

Participación Educativa

NÚMERO 18



Educación inclusiva:
todos iguales, todos diferentes

La inclusión educativa, una apuesta valerosa

La crisis económica que estamos viviendo no solo afecta a la situación laboral de las personas y a sus posibilidades económicas y sociales presentes y futuras, sino que también tiene un efecto, en ocasiones devastador, en el campo de las actitudes y de los valores personales. No es extraño que sea así por el origen de la crisis y por sus consecuencias.

Los severos problemas de la economía pusieron de manifiesto una crisis aún más profunda: los intereses privados se desarrollaban al margen de cualquier interés o control público y los beneficios se buscaban sin respetar regla o valor alguno. La ética, incluso la propia del sistema capitalista, desapareció y nos encontramos desprotegidos ante los responsables de semejante catástrofe.

Las consecuencias son también conocidas: aumento del paro, reducción del bienestar personal de amplios sectores de la población e incremento del porcentaje de familias en situación de pobreza, incluso de pobreza extrema. A estas consecuencias habría que añadir otras menos tangibles pero no menos dañinas: quiebra de la confianza en los poderes públicos, desánimo, inseguridad y desconfianza de los valores cívicos y solidarios.

En esta situación, las actitudes disgregadoras y selectivas irrumpen con enorme fuerza. Ante tantas calamidades, dicen algunos, por desgracia demasiados, es preciso fomentar el esfuerzo individual y las posibilidades y competencias de cada persona para aprender, progresar y abrirse camino en la vida. No es posible tener en cuenta a los otros, a los que vienen de fuera, a los están en peores condiciones en nuestro país o en otros países, pues nos disputarían nuestros escasos bienes y tendríamos que repartirlos con más personas. Es necesario, afirman, estimular la competencia para que triunfen los mejores y ofrecer más oportunidades a los que más talentos tienen pues son ellos lo que mejor pueden aprovecharlas.

La situación de la educación no puede ser ajena a las profundas tendencias individualistas, liberales y selectivas que como corriente de fondo modulan la sociedad actual. Las propuestas separadoras, bien por itinerarios o bien por grupos selectivos, la evitación por

un amplio sector social de aquellas escuelas que escolarizan alumnos inmigrantes, y la referencia continua a la excelencia con un olvido permanente de la equidad, configuran el escenario actual, opuesto en gran medida a las tendencias integradoras e inclusivas que han orientado la educación española desde los últimos 25 años y que han logrado situarla entre los primeros países de la OCDE con mayor nivel de equidad educativa.

En este contexto social y educativo aparece este número de la Revista del Consejo, tan oportuno como necesario, que aborda desde distintas perspectivas la apuesta por la inclusión educativa. Es preciso defender la importancia de los valores equitativos, de la solidaridad, de la inclusión y de la cohesión social, y contrarrestar aquellos otros que pretenden ocupar todo el espacio ideológico. Pero hay que hacerlo también con programas eficientes que sean capaces de ofrecer una buena y estimulante respuesta educativa a todos los alumnos, a los más capaces y a los que tienen más dificultades, pues es necesario favorecer el máximo aprendizaje de todos ellos, lo que solo será posible si existen recursos suficientes, flexibilidad organizativa, docentes preparados, liderazgo compartido y una continua colaboración institucional. Además, y de forma ineludible, es preciso que la comunidad educativa tenga la sensibilidad suficiente para comprometerse con un proyecto de tan enorme envergadura y mantenga también el sentido ético y social de este esfuerzo permanente.

Álvaro Marchesi Ullastres
Secretario General de la OEI

Índice

Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes

Núm. 18, noviembre 2011

Editorial.....	6-7
----------------	-----

MONOGRÁFICO

Casanova Rodríguez, M ^a Antonia: De la educación especial a la inclusión educativa.....	8-24
Verdugo Alonso, Miguel Ángel: Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad.....	25-34

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Soriano de Gracia, Victoria: La educación inclusiva en Europa.....	35-45
Blanco Guijarro, Rosa: Educación inclusiva en América Latina y El Caribe	46-59
González Gil, Francisca: Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España.....	60-78

TRIBUNA ABIERTA

Fernández Santamaría, Rosario: El camino hacia la integración.....	79-90
Palacios Jorge, M ^a Antonia: Estrategias prácticas de intervención para el desarrollo de procesos cognitivos en trastornos generalizados del desarrollo.....	91-100
Cabezas Gómez, Diana: Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de las personas con discapacidad.....	101-116
Echeita Sarrionandia, Gerardo: El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar!	117-128

FIRMA INVITADA

Calero Martínez, Jorge: Educación inclusiva: una expansión no homogénea.....	129-133
---	---------

EXPERIENCIAS

Antich Abuixech, David y Tomás Ludeña, Manuel: “Tots musics, tots diferents”. Conservatori Professional de Música de Torrent.....	134-145
Sanz Escudero, M ^ª Luz: Trayectoria del CERMI en materia educativa	146-157
Ruiz López, Ana Isabel: Los servicios educativos de la ONCE	158-168
Mora Pina, Susana: El aula como núcleo integrador del tratamiento Bobath en el niño	169-183
Sánchez-Tembleque Palomino, Félix: La educación especial en el IES: Sierra Minera de la Unión	184-197

PATRIMONIO EN LA ESCUELA

Molina Ortín, M ^ª Carmen: La educación de los niños invidentes desde el siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios.....	198-210
Martínez Palomares, Pedro: Hitos fundamentales de la educación especial en el siglo XIX. El Real Colegio de Sordomudos.....	211-220
Gascón Ricao, Antonio y Storch de Gracia y Asensio, José Gabriel: El Real Colegio de Sordomudos en la primera mitad del siglo XIX	221-238
Balbuena Castellano, Luis: Doña Alejandra López de Vergara y Sicilia, Distinguida FUNCASOR 2010	239-244
BIBLIOGRAFÍA	245-257

Participación Educativa divulga diferentes opiniones ateniéndose a la pluralidad. En cualquier caso, son de la exclusiva responsabilidad de su autor.

Participación Educativa

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^ª Cruz del Amo del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^ª Rosa de la Cierva y de Hoces

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Raquel Encabo Buitrago

Antonio Frías del Val

M^ª Luisa Martín Martín

José Luis de la Monja Fajardo

Augusto Serrano Olmedo

CONSEJO ASESOR

Antonio Bolívar (U.Granada)

Carmen Caffarel (I. Cervantes)

Rosa M^ª Capel (UCM)

Elena Martín (UAM)

José M^ª Merino (RAE)

Beatriz Pont (OCDE)

Alejandro Tiana (UNED/OEI)

Maquetación y distribución

Elena Ruíz Arizu

Carmen Saíñz de Aja González

María Serrano Almazán

Portada

Henar Olmos, 6 años

Fotografía: Ricardo Olmos

c.escolar@educacion.es

<http://www.educacion.gob.es/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html>



La historia de la educación especial en España puede ser considerada la historia de un olvido de siglos, aunque no faltaron personas o entidades, con acentuado espíritu filantrópico, que se ocuparon de la formación de ese sector de la población que los sucesivos sistemas educativos postergaron sistemáticamente. Hay que esperar al último tercio del siglo XX, cuando en un corto periodo de veinte años, entre las Leyes de Educación de 1970 y 1990, se produce un avance enorme, de modo especial en el decenio de 1975 a 1985, años de la vida del Instituto Nacional de Educación Especial, cuya labor fue fundamental para el logro de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y base para el reconocimiento y mejora posterior de sus derechos. La Ley General de Educación ya contemplaba que la escolarización del alumnado con discapacidades se realizase en centros docentes de régimen ordinario fomentando la creación de aulas especiales e introduce el concepto de la integración como planteamiento educativo. En los años noventa se publica la LOGSE que establece como norma la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria y en los albores del S XXI se aprueba la LOE cuyo planteamiento permite y favorece la educación inclusiva pues promueve tanto la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, como la flexibilidad del sistema educativo.

La educación inclusiva es un planteamiento que pretende responder a la diversidad del alumnado y a sus necesidades y busca incrementar su participación en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de los modelos culturales de la comunidad que les permitan realizarse como ciudadanos plenamente integrados. Y aspira a lograr una educación de calidad para todos, asegurando su acceso y permanencia en la misma, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados. Esta diversidad se manifiesta, en el ámbito educativo, en sus diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas y necesidades. Y exige la atención adecuada para proporcionarles una educación de calidad.

La puesta en marcha de la educación inclusiva necesita una profunda reflexión sobre el sistema educativo en su totalidad, pues implica una voluntad política de cambio que asuma los retos teóricos y metodológicos en el plano educativo de todos los agentes, tanto del alumnado y del profesorado, como de las familias y de los responsables de la Administración educativa. Supone un cambio esencial del sistema educativo de modo que toda la comunidad educativa se sienta bienvenida, implicada y reconocida, pues los valores de la inclusión se relacionan con cuestiones tales como equidad, participación, comunidad, respeto por la diversidad, honradez, derechos, alegría y sostenibilidad. Y

tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad. Aunque hoy todavía no es una realidad generalizada en todas las etapas del sistema educativo español, sí comienza a ser algo más que un conjunto de experiencias piloto aisladas en la realidad educativa.

Los expertos coinciden en destacar una serie de aspectos o factores en los que incidir para alcanzar una verdadera escuela inclusiva. Entre otros, se pueden señalar: la generalización de condiciones e incentivos para la innovación; la asunción de la autonomía de los centros por parte de sus profesionales y de toda la comunidad educativa para elaborar diseños curriculares universales y establecer normas organizativas que permitan y favorezcan la educación inclusiva; ampliar el profesorado de apoyo y su formación. Un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de eliminación de las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y las posibilidades de mejora de la calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Pero la inclusión no puede quedar circunscrita al ámbito escolar, debe alcanzar también al laboral. Para ello se necesita la implicación del mundo del trabajo y de la sociedad en su conjunto, porque la inclusión se presenta como el modelo de educación acorde con la sociedad democrática debido a los principios y filosofía que la caracterizan. Entre estos principios aparece, como uno más, el derecho a un trabajo digno. Por lo que si a las personas con necesidades educativas se les prepara al mismo tiempo para acceder al mundo laboral y se les da la oportunidad de desempeñar un puesto de trabajo en un entorno ordinario será un avance extraordinario en su calidad de vida.

En el tiempo convulso presente y en un contexto de crisis financiera como la actual tal vez conviene llamar la atención sobre la fragilidad de las políticas inclusivas, pues la combinación de unas inversiones elevadas en el corto plazo con una dificultad en la identificación de los beneficios que comportan en el largo plazo puede hacer a estas políticas blancos relativamente fáciles en los procesos de recortes presupuestarios actuales que están llevando a cabo algunas Comunidades Autónomas.

Pero, a pesar de las dificultades que vayan aflorando, habrá que alimentar la esperanza de que sigan brotando en la comunidad escolar y en las estructuras sociales proyectos y programas en el marco de la educación inclusiva que aseguren la no discriminación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales porque impulsar la educación inclusiva debe seguir siendo una apuesta valerosa y certera ■

De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes



M^a Antonia Casanova Rodríguez

*Instituto Superior de Promoción
Educativa*

Sumario: 1. Un poco de historia, social y legal. 2. Evolución de la realidad social y educativa. 3. Situación actual: los retos pendientes. 4. Educación inclusiva, educación democrática.

Resumen

Se realiza un recorrido por las últimas décadas del sistema educativo español, haciendo especial referencia a la transformación habida en el ámbito de la atención a la diversidad del alumnado y, sobre todo, a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. El momento actual se centra en alcanzar un modelo de educación inclusiva que refuerce las instituciones educativas para que estén en condiciones de formar a cada alumno en función de sus características personales, no obligando a que sea siempre el alumno el que deba adaptarse al sistema de forma unilateral. Finaliza el artículo con una serie de propuestas para superar los retos todavía pendientes.

Palabras clave: atención a la diversidad, democracia, educación especial, educación inclusiva.

Abstract

This article goes through the last decades of the Spanish education system, with particular reference to the transformation undergone in the field of attention to the diversity of students and especially to pupils with special educational needs. At the present moment the goal is achieving an inclusive education model that supports schools so that they can train each student according to their personal characteristics, without forcing the student

to adapt to the system unilaterally. The article finishes with some proposals to overcome the unsolved challenges.

Keywords: attention to diversity, democracy, special education, inclusive education.

Un poco de historia, legal y social

Quiero dejar constancia, antes de comenzar la revisión que presento en el texto que sigue, que esta va a ser absolutamente personal, intentando mantener la objetividad de los datos y de la realidad vivida, pero con la influencia obligada de haber participado profesionalmente en muchos de los momentos que se describen a lo largo de estas líneas y de este tiempo. Creo que han sido años de gran interés para la educación y de enorme evolución social en cualquiera de nuestros contextos, lo que implica que, quizá, en alguna ocasión destaque hechos tal vez no muy generalizados, pero reales, y en otras dé opiniones desde la experiencia más que desde la teoría. Por ello, el artículo no es exhaustivo, pero procuraré reflejar en él las variaciones importantes habidas en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, en el que se centra este número de la revista *Participación Educativa* (si bien, el concepto de educación inclusiva abarca a todo tipo de alumnos y alumnas, por supuesto), al igual que plasmar la situación actual y los retos que aún están pendientes de afrontar de forma decidida para alcanzar esa educación inclusiva, democrática por principio.

Por comenzar el recuerdo y la historia que ahora nos convoca, haciendo referencia a una fecha significativa para la educación española (y también para la educación especial), me situaré en el año 1970, año en el que aparece la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma educativa* (Ley General de Educación), texto eminentemente pedagógico que supuso, a mi entender, una importante transformación tanto en el ámbito propio al que se dirigía —el sistema educativo—, como en la sociedad de los años inmediatos a su implantación. Bien es cierto que, como casi siempre ocurre, se quedó sin aplicar en muchos de los retos y mejoras que proponía, pero aun así impuso un avance enorme en la visión y el enfoque de lo que debía ser la educación en las últimas décadas del siglo XX. De hecho, durante los veinte años que se mantuvo vigente (hasta la publicación de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, LOGSE), la sociedad española evolucionó de forma significativa, no sólo por la implementación de esta Ley, evidentemente, pero sí con su colaboración efectiva para la formación de los ciudadanos.

A partir de 1975, fueron muchas y muy importantes las circunstancias que contribuyeron a los cambios sociales en el Estado Español (modificación del modelo de gobierno y de la estructura del Estado, especialmente), lo cual derivó, en consecuencia, en la necesidad de abordar nuevas normas legales educativas que respondieran a los requerimientos que la realidad del momento, y con vistas al futuro, exigía.

La Ley General de Educación ya contempla que la escolarización del alumnado con discapacidades se realice en centros docentes de régimen ordinario, fomentando la creación de aulas de educación especial.

Por lo que se refiere a la atención del alumnado con discapacidad, educado en otros momentos en centros de educación especial (y era una suerte disponer de plaza en uno de estos centros, si nos referimos a los años anteriores al 70 y en algunos más posteriores a la Ley), la Ley General de Educación ya contempla (artículo 51) que su escolarización se realice en centros docentes de régimen ordinario, fomentando la creación de aulas de educación especial, siempre que la gravedad de su déficit no lo impida. Es un avance muy importante en la concepción educativa de estos niños y niñas, aunque ciertamente se tardó bastante en ir aplicando esta norma a la realidad, dadas las circunstancias económicas y sociales existentes. También hay que constatar que se establecen programas específicos, diferentes a los del resto del alumnado, para su educación, por lo que todavía queda mucho camino por recorrer hasta llegar a la concepción educativa actual para el alumnado con necesidades educativas especiales. Hay que advertir que esta Ley también contempla la educación de los alumnos superdotados, que tardará bastante más tiempo en ser asumida legalmente por el sistema educativo (1996).

Los artículos 23 al 31 de la LISMI introducen la integración como planteamiento educativo de las personas con discapacidad. En los años 80 ya se estaban haciendo experiencias pioneras de integración educativa.

Seguimos avanzando en el tiempo y cabe destacar, después de la Constitución Española de 1978 y del fuerte cambio político-social de España, la publicación de la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)*, que abarca todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad, y no sólo los referidos a las etapas educativas. Es cierto que su planteamiento, como corresponde al rango de la norma, es amplio y poco concreto para permitir su aplicación en los centros y en las aulas, pero también que recoge las intenciones que se desean llevar a la práctica en relación con la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas que conviven en un sistema democrático. Los artículos 23 al 31 reflejan el planteamiento educativo de las personas con discapacidad, en los cuales ya se afirma y se insiste con rotundidad en que el alumno “se integrará en el sistema ordinario de educación general”, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma Ley. En estos momentos, de gran empuje social, ya se están realizando experiencias de integración educativa, incorporando alumnos y alumnas con discapacidad a las aulas ordinarias, si bien son tímidas y prácticamente sin apoyos legales concretos, salvo las autorizaciones especiales de la Administración, la colaboración de los Ayuntamientos apoyando con equipos multiprofesionales, el seguimiento cercano de la Inspección de Educación y el compromiso de profesorado (general y especial) y familias. Lo puedo afirmar desde la experiencia personal, confirmando, además, los excelentes resultados obtenidos para todo el alumnado de los centros involucrados, lo que habla elocuentemente de ese compromiso necesario (de toda la comunidad, y en especial de maestros y profesores) que resulta fundamental en educación, más importante en ocasiones que todas las normas legales vigentes, en esos años todavía inexistentes.

La conexión entre realidad y legislación tiene la ventaja de funcionar circularmente, es decir, apoyándose de forma mutua. Las experiencias positivas, las buenas prácticas reconocidas y avaladas como tales sirven como avanzadilla de nuevas realidades posibles, aunque se realicen en círculos reducidos con poca repercusión general. Estas

pequeñas innovaciones, recogidas adecuadamente en la legislación educativa de un país, resultan útiles para lograr su generalización con la confianza de que ya se han aplicado y han sido positivas para el conjunto de la población escolar y para su entorno social. Ambas se retroalimentan y constituyen el eje por el que avanzar sin riesgos, sino sobre bases fundadas y datos evaluados convenientemente. Este ha sido, en buena parte, el proceso seguido desde la educación especial hacia la integración como paso intermedio y, después, hasta la inclusión que estamos trabajando ahora e intentando lograr en condiciones de calidad para una mejor sociedad y vida de todos los ciudadanos. Es interesante que, bien a nivel de Estado o de Comunidad Autónoma, teoría y práctica se conecten para no dar pasos atrás ni pasos en falso: siempre hacia adelante, pero con garantías de superación de la calidad anteriormente existente. Esperemos que así se haga.

A partir de la “Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración”, comienza a ser un hecho cierto la integración.

Continuando con el recorrido socio-legislativo, destaco el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, estableciendo un currículum general para todo el alumnado, si bien teniendo en cuenta las características personales, y haciendo hincapié preferente en el planteamiento integrador de la educación para todos los niños y niñas. A partir de esta norma, es obligado hacer referencia a *la Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración* en el curso 1985/86, a partir de la cual comienza a ser un hecho cierto la “integración” de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, lo cual llevó al cambio de configuración estructural del sistema educativo, pues, ahora sí, los centros de educación especial quedaron para la atención al alumnado que, ciertamente, no era posible incorporar a los centros ordinarios, bien por su multidiscapacidad o por la gravedad de la presentada.

Entre 1985 y 1990, se llevan a cabo dos evaluaciones del programa de integración y se confirma la positividad del mismo, de forma mayoritaria. Por ello, cuando se publica la LOGSE, en 1990, ya se establece como norma la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria —siempre que sea posible—, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización de los equipos de orientación u orientadores correspondientes. Esta es la vía continuada hasta el momento, si bien con avances en ese primer planteamiento de integración del alumno, hacia la educación inclusiva, es decir, hacia la apuesta clara para que sea el sistema educativo el que posea las características necesarias que le permitan atender a todo tipo de alumnos en sus aulas comunes, sin separar ni escolarizar en paralelo a los que presentan peculiaridades del tipo que sean. Esta es la escuela inclusiva, que debe derivar en una sociedad inclusiva, democrática al fin, que valore las diferencias de todos los ciudadanos y se enriquezca con ellas.

Aparecen muchas y muy importantes normas para la regulación del sistema educativo a lo largo de estos primeros años de democracia en España, pero no me voy a extender

El planteamiento de la LOE permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los centros como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos.

en detallarlas todas. Son de fácil acceso y entorpecerían el desarrollo de esta reflexión de carácter general. Centrándome en leyes de ordenación del sistema, hay que dejar constancia de la publicación de la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE), que no llegó a aplicarse, y la actual *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), que dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entre el cual se encuentra el que presenta necesidades educativas especiales. El planteamiento de la LOE permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los centros, que les permita adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...), factores ambos que deben contribuir a que la educación inclusiva se generalice sin mayores dificultades.

Como es suficientemente conocido, a partir de 1981 comienzan a transferirse las competencias en materia de educación desde la Administración Central del Estado a las Comunidades Autónomas, proceso que finaliza durante el curso 1999-2000. Por ello, a partir de ese momento, son los gobiernos de las CC.AA. los responsables del desarrollo educativo en sus territorios correspondientes. En consecuencia, es numerosa la legislación aparecida en ellas, también relacionada con atención a la diversidad, educación especial o educación inclusiva, al igual que otra relacionada con las medidas necesarias para su puesta en práctica. Igualmente, algunas Comunidades han elaborado leyes de educación propias, y puede asegurarse que todas son compatibles y promotoras del modelo inclusivo de educación, en consonancia con la LOE, que enmarca cualquier desarrollo legal autonómico.

Es importante destacar también que, por parte del Ministerio de Educación, se está impulsando un plan de reactivación de la educación inclusiva, para implementar en colaboración con las Comunidades Autónomas, de manera que el interés por hacer realidad esta propuesta parece mantenerse vivo.

No quiero finalizar este apartado sin dejar de señalar que no es sólo la normativa española la que obliga y promueve la educación inclusiva, sino que han ido apareciendo normas (declaraciones, convenciones, etc.) internacionales, a las que se ha adherido España, que igualmente se encaminan al logro de la inclusividad de las personas en su entorno social. Todas ellas destacan la educación como la vía idónea para conseguirla. Solamente voy a citar ahora¹ la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, firmada en diciembre de 2006, que dedica su artículo 24 íntegramente a la educación, aunque aborda la inclusión de las personas con discapacidad en cualquiera de los aspectos en los que debe desarrollar una vida plena: trabajo, vivienda, justicia, ocio, salud, etc. Es el primer documento que firma

¹ En el último apartado de este texto se citan otras normas, también consideradas de interés.

España fue uno de los países pioneros en firmar y asumir la Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidades y ello está obligando a la revisión de toda la normativa vigente.

la Unión Europea como tal y que, por ello, obliga a todos los Estados miembros; no obstante, hay que advertir que España ha sido uno de los primeros países en firmarla y asumirla (entró en vigor el 3 de mayo de 2008), lo que está implicando una revisión de toda la normativa vigente que puede entrar en contradicción con los principios de esta Convención que reseñamos.

Evolución de la realidad social y educativa

Llegamos ya a la segunda década del siglo XXI y evolucionamos, progresivamente, hacia un modelo de educación inclusiva que, como antes señalé, dirige sus esfuerzos a conseguir que el sistema educativo y, por lo tanto, cada centro docente, disponga de los recursos de todo tipo adecuados para atender al conjunto de la población que atiende, con toda su diversidad. La convivencia en la diversidad es un reto que tiene planteado la educación, de cara a alcanzar una sociedad inclusiva, consecuenta con la democracia como régimen social y de gobierno.

Evolución de la sociedad

Desde 1970, año que tomamos como referencia para comenzar este breve recorrido, la sociedad española se ha transformado profundamente, tanto en sus modos de gobierno, como en la estructura del Estado y, por lo tanto, en todo lo relacionado con el modelo de sociedad y de convivencia. Se ha pasado de una dictadura a una democracia y de un Estado centralizado a un Estado de autonomías, en el que estas disponen de un amplio margen de gobierno; si nos referimos a la educación, como antes apuntamos, ellas son las responsables de aplicar el sistema educativo general a sus territorios respectivos, respetando los marcos comunes establecidos para el conjunto del Estado, que garantizan la igualdad de oportunidades, la calidad de la educación y la homologación de titulaciones de todos los ciudadanos, sea cual fuere la Comunidad en la que residan.

Además de estos cambios importantes en España, hay que señalar los generales a nivel internacional, que nos afectan como al resto del mundo, cada día más global y, por ello, también más igual en muchas cuestiones relativas al desarrollo vital de los ya ciudadanos del mundo.

El acceso generalizado a la información y al conocimiento; la movilidad entre los habitantes de unos y otros países ya no limitada por la cercanía, sino facilitada por los medios de transporte al alcance de la mayoría; los avances tecnológicos, especialmente relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, como deriva de estas circunstancias, los cambios acelerados en los modelos sociales y de convivencia, en las formas de vida, en las costumbres..., constituyen ya

El avance que se ha producido en las últimas décadas supone una firme esperanza en que se llegue a alcanzar esa inclusión universal, educativa y social, a la que se aspira desde todas las organizaciones internacionales.

lo habitual en los modos de vida de muchos países en cualquiera de los continentes del mundo. Virtual o presencialmente, estamos en contacto personas diferentes (en ideas, tradiciones, religiones, etnias, intereses, capacidades, talentos, etc.) de forma casi permanente. Esta realidad ha contribuido con fuerza a que la educación deba cambiar en sus planteamientos básicos, pues resulta inadmisibles separar a los alumnos y alumnas por sus diferencias, en el momento de su escolarización, cuando la realidad en la que viven obliga a que se conozcan y se valoren día a día, en todos los órdenes de las actuaciones que llevan a cabo. Resulta absolutamente anacrónico, como digo, que los niños y las niñas que viven juntos en el barrio, en el parque, en sus casas..., tengan que separarse para recibir una educación que pretende prepararlos para la vida. ¿Para qué vida?, habría que preguntarse ante determinados modelos educativos que mantienen el paralelismo o la segregación en las escuelas. Este razonamiento es perfectamente válido para el alumnado con necesidades educativas especiales, sin duda. Entiendo que, poco a poco, se irán superando las barreras de conocimiento y de dominio técnico que impiden que todos ellos asistan a una escuela inclusiva. Pero el avance que se ha producido en las últimas décadas, impensable en los años 70 pero conseguido en el 2010, supone una firme esperanza en que se llegue a alcanzar esa inclusión universal, educativa y social, a la que se aspira desde todas las organizaciones internacionales.

La actualidad y la urgencia de generalizar el modelo de educación inclusiva se hace patente, simplemente a través de estos razonamientos de puro sentido común, a la vista de las circunstancias sociales evidentes para todos.

Evolución de la educación

Como decimos, a la par que cambia la sociedad, se modifica la realidad educativa. Y las modificaciones y avances que se han producido en la educación, apoyan la posibilidad de que la inclusión educativa se convierta en un hecho en los centros docentes. Sin pretender considerar exhaustivamente las condiciones que se han dado para posibilitar el cambio de modelo, sí enumero a continuación algunas de las que han contribuido de manera más decisiva a ello:

- La concepción de la discapacidad y de los trastornos del desarrollo ha evolucionado, por lo que ahora no se da tanta importancia a lo genético y el déficit, sino que se pone el énfasis en las capacidades existentes y las necesidades educativas que se deben atender en el sujeto.
- Los métodos y procedimientos de evaluación psicopedagógica se relacionan directamente con las posibilidades de aprendizaje, sirviendo de orientación al profesorado, para decidir cómo abordar la educación de cada persona en particular.

Los avances en la concepción de la discapacidad, en los métodos de evaluación psicopedagógica, en las técnicas de diagnóstico abren la posibilidad de que la inclusión educativa se convierta en un hecho en los centros docentes.

- Las técnicas de diagnóstico pretenden evitar, en estos momentos, la asignación de “etiquetas”, que suponen, en todos los casos, limitaciones para el progreso del alumno.
- La formación del profesorado y de otros profesionales relacionados con la educación se ha elevado en las últimas décadas, lo que permite responder de mejor manera a las necesidades de cada alumno, sean del tipo que fueren, en la escuela ordinaria.
- Las fronteras entre “normalidad” y “deficiencia” se han cuestionado fuertemente desde diferentes enfoques.
- Las escuelas de carácter diferenciado no favorecen la posterior incorporación a la sociedad de los sujetos educados en ellas, ya que la sociedad difícilmente admite a quienes no conoce. Además, en los casos de personas con algún tipo de discapacidad, estas escuelas suelen bajar las expectativas hacia ellas, lo cual deriva en una formación menos exigente y con peores resultados. Del mismo modo, la socialización y el desarrollo afectivo se ven limitados a un grupo de personas que no es representativo de la sociedad en general, lo que también dificultará, después, su inserción laboral y social.
- El profesorado de “educación especial” en centros específicos, corre el riesgo de perder la referencia del entorno real en el que, luego, sus alumnos deben desarrollar la vida y el trabajo.
- Los centros de educación especial —en general y con excepciones concretas de situaciones muy específicas—, no han demostrado ser más eficaces que los ordinarios, ya que el nivel de aprendizaje es equivalente en ambos, mientras que los aspectos sociales y afectivos evolucionan mejor en la escuela ordinaria.
- Los agrupamientos “homogéneos” no facilitan el aprendizaje de los diferentes, por lo que resulta de gran utilidad y eficacia que el alumnado que se educa en un grupo sea diferente en sus características personales: es el mejor modo de favorecer los intercambios y los aprendizajes diversificados. En este sentido, hay que defender los agrupamientos flexibles del alumnado, a nivel de centro y de aula. En ambos casos, es una opción que permite atender de modo adecuado a todos y a cada uno de los alumnos.
- La educación y, por lo tanto, las escuelas y las aulas ordinarias, han cambiado y mejorado de forma significativa en los últimos años, tanto en sus modelos organizativos, como en los planteamientos didácticos, existencia y utilización de recursos (comunes y especializados), incorporación de profesorado experto en distintas modalidades de apoyo, incorporación de otro personal complementario (ayudantes técnicos sanitarios, médicos, monitores diversos, ayudantes técnicos

educativos, etc.). Todo ello permite ofrecer una mejor respuesta educativa hacia toda la población escolar, sean cuales fueren sus peculiaridades individuales o de grupo.

- En todas las situaciones, y como síntesis final, la segregación, la separación..., en ningún caso favorece la inclusión, ni en la escuela ni en la sociedad.

Algunos datos de interés

Como muestra del camino recorrido desde la educación especial hacia la inclusión educativa, recojo a continuación algunos datos² publicados en los *Informes sobre el Estado y situación del sistema educativo*, elaborados por el Consejo Escolar del Estado a lo largo de los cursos transcurridos desde su creación, si bien no se plasman del mismo modo en todos los documentos, por lo que resulta difícil realizar un estudio comparativo con información equivalente. Por eso, sólo voy a destacar que durante el curso 1986-87 aparecen datos estadísticos sobre los “alumnos minusválidos”, considerando la existencia de 17.770 comprendidos entre las edades de 2 y 5 años, 53.900 entre 6 y 13 años y 19.600, entre 14 y 18 años. En total, resultan censados 91.270 alumnos. Es decir, que en la etapa de educación obligatoria (EGB) había 53.900 alumnos con algún tipo de discapacidad. Se destaca que, de todos ellos, el 70% pueden seguir un programa educativo en régimen de integración en la escuela ordinaria. Sin embargo, cuando se citan, por un lado, las unidades disponibles en centros de educación especial, estas son 1323, y las unidades en centros de EGB, se cifran en 1727. Si hacemos un cálculo medio de 10 alumnos por aula, todas las unidades existentes llegarían a cubrir la escolarización de 30.500 alumnos. Quedaba mucho camino por recorrer, sin duda alguna, aunque se transitaba por una ruta correcta de trabajo y de educación.

En el Informe emitido sobre el curso escolar 1990-91, recién publicada la LOGSE y afianzado el programa de integración educativa, como ya queda comentado, se destaca que el tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales se aborda dentro del apartado general: “Compensación de desigualdades en educación”, y los datos que se facilitan se refieren a los puestos escolares integrados, que se concretan en 19.936, ubicados en 897 centros públicos y 116 centros concertados.

Situándonos en el momento actual, podemos comprobar cómo ha cambiado la realidad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. A continuación reproduzco los datos aparecidos en el *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo*, publicado por el Consejo Escolar del Estado en el presente año y cuya información se refiere al curso 2009-2010:

² No se dispone de datos homogéneos para poder realizar una comparación efectiva entre unos cursos y otros, relativos al alumnado con necesidades educativas especiales que se encontraba “integrado” en centros ordinarios o que llevaba a cabo su formación en centros de educación especial.

CUADRO II.6.1. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES POR TITULARIDAD DE CENTRO. CURSO 2009/2010

	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados
TOTAL	141.865	98.247	38.774
EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA	30.675	16.943	13.732
ALUMNADO INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS	111.190	81.304	25.042
E. Infantil	14.494	10.960	2.912
E. Primaria	54.080	41.386	10.498
ESO	35.016	24.349	9.307
Bachillerato	1.521	735	225
Ciclos formativos de FP	1.394	1.095	299
Programas Cualificación	2.308	1.838	470
Programas de Cualificación Profesional Inicial	2.377	941	1.331

Fuente: *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación

En el curso 2009/2010 el alumnado con necesidades educativas especiales que estudia en centros inclusivos es el 78,38 %, mientras que todavía queda el 21,62% escolarizado en centros específicos.

Estas cifras suponen que el alumnado con necesidades educativas especiales que estudia en centros inclusivos es el 78,38 %, mientras que todavía queda el 21,62% escolarizado en centros específicos.

Cabría preguntarse, además, qué ocurre con los 19.064 alumnos que se “pierden” en el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, dado que esta segunda etapa, como bien indica su nombre, sigue siendo obligatoria y, por lo tanto, todo el alumnado debe seguir escolarizado. ¿Es que regresan a los centros específicos de educación especial, después de haber cursado una educación inclusiva perfectamente atendidos? Pues creo que sí. Que no están en casa, sino que vuelven a la educación especial tradicional.

Y un segundo dato importante para la reflexión es la pérdida de 33.495 alumnos en el paso de la Educación Secundaria Obligatoria al Bachillerato, cuando nos consta que este número de alumnos no se encuentra todo en las categorías de discapacidad intelectual o plurideficiencias, lo cual podría justificar en parte su incorporación a otros programas. Incluyendo los alumnos y alumnas que cursan otro tipo de estudios posteriores a la ESO, suman 7.600, lo cual implica que casi 27.000 alumnos no continúan estudio alguno, sino que previsiblemente se incorporan a algún tipo de trabajo, en el mejor de los casos.

Evidentemente, aún tenemos retos muy importantes ante nosotros en los que hay que seguir trabajando, para lograr esa sociedad inclusiva (De la Herrán e Izuzquiza, 2010) aún no alcanzada y es que, como queda patente, la educación todavía no ha dado la respuesta esperada en óptimas condiciones.

La educación inclusiva no se da espontáneamente sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros.

Situación actual: los retos pendientes

Con los datos en la mano, y no sólo con la teoría, se comprueba el avance significativo experimentado en España en las últimas décadas, sin duda alguna. Pero estoy segura de que todos pensamos que, en la práctica y en la realidad que nos rodea, sigue quedando mucho camino por recorrer. La educación inclusiva no se da espontáneamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a la escuela ordinaria, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros. Y para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo.

Desde un punto de vista absolutamente personal, y sin enumerar múltiples y detallados aspectos que se podrían recoger en los que es preciso mejorar, me centraré en los retos que me parecen más importantes para lograr la educación inclusiva plena, adoptada por el conjunto del sistema y de las instituciones y administraciones responsables del mismo. Algunos de los retos dependen de la Administración, es cierto, pero otros sólo están pendientes de aplicación en los centros docentes, pues son eminentemente de carácter técnico-pedagógico.

Garantía de la escolarización continuada en un modelo inclusivo/a

Comienzo retomando la reflexión del punto anterior, relacionada con los datos relativos al paso del alumnado de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, dos fases de un mismo proceso educativo que abarca a toda la población en edades comprendidas entre los 6 y los 16/18 años, o incluso más cuando el alumno presenta necesidades educativas especiales. Si la educación es obligatoria y un niño o niña comienza su escolaridad en una escuela inclusiva, hay que garantizarle que finalizará estas etapas educativas en la misma modalidad. Resulta incomprensible que un alumno que avanza adecuadamente, en función de sus posibilidades, en un centro ordinario (aprende, mantiene buenas relaciones con los compañeros, se desarrolla afectivamente de modo equilibrado...), al llegar a la Educación Secundaria Obligatoria (es decir, en el paso del Colegio de Primaria a Instituto de Secundaria) lo reenvían a un centro específico de educación especial. ¿Qué ha cambiado en el alumno durante los tres meses de verano? Nada. Lo que cambia es el modelo de centro, el modelo educativo que no asume la educación inclusiva, es decir, que no se considera preparado para atender apropiadamente al alumnado con determinadas características o que no dispone de los recursos para ello. Esa es la modificación imprescindible para que un centro evolucione desde la integración del alumnado a la educación inclusiva: su organización, su modelo de diseño curricular, su filosofía educativa, sus relaciones con el contexto y las familias... Todo debe adecuarse para que sea posible atender al conjunto del alumnado que comenzó con una modalidad y no puede, a mitad de camino, pasar a otra. La incomprensión de las familias ante esta situación y el choque emocional que produce

en la persona (en el alumno), resultan inadmisibles para la Administración y para los profesionales de la educación. Creo que este es un primer reto que debe conseguirse: la garantía de un modelo inclusivo de educación para todo el alumnado que ha comenzado en él y que debe terminar en el mismo. Quedan todavía zonas amplias en determinadas Comunidades Autónomas donde no se respeta este derecho básico de la persona, en lo que se refiere a su educación en igualdad de oportunidades con el resto de la población y creo que es lo primero que se debe conseguir, para continuar hablando de otros retos importantes.

Es necesario garantizar la escolarización continuada en un modelo inclusivo y que el alumno con necesidades educativas especiales sea atendido de forma equilibrada en los centros públicos y en los privados concertados.

Equilibrio de la escolarización en los distintos tipos de centro

Como se observa en el cuadro II.6.1 reproducido en páginas anteriores, hay un desequilibrio manifiesto entre el alumnado con necesidades educativas especiales atendido en los centros públicos y en los privados concertados (en su amplia mayoría, entiendo). Salvando las cifras de alumnado que cursa los Programas de Cualificación Profesional Inicial, que supera en 400 alumnos la escolarización en la enseñanza privada sobre la pública, el resto es atendido mayoritariamente en la escuela pública, con diferencias difícilmente comprensibles. Creo que es necesario el equilibrio en la escolaridad, para favorecer una mejor calidad en la educación inclusiva, es decir, en la calidad educativa que debe prestarse a los alumnos y en la socialización adecuada de los mismos.

El diseño universal y los ajustes razonables

Continúo con dos exigencias de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (diciembre 2006), que aparecen en su artículo 2 y que deben implementarse ya en lo concerniente a la educación. Me refiero al diseño universal y los ajustes razonables.

La Convención define el diseño universal como el “*diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado*”. Como se comprueba, este concepto es válido para las personas con discapacidad, pero también para el resto, pues son múltiples las circunstancias en que cualquiera nos podemos encontrar temporalmente y que hacen preciso que todo nuestro entorno esté pensado para resultar accesible en diversidad de circunstancias. Por otra parte, se definen los ajustes razonables como:

modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

El modelo de educación inclusiva supone una calidad educativa mejor para todos: de lo contrario no debería asumirse ni generalizarse, sino que habría que buscar otras alternativas más deseables.

Como es obvio, un derecho humano fundamental es el de la educación, por lo que nos obliga directamente a realizarlos en su ámbito de desarrollo; mucho más si nos centramos en las etapas de educación obligatoria. Una pequeña adaptación curricular, una disposición del aula determinada, la utilización de recursos didácticos específicos y adecuados, la modificación o diversificación de los tipos de actividades, la aplicación de métodos variados que apoyen los diferentes estilos de aprendizaje, la evaluación continua y personalizada..., son ajustes perfectamente asumibles en un centro ordinario y facilitan la accesibilidad al currículum del conjunto del alumnado, no sólo de las personas con discapacidad.

Como siempre, hay que recordar que muchas de las exigencias o modelos de actuación que se solicitan para las personas con discapacidad resultan positivos y útiles para todas las personas, también para todos los estudiantes. El modelo de educación inclusiva supone una calidad educativa mejor para todos: de lo contrario no debería asumirse ni generalizarse, sino que habría que buscar otras alternativas más deseables.

El diseño universal para el aprendizaje

Dando un paso más, hay que reconocer que será necesario aplicar el concepto de diseño universal al aprendizaje, para que este resulte accesible a todo el alumnado, lógicamente. La inclusión educativa tiene lugar mediante la implementación de un diseño curricular y una organización escolar que permitan el aprendizaje de toda la población. De lo contrario, no estaremos hablando ni de integración ni de inclusión educativa, sino solamente de la referida a la entrada en el edificio..., no se sabe bien para qué, quizá sólo para conformar las conciencias de un modelo de sociedad que no se enfrenta con su realidad en profundidad.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA (Cast, 2008), trabajado en la Universidad de Carolina del Norte desde los años 80, que trasladó los principios del diseño universal de carácter general al currículum, intentando que este no resulte “discapacitante” ni por sus contenidos, ni por sus metodologías ni por la inadecuación a las personas a las que se dirige, establece tres principios que ya se deberían incorporar a nuestros centros: proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y de expresión y proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso.

El DUA y, sobre todo, la Guía para su aplicación, compilada por Rose y Wasson, ofrece alternativas variadas para la aplicación de estos principios, con numerosas pautas de acción y ejemplos válidos para diferentes contextos. Creo que ya va siendo hora de que algo de lo inventado se vaya incorporando a la realidad de los centros y de las aulas. No es tan difícil como para que no se generalice con mayor celeridad, dado que, en muchos casos, no requiere más que la matización del quehacer diario o la ampliación

de determinadas actividades. Insisto: no es tan difícil. Es una cuestión de compromiso profesional docente.

Un currículum rígido condena a la exclusión de numerosa población, no sólo de la que presenta necesidades educativas especiales, y eso hay que corregirlo de inmediato en la educación obligatoria de una sociedad democrática.

En esta misma línea de razonamiento, hay que abogar por un currículum con una estructura que permita el acceso generalizado de los alumnos y alumnas, que se ajuste a los diferentes estilos de aprendizaje, que enfatice las competencias y los conocimientos realmente relevantes, que sea flexible para responder a las necesidades de cada estudiante, que establezca unos niveles básicos a los que todas las personas puedan acceder... Son cuestiones, todas ellas, que se pueden tener en cuenta en el momento de elaborar una propuesta curricular en el centro o una programación de área o aula. Un currículum rígido condena a la exclusión de numerosa población, no sólo de la que presenta necesidades educativas especiales, y eso hay que corregirlo de inmediato en la educación obligatoria de una sociedad democrática.

Otras medidas pendientes

Recogiendo propuestas realizadas desde diferentes ámbitos, que ahora se están incluyendo en el reciente programa para la reactivación de la educación inclusiva, impulsado —como ya comentamos— por el Ministerio de Educación para trabajar conjuntamente con las Comunidades Autónomas, hay que destacar algunas especialmente importantes para lograr, cuanto antes, la generalización de la educación inclusiva como modelo adecuado para una sociedad democrática. Entre ellas, me parecen significativas para su aplicación inmediata:

- Transformación de los centros de educación especial en centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la adecuada atención educativa del conjunto del alumnado.
- Incorporación del profesorado de apoyo y de los orientadores necesarios en los centros ordinarios, que haga realidad la atención educativa de calidad al conjunto del alumnado escolarizado.
- Asunción de la autonomía de los centros, por parte de sus profesionales y de toda la comunidad educativa, para elaborar diseños curriculares universales y establecer normas organizativas que permitan y favorezcan la educación inclusiva.
- Mantenimiento de programas de actualización y perfeccionamiento para directivos, inspectores de educación, profesorado y otros profesionales de la educación, que promuevan la incorporación de los últimos avances profesionales a los centros.
- Promoción de las medidas de apoyo pertinentes para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su formación en los niveles de educación no obligatorios y universitarios.

- Establecimiento de la educación a lo largo de la vida para las personas con discapacidad, incorporando a este proceso a los centros de educación de personas adultas, dependientes de la Administración educativa.
- Organización de cauces de colaboración entre las distintas Administraciones, que faciliten las gestiones y la atención a las personas con discapacidad.
- Evaluación de la educación inclusiva en todos los órdenes de actuación, especialmente en los referidos a la educación institucional y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se ofrezcan propuestas de mejora permanentes para la misma.
- Estímulo para la participación de la comunidad escolar en los centros, en orden a conseguir las comunidades de aprendizaje que deben constituir las instituciones educativas de cualquier nivel.
- Incorporación generalizada de las asociaciones y de las propias personas con discapacidad a los ámbitos de decisión relacionados con las medidas, de todo tipo, que se adopten para su atención.

Educación inclusiva, educación democrática

Después de este recorrido por las últimas décadas “educativas” y de las reflexiones y propuestas recogidas en los párrafos anteriores, creo que no exagero nada si afirmo el modelo de educación adecuado en una sociedad democrática responde completamente al de la educación inclusiva, debido, sin duda, a los principios y filosofía que caracterizan la democracia: el respeto a la diferencia, la valoración de la misma como riqueza común, la necesidad de participación del conjunto de la población en las decisiones de gobierno a través de los procedimientos establecidos, la consideración de las aportaciones de todos los ciudadanos como valiosas para la toma de decisiones acertada, la práctica de la igualdad de derechos y de oportunidades..., es decir, una sociedad que, como requiere de la participación de todos, debe formarlos para que puedan ejercer sus derechos en todos los ámbitos de la vida y para que, aportando sus valores personales, haga posible avanzar en el camino de mejora social permanente.

El modelo de educación adecuado en una sociedad democrática responde al de la educación inclusiva debido a los principios y filosofía que caracterizan a la democracia y que hacen posible avanzar en la mejora social permanente.

Por ello, parece de sentido común que las personas diferentes tendrán que convivir en la diversidad de modo positivo y favorable; y para que esta situación se produzca, también parece apropiado que todas se conozcan, se respeten, se valoren... La consecuencia lógica es que si el proceso educativo tiene lugar en centros donde se eduquen juntas y con igualdad de oportunidades, la población no será diferenciada ni marginada por razones de sexo, de capacidad o de talento, de etnia, de religión..., o de otras circunstancias que singularizan al individuo y que constituyen la alta riqueza que se puede disfrutar en democracia. Si la escolarización (especialmente en las etapas de educación obligatoria)

se realiza en formas paralelas, separando a unos sujetos de otros, difícilmente se conocerán y se valorarán; no hay que pedir objetivos inalcanzables sin poner los medios apropiados para conseguirlos. Cualquier resultado es consecuencia de un proceso, por lo que las opciones tomadas en educación serán decisivas para lograr uno u otro modelo de sociedad. No obstante, dado que el modelo social elegido es el democrático, no debería estar en cuestión el modelo educativo coherente con el fin pretendido, aunque a veces nos parezca que determinadas decisiones no sean las más coherentes para conseguirlo.

El mantener centros diferenciados por diversas razones no colabora en absoluto a alcanzar esa sociedad en la que todos dispongan de las mismas oportunidades de educación ni tengan, después, iguales posibilidades de participar socialmente, por mucho que se afirme lo contrario. Las discriminaciones que siguen existiendo hacia las mujeres en el terreno laboral o social, las que se producen hacia las personas con discapacidad o las que se generan por cualquier otra circunstancia, continúan permaneciendo, en buena parte aunque no solamente, por la educación “diferenciada” o escolarización paralela que se mantiene en algunas situaciones.

Para finalizar, voy a enumerar, sin ánimo de exhaustividad y sólo con la intención de corroborar todo lo defendido anteriormente, algunas de las normas de carácter internacional, que recomiendan la educación inclusiva como necesaria para la justicia social y democrática, e importantes para reconocer que este modelo no es un capricho de un sector de profesionales de la educación, sino un modelo aceptado y adoptado globalmente por los organismos internacionales. Sirvan como ejemplo: *Declaración de los derechos del niño* (1959); *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1963); *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* (1976); *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (1990); *Declaración mundial sobre educación para todos* (1990); *Declaración de Salamanca* (1994); *Conferencia Mundial sobre la Mujer* (1995); *Informe Delors* (1996); *Marco de Acción de Dakar* (2000); *Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006); *Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”* (Madrid, 2010) o la *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata”* (2010). Centrándonos en la Unión Europea, destaco: La *Carta social europea* (1996); La *Carta de Luxemburgo* (1996); La *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea* (2000); La *Resolución Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad* (2001); La *Declaración de Madrid* (2002) o el *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo* (CESE): “*Educación para la inclusión: un instrumento de lucha contra la pobreza y la exclusión social*” (2010).

Normas tenemos ya suficientes. Experiencias positivas, también. Sólo falta seguir avanzando en el camino comenzado, sin retroceder en lo conseguido para que, a no mucho tardar, sea realidad una sociedad democrática. Inclusiva, al fin.

Normas tenemos ya suficientes, nacionales e internacionales. Experiencias positivas, también. Sólo falta seguir avanzando en el camino comenzado, sin retroceder en

lo conseguido, para que, a no mucho tardar, sea realidad una sociedad democrática —inclusiva, al fin— convencidos de que la vía para alcanzarla es un modelo educativo coherente con los principios de convivencia que en ella se defienden, es decir, una educación inclusiva como camino para lograr una escuela de calidad para todos ■

Referencias bibliográficas

CABRA DE LUNA, M.A. y CASANOVA, M.A. (coords.) (2009): *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE. www.fundaciononce.org

CASANOVA, M.A. (2011): *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

CAST (Center for Applied Special Technology) (2008): *Universal design for learning (UDL)*. www.cast.org, www.udleditions.cast.org

HERRÁN, A. de la e IZUZQUIZA, M.D. (coords.) (2010): *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.

QUEROL, J.M. y REYZÁBAL, M.V. (2008): *La mirada del otro. Textos para trabajar la interculturalidad y la diferencia de género*. Madrid: La Muralla.

UNESCO (2004): *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile. Edición de Rosa Blanco. www.unesdoc.unesco.org

Breve currículum

M^a Antonia Casanova Rodríguez ha desempeñado diferentes puestos en la Administración educativa, destacando el de Subdirectora general de educación especial y atención a la diversidad (Ministerio de Educación) y Directora general de promoción educativa (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid). Ha ejercido la profesión de inspectora de educación en Barcelona y Murcia, y de inspectora central en el Ministerio de Educación. En la actualidad colabora con la Universidad Camilo José Cela de Madrid y es Directora de formación del Instituto Superior de Promoción Educativa.

Participa en cursos y congresos nacionales e internacionales y posee numerosas publicaciones, entre las que destacan: *Manual de evaluación educativa*, *Evaluación y calidad de centros educativos*, *Diseño curricular e innovación educativa* o *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*.



Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad

Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca

Sumario: 1. Introducción. 2. La Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. 3. La opinión de los alumnos con discapacidad intelectual, sus padres y profesores. 4. El modelo de la calidad de vida como agente de cambio en contextos escolares. 5. Conclusión.

Resumen

En este artículo se expone, en primer lugar, la Convención de Naciones Unidas en lo que se refiere a sus implicaciones educativas. Después, se analiza la percepción de padres, familiares y profesionales respecto a la situación de la inclusión educativa en España. Posteriormente, se examinan las estrechas conexiones existentes entre el concepto de calidad de vida y el enfoque de derechos propuesto por la Convención, subrayando la importancia de conocer esas relaciones para desarrollar innovaciones y aplicaciones de los derechos en el ámbito escolar. Finalmente, se exponen unas reflexiones finales que acentúan el papel primordial que desempeñan los cambios organizacionales y las políticas públicas eficaces y de nuevo cuño.

Palabras clave: alumnos con discapacidad, inclusión educativa, derechos, calidad de vida, convención ONU, cambios organizacionales.

Abstract

This article presents, first, the UN Convention with regard to their educational implications. Then we analyze the perception of parents, families and professionals regarding the situation of inclusive education in Spain. Subsequently, we examine the close connections between the concept of quality of life and the rights-based approach proposed by UN Convention, stressing the importance of understanding these relationships to develop innovations and applications of rights in schools. Finally, some concluding remarks

are presented that emphasize the role played by organizational changes and new and effective public policies.

Keywords: students with disabilities, educational inclusion, rights, quality of life, UN Convention, organizational changes.

Introducción

La inclusión requiere transformar el sistema educativo y social en general, y esto exige grandes cambios e involucra a diferentes agentes, con lo cual la tarea resulta prolongada en décadas de esfuerzos y cambios progresivos.

La progresiva inclusión del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria y en el sistema educativo en general está siendo una tarea larga y compleja, que implica importantes cambios escolares y sociales. Ya está claro que no es simplemente un nuevo programa innovador que se aplica con rapidez. La inclusión afronta retos de gran importancia pues requiere transformar el sistema educativo y social en general, y esto exige grandes cambios e involucra a diferentes agentes, con lo cual la tarea resulta prolongada en décadas de esfuerzos y cambios progresivos.

En la base del gran cambio que supone pasar de una escuela que segrega, margina y discrimina, a otra que acoge e incluye al que es diferente, desempeña un papel fundamental el cambio de visión que debe darse en el entendimiento del proceso educativo y de cómo lo proporcionamos. El fundamento principal para hablar de inclusión educativa está en que se defienden los derechos de los más vulnerables, aquellos con mayores limitaciones, para que se puedan desempeñar como otros alumnos, y tengan las opciones de vida como ciudadanos igual que cualquier otra persona. Y esto exige una planificación importante en muchos ámbitos de la sociedad, particularmente en el sistema educativo donde todo comienza.

La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, que es la primera convención aprobada en el Siglo XXI (2006) por la ONU, resalta especialmente la necesidad de acometer cambios estructurales de importancia en todos los estados para reducir las situaciones de discriminación y generar igualdad de oportunidades a todas las personas.

En este artículo expongo, en primer lugar, la Convención de Naciones Unidas en lo que se refiere a sus implicaciones educativas. Después, presento las conclusiones de dos estudios sobre la percepción de padres, familiares y profesionales respecto a la situación de la inclusión educativa en España. Posteriormente, examino las estrechas conexiones existentes entre el concepto de calidad de vida y el enfoque de derechos propuesto por la Convención, apreciando la importancia de conocer esas relaciones para desarrollar innovaciones y aplicaciones de los derechos en el ámbito escolar. Finalmente, se exponen unas reflexiones finales.

La Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad

La Convención, justificada por la persistencia de las violaciones de los derechos humanos de las personas con discapacidad, cuenta con un Protocolo de Ratificación que podrá dar unas mayores garantías de cumplimiento.

A lo largo del siglo pasado ha habido varias declaraciones a favor de las personas con discapacidad y con “retraso mental” (término utilizado en aquella época) que pretendían especificar los derechos de estos colectivos (Declaración de los derechos de las personas con retraso mental, 1971; Declaración de Naciones Unidas de los derechos de las personas con discapacidad, 1975), pero estas declaraciones nunca llegaron a formularse como verdaderos tratados internacionales, ni permitían ejercer acciones legales para que se aplicaran. Eran declaraciones con carácter de recomendación, y apenas tuvieron relevancia práctica. En esta ocasión, la ONU ha dado un paso adelante y la Convención cuenta además con un Protocolo de Ratificación que podrá dar unas mayores garantías de cumplimiento al permitir denunciar los incumplimientos de los Estados ante la ONU. No obstante, será la postura activa de las organizaciones sociales, las administraciones y los profesionales la que permitirá plasmar en la realidad avances significativos en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

La aprobación en diciembre de 2006 de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad justificaba su promulgación por la persistencia de barreras continuas para la participación social así como violaciones de los derechos humanos de las personas con discapacidad en todas las partes del mundo. Por ello, la Convención se propone como finalidad promover, proteger y asegurar los derechos y libertades de las personas con discapacidad como los de cualquier otro miembro de la sociedad.

La Convención en su artículo 24 se centra específicamente en la educación de las personas con discapacidad reconociendo su derecho a la educación, y especificando que para hacer efectivo este derecho, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados “*han de asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles*” así como la enseñanza a lo largo de la vida. La finalidad es que el desarrollo de cada persona alcance el máximo nivel posible, tanto en sus aptitudes mentales y físicas como en su personalidad y talento creativo, potenciando su dignidad y autoestima, y haciendo posible su participación social.

Los desarrollos del artículo 24 requieren que los Estados aseguren que las personas no quedan excluidas del sistema general educativo, y que los alumnos con discapacidad puedan acceder a una “*educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan*”. Además, se pide que en función de las necesidades individuales de cada alumno se establezca un plan de apoyo individualizado en un entorno que fomente al máximo el desarrollo académico y social. Por otro lado, se recuerda que también hay que garantizar el acceso a la formación profesional, educación superior y educación para adultos a lo largo de toda la vida.

La opinión de los alumnos con discapacidad intelectual, sus padres y profesores

Parece oportuno dar ahora voz a los actores principales (alumnos con discapacidad, familiares, organizaciones representativas y profesores) de este proceso de inclusión que se propone, y que lleva iniciado en España más de 25 años. Como se dijo en el primer apartado, son décadas de procesos de transformación progresiva las necesarias para cambiar el enfoque tradicional segregador de la enseñanza. Y esos cambios deben venir dados por un análisis crítico continuo de lo que va sucediendo, y de cómo superar las dificultades que se van encontrando. Si la administración, los centros educativos y las organizaciones no hacen este análisis crítico, están condenando al fracaso cualquier esfuerzo integrador.

Las opiniones provenientes de la experiencia de alumnos con discapacidad intelectual, junto con la de sus familiares y profesores sobre la educación inclusiva en España han sido recogidas por Verdugo y Rodríguez-Aguilella en un estudio cualitativo riguroso (2008, 2009, 2012) por medio del análisis de respuestas obtenidas en 18 grupos focales, seis con cada colectivo, en seis comunidades autónomas: Andalucía, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y Madrid. El contenido de las respuestas se analizó con el software NUD*DIST 6.0, que permite un análisis riguroso del discurso para extraer las conclusiones, y cuyo sistema de indización se basa en una estructura jerarquizada de conceptos, en forma de árbol invertido, creando “nudos”, donde cada nudo tiene un nombre y un nivel (Verdugo, Gómez y Rodríguez- Aguilera, en prensa).

Los alumnos, padres y profesores manifestaron que en la Educación Infantil y la Educación Primaria los resultados son buenos, valorando positivamente la implicación del profesorado en los procesos inclusivos. Sin embargo, en la Educación Secundaria aumentan los problemas, y consideran que no está funcionando la inclusión apropiadamente en esta etapa. Algunos de los problemas y obstáculos referidos sobre la educación inclusiva son el agotamiento emocional de los progenitores, las actitudes negativas y de evitación de algunos profesores y directivos, la falta de conocimiento y formación de muchos profesores sobre la discapacidad, y la falta de aceptación y las conductas de abuso o maltrato entre iguales por parte del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. Todos los colectivos abundan en comentar que al alumnado con discapacidad le faltan habilidades sociales, y muestra poca motivación y alto grado de frustración, lo que repercute en una falta de alternativas de futuro y problemas de inserción laboral.

En la Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado con discapacidad muestra poca motivación y alto grado de frustración, lo que repercute en una falta de alternativas de futuro y problemas de inserción laboral.

Respecto a las posibles soluciones, las respuestas reflejadas en el estudio se centraron en *“la mejora de las actitudes hacia los alumnos con discapacidad y la formación especializada del profesorado”*. También se destacó la necesidad de mejorar la ratio profesor-alumno en las aulas, que debieran gestionarse en función de la diversidad de las

aulas y las necesidades concretas de cada grupo. Y se propuso la necesidad de mejorar la coordinación entre los distintos agentes implicados: docentes, familiares y alumnado.

Otro estudio relevante es el llevado a cabo por Echeíta et al. (2009) en el que se consultó la opinión sobre el proceso de inclusión educativa de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad que formaban parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad). Los resultados mostraron diferencias significativas en la opinión de los participantes sobre los procesos de aprendizaje y el grado de participación escolar entre tres grupos de estudiantes con discapacidad (visual, auditiva e intelectual) en función de la etapa escolar que cursaban. En la Educación Infantil y en la Educación Primaria parecen no existir muchas diferencias significativas en el aprendizaje y en la participación del alumnado con discapacidad, salvo la mejor posición expresada sobre los alumnos con discapacidad intelectual en la etapa infantil. Sin embargo, en la Educación Secundaria Obligatoria aparecen situaciones de gran desigualdad, sobre todo para los alumnos con discapacidad intelectual, los cuales muestran los niveles más bajos de satisfacción respecto al aprendizaje y participación, y en relación al trato recibido y a su nivel de autoestima.

De los estudios presentados, con sus resultados poco benevolentes para la educación secundaria sobre todo, se puede concluir que para conseguir igualdad de derechos con otros ciudadanos no basta con formular leyes específicas, como ha sido el caso de España en los años ochenta y posteriores, sino que es preciso mantener un compromiso continuo con la inclusión, compromiso que se debe traducir en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y centros escolares, y análisis crítico de los problemas. Algunos aspectos relevantes a mejorar son las actitudes y la reducción de los estereotipos, cualificar al profesorado y otros profesionales educativos, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual y modificar los contextos en los que se incluye a las personas (Verdugo, 2009).

A continuación se presenta un marco de referencia, el de la calidad de vida, desde el cual se pueden desarrollar las iniciativas innovadoras que permiten impulsar adecuadamente los planes de apoyo individualizados de cada alumno con discapacidad para avanzar en la plasmación de sus derechos en la vida cotidiana de acuerdo a lo planteado por la Convención de Naciones Unidas (Schalock y Verdugo, en prensa; Verdugo, 2009; Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, en prensa).

El modelo de calidad de vida como agente de cambio en contextos escolares

La calidad de vida es un concepto holístico, multidimensional, que se centra en la persona y ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad. El modelo se operativiza a través de dimensiones, indicadores y resultados personales que se organizan en distintos niveles del sistema social. El enfoque de calidad de vida más

El enfoque de calidad de vida más seguido es el de las ocho dimensiones: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos.

seguido y citado hoy en el ámbito profesional y en el científico de las discapacidades intelectuales y del desarrollo, y en otros ámbitos de los servicios sociales, es el de las ocho dimensiones propuesto por Schalock y Verdugo (2003), que son: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos. Estas dimensiones se operativizan mediante indicadores centrales, que se definen como percepciones, conductas o condiciones específicas de calidad de vida que reflejan el bienestar de una persona (Verdugo, Gómez y Rodríguez, en prensa).

El concepto de calidad de vida es un marco de referencia esencial para materializar los derechos del alumnado con discapacidad en la educación. La perspectiva de educación integral que se tiene desde el enfoque multidimensional de la calidad de vida del alumno, teniendo en cuenta todas las dimensiones de su vida, es claramente equiparable a las propuestas hechas por la Convención en sus distintos artículos. En la tabla que se incluye a continuación se puede apreciar como las relaciones entre la Convención de la ONU y el modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2003, 2007) son directas y abarcan a la totalidad de los artículos con contenido explícito de la Convención de la ONU.

TABLA 1. DIMENSIONES DE CALIDAD DE VIDA Y DERECHOS (adaptado de VERDUGO, NAVAS, GÓMEZ Y SCHALOCK, en prensa)

<i>DIMENSIONES DE CALIDAD DE VIDA</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>ARTICULO CONVENCION</i>
<i>DESARROLLO PERSONAL</i>	Estatus educativo Habilidades personales Conducta adaptativa	24
<i>AUTODETERMINACIÓN</i>	Elecciones/Decisiones Autonomía Control personal Metas personales	14, 19, 21
<i>RELACIONES INTERPERSONALES</i>	Redes sociales Amistades Actividades sociales Relaciones	23
<i>INCLUSIÓN SOCIAL</i>	Integración comunitaria/ Participación Roles comunitarios Apoyos	8, 9, 18, 20, 27, 29, 30
<i>DERECHOS</i>	Humanos (respeto, dignidad, igualdad) Legales	5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 22
<i>BIENESTAR EMOCIONAL</i>	Seguridad y protección Experiencias positivas Satisfacción Ausencia de estrés	16, 17
<i>BIENESTAR FÍSICO</i>	Salud y nutrición Recreación Ocio	16, 25, 26
<i>BIENESTAR MATERIAL</i>	Estatus financiero Estatus laboral Estatus de vivienda Posesiones	28

El modelo de calidad de vida sirve de referencia y marco conceptual para realizar los cambios que se deben acometer para hacer efectivos los derechos de los alumnos de acuerdo con la Convención.

El modelo de calidad de vida sirve de referencia y marco conceptual para realizar los cambios curriculares y otras transformaciones que los contextos educativos deben acometer para hacer efectivos los derechos de los alumnos de acuerdo con la Convención. No solo sirve para definir objetivos en el ámbito de la educación especial e inclusiva con alumnos con necesidades educativas específicas, sino que es esencial para generar prácticas de evaluación educativa basadas en la evidencia, en los datos, sobre las distintas dimensiones del funcionamiento de la persona (Schalock y Verdugo, en prensa). Algunos instrumentos de desarrollo reciente y que pueden resultar útiles en educación primaria y secundaria son los Cuestionarios de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia. CIV-CVIP (Sabeh et al., 2009) y el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en Alumnos Adolescentes (CCVA) (Gómez-Vela y Verdugo, 2009).

El enfoque centrado en la calidad de vida del alumnado supone centrarse en lograr una mejoría en sus resultados personales, y para ello tienen gran importancia sus opiniones y preferencias, pero sobre todo hay que disponer una organización apropiada de todos los procedimientos de evaluación interdisciplinar, los cuales deben *sintetizarse* adecuadamente y *alinearse* con estrategias de apoyo eficaces que se han de recoger en los planes individuales de apoyo que se pongan en marcha. Y en estas tareas, lo más común en todos los países que iniciaron la inclusión hace años, es encontrar aún muchos fracasos, por lo cual la respuesta desde el modelo de calidad de vida es REDEFINIR los centros educativos (Schalock y Verdugo, en prensa) para generar nuevos sistemas de gestión que permitan avanzar en el ejercicio real de los derechos.

Conclusión

Proponer una educación inclusiva no es algo que comience con la Convención de la ONU sino que tiene su trayectoria previa en varias décadas de experiencias escolares. España, si bien comenzó tardíamente frente a otros países europeos, produjo grandes avances en este sentido en la década de los 80 y principios de los 90, llegando a ser un modelo de actuación como país. Sin embargo, ese empuje se fue diluyendo, y quedaron las palabras pero los hechos fueron tornándose contradictorios y en muchas ocasiones negativos, situación que ha sido también común en otros países de nuestro entorno. Los resultados de los estudios comentados en este artículo dan alguna luz sobre esos resultados negativos, recogiendo la opinión de los agentes implicados en los procesos inclusivos.

Los planteamientos inclusivos iniciados hace décadas en educación han tenido un reflejo claro en los importantes cambios conceptuales en la manera de entender la discapacidad (Luckasson et al., 1992/1997, 2002/2004; Schalock et al., 2011; AAIDD, 1992, 2002, 2010; Organización Mundial de la Salud, 2001; Schalock y Verdugo, 2007; Verdugo y Schalock, 2010), que ha pasado de ser considerada un déficit de la persona,

y de interpretarse principalmente desde perspectivas biomédicas y psicopatológicas, a entenderse sobre todo desde modelos ecológicos y contextuales que acentúan el papel del ambiente, optando por una interpretación social de la misma.

Las nuevas concepciones de discapacidad nos llevan a un paradigma de apoyos y centrado en la calidad de vida de los alumnos con discapacidad. El enfoque centrado en la calidad de vida del alumno se convierte en un aspecto esencial del proceso de cambio educativo, y nos proporciona un modelo que permite planificar individualmente los apoyos del alumnos desde una perspectiva integral (académica y social), incluyendo sus deseos, metas y preferencias, así como evaluando de forma sistemática los logros alcanzados.

El éxito de la inclusión requiere cambios e innovaciones en las prácticas educativas e inclusivas; en las organizaciones que proporcionan apoyos, en los distintos sistemas y contextos educativos; y en las políticas educativas.

Los cambios que hay que seguir produciendo para avanzar en este enfoque actual de derechos-calidad de vida del alumno hay que verlos desde una perspectiva sistémica, pues no solo hay que hablar de los cambios que los profesores y otros profesionales han de realizar. El éxito de la inclusión y de la consecución de derechos del alumnado con discapacidad requiere actuar sobre (Verdugo, 2009): el microsistema, mediante cambios e innovaciones en las prácticas educativas e inclusivas; el mesosistema, mediante cambios en las organizaciones que proporcionan apoyos y en los distintos sistemas y contextos educativos; y el macrosistema, mediante cambios en las políticas educativas.

Hasta ahora hemos centrado muchos de nuestros esfuerzos en generar nuevas prácticas, y hay que seguir haciéndolo, pero la experiencia actual, en el año 2011, nos dice que la clave del cambio escolar y del avance en los derechos vendrá dada por los *cambios organizacionales junto a una nuevas y actualizadas políticas públicas*, con mas participación social en su elaboración, y transparentes en su ejecución (para más información consultar Schalock y Verdugo, en prensa). Estos cambios del sistema son los que permitirán iniciar, mantener y generalizar las nuevas prácticas y los continuos cambios de un proceso progresivo y de largo recorrido, en el cual, no hay que olvidar, los cambios los producen quienes directamente conviven y trabajan diariamente con el alumnado ■

Referencias bibliográficas

ECHEÍTA, G.; VERDUGO, M. A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.; CALVO, I.; y GONZÁLEZ, F. (2009): "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178.

GÓMEZ-VELA, M. y VERDUGO, M. A. (2009): *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.

- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFY, S., BUNTIX, W.H.E. COULTER, D.L., CRAIG, E.M., REEVE, A. et al. (2002/2004). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (10ª edición). Madrid: Alianza.
- LUCKASSON, R., COULTE, D.L., POLLOWAY, E.A., REISS, S., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., SPITALNIK, D.M. Y STARK, J.A. (1992/1997). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (9ª edición). Madrid: Alianza.
- Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad* [<http://www.un.org/spanish/disabilities/>]
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO-OMS.
- SABEH, E.; VERDUGO, M. A.; PRIETO, G. y CONTINI, E. *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SCHALOCK, R.L., BORTHWICK-DUFFY, S.A., BRADLEY, V., BUNTIX, W.H.E., COULTER, M-D., CRAIG, E.M., GOMEZ, S.C., LACHAPELLE, Y., LUCKASSON, R., REEVE, A., SHOGREN, K.A., SNELL, M.E., SPREAT, S., TASSÉ, M.J., THOMPSON, J.R., VERDUGO, M.A., WEHMEYER, M.L. y YEAGER, M.H. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A. (2003): *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- (2007). “El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual”. *Siglo Cero*, vol.38 (4), 224, pp. 21-36.
- (en prensa): *A Leadership Guide to Redefining Intellectual and Developmental Disabilities Organizations: Eight Successful Change Strategies*. My: Brookes.
- VERDUGO, M.A. (2006): *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú.
- (2009): El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, pp. 23-43.
- VERDUGO, M.A., GÓMEZ, L. E. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (en prensa): “Inclusão e qualidade de vida na educação de alunos com deficiência”. *Linhas Críticas, edición 33, serie 17*.
- VERDUGO, M.A.; NAVAS, P.; GÓMEZ, L. E. y SCHALOCK, R. L. (en prensa): “The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability”. *Journal of Intellectual Disability Research*.

VERDUGO, M.A. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (2008): “Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas”. *Siglo Cero*, vol. 39 (4), 228, pp. 5-25.

— (2012): “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, familias y profesionales”. *Revista de Educación*, 358. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086

VERDUGO, M.A.; RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A.; SARTO, P.; CALVO, I. y SANTAMARÍA, M. (2009). *Situación Actual de la Inclusión Educativa en España. Informe de Investigación*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).

VERDUGO, M.A. y SCHALOCK, R.L. (2010). “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad”. *Siglo Cero*, vol.41 (4), 23.

Breve currículum

Miguel Ángel Verdugo Alonso es Catedrático de Psicología de la Discapacidad, Director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), y director del Máster sobre Calidad de Vida e Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad de Salamanca. Director del Servicio de Información sobre Discapacidad (SID) del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y de la Universidad de Salamanca. Director de la revista científica *Siglo Cero* editada por FEAPS. Ha publicado más de 60 libros y 300 artículos y ha impartido numerosas conferencias, ponencias y comunicaciones en congresos. Ha desarrollado una extensa tarea de dirección de investigaciones sobre discapacidad y calidad de vida.

La educación inclusiva en Europa

Victoria Soriano de Gracia

European Agency for Development in Special Needs Education

Sumario: 1. Introducción. 2. Evolución y cambios fundamentales. 3. Retos y tendencias. 4. ¿Qué piensan los jóvenes?. 5. A modo de conclusión.

Resumen

El presente artículo se basa fundamentalmente en los resultados de los trabajos realizados por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Agencia). La Agencia está compuesta por representantes de los ministerios de educación de 24 países de la Unión Europea¹, Noruega, Islandia y Suiza. Los principales informes europeos e internacionales publicados sobre el tema de este artículo constituyen la segunda fuente principal de información.

La puesta en marcha de la educación inclusiva implica una profunda reflexión sobre el sistema educativo en su totalidad. Implica una voluntad política de cambio y asumir unos retos teóricos y metodológicos en el plano educativo en el que están implicados tanto los alumnos como el profesorado, los padres y los responsables educativos.

Analizar situaciones a nivel europeo no es tarea fácil si se quiere ser riguroso y evitar un análisis simplificado de situaciones que parten de supuestos muy diferentes, que hay que respetar. No es tarea simple, pero es innegable que se han realizado progresos importantes y significativos en la práctica totalidad de los países europeos. Una educación para todos, accesible y de calidad son principios aceptados y presentes en todos los sistemas educativos. Su puesta en práctica difiere por razones históricas, sociales y económicas.

¹ Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Polonia, Portugal, República Checa, Reino Unido, Suecia.

La adopción y ratificación de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad del 2006² supone un compromiso claro al respecto para los países signatarios.

Finalmente, al margen de la voluntad política, de la capacidad y empeño técnicos necesarios, la voz de los jóvenes que son los más directamente implicados, es clara al respecto. “*La educación inclusiva es mutuamente beneficiosa para nosotros y los demás*”, afirmaron los jóvenes delegados que participaron en la Audiencia de jóvenes celebrada en Lisboa en el 2007³.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, educación especial, inclusión, educación inclusiva, igualdad de oportunidades, calidad educativa, respeto de las diferencias, accesibilidad, derechos, exclusión, cooperación entre servicios, derecho a la educación.

Abstract

This article is based mainly on the results of the work carried out by the European Agency for the Development in Special Needs Education (Agency). The Agency includes representatives of the education ministries in 24 European Union countries, Norway, Iceland and Switzerland. The main European and international reports published on the subject of this article are the second leading source of information.

The implementation of inclusive education implies a deep reflection on the entire education system. It implies political will for change and taking theoretical and methodological challenges in the field of education in which not only students and teachers, but also parents and education officials are involved.

Analyzing situations at European level is not easy if you want to be strict and avoid a simplified analysis of situations arising from very different assumptions, which must be respected. It is not a simple task, but it is undeniable that significant and important progress has been made in almost all European countries. Accessible and quality education for all is an accepted principle present in all education systems. Its implementation differs for historical, social and economic reasons.

The adoption and ratification of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 2006 represents a clear commitment for the signatory states.

2 Naciones Unidas (2006): Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

3 Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales; Ministerio de Educación de Portugal (2007), *Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación* p. 13.

Finally, regardless of political will and of the necessary technical capacity, the voice of young people who are the most directly involved people, is clear about this. Inclusive education is mutually beneficial for ourselves and others, said the young delegates who participated in the Hearing of young people held in Lisbon in 2007.

Keywords: special educational needs, special education, inclusion, inclusive education, equal opportunities, educational quality, respect for the differences, accessibility, rights, exclusion, cooperation between services, right to education.

Introducción

La fuente principal de la información recogida en este artículo se basa en los resultados de los análisis realizados por la Agencia. El artículo incluye también y resalta documentos europeos e internacionales clave sobre la igualdad de oportunidades, la educación inclusiva y la promoción de la calidad educativa. La Agencia actúa como plataforma europea para la cooperación en el ámbito de las necesidades educativas especiales entre sus países miembros. El objetivo principal de los trabajos realizados es mejorar las políticas y las prácticas educativas aplicadas a los alumnos con necesidades educativas especiales e impulsar la inclusión educativa.

Algunas declaraciones han impulsado el derecho universal a la educación para todos los niños incluidos aquellos con deficiencias severas, así como la integración social y educativa de las personas con discapacidad.

Es importante recordar algunas fechas clave en el ámbito educativo, que van a permitir situar cambios importantes que se han producido en Europa desde mediados del siglo pasado. Fechas y declaraciones que han impulsado el reconocimiento y puesta en aplicación de derechos que si bien pueden parecer obvios en este momento, no lo eran hace apenas 60 años. Se trata del derecho universal a la educación para todos los niños incluidos aquellos con deficiencias severas, así como la integración social y educativa de las personas con discapacidad.

En 1948 se adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁴, seguida en 1958 por la Declaración de los Derechos del Niño⁵. Declaraciones de buena voluntad pero que implican el respeto de dichos derechos por parte de los países signatarios. La Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989⁶, puso especial énfasis en el derecho a la educación. La Resolución del Consejo Europeo de 1990, relativa a la “*integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios*”⁷. Ese mismo año, 1990, la *Declaración Mundial Educación para Todos*⁸ insiste sobre la

4 Naciones Unidas (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

5 Naciones Unidas (1958): *Declaración de los Derechos del Niño*.

6 Naciones Unidas (1989): *Convención Internacional de los Derechos del Niño*.

7 Unión Europea (1990): *Resolución del Consejo y los ministros de Educación reunidos en Consejo, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios*.

8 UNESCO (1994): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*.

satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. En 1993, se adoptan las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad⁹.

La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994¹⁰, tuvo como ejes de trabajo: la accesibilidad y la calidad. Esta Declaración, de buena voluntad, ha sido y sigue siendo un documento de referencia en Europa.

En el año 2000, el Consejo de Lisboa¹¹ incluye por primera vez entre los objetivos a alcanzar en el 2010 el siguiente: garantizar la igualdad de oportunidades y luchar contra la exclusión social. Este mismo objetivo seguirá en la agenda europea en la nueva estrategia de educación y formación 2020¹².

La adopción de la Convención de las Naciones Unidas en 2006 en su Artículo 24 insiste en la necesidad de los gobiernos de garantizar “*un sistema de educación inclusivo a todos los niveles*”. Dicho artículo señala asimismo la necesidad de hacer ajustes razonables en función de las necesidades individuales así como facilitar las medidas de apoyo necesarias.

La Unión Europea ha aprobado en el 2008 una Directiva contra todo tipo de discriminación, en la que queda recogida el compromiso por una educación no discriminatoria por razones de discapacidad.

La Unión Europea ha aprobado en el 2008 una Directiva contra todo tipo de discriminación, en la que queda recogida el compromiso por una educación no discriminatoria por razones de discapacidad¹³.

En el 2011, la Organización Mundial de la Salud (OMS), conjuntamente con el Banco Mundial, ha publicado el Informe Mundial sobre la Discapacidad¹⁴, con un capítulo específico sobre la educación que señala pistas que permitirán la puesta en marcha de la educación inclusiva recogida en la Convención de 2006. Dicho informe indica que la inclusión educativa es importante por cuatro razones: la educación contribuye al capital humano de formación y por ello es un factor determinante de bienestar; la exclusión conlleva costes sociales y económicos elevados; los objetivos del Milenio *Educación para Todos* (acabar la enseñanza primaria) no se conseguirán si no se garantiza el

9 Naciones Unidas (1993): Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. UNESCO (1994).

10 UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales: accesibilidad y calidad*.

11 Unión Europea (2000): *El Consejo Europeo extraordinario de Lisboa (marzo de 2000): hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*.

12 Unión Europea (2009): *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*.

13 Unión Europea (2008): *Propuesta de Directiva del Consejo por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre las personas independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual*.

14 Organización Mundial de la Salud; Banco Mundial (2011): *Informe Mundial sobre la Discapacidad*.

acceso a la educación para los niños con discapacidad; los países que han firmado la Convención no podrán cumplir su compromiso.

La última razón esgrimida por la OMS se aplica de forma muy particular para aquellos países europeos que han firmado la Convención y sobre todo han ratificado el Protocolo. En el caso de países con sistemas educativos especiales muy desarrollados, de tipo segregativo, va a suponer importantes cambios y ajustes legislativos y organizativos. La puesta en práctica de todos estos textos claramente políticos no es tarea fácil.

Evolución y cambios fundamentales

La evolución y los cambios producidos en los últimos años se pueden situar en tres niveles: principios, conceptos y situaciones. Resulta difícil y artificial separar los principios de los conceptos que llevan asociados. Los cambios podrían resumirse de la siguiente manera:

- En primer lugar desde los años 50, los países emprenden políticas de lucha contra el analfabetismo y de derecho a la educación para todos los alumnos. La sociedad civil ha tenido un protagonismo indudable en estos frentes.
- En los años 60-70, la integración social y el movimiento de desinstitucionalización será seguido por una etapa de cambios educativos a favor de la integración educativa.
- Seguirá posteriormente el acceso a la educación acompañado por una búsqueda (reivindicación) de la calidad de la educación en los años 90. El concepto de inclusión comienza a ser utilizado.
- Finalmente, desde el 2000, la inclusión aparece ligada a igualdad de oportunidades, respeto de las diferencias y promoción de la calidad educativa.

Se ha evolucionado desde la lucha contra el analfabetismo hasta la inclusión ligada a la igualdad de oportunidades si bien los términos educación especial o NEE corresponden a realidades diferentes según los países.

Los países suscriben estos principios y conceptos, aplicándolos en función de su política en materia de educación, de los recursos disponibles y de la situación del país.

El término mismo de educación especial o de necesidades educativas especiales corresponde a realidades muy diferentes según los países. Cubre una variedad de alumnado que en algunos países corresponde exclusivamente a alumnos con discapacidad y en otros países cubre cualquier alumno que presente alguna necesidad educativa por razones tales como la pertenencia a minorías étnicas, la pobreza, etc. Aplicando esta definición amplia del concepto de necesidades educativas, la OCDE considera que entre un 15 y un 20% de los alumnos presentarán algún tipo de necesidad educativa a lo largo de su recorrido educativo¹⁵.

¹⁵ OCDE (1999): *Inclusive education at work: students with disabilities in mainstream schools*.

En Europa se puede hablar de tres situaciones educativas que no son estáticas ni excluyentes. Por una parte, hay países con un sistema educativo único e integrado, que no hace diferencia entre educación ordinaria y especial; en otros países hay un sistema educativo mixto o “a opción múltiple” en el que conviven diferentes opciones educativas: escuelas de integración, clases especiales y escuelas especiales y, por último, hay países que tienen un sistema educativo especial separado del denominado “ordinario”. La Agencia europea, a través de la recogida de datos efectuada regularmente, estima que un 2,3% de alumnos que siguen la enseñanza obligatoria están educados de forma segregada, es decir, en escuelas especiales o en aulas especiales en los centros ordinarios¹⁶.

Como he dicho anteriormente, las situaciones educativas en los diferentes países no se pueden considerar de forma absoluta y rígida, ya que presentan diferentes combinaciones. Lo más importante a resaltar son las tendencias y cambios que aparecen en los últimos años:

- La conversión de centros específicos en centros de recursos, como factor importante de apoyo a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La importancia concedida a la formación de los profesionales, segundo factor clave para una integración o inclusión exitosa.
- La participación real e implicación de las familias en todo el proceso educativo.
- La cooperación y colaboración entre los diferentes servicios que participan y colaboran en el proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La escuela inclusiva supone tener en cuenta un número de factores organizativos y educativos que pueden parecer obvios desde un punto de vista teórico, pero que suponen un cambio esencial del sistema educativo.

La escuela para todos o escuela inclusiva supone tener en cuenta un número de factores organizativos y educativos que pueden parecer obvios desde un punto de vista teórico, pero que suponen un cambio esencial del sistema educativo. No se puede pretender que es una realidad generalizada, pero sí que comienza a ser algo más que un conjunto de experiencias piloto aisladas. Partiendo de prácticas inclusivas reales que han probado su eficacia y resultados, se puede hacer un listado común de los elementos fundamentales en los que se han basado dichas experiencias y que son las siguientes:

- La puesta en práctica del principio de “aprender juntos”, teniendo en cuenta y respetando las diferencias.

¹⁶ European Agency for Development in Special Needs Education (2010): *Special needs education: country data 2010*.

- La puesta en marcha de un sistema educativo flexible capaz de responder a las necesidades educativas en su complejidad y variedad, contando con la participación activa de todos los actores implicados.
- La existencia de una colaboración y participación real entre administración, profesorado y padres, así como la existencia de un proyecto de centro compartido por todos.
- Un enfoque educativo global basado en las capacidades y los puntos fuertes de los alumnos y no en sus posibles limitaciones.
- Asegurar a todos los alumnos una educación de calidad, ofreciendo un programa educativo individualizado (PEI); prever las reorganizaciones escolares necesarias así como ritmos de aprendizaje diferentes; el uso óptimo de recursos (de apoyo y de formación).

La Agencia realizó dos estudios importantes^{17/18} sobre las prácticas en el aula e inclusión, uno centrado en escuelas de enseñanza primaria y otro en escuelas secundarias. La cuestión clave que se planteaba era cómo trabajar dentro del aula teniendo en cuenta las diferencias. Tres conclusiones generales pueden extraerse de estos estudios:

Trabajar en el aula teniendo en cuenta la diversidad sigue siendo el mayor reto al que se enfrentan los centros educativos y sus profesionales.

- Lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales es bueno para todos los alumnos.
- Los problemas de conducta, sociales o emocionales son los que crean más dificultades en los centros educativos ordinarios de los diferentes países.
- Trabajar en el aula teniendo en cuenta la diversidad sigue siendo el mayor reto al que se enfrentan los centros educativos y sus profesionales.

¿Qué piensan los jóvenes?

El punto de partida de la Agencia ha sido siempre el análisis de los temas que más dificultades, dudas e interrogantes plantean a sus países miembros junto con la escucha directa de los jóvenes. Si realmente se quiere mejorar la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, se debe escuchar atentamente sus aspiraciones, demandas y necesidades.

En el año 2003 (Año Europeo de las Personas con Discapacidad) la Agencia organiza una Audiencia en el Parlamento Europeo, en la que participaron jóvenes entre 14 y 21

17 European Agency for Development in Special Needs Education (2003): *Integración Educativa y Prácticas Eficaces en el Aula*.

18 European Agency for Development in Special Needs Education (2005): *Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula en Educación Secundaria*.

años, con discapacidades diferentes. Participaron delegaciones de 22 países europeos. Los jóvenes prepararon de antemano y expusieron en Bruselas sus experiencias educativas, los logros y dificultades que habían encontrado así como sus aspiraciones y deseos de futuro.



Foto 1. Audiencia en el Parlamento Europeo, noviembre 2003.

Tres elementos son a destacar de esa audiencia. A nivel de terminología, los jóvenes nunca hablaron de necesidades educativas especiales sino de discapacidad. La tolerancia y el respeto manifestado en sus intervenciones, tanto respecto a las necesidades individuales de cada persona como a los métodos de apoyo utilizados, mostraron una gran madurez y una ausencia total de ideas preconcebidas. Por último, los elementos críticos que subrayaron en su educación fueron claramente identificados como crítica positiva. Algunas de las ideas expuestas por los jóvenes sobre su educación y su futuro fueron las siguientes¹⁹:

“La educación es muy importante en la vida de una persona.”

“Es fácil llegar a la secundaria si consigues una buena base en la primaria.”

“Los consejos son buenos y se nos dan constantemente, pero sería mejor que pudiéramos decidir por nuestra propia experiencia.”

“Es necesario que podamos elegir nuestra educación según nuestros intereses y motivación, exactamente igual que cualquier otra persona.”

“Somos conscientes de que, dependiendo de nuestras discapacidades, algunos trabajos no son fácilmente accesibles, pero nuestra tenacidad puede vencer muchos obstáculos”.

En 2003 y 2007 jóvenes de entre 14 y 21 años con discapacidades diferentes participaron en sendas audiencias en Bruselas y en Lisboa y concluyeron que la educación inclusiva es la mejor opción.

Al finalizar la Audiencia hicieron una petición muy clara: que nos se les olvidara, que el evento tuviera una continuidad. La Agencia se comprometió a ello. En el 2007, durante la Presidencia portuguesa de la Unión Europea, jóvenes de 29 países volvieron a encontrarse. Estos jóvenes, alumnos de la enseñanza secundaria, profesional y superior, retomaron los resultados de la Audiencia del 2003, discutiéndolos con sus compañeros. El objetivo era promover una discusión en sus clases, en sus centros,

¹⁹ European Agency for Development in Special Needs Education (2003): *Opiniones de los jóvenes sobre la Educación Especial: Resultados de la Audiencia en el Parlamento Europeo*.

sobre su educación, los progresos realizados, las barreras, los beneficios y desafíos de una educación inclusiva así como sus proyectos de futuro.

Los resultados de esta segunda Audiencia constituyen la *Declaración de Lisboa*, la primera realizada por los jóvenes en la que expresan de forma simple pero clara sus deseos y necesidades. El texto de la Declaración fue enviado por la ministra portuguesa Doña María de Lurdes Rodrigues a todos sus colegas europeos.



Foto 2. Audiencia en el Parlamento de Lisboa, septiembre 2007.

Es imposible transcribir todo el texto, pero vale la pena citar algunas de las reflexiones de los jóvenes sobre la educación inclusiva:

“Vemos muchos beneficios en la inclusión: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias (educativas), aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad”.

“La educación inclusiva es más eficaz porque tú te enfrentas a los problemas y tú aprendes a resolverlos.”

“La educación inclusiva es la mejor opción, sin embargo muchos colegios todavía carecen de recursos y personal para ella.”

“La educación inclusiva es mutuamente beneficiosa, para nosotros y los demás”.

El próximo mes de noviembre (2011), la Agencia organizará la tercera Audiencia. Esta vez se realizará de nuevo en el Parlamento europeo, acogiendo a 30 delegaciones de jóvenes con y sin discapacidad que van a debatir sobre qué es para ellos la educación inclusiva y cómo se lleva a la práctica en sus centros educativos. Se espera que los resultados sean presentados en un futuro Consejo europeo de ministros de educación.

Los desafíos expuestos por los jóvenes corresponden en gran parte a los temas prioritarios de la Agencia, que han sido analizados o están siendo analizados a petición

Los representantes nacionales propusieron la elaboración de indicadores, cuantitativos y cualitativos, que sirvieran de orientación para las políticas educativas.

de los representantes nacionales: La Atención Temprana; Situación de las Necesidades Educativas Especiales en Europa; Financiación e Inclusión; Transición de la Escuela al Mundo Laboral; Prácticas en el Aula y Educación Inclusiva; Evaluación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales; Inmigración y Necesidades Educativas Especiales; Indicadores en el área de la Educación Inclusiva; Formación del Profesorado y Educación Inclusiva ; Formación Profesional, medidas y prácticas.

Para cada uno de los temas analizados, los representantes nacionales propusieron la búsqueda y elaboración de indicadores, en la medida de lo posible cuantitativos y cualitativos, que sirvieran de orientación para las políticas educativas nacionales existentes.

A modo de conclusión

Resulta difícil resumir en pocas líneas la situación y posición de los diferentes países europeos respecto a la inclusión, sin caer en generalidades o dar una visión bastante superficial. Se puede decir que, en general, y como lo demuestra la aprobación por los países europeos de los diferentes acuerdos/documentos internacionales, la tendencia o el objetivo común es conseguir una educación de calidad para todos los alumnos/as. Llámese educación inclusiva o equivalente.

Un elemento importante a tener en cuenta cuando se trata de un tema tan sensible como es el de las necesidades educativas especiales es la total autonomía, a nivel europeo, de los países en materia de educación obligatoria. Los países son soberanos en este ámbito sin que pueda un organismo europeo o internacional exigirles cambio legislativo alguno.

Ningún país europeo puede ser señalado como favorecedor de la exclusión. Pero queda todavía bastante materia a reflexión con el fin de avanzar y conseguir una escuela inclusiva.

En segundo lugar, el tema de la inclusión puede prestarse a valoraciones cualitativas y comparaciones entre países, lo que ha provocado falsos debates y discusiones. Es incuestionable que todos los países europeos intentan educar y formar a sus alumnos con criterios de calidad, con los medios y recursos disponibles. Ningún país europeo puede ser señalado como favorecedor de la exclusión. Lo cual no impide señalar que queda todavía bastante materia a reflexión con el fin de avanzar y conseguir una escuela inclusiva.

Los diferentes análisis realizados por la Agencia muestran progresos y retos. Entre los progresos podemos destacar la mayor presencia y continuidad de servicios en las escuelas: los servicios de apoyo necesarios están cada vez más disponibles en el marco escolar favoreciendo la permanencia en el centro de los alumnos que precisan apoyos. Hay una mayor toma de conciencia y una mayor evidencia respecto al papel clave que juega el sistema de financiación en materia de inclusión, sobre todo, a través de modelos

más descentralizados. Y, por último, hay una clara tendencia de convertir las escuelas especiales en centros de recursos, que juegan un papel importante como servicios de apoyo.

Pero todavía persisten retos importantes. Hay un ligero aumento de alumnos en centros específicos sin que exista una causa precisa que lo justifique. La enseñanza secundaria, por otra parte, sigue siendo una asignatura pendiente en todos los países.

Podemos concluir diciendo que tenemos que seguir aprendiendo para saber trabajar con la diversidad ■

Breve currículo

Victoria Soriano de Gracia es Licenciada en Psicopatología, Universidad René Descartes, París (F); Licenciada en Psicología Escolar, Universitat Central Barcelona (E) y Licenciada en Pedagogía Educación Especial, Universidad de Valencia (E). Ha trabajado como psicóloga en el INSERSO y en la Diputación de Valencia en el Servicio de protección de Menores. Desde finales de 1988 hasta noviembre 1996 trabajó en Bruselas para la Comisión Europea en el equipo de expertos del programa Helios, en el área de educación del Primer y Segundo Programa de Acción Comunitario a favor de las Personas con Discapacidad. Desde noviembre de 1996 trabaja en la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de los alumnos con NEE.

Victoria@european-agency.org

www.european-agency.org

Educación inclusiva en América Latina y el Caribe

Rosa Blanco Guijarro

Organización de Estados Americanos

Sumario: 1. Introducción. 2. Exclusión educativa en América Latina y el Caribe. 3. El entramado de la exclusión y la desigualdad. 4. Hacia dónde han de moverse los sistemas educativos para ser más inclusivos.

Resumen

La región de América Latina y el Caribe se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de los bienes materiales y simbólicos y por tener sociedades altamente segmentadas. La construcción de sociedades más justas y cohesionadas exige avanzar hacia sistemas educativos más justos, que garanticen a todas las personas una educación de calidad, y hacia escuelas más inclusivas en las que se eduquen estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y situaciones de vida.

Este artículo se inicia con un breve apartado sobre la educación inclusiva, como un marco de referencia para analizar la situación de América Latina y el Caribe. Seguidamente se describen los factores que generan exclusión y marginación en educación y se plantea una serie de desafíos, o rupturas necesarias, para dar el salto desde la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje.

Palabras clave: inclusión, desigualdad, equidad.

Abstract

Latin America and the Caribbean are characterized by great inequality in the distribution of material and symbolic goods and by having highly stratified societies. Making fairer and cohesive societies requires progress towards fairer education systems which guarantee quality education for everyone, and towards more inclusive schools which educate students from different social, cultural and life situations.

This article begins with a brief section on inclusive education as a framework for analyzing the situation in Latin America and the Caribbean. Then it describes some factors that

generate exclusion and marginalization in education and it raises some challenges or changes which are necessary to take the leap from inclusion in school to inclusion in learning.

Keywords: inclusion, inequality and equity.

Introducción

En América Latina la inclusión se suele asociar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque en las leyes de educación más recientes se está adoptando una visión más amplia que abarca a otros grupos en situación de desventaja educativa y social. Es también frecuente que se asimile el paradigma de la educación inclusiva con el de integración, cuando se trata de dos enfoques y miradas distintas que conducen a políticas y prácticas educativas diferentes.

Según la UNESCO (2009) la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. Aspira a lograr una educación de calidad para todos asegurando el pleno acceso y permanencia, la participación y los logros de aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de *Educación para Todos* (Booth y Ainscow 2004).

El acceso a la escuela, u otras modalidades de aprendizaje, es un primer paso del derecho a la educación pero su pleno ejercicio requiere que esta sea de calidad promoviendo el desarrollo integral y aprendizaje de cada persona y la construcción de su propia identidad. Muchos estudiantes están incluidos en la escuela pero no tienen una plena participación en el currículo ni en las actividades educativas, o están excluidos del aprendizaje porque reciben una educación de menor calidad y poco pertinente a sus necesidades y características.

El foco de atención de la inclusión es más amplio y de naturaleza distinta al de la integración. En esta última los estudiantes se tienen que “asimilar” a la escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas), independientemente de su lengua materna, cultura, o características individuales y las acciones se centran sobre todo en los alumnos para que “encajen en el sistema” —adaptaciones curriculares, materiales específicos— (Blanco 2008 a). En la inclusión, por el contrario, las acciones se orientan a transformar los sistemas educativos y la cultura, organización y prácticas de las escuelas para que puedan acoger a todos, y no solo a cierto tipo de estudiantes, y dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje.

Exclusión educativa en América Latina y el Caribe

América Latina no ha logrado que los sistemas educativos se conviertan en un mecanismo de equiparación de oportunidades debido a la segmentación de la calidad de la oferta educativa que reproduce las brechas sociales.

América Latina se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de bienes materiales y simbólicos y por tener sociedades altamente segmentadas. Existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque si bien la educación puede contribuir a reducir las desigualdades sociales es también necesaria una mínima equidad social que asegure las condiciones básicas para el aprendizaje y para que la educación sea exitosa (Tedesco, JC; López, N 2004). América Latina, sin embargo, no ha logrado que los sistemas educativos se conviertan en un mecanismo de equiparación de oportunidades debido a la segmentación de la calidad de la oferta educativa que reproduce las brechas sociales.

Un sistema educativo justo no solo tiene que asegurar la igualdad en el acceso a los diferentes niveles educativos, sino también la democratización en el acceso al conocimiento y el respeto a las múltiples identidades de las personas para que todos sientan que pertenecen a la escuela y puedan participar en igualdad de condiciones.

La exclusión de la escuela

En las últimas décadas ha habido importantes avances en el acceso a los diferentes niveles educativos. El aumento de cobertura en la educación de la primera infancia, factor clave para una mayor equidad y la realización de trayectorias escolares satisfactorias, muestra signos alentadores. El promedio regional de la Tasa Bruta de Escolarización de los niños de 3 a 6 años asciende a un 68%, con desigualdades importantes entre los países que oscilan desde una cobertura casi universal en algún caso a tasas menores al 35 % (UNESCO 2011). Este mayor acceso no se distribuye de manera equitativa en el conjunto de la sociedad, ya que los niños y niñas que más se podrían beneficiar de estos programas para compensar tempranamente su situación de desventaja son quienes menos acceden a ellos.

América Latina y el Caribe está cerca de lograr la universalización de la educación primaria, pero todavía hay cerca de un 4% de la población en edad de cursar este nivel sin escolarizar (UNESCO 2011). El porcentaje de excluidos, con pequeñas fluctuaciones, se ha mantenido en los últimos años, lo cual significa que es necesario desarrollar otro tipo de estrategias y políticas para llegar a estos estudiantes difíciles de alcanzar. La no escolarización se debe más al ingreso tardío o a la deserción que al hecho de no matricularse en la escuela. Cerca de 1/3 de los niños ingresa tardíamente, y el promedio regional de deserción en el primer grado es de un 3,7% llegando en algunos países al 14 o 18% (UNESCO 2011).

El promedio regional que concluye la educación primaria es de un 86%, con diferencias importantes entre los países. La no conclusión afecta en mayor medida a los estudiantes

El 86% concluye la educación primaria. Entre los que no concluyen esta etapa dominan los estudiantes de familias con menores ingresos, de pueblos originarios, afrodescendientes y de zonas rurales.

de los quintiles de menores ingresos, de pueblos originarios y afrodescendientes y a quienes viven en la zona rural. Según la CEPAL (2010), solo 2 de cada 100 estudiantes del mayor quintil de ingreso no culmina la primaria versus 12 de cada 100 de los quintiles de menores ingresos.

Actualmente la educación secundaria es considerada un piso mínimo para salir de la pobreza, desarrollar la ciudadanía y tener mayores oportunidades de acceder al mundo laboral. Sin embargo este nivel educativo ya no garantiza la movilidad social porque cada vez son necesarios mayores años de estudio y niveles de conocimiento para acceder a los empleos más productivos. En algunos países ya se advierten señales de vulnerabilidad a la pobreza y la exclusión entre quienes completan la educación secundaria (CEPAL 2010).

En la mayoría de los países de la América Latina el primer ciclo de la educación secundaria es obligatorio aunque algunos están lejos de lograr la universalización. La tasa neta regional de escolarización es de un 88% (UNESCO 2011), y se acrecientan las desigualdades socioeconómicas, por área geográfica, género, lugar de residencia y origen étnico. Así por ejemplo, cuatro de cada cinco estudiantes de hogares de mayores ingresos termina la enseñanza secundaria mientras que poco más de uno de cada cinco lo logra entre los alumnos de menores recursos (CEPAL 2010). En Colombia las posibilidades de que los jóvenes pobres de la zona rural terminen la secundaria son 3 veces menos que las de los jóvenes `pobres de zonas urbanas (UNESCO 2011).

El acceso a la secundaria alta, que no suele ser obligatoria, muestra grandes diferencias entre los países, que oscilan entre tasas de netas de matrícula superiores al 80% a niveles muy bajos, donde dos tercios o más de los jóvenes está en situación de rezago o, simplemente, abandonaron el sistema educativo (CEPAL 2010). El menor acceso a este nivel obedece al rezago educativo, la falta de motivación o a la incorporación de los jóvenes al mundo laboral para contribuir a la economía familiar.

La exclusión del aprendizaje

Los avances en la cobertura no han sido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación, especialmente la que se ofrece a los estudiantes de contextos más desfavorecidos, por lo que su mayor acceso a la educación no ha supuesto necesariamente un mayor acceso al conocimiento que les permita participar en igualdad de condiciones en la actual sociedad del conocimiento, acceder al mundo laboral y ser ciudadanos de pleno derecho.

Aunque todavía existen desafíos para garantizar que todos accedan y concluyan la educación obligatoria, el principal desafío en América Latina es avanzar hacia una

mayor igualdad en los niveles de aprendizaje. Como señala Amartya Sen (1999), la verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de competencias para actuar en la sociedad y por ampliar las posibilidades de todas las personas de elegir.

Las evaluaciones internacionales muestran los bajos niveles de aprendizaje en América Latina y su desigual distribución entre los diferentes grupos sociales. Los niveles de aprendizaje difieren según el nivel socioeconómico, lugar de residencia, zona geográfica y pertenencia étnica. En Brasil y México, los niños pertenecientes al 25% de las familias más acomodadas tienen en matemáticas, por término medio, puntuaciones que son un 25% y 30% más altas que las de los niños que pertenecen al 25% de las familias más pobres (UNESCO 2010). El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de aprendizaje y factores asociados¹ (SERCE) demostró que cuanto más desigual es la distribución del ingreso menor es la media nacional de rendimiento, y que el desempeño de los estudiantes de la zona rural, excepto en un país, es menor que el de las urbanas (OREALC/UNESCO Santiago 2008).

Aunque los índices de analfabetismo se han reducido, un 9% de la población adulta no cuenta con las competencias mínimas para participar en la sociedad en igualdad de condiciones y acceder a un empleo digno.

Los índices de analfabetismo se han reducido significativamente en algunos países pero los analfabetos de 15 o más años asciende a 36 millones, lo cual significa que un 9% de la población adulta no cuenta con las competencias mínimas para participar en la sociedad en igualdad de condiciones y acceder a un empleo digno (UNESCO 2010). Las desigualdades están relacionadas con la extrema pobreza, grupo sociocultural, lugar de residencia y género. Así por ejemplo en Guatemala el analfabetismo afecta al 60% de los adultos que viven en la extrema pobreza y al 40% de la pobreza, y en Perú los analfabetos de pueblos originarios es de 21% versus un 4% de los hispano-parlantes.

El balance anterior muestra de forma contundente que ciertos grupos sociales sufren mayor exclusión y discriminación. Los estudiantes que viven en contextos de pobreza, de pueblos originarios y afrodescendientes y de la zona rural están en una situación de mayor desigualdad, tanto en lo que se refiere al acceso y la conclusión de los diferentes niveles educativos como en los resultados de aprendizaje, por lo que es posible afirmar que la educación no está siendo capaz de revertir la situación de desventaja de ciertos grupos dentro de la sociedad.

En América Latina y el Caribe existe prácticamente paridad de género en el acceso y conclusión de estudios, excepto cuando esta variable se combina con pobreza y origen étnico. Así, por ejemplo, el promedio de años de estudio de una mujer indígena y pobre en el Perú es inferior en cuatro años al promedio nacional mientras que el de los varones en su misma situación es dos años menos (UNESCO 2010). En relación con la conclusión de la secundaria, son los varones los que están en situación de desventaja, ya que las

¹ Coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

mujeres terminan en mayor proporción este nivel educativo, independientemente del nivel de pobreza, pero si son de pueblos originarios es mayor el porcentaje de varones que concluye la secundaria que el de mujeres (CEPAL 2010).

Es importante señalar que no todos los grupos excluidos son igualmente visibles porque algunos no son considerados ni en las estadísticas educativas ni en las evaluaciones de aprendizaje. A pesar de que no se cuenta con datos desagregados en la mayoría de los países, los estudiantes con discapacidad constituyen uno de los grupos más excluidos de la educación y cuando acceden a ella enfrentan numerosas barreras físicas, sociales y pedagógicas que limitan su pleno desarrollo, participación y aprendizaje. Otro colectivo que suele estar ausente en la información es el de los niños y niñas portadores de VIH/Sida que también enfrentan procesos discriminatorios para acceder y permanecer en las escuelas.

Los estudiantes con discapacidad, junto con los portadores de VIH/Sida constituyen uno de los grupos más excluidos. Hacerles visibles estadísticamente es el primer paso para hacer efectivo su derecho a la educación.

Hacer visibles a todos los excluidos en las estadísticas, a través de datos desagregados, constituye el primer paso para hacer efectivo su derecho a la educación porque esta información es imprescindible para el diseño y monitoreo de políticas y la provisión de los recursos necesarios. Junto con los datos estadísticos es preciso realizar estudios acerca de los factores que generan su exclusión para tomar medidas que los minimicen, tanto dentro como fuera del sistema educativo.

El entramado de la exclusión y la desigualdad

La exclusión y marginación en educación son el resultado de una serie de factores externos e internos a los sistemas educativos. Entre los primeros cabe señalar la pobreza, procesos discriminatorios profundamente arraigados, modelos económicos injustos y políticas insuficientes o inadecuadas. A estos factores se suman, entre otros, la segmentación de los sistemas educativos, escuelas lejanas o incompletas, la desigual distribución de los recursos materiales y personales, o, la falta de pertinencia del currículo.

Contexto socioeconómico y nivel educativo de las familias. La pobreza es el factor que genera mayor exclusión, y esta suele estar asociada a otros factores de marginación como vivir en zonas rurales o aisladas y pertenecer a pueblos originarios o afrodescendientes. Hay numerosas evidencias de la gran influencia del contexto socioeconómico y nivel educativo de los padres en las trayectorias educativas y en los resultados de aprendizaje.

Aunque las actuales generaciones tienen mayores niveles de formación que sus progenitores en todos los estratos socioeconómicos, esto no se ha traducido en una mayor movilidad social para las poblaciones más postergadas, reproduciéndose las brechas sociales. Uno de cada tres hijos de padres que no concluyeron la primaria

culmina la secundaria pero solo el 3,4% de los hijos de padres con primaria incompleta concluye los estudios terciarios frente a un 71,6% cuando los padres han completado el ciclo terciario (CEPAL 2010).

El trabajo infantil remunerado o dentro del hogar y los problemas de desnutrición, expresiones de la pobreza, limitan el acceso y permanencia en la educación y el aprendizaje. Los niños y niñas que trabajan, muchas veces, lo combinan con la escuela pero igual están en desventaja. El SERCE (2008) mostró que las puntuaciones en matemáticas y lenguaje de 3º y 4º son considerablemente menores que las de aquellos que no trabajan, teniendo en cuenta las características de las escuelas y familias.

Distribución y accesibilidad a las escuelas. Los estudiantes de zonas rurales, donde se concentra un alto porcentaje de pueblos originarios, tienen limitado su derecho a la educación debido a la distancia de las escuelas o la presencia de escuelas incompletas, lo cual dificulta el acceso y la conclusión de estudios, especialmente en la educación secundaria. Las barreras físicas para acceder y moverse en las escuelas son también un obstáculo para los estudiantes con discapacidad.

Procesos discriminatorios. Las múltiples formas de discriminación, los estereotipos y prejuicios respecto de ciertos grupos sociales son una de las principales barreras para la inclusión social y educativa. Con frecuencia los estudiantes con discapacidad no son admitidos en las escuelas comunes argumentando que no tienen las condiciones adecuadas para atenderlos, o se restringe su aprendizaje debido a falsas creencias y preconcepciones. Los estudiantes de pueblos originarios también sufren procesos de discriminación, estigmatización y subordinación cultural muy arraigados que les sitúa en una grave situación de desigualdad y marginación.

La discriminación en la admisión a los centros, no sólo privados sino también públicos, además de atentar contra la dignidad de los niños y niñas, reproduce la segmentación social. El hecho de que ciertas escuelas excluyan conduce a que otras, especialmente las públicas de contextos más desfavorecidos, terminen concentrando un alto porcentaje de estudiantes con muchas necesidades. Se da entonces la paradoja de que las escuelas que acogen a todos haciendo efectivo el derecho a la educación se encuentran en una situación de desventaja, especialmente en aquellos sistemas en los que dan incentivos a las escuelas con mejores resultados (Blanco R 2008 b).

Cuando ciertas escuelas excluyen otras terminan concentrando un alto porcentaje de estudiantes con muchas necesidades. Estas se encuentran en una situación de desventaja cuando se incentivan solo los mejores resultados.

Obstáculos económicos. Los crecientes procesos de privatización y mercantilización de la educación y el modelo de financiamiento que traslada la responsabilidad del Estado a las comunidades locales y las familias están generando exclusión por motivos económicos. En muchas escuelas públicas existen cobros indirectos (compra de libros y

materiales, uniformes, cuotas para asociación de padres, etc) que limitan el acceso y la continuidad de los estudiantes de menores recursos porque son muy onerosos para sus familias. Eliminar los costos en la escuela pública es por tanto un imperativo ético para garantizar el derecho a la educación.

Tipo de escuela y entorno de aprendizaje. El tamaño de las clases, la proporción de alumnos por docente, la disponibilidad de libros, materiales y computadoras, las construcciones escolares, el tipo de gestión de la escuela influyen en las trayectorias educativas y los logros de aprendizaje. En México, por ejemplo, más de 1/3 de las diferencias de las puntuaciones en la prueba de ciencias de PISA se puede explicar por las diferencias entre escuelas (UNESCO 2010).

Los sistemas educativos de América Latina se caracterizan por un alto grado de segmentación, donde existen escuelas muy homogéneas, en cuanto a la composición de sus estudiantes, y de muy diferente calidad. El aumento de la privatización, junto con el progresivo deterioro de la escuela pública, ha significado que los estudiantes de clase media y alta acudan a las escuelas privadas o subvencionadas, mientras que los de menores recursos se concentran en las escuelas públicas, que suelen tener docentes menos calificados y menores recursos materiales y equipamientos. Esta segmentación, además de reproducir las desigualdades sociales, atenta contra una de las principales funciones de la educación; contribuir a la integración y cohesión social al limitar el encuentro entre estudiantes de diferentes contextos sociales, culturas y situaciones de vida.

La calidad de los docentes. En las zonas y escuelas con mayores necesidades es menor el número de docentes cualificados y es mayor el ausentismo, acentuando así la brecha en el acceso al conocimiento entre los más y menos desfavorecidos. Las condiciones laborales en muchos países no favorecen un adecuado desempeño de los docentes ni la calidad de la enseñanza: clases muy numerosas, ausencia de horas sin estudiantes para reunirse con los colegas, las familias y preparar las clases; o trabajar en más de una escuela o combinar la enseñanza con otro empleo, debido a los bajos salarios.

Rigidez y falta de pertinencia del currículo, procesos de enseñanza y evaluación

Los estudiantes que pertenecen a los grupos sociales y culturas con menor vinculación a la cultura escolar tienen normas, valores, creencias, comportamientos y visiones del mundo que no suelen ser consideradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual conduce a un sentido de no pertenencia y a un menor progreso que puede llevar a abandonar la escuela.

Aunque los países tienen, en mayor o menor medida, currículos abiertos y flexibles, que se pueden ajustar para atender la diversidad de estudiantes y de contextos, sus diseños

Los currículos no suelen ser inclusivos y están sesgados hacia determinadas áreas de aprendizaje. En la evaluación, las pruebas estandarizadas no suelen considerar la diversidad cultural, lingüística ni las discapacidades.

no suelen ser inclusivos. Existe un sesgo hacia determinadas áreas de aprendizaje, las que se consideran en la evaluación de la calidad, que limita el pleno desarrollo y el éxito de aquellos estudiantes con mayores competencias en otras áreas. Pese a que existen políticas de educación intercultural y bilingüe, los currículos no suelen contemplar las concepciones, cosmovisiones y valores de los pueblos originarios o afrodescendientes, y muchos estudiantes no tienen garantizado el derecho a aprender en su lengua materna.

Los sistemas de evaluación, donde se hacen públicos los resultados y los incentivos se asocian a los resultados de aprendizaje, también generan exclusión. En muchos casos las escuelas, presionadas por tener mejores puntajes, tienden a excluir a los estudiantes que puedan bajar el promedio. Además, las pruebas estandarizadas no suelen considerar la diversidad cultural y lingüística ni las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Hacia donde han de moverse los sistemas educativos para ser más inclusivos

El desarrollo de sistemas educativos más inclusivos es una condición esencial para avanzar hacia sociedades más justas, democráticas y cohesionadas en América Latina. ¿Cuáles son las principales rupturas y desequilibrios para romper con el círculo vicioso de la exclusión y la desigualdad?

Del discurso a la acción

La legislación de los países recoge, en mayor o menor medida, el derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación y en igualdad de oportunidades, y existe una preocupación creciente por garantizar este derecho a los grupos sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Este reconocimiento jurídico, sin embargo, no siempre se traduce en prácticas efectivas que garanticen a todas las personas una educación inclusiva y de calidad; es preciso, por tanto, crear las condiciones para que el plano declarativo se concrete en la práctica, fortaleciendo los sistemas de exigibilidad del derecho ya que los recursos judiciales pueden promover cambios en las políticas.

Es necesario revisar y armonizar los cuerpos normativos desde la perspectiva de la inclusión y de las convenciones desarrolladas por Naciones Unidas para garantizar los derechos de los grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad. En la medida que los países ratifican dichas convenciones tienen que incorporar en sus leyes y políticas los principios y prescripciones establecidas en las mismas. Es preciso también revisar los supuestos y medidas de las políticas vigentes porque pueden negar, o bien no facilitar, las condiciones para que todos los ciudadanos ejerzan el derecho a la educación. Así por ejemplo, asociar los incentivos a los resultados de aprendizaje, el

modelo de financiamiento compartido, o el cierre de escuelas en aras de la eficiencia, son medidas que obstaculizan el cumplimiento universal del derecho a la educación.

El equilibrio entre igualdad y diversidad; un desafío para las políticas de equidad

Un elemento crucial en América Latina es cómo conciliar la igualdad en el acceso al conocimiento con la atención a la diversidad, dadas las profundas desigualdades educativas y sociales y la gran diversidad cultural.

Un elemento crucial en América Latina es cómo conciliar la igualdad en el acceso al conocimiento con la atención a la diversidad, dadas las profundas desigualdades educativas y sociales y la gran diversidad cultural. Las políticas de equidad implementadas han tenido efectos positivos en el aumento de la cobertura y la permanencia de las poblaciones marginadas pero esto no se ha traducido en una mayor igualdad en el acceso al conocimiento, debido a que reciben una educación de menor calidad. Por ello es necesario aumentar la inversión en educación y hacer una distribución equitativa de los recursos financieros, estimando el costo de ofrecer una educación de calidad según las distintas necesidades de los estudiantes y de los contextos en los que se desarrollan y aprenden (OREALC/UNESCO 2007).

Las políticas de equidad han de empezar desde la primera infancia, porque los niños y niñas inician la educación obligatoria en condiciones muy desiguales, y no han de restringirse a programas periféricos y desarticulados que terminan ofreciendo sistema segmentado en la calidad de las prestaciones; educación y salud para pobres y para el resto. La equidad y la inclusión han de estar en el corazón de la toma de decisiones de las políticas educativas y sociales de carácter general, garantizando unas prestaciones universales básicas a toda la población y proporcionando apoyos y recursos complementarios para atender las necesidades de los grupos sociales y contextos en situación de mayor vulnerabilidad (OREAL/UNESCO Santiago 2010). Es importante personalizar las ayudas porque las políticas de equidad también suelen caracterizarse por ofrecer lo mismo a todos los beneficiarios, lo cual limita su impacto.

Sería recomendable evaluar las políticas de equidad que se están desarrollando (transferencias monetarias, condicionadas o no condicionadas, programas de alimentación, salud y transporte escolar, subsidios y becas, entre otros) para valorar en qué medida están generando las condiciones que permitan cerrar las brechas en el acceso al conocimiento.

La respuesta a la diversidad implica transitar desde enfoques homogéneos hacia estrategias diversificadas que consideren las distintas necesidades, características e identidades de los estudiantes.

Desde enfoques homogéneos hacia diseños universales de aprendizaje

Una enseñanza que trata igual a todos profundiza las desigualdades de origen de los estudiantes y genera dificultades de aprendizaje y de participación. La respuesta a la diversidad implica transitar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, hacia estrategias diversificadas que consideren las distintas necesidades, características e identidades de los estudiantes.

El desafío es avanzar hacia “*diseños universales*”, en los que la oferta educativa, los espacios de aprendizaje, el currículo, la enseñanza y la evaluación se diversifiquen y den cabida a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en “un inexistente alumno estándar” (en cuanto a capacidades, necesidades, cultura o lugar de residencia), y luego realizar acciones individualizadas o diseños especiales para dar respuesta a las necesidades de aquellos estudiantes que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad (Blanco R, 2008b).

Del sistema educativo y políticas sectoriales a la sociedad educadora y políticas intersectoriales

La atención a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas requiere una mayor articulación de los sistemas educativos y de las escuelas con otras instancias de la sociedad que son fuente de aprendizaje de las personas (familia, centros sociales y culturales, etc), así como el desarrollo de políticas intersectoriales que aborden de manera integral los factores que generan exclusión, marginación y desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos.

El trabajo intersectorial es una necesidad ampliamente asumida que enfrenta numerosas dificultades en la práctica. El trabajo intersectorial, tanto a nivel macro como local, requiere que los diferentes sectores e instancias responsables, directa o indirectamente, de la educación se articulen alrededor de una concepción compartida sobre el desarrollo humano y la inclusión, definiendo de forma conjunta las prioridades, estrategias, funciones y responsabilidades de cada uno para el logro de unos objetivos comunes.

Del trabajo aislado de los docentes a la colaboración entre diferentes actores

Atender la diversidad del alumnado es una tarea compleja que requiere un perfil diferente del docente y un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa.

Atender la diversidad del alumnado es una tarea compleja que requiere un perfil diferente del docente y un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa —docentes entre sí, docentes y familias, alumnos— y otros profesionales que puedan complementar la acción de los docentes y ampliar su capacidad para lograr la plena participación y aprendizaje de todos.

Invertir más en los docentes y otros profesionales es una prioridad para mejorar la calidad de la educación, especialmente la que se ofrece a los grupos marginados. Esto implica, entre otras cosas, distribuir el profesorado de forma equitativa para que haya un número suficiente de docentes calificados en las zonas con mayores necesidades, formar docentes representativos de la diversidad, y desarrollar sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas para que todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza de calidad.

Todos los docentes, independientemente del nivel en el que se desempeñen, han de tener las competencias necesarias para trabajar en diferentes contextos, atender la diversidad del alumnado y trabajar en colaboración, lo cual supone revisar los modelos de formación inicial y continua que se están desarrollando para reorientarlos desde esta perspectiva. Un aspecto muy ausente en las políticas, y que es de especial importancia para la motivación y permanencia del profesorado, es la inserción laboral, sobre todo cuando los docentes empiezan a trabajar en contextos difíciles y complejos. Contar con el apoyo de docentes más experimentados o mentores permitirá una transición adecuada desde la formación inicial al mundo de trabajo.

En la mayoría de los países existen una serie de recursos e instancias que brindan apoyo (equipos psicopedagógicos o interdisciplinarios, profesores de educación especial, logopedas, fisioterapeutas, psicólogos, orientadores) que son de especial importancia para el desarrollo de escuelas inclusivas. Es fundamental revisar el modelo de intervención de estos profesionales para que tenga una orientación inclusiva, así como definir un sistema de apoyo integral en el que, a partir de una concepción compartida, se distribuyan las distintas responsabilidades y se establezcan instancias de trabajo conjunto. La experiencia ha mostrado que el apoyo más efectivo es aquel que combina servicios externos con instancias de apoyo al interior de los centros con mayores necesidades.

En la educación inclusiva, la intervención de los profesionales de apoyo ha de tener como finalidad colaborar en los procesos educativos de las escuelas para beneficio de todos los estudiantes.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, la intervención de los profesionales de apoyo ha de tener como finalidad colaborar en los procesos educativos de las escuelas para que se puedan beneficiar todos los estudiantes y no sólo aquellos que presentan necesidades educativas especiales, como suele ocurrir desde el paradigma de la integración. De esta manera se contribuirá a que la escuela sea cada vez más capaz de responder a la diversidad del alumnado frenando la exclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje que, en muchos casos, son problemas de enseñanza ■

Referencias bibliográficas

BLANCO GUIJARRO, R. (2009): "La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas". En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C. y COLL, C. Madrid: Fundación Santillana/OEI, pp. 87-99.

— (2008 a): "Marco conceptual sobre la educación inclusiva". En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza.

— (2008 b): "Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social". En *La Educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes*. Santiago de Chile: OEI, pp. 13-53.

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2004): *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Versión original en inglés BoothT; Ainscow, Mel Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK 2000.
- CEPAL (2010): *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- LÓPEZ, N. (2004): *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- MUÑOZ, V. (2007): *Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006*, titulada Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Naciones Unidas.
- OREALC/UNESCO (2007): *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: (EPT/PRELAC). UNESCO/OREALC.
<http://www.unesco.cl/esp/sprensa/1721.act>
- (2008): *Segundo Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- (2010): *Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- SEN, A. (1999): *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo*. Ponencia presentada en la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo: “Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia”. París 14 de marzo de 1999.
- TOMASEVSKI, K. (2002): “Contenido y vigencia del derecho a la educación”, en *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- TEDESCO, J.C. (2004): “Igualdad de oportunidades y política educativa” en Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO, pp.59-68.
- UNESCO (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.
- (2010): *Llegar a los marginados. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*. París: Ediciones UNESCO. www.unesco.org/education
- (2011): *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*. Ediciones UNESCO/ París. www.unesco.org/education

Breve currícul

Rosa Blanco Guijarro es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y cursos de Doctorado en el Programa "Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar", en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en Educación Inclusiva, Educación de la primera infancia e Innovación Educativa en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Actualmente se desempeña como asesora de la Organización de Estados Americanos e imparte docencia en diversos magíster en el área de educación inclusiva.



Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España

Francisca González-Gil
Universidad de Salamanca

Sumario: 1. La inclusión y las necesidades educativas especiales. 2. La investigación sobre inclusión y necesidades educativas especiales. 3. La atención a las necesidades educativas especiales en la legislación educativa.

Resumen

La diversidad entre el alumnado se manifiesta en el ámbito educativo en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, etc..., y exige una atención educativa adecuada si pretendemos proporcionar a todos ellos una educación de calidad, respetando el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta forma la atención a la diversidad en el principio que debe presidir su educación. Si bien desde los paradigmas actuales, y según la legislación vigente, la inclusión debería ser el modelo que sustenta el sistema educativo de España, seguimos manteniendo el concepto de necesidades educativas especiales o específicas para abordar la atención a determinados alumnos, con todo lo excluyente del término, y las consecuencias que para la inclusión puede tener.

En este artículo se presenta cómo se aborda la atención a las necesidades de los alumnos desde la legislación española, tanto nacional como autonómica (Castilla y León), así como la perspectiva de la investigación al respecto.

Palabras clave: Inclusión educativa, necesidades educativas especiales, investigación, España.

Abstract

Diversity is embodied in education with different learning rates, abilities, interests, motivations, expectations, needs, and so on. It requires attention if we are to provide

quality education to all students. This attention guarantees equal opportunities principle, where “attention to diversity” is a core principle. Although from the current paradigms and legislation, inclusion should be the model supporting the educational system in Spanish, we maintain the concept of special education needs to address the specific attention to certain students. This perspective may have negative impact for inclusion.

This paper discusses how to address the care needs of students from Spanish law, both national and regional (Castilla y León), and the research about it.

Keywords: inclusive education, special needs education, research projects, Spain.

Desde hace casi 20 años, el término necesidades educativas especiales ha aparecido vinculado al tratamiento especial que requerían algunos alumnos, y por ello, al de diferencias individuales. Se instaba ya en aquel momento a todos los centros para que asumieran estas diferencias individuales de los alumnos y planificaran, a partir de la diversidad, su respuesta educativa (MEC, 1992). De este modo, la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos se circunscribe en el marco de atención a la diversidad; pero hay que tener en cuenta que no toda “la diversidad” presenta necesidades educativas especiales. La diversidad en las aulas es patente, y nadie puede ignorar que las diferencias entre los alumnos en las situaciones de aprendizaje siempre han existido y no tiene sentido buscar el límite para determinar hasta donde una necesidad es común y donde empiezan las necesidades especiales. Se trata simplemente de garantizar el derecho a la educación para todos los alumnos y, a su vez, constatar que el proceso educativo cumple con una de sus funciones fundamentales: la de compensar las desigualdades en el acceso a la educación.

Tomasevsky (2002), citada por Blanco (2008), establece tres etapas por las que habitualmente han pasado los diferentes países para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquéllos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos.
- La segunda etapa enfrenta la segregación promoviendo la integración en las escuelas comunes pero manteniendo inalterables los sistemas educativos. En los procesos de integración las personas o grupos que se incorporan tienen que adaptarse a la escolarización y enseñanza disponibles, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. La integración se ha centrado más en la atención individualizada, a través de la provisión de recursos y

apoyos para los alumnos integrados, que en transformar la organización, la cultura y las prácticas educativas de las escuelas de forma que se puedan beneficiar todos los estudiantes. Este enfoque ha mostrado que la integración de un determinado colectivo no es muy efectiva cuando la escuela no está preparada para atender la diversidad del alumnado en general.

- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se acomodan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Ésta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

La aspiración de la inclusión es que todas las enseñanzas disponibles se acomoden a las necesidades de los alumnos para facilitar su plena participación y aprendizaje.

Tal como plantea Arnáiz (2004), el acuñamiento de diversidad, con un uso más amplio que el de educación especial (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación) quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales. Y recoge, citando a Mir (1997) que la diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada una de las personas.

En términos similares se expresa Gimeno (2000) cuando expone que la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado), y que podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Y destaca que las prácticas educativas (de la familia, la escuela o cualquier otro agente) se topan con la diversidad como un dato de la realidad.

Si tenemos en cuenta que no existen grupos homogéneos ni en la sociedad ni en las aulas, la diversidad del alumnado es un hecho patente y atender a esa diversidad es una obligación de la Administración educativa, de la escuela y del profesorado. Así, la diversidad se manifiesta en el ámbito educativo en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades etc..., y exige una atención educativa adecuada si pretendemos proporcionar a todos los alumnos una educación de calidad, respetando el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta forma la atención a la diversidad en el principio que debe

La diversidad se manifiesta en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades etc..., y exige respetar el principio de igualdad de oportunidades.

presidir la educación de todos los alumnos. La Administración educativa asumió en la LOGSE (1990) una reforma del sistema educativo asentada en dos pilares básicos: la comprensividad y la diversidad; las leyes educativas posteriores han mantenido estos planteamientos y han establecido medidas y condiciones para atender a la diversidad de los alumnos. De esta manera lo expone la LOE (2006) en su preámbulo, donde aborda la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

No podemos olvidar, y en este sentido compartimos la opinión de González (2008), que en última instancia, es el centro escolar quien a través de sus estructuras, su relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiqueta y determina quiénes son alumnos “normales” y quienes son “diversos”, el que les plantea unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva. Si las condiciones y capacidades del centro escolar no son las más adecuadas para acoger y responder a la población heterogénea de estudiantes, difícilmente podrá acometer el reto de que todos los alumnos —no sólo los que responden a un modelo ideal— puedan aprender lo que es justo y pertinente. Con todo lo expuesto, estamos contrastando dos perspectivas claras para observar las dificultades educativas:

La *perspectiva individual*, en la que las dificultades están definidas según las características del alumno, por la que:

- Un grupo de niños pueden ser identificados como especiales.
- Estos niños necesitan una enseñanza especial en respuesta a sus problemas.
- Es mejor enseñar juntos a niños con problemas similares.
- Otros niños son normales y se benefician de la enseñanza existente.

La *perspectiva curricular*, donde las dificultades se definen en términos de tareas, actividades y condiciones del aula, y desde ella:

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.
- Tales dificultades pueden dar luz sobre las formas en que se puede mejorar la enseñanza.
- Estas mejoras conllevan condiciones de aprendizaje más favorables para todos los alumnos.

- Los docentes debieran contar con apoyo cuando intentan desarrollar su práctica.

La perspectiva curricular da mayor importancia a la interacción de los agentes implicados y al cambio metodológico y de pensamiento. Implica la participación de todos y centrarse en cada uno de los alumnos.

En esta segunda perspectiva se da mayor importancia a la interacción de los diferentes agentes implicados en la educación, y al cambio metodológico y de pensamiento que implica la participación de todos y el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en cada uno de los alumnos y en sus características individuales. Por ello, desde esta perspectiva se aborda la atención a la diversidad en la escuela inclusiva. Así podemos constatarlo si analizamos el modelo de atención a la diversidad que caracteriza a este tipo de escuela, y que pone su énfasis en la valoración de las diferencias, la importancia de la diversidad, la riqueza que aportan las diferentes culturas, el desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, el trabajo con un currículum de máximos y no de mínimos, la metodología basada en la participación de todos, el proporcionar los apoyos dentro del aula y el papel primordial que cada miembro de la comunidad educativa ejerce en el desarrollo de una educación para todos. Por ello, consideramos que se trata del modelo hacia el que deben tender todos los centros educativos, si pretenden contribuir a esa educación “de todos” y “para todos”.

En relación a ello, Echeita y cols. (2004) plantean que, en último término, los modelos en base a los cuales analizamos y organizamos la realidad escolar tienen mucho que ver también con la *valoración* que se hace de las diferencias inherentes al ser humano (género, identidad, capacidad, etnia,...) y de nuestra reacción hacia ellas como individuos y como miembros de un centro escolar que, ante esta situación, desarrolla una “cultura escolar” determinada (López Melero, 2001; Torres, 2002). Y establecen que esa reacción discurre o puede discurrir entre la segregación en categorías fuera de la “normalidad, la mera “asimilación” o integración al patrón dominante (lo masculino, occidental, sano, capaz, católico,...), o el respeto “intercultural” basado en el aprecio y la valoración de las diferencias como algo enriquecedor para todos (Gimeno, 2001). Por tanto, difícilmente podremos evitar la exclusión de determinados alumnos, si al unísono no hacemos todo lo posible por lograr la igualdad de expectativas y de resultados desde ese respeto. Así lo plantea Escudero (2007) cuando defiende que las múltiples y diferentes fuentes de diversidad sitúan a los alumnos en zonas de vulnerabilidad y los hacen proclives a diferentes modalidades de exclusión; de ahí que los desafíos que representa para los centros escolares la atención a todos ellos son notables, y tienen que ver tanto con el trabajo en las aulas como con aspectos curriculares y organizativos que atañen al centro en su conjunto y a las dinámicas de liderazgo que se despliegan en él.

La inclusión y las necesidades educativas especiales

Si nos remontamos al año 1994, en que se proclamó la Declaración de Salamanca, nos encontramos ya con un planteamiento claro y decidido sobre las implicaciones de la

Podemos considerar la inclusión un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal docente y administrativo se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados.

inclusión en nuestros centros educativos, cuando expone que las escuelas inclusivas son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; y explicita que, además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo. En este sentido, podemos considerar la inclusión, desde una perspectiva amplia, como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal docente y administrativo se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados. Por lo tanto, se trata de un proceso de planificación ordinario para mejorar cada centro en su conjunto. En ese mismo documento también se hace referencia a la diversidad de alumnos, y a la necesidad de no realizar ningún tipo de concesiones a la hora de plantear la atención a esa diversidad:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. ...Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (1994: 6).

La educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y las exclusiones presentes en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la escolarización en escuelas, grupos o programas especiales con carácter permanente debería ser una excepción y habría que asegurar que la enseñanza que se ofrezca equivalga al currículo común, tanto como sea posible. Tal como refleja Blanco (2008), la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, considerando que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos y se manifiestan en los ámbitos en que estos se desarrollan. En el ámbito educativo, estas diferencias se expresan en muchas ocasiones en necesidades que debemos satisfacer desde una respuesta adecuada. Así, la atención a las necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto de la atención a la diversidad de todo el alumnado. En esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad. En este sentido, Blanco (2008) destaca que el foco de atención de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño. Cuanto más inclusivas sean las escuelas en su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no

será necesario integrarlos a posteriori. En la misma línea, la UNESCO (2007) pone de manifiesto que tratar de forma homogénea situaciones y necesidades diversas acentúa las desigualdades de origen de los niños, por lo que la respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador, en el que se ofrece lo mismo a todos y que refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de cada uno y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades. Blanco (2008) plantea el interrogante de ¿cómo evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales?, y considera imprescindible conciliar la respuesta a la diversidad, por un lado, y la integración y cohesión social, por otro, estableciendo unos fines, principios y orientaciones comunes para todos pero otorgando un tratamiento diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, según las distintas necesidades de los niños y los contextos.

Tal como refleja Arnáiz (2004), la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las capacidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito, y reivindica una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos. Por ello, avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude a cada centro educativo a ponerse en movimiento, a avanzar con seguridad aunque se produzca en un principio una situación de conflicto entre el pasado, el presente y el futuro más inmediato. Esto supone cuestionarse los valores vigentes y apostar por los valores de la inclusión, que se relacionan con cuestiones tales como equidad, participación (libertad y valoración de los logros), comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos (reconocimiento de que los niños y los jóvenes tienen derecho a una educación exhaustiva, a apoyos apropiados y a la asistencia a su escuela local), alegría y sostenibilidad. Esta lista de valores está en un estado de continuo desarrollo, y debemos actualizarla en base a los cambios tanto escolares como sociales que vayan aconteciendo.

Numerosos autores citados por Arnáiz (2004) han recogido que convertir las escuelas en inclusivas requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos. De esta forma, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación y a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación (Arnáiz, 2000; Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 1999).

Por tanto, si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una respuesta educativa acorde a las características heterogéneas y diversas de sus alumnos, es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la

cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas (Arnaiz, 2003; Casanova, 2011).

Para facilitar este cambio y crear y mantener una actitud positiva ante la educación inclusiva (Ainscow, 1999) es necesario desarrollar alrededor del profesorado y de los centros escolares una “red de apoyo, confianza y seguridad” de forma que, si hay fallos, problemas o conflictos, estos no traigan de la mano reproches, descalificaciones, o involución de los proyectos en marcha. Los conceptos de “red”, “interdependencia positiva” y “comunidad” son conceptos clave en la mayoría de los procesos y experiencias de cambio escolar (AA. VV. 2002). Esa red se debe tejer a distintos niveles (Echeita y cols., 2004):

- configurando los centros escolares como auténticas “Comunidades de Aprendizaje” abiertas a la participación de todos, profesores, alumnos, familiares, voluntarios y comunidad, y donde se utilicen estrategias de colaboración y ayuda mutua (“grupos de apoyo entre profesores”, “dos tutores”, ...),
- centros en los que la cooperación entre los estudiantes es fundamental: estos cooperan para aprender y, al mismo tiempo, aprenden a cooperar,
- las familias participan plenamente,
- los centros cooperan entre sí.

Hablar de inclusión significa pertenecer a un grupo, y es algo que tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte del mismo, ser apreciado y poder aportar algo al mismo.

En base a todo ello, hablar de inclusión significa pertenecer a un grupo, y es algo que tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte del mismo, ser apreciado y poder aportar algo al mismo. Es por lo tanto, muy distinto al mero hecho de estar físicamente en un lugar, tal como en ocasiones ha desarrollado la integración escolar. Por el contrario, la exclusión escolar se manifiesta de manera explícita en centros, aulas o grupos especiales o encubierta (dentro de las aulas, pero excluidos), por razones de capacidad, procedencia, lengua, origen social o cualquier otra (Echeita, 2006).

En este contexto, debemos reflexionar sobre nuestra escuela actual. Si bien, desde diversos frentes, se está apostando por la inclusión como modelo en el que basarse los sistemas educativos, no podemos afirmar que el que sustenta el funcionamiento de los centros lo haya conseguido. Es más, consideramos que aún se trata de un modelo basado en la integración que, necesariamente, se debe revisar desde el paradigma de la inclusión, y por ello, repensar y redefinir, puesto que reproduce el planteamiento médico centrado en diagnosticar las deficiencias y en establecer modelos de enseñanza específicos impartidos por especialistas (Arnáiz, 2004). Y la educación inclusiva puede constituir el medio para hacerlo realidad, a través de la ruptura de las rutinas igualitarias, homogeneizadoras, con la consideración de que todos los alumnos son iguales, y el paso a la idea de que cada alumno siempre es diferente del otro (Casanova, 2011).

Así, Echeita (2006) manifiesta que no podemos sentirnos ni plenamente satisfechos, ni mucho menos complacientes con los avances y logros de muy distinto tipo que se han conseguido a través de las diferentes políticas de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que se vienen desarrollando en nuestro país en los últimos años, una revisión de las cuales puede verse, en parte, en el trabajo de Echeita y Verdugo (2004), donde se hace una valoración de la repercusión de la Declaración de Salamanca en cada comunidad autónoma, pasados diez años de su promulgación.

También es importante destacar el uso excesivo de la etiqueta "necesidades educativas especiales" ya que, al utilizarla, se devalúa a todo un grupo y se enmascara su diversidad. Esto fomenta que se analicen las dificultades en términos de deficiencias de los niños y desvía la atención de las barreras para el aprendizaje y la participación. No en vano, a numerosos alumnos, por el hecho de ser clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales, se les supone una discapacidad sin tenerla (Vlachou, 1999, citado por Arnáiz, 2004).

La idea de que las dificultades que el niño experimenta se pueden resolver identificándolas como "necesidades educativas especiales" tiene importantes limitaciones y puede conducir a reducir las expectativas.

Por ello, el cambio conceptual, cuantitativo y cualitativo, que se propone en el Index para la inclusión, acerca del concepto de necesidades educativas especiales, marca un antes y un después en la atención a la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas. Así, propone utilizar la noción de "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" para hablar sobre las dificultades en la educación y el cuidado infantil, y cómo éstas pueden superarse, evitando utilizar la expresión "necesidades educativas especiales" y todas sus connotaciones (González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro, 2009). De esta forma se evidencia que la idea de que las dificultades que el niño experimenta se pueden resolver identificándolas como "necesidades educativas especiales" tiene importantes limitaciones. Supone una etiqueta que puede conducir a reducir las expectativas, y desvía la atención de las dificultades que experimentan otros niños que no tienen la etiqueta, y de la fuente del problema que puede estar en las relaciones, las culturas, el tipo de actividades y recursos, el modo en que los profesionales apoyan el aprendizaje y el juego, y las políticas y la organización de los centros. En este proceso, los profesionales pueden empezar a pensar de un modo diferente sobre cómo surgen las dificultades educativas, y utilizar este concepto para superarlas.

La investigación sobre inclusión y necesidades educativas especiales

Con objeto de evaluar la realidad en torno a la atención a las necesidades educativas especiales en nuestro país, pusimos en marcha tres proyectos de investigación consecutivos que nos permitieran acercarnos a este ámbito, analizarlo y realizar propuestas de mejora, de cara a la transformación de los centros educativos en escuelas inclusivas. En primer lugar, Echeita y colaboradores (2008) recogen los resultados de una investigación en la que participaron personas que trabajan en las organizaciones

del sector de la discapacidad, cuyos objetivos eran: conocer y valorar las opiniones de las organizaciones no gubernamentales estatales de personas con discapacidad, a través de los responsables en materia de educación y de personas representativas de las mismas, tanto sobre la evolución como sobre el estado actual y las expectativas hacia la inclusión educativa del alumnado al que representan, dentro del período de la educación obligatoria y conforme a la definición adoptada sobre dicho principio, y sintetizar y dar a conocer por distintos procedimientos tanto las propuestas y recomendaciones que puedan ser comunes para seguir mejorando la inclusión educativa de los diferentes colectivos de alumnos implicados, como aquellas otras singulares y propias de las necesidades específicas de cada colectivo (2008: 29).

Los autores manifiestan que la primera y más relevante conclusión de este estudio es que, en opinión de las organizaciones participantes, la política de inclusión educativa, que ya está establecida en la LOE como un principio central y como una dimensión, en buena medida, transversal al conjunto de la misma, “*debe no sólo mantenerse sino ampliarse*”, con los cambios pertinentes que se necesiten para mejorarla, “*en todas las etapas educativas y para la mayoría del alumnado que se considera con necesidades educativas específicas*” (2008:45).

En lo que se refiere a políticas educativas destacan que parecen bastante claros los ámbitos de actuación en los que, a juicio de los encuestados, deberían concentrarse los esfuerzos de quienes tienen responsabilidad a la hora de promover esta política (administraciones, profesorado, organizaciones,...). En esta línea se subrayan las tres que aglutinan un mayor porcentaje de respuestas: ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado; incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas e incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros. En este sentido, los expertos de las organizaciones consultadas vienen a refrendar la importancia de tres esferas de actuación estratégicas para la mejora: la generación de condiciones e incentivos para la innovación de la organización, el funcionamiento de los centros y la didáctica en el aula; ampliar el número de profesorado de apoyo, lo que facilitaría además tales innovaciones y, finalmente, la formación del profesorado (tanto inicial como permanente). Y resaltan, a raíz de esta última consideración, que la investigación y la experiencia apuntan, una y otra vez, a que un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y las prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y la baja calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas (Echeita y cols., 2008: 46), donde la peor valoración fue obtenida por los alumnos con discapacidad intelectual.

Un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras que perviven en los centros escolares.

Después de la investigación presentada, nos encontramos con la necesidad de identificar el funcionamiento y las dificultades de los procesos educativos inclusivos de los alumnos con discapacidad intelectual en España, teniendo en cuenta la propia perspectiva de los implicados en dichos procesos. Por ello, se puso en marcha un nuevo proceso de investigación, en el que el principal objetivo se basó en analizar la opinión de alumnos con discapacidad intelectual, familiares y profesionales del ámbito educativo para identificar qué aspectos están funcionando, qué dificultades encuentran y qué sugerencias de mejora consideran que podrían facilitar el proceso inclusivo en las aulas. La investigación se basó en los postulados de lo que hoy se entiende como escuela inclusiva o educación para todos de acuerdo con las propuestas de los autores más relevantes en el ámbito, y se planteó con un enfoque cualitativo a partir de la realización de grupos focales. Este enfoque permitió contextualizar los resultados basados en la experiencia de familias, profesionales y alumnos vinculados con el proceso de educación inclusiva en relación con tres aspectos fundamentales: 1) la valoración de la situación actual de la inclusión educativa para alumnos con discapacidad intelectual, 2) cambios y propuestas de mejora, y 3) definición de una educación inclusiva de calidad (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, en prensa). Así, las principales dificultades en inclusión educativa señaladas, compartidas por profesionales, familias y alumnos fueron:

- El agotamiento emocional de los padres.
- Actitudes de evitación de los profesores hacia los alumnos con discapacidad intelectual.
- La falta de formación de los profesionales.
- Aceptación entre compañeros en la etapa de educación secundaria.
- Maltrato físico hacia estos alumnos.
- Problemas de relación social.
- Líneas segregadoras, derivación a centros específicos.
- Alternativas de futuro, inclusión laboral.
- Grado de frustración al que están sometidos los alumnos.
- Desmotivación, falta de orientación práctica.

Profesionales, familias y alumnos muestran su preocupación por la falta de formación para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual, además del riesgo de desviar a centros específicos a los alumnos con NEE.

Como se puede observar, uno de los aspectos fundamentales destacados por los profesionales, y en menor medida también por las familias y los alumnos, fue la preocupación por la falta de formación para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual, mayor en el caso de los profesores con más años de experiencia.

También comentaron de manera especial el riesgo de derivar a centros específicos al alumnado con necesidades educativas especiales. Se hizo patente la necesidad de replantear los motivos que conducen a esta situación y de actualizar las alternativas de continuidad de estudios, ya que todos los colectivos señalaron la disminución del rendimiento de estos alumnos durante el paso a secundaria y la falta de alternativas de futuro.

En este contexto, los tres colectivos (profesionales, familias y alumnos), comparten una serie de cambios y propuestas, de cara a una educación de calidad. Así, destacan los siguientes elementos (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, en prensa; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008):

- cambio de actitud: profesionalidad y trato igualitario hacia todo el alumnado,
- necesidad de concienciar al profesorado en valores,
- importancia de disponer de más material gráfico y manipulativo,
- adaptación del ritmo de la clase y contar con un profesor de referencia,
- disminuir la ratio profesor-alumno,
- conseguir una buena coordinación que facilite una mejor atención por parte de los profesores y una ayuda más efectiva por parte de la familia,
- pautar reuniones con más frecuencia, en las que estén presentes profesionales, familias y alumnos,
- actualización legislativa, en la que se planteen alternativas de continuidad de estudios,
- instauración de contenidos prácticos en la programación académica.

Para Verdugo y Rodríguez Aguilera (en prensa) todo ello pone de manifiesto la necesidad de aunar los esfuerzos por afrontar esas dificultades que parecen incidir en el desarrollo de las prácticas inclusivas exitosas, incrementándose especialmente durante el cambio de ciclo educativo. También, de contar con más implicación por parte de la inspección técnica: más iniciativas coherentes con los propósitos de la inclusión, y dedicar más atención a las pautas de relación entre los alumnos e incluir dentro del currículum actividades orientadas a fomentar la interacción positiva entre iguales, especialmente durante secundaria. Además, destacan la relevancia de la formación del profesorado en todo este proceso, de dotarle de herramientas que le permitan afrontar los retos de la inclusión, y compensar las carencias que actualmente presenta, a través del cambio en las prácticas educativas.

Una tercera investigación contribuiría al estudio de la inclusión en Castilla y León desde el análisis de las necesidades de formación de los docentes y aportará un instrumento de evaluación de las mismas.

De los resultados de las dos investigaciones se derivaba un resultado común: la necesidad de abordar la formación del profesorado para la inclusión como un aspecto de especial importancia en el proceso de transformación de las escuelas en centros más inclusivos. Por ello, se puso en marcha una tercera investigación, en la que aún nos encontramos analizando los resultados, que nos permitiera dar respuesta a estas necesidades. Con ella contribuiremos al estudio de la inclusión en Castilla y León desde el análisis de las necesidades de formación docente de sus profesionales y aportaremos un instrumento de evaluación de las mismas que permitirá, en un primer momento, realizar una evaluación con los profesores que participan en el estudio y en el futuro generalizar su utilización con otros profesionales de nuestra comunidad y de fuera de ella. Se trata de un valioso aporte para la puesta en marcha de la inclusión en los centros educativos en la medida en que, a partir de su utilización, se podrán dar respuesta a las necesidades profesionales e iniciar la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos. Además, los resultados permitirán diseñar programas de formación docente genéricos y específicos que, integrados en los planes de formación permanente de profesores de cada provincia, garanticen una oferta formativa adecuada para las necesidades que surjan durante el proceso de transformación hacia un sistema educativo más inclusivo.

La atención a las necesidades educativas especiales en la legislación educativa

La normativa educativa actual, tanto nacional como autonómica, trata en diferentes textos y regulaciones la atención a la diversidad. La LOE, tal y como se ha mencionado previamente, transforma lo que anteriormente se había denominado como “medidas” de atención a la diversidad en el “principio” fundamental de la atención a la diversidad que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Establece como uno de sus principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos y reconoce que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión, siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado (LOE, preámbulo: 17162). Además, incide en otra serie de principios que regularán la escolarización:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación (LOE Art. 74: 17180).

Esta ley educativa establece que en la etapa de Educación Primaria se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de

mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades (LOE, Art.19). De igual manera, plantea que serán las Administraciones educativas las que dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en dicha Ley, y asegurarán los recursos necesarios para 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; y todo ello, regido por los principios de normalización e inclusión (Art. 71).

En la comunidad autónoma de Castilla y León, esta categorización que realiza la LOE en el Art. 71 se concreta a través de la Instrucción Conjunta de 7 de enero de 2009 de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de la comunidad. Se basa en la necesidad de atender desde el sistema educativo a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera, en la forma regulada por la LOE. Así, se plantea que la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo da lugar a que en su gestión sea necesaria la intervención de diversas unidades orgánicas de la Consejería de Educación, que necesitan disponer de información actualizada relativa a estos alumnos en diferentes momentos del curso escolar.

Para que la información relativa al alumnado con NEE escolarizado en los centros de Castilla y León sea tratada con las debidas garantías se crea un fichero automatizado de datos de carácter personal.

Por ello, se crea el fichero automatizado de datos de carácter personal denominado "Datos relativos al alumnado con Necesidades Educativas Específicas" de la Consejería de Educación, desde donde se gestiona la recogida, inclusión y tratamiento de los datos de este fichero, de modo que se mantenga permanentemente actualizado y la información relativa al alumnado con necesidades educativas específicas escolarizado en centros docentes de Castilla y León sea tratada con las debidas garantías. En dicha instrucción se modifican las categorizaciones anteriores, introduciendo nuevas categorías e informaciones. Así, establece que el fichero automatizado de datos denominado "Datos relativos al alumnado con Necesidades Educativas Específicas", será la única fuente de información para cualquier órgano de la Consejería de Educación que necesite tener conocimiento de datos relativos a los alumnos de este tipo matriculados en centros docentes de Castilla y León. Y establece que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, a efectos de la inclusión en este fichero, son aquellos que se definen en las categorías y grupos que se presentan en la

siguiente tabla, junto con los requisitos para ello:

GRUPO	REQUISITOS
<p>1. ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discapacidad física - Discapacidad psíquica - Discapacidad auditiva - Discapacidad visual - TGD - Trastornos graves de la personalidad - TDA y comportamiento perturbador 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica, que valore que el alumnado tiene necesidades educativas especiales incluidas en la tipología y categoría correspondiente • Dictamen de Escolarización
<p>2. RETRASO MADURATIVO (2º ciclo de Educación Infantil)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica, que valore que el alumno presenta necesidades educativas que, por sus particularidades, no pueden dar lugar a un diagnóstico más preciso. Dadas sus especiales características, el Informe de Evaluación Psicopedagógica será actualizado al iniciar cada nuevo curso en la etapa de Educación Infantil y validado por el Área de Inspección Educativa • Dictamen de Escolarización
<p>3. ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inmigrantes - Especiales condiciones personales (enfermedad u hospitalización) - Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación de Necesidades de Compensación Educativa del alumnado incluido en la tipología y categoría correspondiente y que además presente un retraso escolar de dos o más cursos -al menos, en las áreas instrumentales-, con respecto al curso en el que está escolarizado. El Informe será actualizado, en Educación Primaria a la finalización de cada uno de los ciclos y en Educación Secundaria Obligatoria al promocionar de curso. Será validado por el Área de Inspección Educativa
<p>4. ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica que evalúe estas necesidades e incluya medidas curriculares específicas necesarias para el desarrollo de sus capacidades desde un contexto escolar lo más normalizado posible
<p>5. ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica
<p>6. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dislexia - Disortografía - Discalculia - Lectoescritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica
<p>7. CAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica

Fuente: elaboración propia a partir de Instrucción Conjunta de 7 de enero de 2009.

Además, a través de la *ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto*, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León se sistematiza la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la planificación de las medidas

El Plan de Atención a la Diversidad, documento que recoge el conjunto de actuaciones y medidas educativas y organizativas que forma parte de su Proyecto Educativo de Centro.

educativas que deben ser adoptadas y la definición de los medios y recursos necesarios para hacer efectivo el derecho de este alumnado a la igualdad de oportunidades en educación. En los centros educativos, se concretará en el Plan de Atención a la Diversidad, documento que recoge el conjunto de actuaciones y medidas educativas y organizativas que diseña y desarrolla para adecuar la respuesta a las necesidades educativas del alumnado en él escolarizado, y que forma parte de su Proyecto Educativo de Centro. Así, se especifican en esta orden las medidas de atención a la diversidad, tanto de carácter ordinario como específico, para atender a las necesidades de los alumnos. En la tabla 2 se resumen ambos tipos de medidas:

Medidas ordinarias de atención educativa <i>(estrategias organizativas y metodológicas destinadas a todo el alumnado que faciliten la adecuación del currículo a sus características individuales y al contexto sociocultural de los centros docentes, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin modificar los objetivos generales de cada una de las etapas educativas)</i>	Medidas específicas de atención educativa <i>(programas, actuaciones y estrategias de carácter organizativo y curricular que precise el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido respuesta a través de las medidas ordinarias de atención educativa)</i>
Acción tutorial	Adaptaciones curriculares significativas
Opcionalidad en la elección de materias en la educación secundaria obligatoria y bachillerato	Permanencia excepcional
Estrategias de enseñanza, grupos de refuerzo o apoyo en las áreas o materias de carácter instrumental, agrupamientos flexibles de carácter colectivo y medidas de ampliación o profundización	Fraccionamiento de las enseñanzas de bachillerato para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a problemas graves de audición, visión o motricidad
Adaptaciones curriculares no significativas (metodología, organización, adecuación de actividades, temporalización y adaptación de técnicas, tiempos e instrumentos de evaluación, así como medios técnicos y recursos materiales)	Programas de diversificación curricular y programas de cualificación profesional inicial
Planes de Acogida	Programas específicos de apoyo, refuerzo y acompañamiento para el alumnado de integración tardía en el sistema educativo o para el alumnado en situación de desventaja socioeducativa
Medidas específicas de prevención y control del absentismo escolar y del abandono escolar temprano	Acciones de carácter compensatorio dirigidas al alumnado que presente necesidades educativas por estar en situación desventaja socioeducativa y medidas destinadas al alumnado que presente dificultades de adaptación e inserción al entorno escolar y manifieste problemas de convivencia
	Adaptación lingüística y social, incluida la atención en aulas específicas de apoyo, para el alumnado de integración tardía en el sistema educativo cuya lengua materna sea distinta del castellano
	Programas específicos para alumnos que presenten desfases o carencias significativas, al menos de dos cursos, en los conocimientos instrumentales básicos
	Atención educativa al alumnado enfermo: hospitalización o convalecencia domiciliaria
	Flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado con altas capacidades intelectuales

Si analizamos los datos que arroja la ATDI en cada provincia respecto al número de alumnos que aparecen incluidos en la clasificación, así como a las medidas a poner en marcha para responder a sus necesidades, nos encontramos con una idea general de la realidad que los maestros se van a encontrar en las aulas, en relación con la atención a las mismas, y más aún si tenemos en cuenta a aquellos alumnos que presentan otras necesidades pero que, por distintos motivos, no están registrados en la aplicación. Si bien, tanto dichos datos como la existencia en sí de la ATDI nos dibujan una realidad lo suficientemente compleja como para abordar la inclusión educativa con carácter de urgencia, consideramos necesario destacar que estas cifras no reflejan el

total de alumnos que en cada centro educativo van a requerir una respuesta adecuada a las necesidades que presentan. Nos referimos a todos aquellos que por su situación y características individuales no cumplen los requisitos establecidos por las diferentes regulaciones para ser calificados como alumnos con necesidades y, por tanto, aparecer reflejados en las estadísticas. No obstante, en los centros no se puede obviar a estos alumnos y, por tanto, la eliminación de las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de todos también les concierne a ellos.

Por otra parte, resulta sorprendente que, a pesar de los planteamientos inclusivos que caracterizan a la mayor parte de los procesos de mejora en los centros, desde la Administración educativa se insista en nuevas categorizaciones que, en muchas ocasiones, se traducen en un etiquetado de los alumnos y, en el caso de nuestra comunidad, en la existencia de un censo donde constan dichas “etiquetas”. Pensamos que esta realidad puede constituir un arma de doble filo en el logro de una “educación para todos” y pone de manifiesto la necesidad de formación, tanto del profesorado como de la administración, para hacer frente al reto que supone conseguir el éxito de todos los alumnos, y de manera especial, de aquellos susceptibles de ser “categorizados”. En este sentido, estamos de acuerdo con Casanova (2011) cuando afirma que se pueden suprimir tanto las etiquetas que se asignan a los alumnos más diferentes, ya sea por su capacidad o talento, por sus intereses, su etnia, lengua o cultura, como algunos conceptos que forman parte de la terminología escolar (necesidades educativas especiales, nacionalidades, lenguas, nivel o ritmo de aprendizaje), que poco contribuyen al logro de esa educación para todos. Consideramos que este reto debe iniciarse en las facultades de educación, incidiendo de manera especial en una preparación consecuente de los futuros profesionales de la educación para participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos donde, como establece la LOE, la “Atención a la Diversidad” se convierta en un principio fundamental de funcionamiento. Y debe continuar desde los diferentes programas de formación permanente del profesorado, abordando el reto de la inclusión con carácter prioritario ■

Con una preparación consecuente de los futuros profesionales para participar en la transformación de sus escuelas en centros inclusivos, la “Atención a la Diversidad” se convertirá en un principio fundamental de funcionamiento.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2002): El cambio en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 9-93.
- AINSCOW, M. (1999): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ, P. (2000): Hacia una educación sin exclusión. En MIÑANBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad* (pp. 187-195). Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall.
- ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- ARNAIZ, P. (2004): La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7), pp. 25-40.
- BLANCO, R. (2008): Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, pp. 33-54.
- CASANOVA, M.A. (2011): *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ECHEITA, G. (2006): "Ojos que no ven, corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles". En VERDUGO, M.A y JORDÁN DE URRÍES, B. *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (Eds). (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- ECHEITA, G.; AINSCOW, M.; ALONSO, P.; DURÁN, D.; FONT, J.; MARÍN, N.; MIQUEL, E.; PARRILLA, A.; RODRÍGUEZ, P. y SANDOVAL, M. (2004): Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, pp. 50-53.
- ECHEITA, G; VERDUGO, M.A.; SANDOVAL, M.; SIMÓN, C.; LÓPEZ, M. GONZÁLEZ-GIL, F. y CALVO, I. (2008): La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero* 39 (4), num 228, pp. 26-50.
- ESCUADERO, J. M. (2007): "Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 371, pp. 86-89.
- GIMENO, J. (2001): "Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria". En SIPÁN, A. (Coord.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.
- GIMENO, J. (2000): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". En AA.VV. *Atención a la diversidad* (pp. 11-35). Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ, M.T. (2008): "Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp.82-99.
- GONZÁLEZ-GIL, F., GÓMEZ-VELA, M. y JENARO, C. (2009). "Traducción y Adaptación al castellano del Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil". En VERDUGO, M.A.; NIETO, T.; JORDÁN DE URRÍES, B. y CRESPO, M. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp.577-590). Salamanca: Amarú.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). BOE núm 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

LÓPEZ MELERO, M. (2001): "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades". EN SIPÁN, A. (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.

MEC, (1992): *Los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC.

MIR, C. (1997): "¿Diversidad o heterogeneidad?" *Cuadernos de Pedagogía*, 263, pp. 44-50.

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

TOMASEVSKI, K. (2002): "Contenido y vigencia del derecho a la educación". *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

TORRES, J. (2002): "La cultura escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 71-75.

UNESCO/OREALC (2007): *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo.

VERDUGO, M. A. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (2008): "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas". *Siglo Cero*, 39(4), pp. 5-25.

VERDUGO, M. A. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (en prensa): "La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales". *Revista de Educación*, 358.

VLACHOU, A. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Breve currículum

Francisca González Gil es Profesora contratada Doctora en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Salamanca. Secretaria académica del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Miembro del Grupo de Investigación reconocido por la Universidad de Salamanca "Investigación en Discapacidad". Principales líneas de investigación: Educación Inclusiva y Calidad de Vida, desarrolladas a través de la participación en múltiples proyectos, publicaciones y reuniones científicas de carácter interdisciplinar.

frang@usal.es



El camino hacia la integración

Rosario Fernández Santamaría

Secretaria General del Instituto Nacional de Educación Especial (1982 -1985)

Sumario: 1. Introducción. 2. Antecedentes en la atención educativa de los deficientes sensoriales y físicos. 3. Deficientes intelectuales. La larga lucha para su atención educativa. 4. En el camino hacia la integración: 1970, la Ley General de Educación Especial referencia al período 1975-1985 y al *Instituto Nacional de Educación Especial*. 5. La consolidación de la integración: La LOGSE, 1990. 6. Y después...

Resumen

El artículo hace un somero repaso de la historia de la Educación Especial en España, diferenciando en su origen la atención prestada desde el punto de vista educativo a los alumnos con deficiencias sensoriales, físicas e intelectuales, para posteriormente incidir más en estos últimos. Destaca cómo después de un olvido de siglos, en un período corto de 20 años (entre las Leyes de Educación de 1970 y 1990) se produce un gran avance, centrándose de forma especial en el decenio de 1975 a 1985, años de vida del *Instituto Nacional de Educación Especial*, cuya labor considera que fue fundamental para el logro de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y base para el reconocimiento y mejora posterior de sus derechos.

Palabras clave: Educación Especial, Ley de Enseñanza Primaria, Ley General de Educación, LOGSE, LISMI, Instituto Nacional de Educación Especial, integración, educación inclusiva.

Abstract

This article gives a brief overview of the history of Special Education in Spain, which in its beginning paid a different educational attention to students with sensory, physical or intellectual disabilities, while later it focused on the latter. It stresses that after an oblivion for centuries, there is a breakthrough in a short period of 20 years (between the Education

Laws of 1970 and 1990), specially focusing on the decade from 1975 to 1985, years of existence of the National Institute of Special Education, whose work is considered fundamental to achieve the educational integration of students with special educational needs and also for the recognition and subsequent improvement of their rights.

Keywords: Special Education, Primary Education Law, General Law on Education, LOGSE, LISMI, National Institute of Special Education, integration, inclusive education.

Introducción

El concepto y el tratamiento de la Educación Especial experimentaron una asombrosa evolución en el espacio de diez años, entre 1975 y 1985.

Los vertiginosos cambios que hoy se producen en cortísimos espacios de tiempo, en especial en el campo de las tecnologías, tal vez nos hagan minimizar la asombrosa evolución del concepto y tratamiento de la Educación Especial en un corto período de tiempo, tan sólo de 10 años, entre 1975 y 1985, enmarcados en un período más amplio —20 años— que media entre dos leyes fundamentales para su desarrollo: la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE en 1990. Es cierto que se venía produciendo un despertar, tanto social como legislativo, tras un olvido y marginación de siglos, pero bien puede decirse que en esos años se pone en marcha el motor que va a hacer evolucionar el concepto de tal manera que hoy podemos hablar de una educación inclusiva, sin que todavía nos demos por satisfechos con lo conseguido.

Pero esa denominación de Educación Especial que se utilizó en aquellos años para identificar un universo de alumnado con necesidades educativas especiales, es muy amplia y agrupa necesidades de características y tratamientos muy diversos: sensoriales, físicos y psíquicos. Es a estos últimos a los que me estoy refiriendo cuando hablo de un abandono de siglos, aunque el avance producido en la década señalada ampara a todo el amplio colectivo.

Antecedentes en la atención educativa de los deficientes sensoriales y físicos

Daremos un rápido repaso al tratamiento, desde un punto de vista educativo, que las deficiencias sensoriales y físicas tuvieron hasta los años señalados, comenzando por los *sordos* y mencionando en primer término a Fray Pedro Ponce de León, quien ya en el siglo XVI demuestra que los sordomudos (terminología que todavía hoy podemos escuchar) no son mudos y sí sólo sordos. Es pionero a nivel mundial en el establecimiento de una pedagogía para enseñarles a hablar, creando una escuela que continuaría con grandes figuras como Juan Pablo Bonet, discípulo suyo, quien escribe el primer libro sobre la educación de los sordos (1620). Un siglo después Hervás y Panduro presenta su obra sobre “*el arte para enseñar a escribir y hablar a los sordomudos*”, incorporándonos así a las corrientes europeas. En 1802 se creó el primer centro estatal, dependiente entonces

de la Corona, el *Real Colegio de Sordomudos*, bajo la égida de la *Real Sociedad Económica Matritense* que pasaría por muchas transformaciones, avatares y traslados, hasta convertirse en 1970 en *Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos*.

Fray Pedro Ponce de León, ya en el siglo XVI, establece una pedagogía para enseñar a hablar a los sordos. La enseñanza dirigida a los ciegos se inicia en el siglo XIX y la "Ley Moyano" se ocupa de la educación de sordos y ciegos.

Así como en el caso de la enseñanza para sordos España es pionera, no podemos decir lo mismo con respecto a la enseñanza dirigida a los ciegos, correspondiendo a Francia su iniciación, destacando dos figuras fundamentalmente, Valentín Haüy que funda la primera institución en París en 1784 y Luis Braille creador hacia 1830 del sistema de lectura, que llega hasta nuestros días. En España se identifica como primer maestro de ciegos a José Ricart que en 1820 crea en Barcelona una escuela para ciegos a título personal, de la que en 1839 el Ayuntamiento se haría cargo. Pero es en 1836 cuando el Gobierno, a impulso de la *Sociedad Económica Matritense*, establece la creación de una Escuela para ciegos y lo hace anexionándola a la ya creada para sordos. Ambas pasaran a depender del Ministerio de Fomento en 1852 y continuarán con una trayectoria paralela hasta 1932 en que se instalaran en edificios separados. En 1941 el *Instituto Nacional de Ciegos* pasará a depender de la ONCE cosa que "de facto" venía sucediendo desde 1928.

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano) recoge, pues, una exigencia social ya manifestada y se ocupa de la educación de sordos y ciegos estableciendo

Art. 6: La primera enseñanza se dará con las modificaciones convenientes a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearan con este objeto, sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta Ley.

Art. 108: Promoverá, asimismo, el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una escuela de esta clase en cada Distrito Universitario y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.

Como puede comprobarse la Ley no ampara la educación de otros alumnos con necesidades especiales y en los casos señalados lo hace en régimen de segregación en centros "ad hoc", aunque prevé que "en cuanto sea posible" se les atienda en las escuelas públicas.

Para el caso de los alumnos con *minusvalías físicas* tampoco contempla su educación de forma explícita, cabe suponer su integración, siempre que las barreras arquitectónicas lo permitieran. No obstante en 1933 se reconoce el carácter docente del *Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos*, haciéndolo compatible con los tratamientos médico-

rehabilitadores, que se encuentran en su origen, ya que fue creado en 1887 como Asilo de Inválidos del Trabajo y transformado en 1922 en Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos del Trabajo. En 1958 pasa a depender del Ministerio de Educación.

Deficientes intelectuales. La larga lucha para su atención educativa

Nos centramos ahora en la atención educativa prestada a los alumnos con deficiencias intelectuales. Como hemos visto, la *Ley Moyano* desconoce su existencia y sólo en la primera década del siglo XX se produce su primer reconocimiento oficial con la creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. Años después su Sección de Anormales se desgaja creándose el Patronato Nacional de Anormales, el cual, tras muchas vicisitudes, consigue la creación de la *Escuela Central de Anormales* en 1922, como aneja a los colegios de sordomudos y ciegos, única escuela pública para “atender la educación de los menores atrasados mentales hasta los 14 años” y con esa denominación llegará hasta el año 1960 en el que pasara a llamarse *Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica*.

La Ley Moyano no contempla la educación explícita del alumnado con minusvalías físicas o deficiencias intelectuales.

Los cuatro institutos mencionados presentan unas características similares: se trata de centros especializados, concentran servicios pedagógicos y sanitarios, cuentan con secciones de formación de profesorado y tienen ámbito nacional.

Pioneros de la Educación Especial

Creo que en este momento merece la pena destacar y rendir homenaje a tres figuras que influyeron decisivamente en el despertar de una conciencia social y cuya voz sería escuchada en los estamentos oficiales, hasta obtener el reconocimiento del derecho a la educación de los alumnos a los que venimos refiriéndonos.

En primer lugar destacaremos la figura de *D. Francisco Pereira*, que en 1908 consiguió la creación de una escuela-sanatorio *Instituto Psiquiátrico-Pedagógico, para niños, niñas y jóvenes mentalmente retrasados*, y que constituye la primera institución española de este género. En 1930 inauguró el *Instituto Psiquiátrico Pedagógico* en Chamartín. Pero su labor y su acción no sólo significó la creación de estos centros, sino que además fomentó el encuentro de padres que inician entonces una larga lucha para su reconocimiento como asociaciones, pero en especial por el del derecho a la educación y atención de sus hijos. Estas asociaciones se van a ir paulatinamente constituyendo en función de las distintas tipologías, agrupándose después en una gran confederación, lo que les conferirá una mayor fuerza, presencia y protagonismo.

En segundo lugar hablaremos de *D^a María Soriano*: nace en 1900 y cursa estudios de Magisterio. Accede al puesto de Directora de la *Escuela Central de Anormales* en

1923, A esta tarea dedicará toda su vida activa, incorporando a su buen hacer una amplia y constante formación en distintas especialidades en diversos centros europeos. Participa en asociaciones científicas y foros internacionales, dejando en todos ellos la impronta de su saber y dedicación. Luchó para inculcar a las familias la necesidad de apoyo y aceptación de sus hijos con problemas, afirmando que la educación especial sólo avanzaría cuando *“las madres comenzarán a trabajar con alegría con sus hijos deficientes”*. Quiero destacar especialmente este principio que inspiró toda su obra y que impregnaba el ambiente en el que se trabajaba en el centro. Anexa al centro se creó una granja agrícola para completar la formación de los alumnos, que después se ampliaría con talleres pre-profesionales. Su influencia fue decisiva, en los cambios que se van a producir en los años señalados al principio de este documento. En el año 1991 recibió el Premio Reina Sofía de Rehabilitación e Integración, concedido por el *Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con minusvalías*.

D. Francisco Pereira, Doña María Soriano y Doña Carmen Gayarre influyeron decisivamente en el despertar de una conciencia social favorable al reconocimiento del derecho a la educación de los deficientes intelectuales.

La tercera figura que quiero destacar es la de *D^a Carmen Gayarre*, pionera igualmente infatigable de la educación especial. Nació también en 1900, y también cursó los estudios de Magisterio para continuar después los de Filosofía y Letras. Se encargó de la Cátedra de Paidología de la Universidad Complutense entre 1933 y 1944. En 1942 nace su hijo Luis con síndrome de down, requiriendo cuidados y atención preferente, lo que motiva que abandone su cátedra para dedicarle todo su tiempo, pero sus características personales la impulsaron a implicarse directamente no sólo en la educación de su hijo, sino también en la de otras personas como él, naciendo así en 1958 el *Colegio de educación especial para adolescentes San Luis Gonzaga* que además de aulas de educación especial contaba con talleres de preparación para el trabajo, así como para otras actividades. En 1995 recibe también el Premio Reina Sofía de Rehabilitación e Integración, muriendo en 1996. Su obra se perpetúa a través de la *Fundación Gil y Gayarre*.

Podría mencionar otros nombres de pioneros, como *Sidonio Pintado*, todas personas luchadoras, unas en defensa de los derechos de sus propios hijos, otras por vocación y solidaridad natural, cuya labor llega hasta nuestros días. Recuerdo especialmente a *D. Paulino Azua*, Presidente durante largos años de la FEAPS y que ha representado una de las voces que más se han escuchado en el reconocimiento de los derechos de estas personas y a *D^a M^a Luisa de Ramón Laca*, heredera directa de la labor de *D^a Carmen Gayarre*, con quien colaboró desde 1962.

La Ley de Enseñanza Primaria de 1945

La lucha de estos y otros pioneros, la demanda de las familias a través de las asociaciones, consigue que por fin una Ley reconozca, aunque tímidamente, el deber del Estado de proporcionarles atención educativa. Y así la Ley sobre Educación Primaria, de 17 de julio de 1945 establece en su artículo 38 *“Escuelas de anormales, sordomudos y ciegos”*:

que el Estado establecerá escuelas especiales para niños anormales, deficientes mentales, sordomudos, ciegos y deficientes físicos y fomentar las de iniciativa privada. Como vemos la escolarización que prevé en todos los casos es en régimen de total segregación.

Vamos a detenernos seguidamente en la terminología que estamos utilizando, pues es evidente que hoy en día nos resulta absolutamente inaceptable, por ello es importante poner de relieve de qué concepción partimos, para que comprendamos que aún así significa avances importantes con respecto a etapas anteriores. Recordemos, por ejemplo, la conferencia que D. Francisco Pereira pronunció en julio de 1904 en la Escuela Central Normal de Madrid en la que denunciaba que *“los hombres se han preocupado de ciegos y sordomudos, pero nada han hecho por idiotas, imbéciles, cretinos, epilépticos, atrasados mentales, inestables, mentalmente débiles...”* haciendo referencia los términos utilizados a lo largo de los tiempos y concluía destacando la necesidad de crear escuelas para estos niños, fomentando la iniciativa privada.

La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 establecía escuelas especiales en régimen de total segregación. A partir de esta Ley, sobre todo en la década de 1960, se crearon centros específicos mayoritariamente religiosos y privados.

De invisibles y marginales los define *Teresa González Pérez* en su excelente aportación en el XV coloquio sobre historia de la educación, celebrado en Pamplona en 2009 señalando que

en suma no era más que el desprecio que en buena parte de los casos se proyectaba también en el ámbito familiar, con el ocultamiento de los afectados, manteniéndolos encerrados en las casas y alejados de la vida social.

Por eso las familias que supieron luchar para exigir los derechos que les corresponden, enfrentándose a una sociedad y a una Administración cuando menos indiferente, son merecedores de todo el reconocimiento. Al amparo de la Ley de 1945 se inicia un proceso de creación de centros específicos, en especial en la década de los 60, mayoritariamente privados y religiosos.

En el camino hacia la integración: 1970, la Ley General de Educación. Especial referencia al período 1975-1985 y al *Instituto Nacional de Educación Especial*

La Ley General de Educación

Por fin la *Ley General de Educación* en 1970 reconoce su derecho a la educación, adoptando el término Educación Especial y contemplándolo como una modalidad específica, es decir, un sistema paralelo al ordinario con normas propias y currículos diferenciados. No obstante, admite que, si la deficiencia es leve, podrán asistir a aulas específicas en centros ordinarios, pero, insistimos, en aulas diferenciadas. No obstante las buenas perspectivas que abre la ley se ven frenadas pronto por las enormes

necesidades del sistema general y el insuficiente presupuesto a destinar a la educación en un momento de crisis.

Período 1975-1985

El Instituto Nacional de Educación Especial

Pero la semilla fructificará unos años después y, en efecto, en 1975 se creara por *Decreto de 23 de mayo*, el *Instituto Nacional de Educación Especial* (INEE), como organismo autónomo, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, que será una pieza clave en la evolución y desarrollo de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, suponiendo en primer término la ordenación del panorama educativo, marcado por la heterogeneidad de los centros especiales y la falta de planificación. En el Decreto citado se reconoce que “*una profunda exigencia de solidaridad nacional fuerza a que no se demore por más tiempo el impulso que requiere la Educación Especial*”, reconociendo asimismo su carácter complejo que requiere integrar junto a la función docente la asistencia en variados campos, lo que obliga a la formación de equipos multiprofesionales.

Como misión esencial se atribuye al INEE la extensión y perfeccionamiento del sistema de Educación Especial, amén de una serie de funciones que significan crear, en definitiva, una ordenación propia del sistema, como pretendía la *Ley General de Educación*. Sin embargo, enseguida se detectan dos obstáculos para alcanzar los objetivos buscados: en primer lugar, que los fondos atribuidos para la magna tarea que tiene por delante son insuficientes y no permiten atender las necesidades y, en consecuencia, las demandas que por parte de las asociaciones y profesionales se plantean y, en segundo lugar, que la estructura de la que ha sido dotado el instituto es asimismo insuficiente.

En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial que supuso la ordenación del panorama educativo marcado por la heterogeneidad de los centros especiales y la falta de planificación, aunque con fondos y estructura insuficientes.

A estos fallos intenta ponerse remedio con dos medidas, la primera afectando una parte del rendimiento de la tasa del juego, despenalizado por *Real Decreto-Ley de 25 de febrero de 1977 a “acciones de asistencia, recuperación e integración social de minusválidos”* (art. 7). Con esta disposición el presupuesto del Instituto se ve reforzado y ello permite iniciar una política de construcción de centros específicos, no se olvide que es el mandato de la ley, dotación de material, subvenciones a centros de iniciativa privada, mayoritariamente dependientes de asociaciones, becas...

La segunda medida significa la creación del *Real Patronato de Educación Especial*, por *Real Decreto de abril de 1976*, presidido por S.M. La Reina, antecedente del actual *Real Patronato sobre Discapacidad*. En él se integraron, además del Ministerio de Educación y Ciencia, los de Hacienda, Gobernación, Justicia, Trabajo y del INEE, y otras personalidades de reconocido prestigio, designadas por S.M. La Reina. Sus funciones

principales eran la coordinación de las actividades relacionadas con la educación especial y el establecimiento de cauces de colaboración entre la Administración y la iniciativa privada.

El Plan Nacional de Educación Especial

El Plan Nacional de Educación Especial se basa en cuatro principios: normalización, integración, sectorización de servicios y equipos multiprofesionales e individualización de la enseñanza.

En los mismos años, los países nórdicos están desarrollando ya una política basada en la integración. El *Real Patronato* crea en 1978, un grupo de trabajo para la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial, que encarga al INEE. En ese mismo año, se publica en el Reino Unido el informe Warnock que va a inspirar ese *Plan Nacional*, basado en cuatro principios: a) Normalización de los servicios, b) Integración. La educación especial se impartirá hasta donde sea posible en los centros educativos ordinarios, c) Sectorización de servicios y equipos multiprofesionales y d) Individualización de la enseñanza. Estos principios, como veremos después, van a acompañar ya el devenir de la Educación Especial.

La Constitución española y la LISMI

También la *Constitución* española de 1978 dedica su artículo 49 a reconocer los derechos de este colectivo, expresando que

los poderes públicos realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran y los amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Pero la consagración definitiva de los cuatro principios reseñados, tan utópicos en su momento, vendrá respaldada por una ley. Y así, tras cuatro años de tramitación parlamentaria, se aprueba la *Ley de Integración Social de los Minusválidos, de 7 de abril de 1982*, (LISMI). Esta ley utiliza como vemos el término “minusválidos”, para referirse al colectivo que nos ocupa. La Sección tercera del Título VI está dedicada a su educación, previendo la integración del minusválido en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo en su caso los programas de apoyo y recursos que la misma ley reconoce.

La LISMI concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos.

Concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos. Incluye la Formación Profesional dentro del concepto de Educación Especial y prevé medidas que puedan ayudar a superar los estudios universitarios. Hace expresa mención a los equipos multiprofesionales integrados “*por el personal interdisciplinario técnicamente adecuado*”.

Los equipos multiprofesionales

Con anterioridad a esta ley y apoyándose en los ya mencionados principios recogidos en el *Plan Nacional de Educación Especial* comienzan a funcionar, dependientes del INEE, en 1981 los equipos multiprofesionales, en principio en número reducido y con un cierto carácter experimental, amparados por una circular de la Subsecretaría del Ministerio de Educación. Posteriormente, por *O.M. de 9 de septiembre* de 1982 se regula su composición y funciones. La creación de estos equipos constituye el paso previo para la efectiva aplicación de los principios contenidos en el *Plan Nacional*, al que tantas veces nos estamos refiriendo.

1981: El año internacional del disminuido

Como puede comprobarse en poco tiempo se ha producido un vuelco radical en la atención a este colectivo, las sucesivas actuaciones destacadas indican que quiere recuperarse el tiempo perdido. Pero este movimiento no sólo se da en España, sino que lo encontramos a nivel mundial, habiendo declarado Naciones Unidas 1981 como Año Internacional del disminuido. El Real Patronato apoyado por el INEE organiza una gran *Conferencia Mundial*, con el concurso de la UNESCO, que se celebró en Torremolinos (Málaga) en los primeros días del mes de noviembre de dicho año. Más de cien países

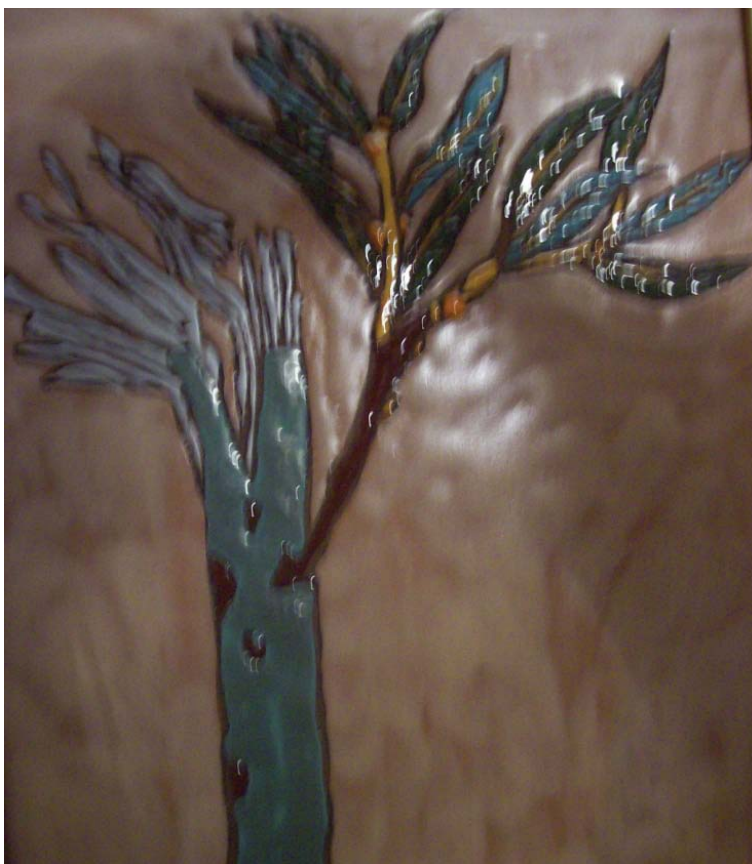


Fig.1. "El árbol que rebrota", símbolo de la Conferencia Mundial del Año Internacional del Disminuido.

estuvieron representados, así como diversos organismos. Se aprobó la *Declaración Sundberg*, nombre del Director de Educación Especial de UNESCO, que falleció en el transcurso de las sesiones, que constituyó la base del Programa de Acción Mundial, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1982 para las personas con discapacidad. Se instituyó entonces el *decenio de las Naciones Unidas para las personas con discapacidad de 1983 a 1992*.

La ordenación de la Educación Especial

El “Real Decreto del 6 de marzo de 1985” constituye el paso decisivo para la aplicación efectiva de los cuatro principios inspiradores del Plan Nacional y expresamente consagrados en la LISMI.

También en 1982 se dictó el *Real Decreto de 15 de octubre de ordenación de la Educación Especial*, que avanzaba, aunque tímidamente, en la aplicación de los cuatro principios tantas veces reiterados y que fue derogado por el *Real Decreto en 1985*, al que seguidamente nos referiremos. Mientras tanto comenzó un proceso de desintegración del INEE, tras una reorganización del Ministerio de Educación en 1982, creándose la Subdirección General de Educación Especial, a la que se le atribuyeron las competencias en materia de ordenación académica.

El *Real Decreto del 6 de marzo de 1985*, ya referido, constituye el paso decisivo para la aplicación efectiva de los cuatro principios inspiradores del Plan Nacional y expresamente consagrados en la LISMI. La Educación Especial se regula ya como parte integrante del sistema educativo y no, por tanto, como modalidad educativa. Está dirigida a las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales o por inadaptaciones. Viene a reiterar lo establecido en dicha ley respecto a la escolarización en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisos y solo cuando la gravedad, características o circunstancias de su disminución o inadaptación lo aconseje, la escolarización se realizará en unidades o centros específicos. Regula con detalle la escolarización, los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado, etc. Su ámbito de aplicación es estatal, sin perjuicio de la competencia de las Comunidades Autónomas.

El *Real Decreto* es realista en su contenido y establece un plazo de aplicación gradual de ocho años, que se inicia en el mismo curso 1985/86. El Decreto iba acompañado de una detallada memoria económica, que preveía el coste de su aplicación y que sirvió de base para la financiación necesaria por parte del Ministerio de Hacienda en su implantación curso a curso.

El nuevo concepto de Educación Especial como parte integrante del sistema ordinario significó, por lógica coherencia, la desaparición del “Instituto Nacional de Educación Especial”.

Supresión del INEE y creación del Centro Nacional de Recursos

El nuevo concepto de Educación Especial como parte integrante del sistema ordinario significó, por lógica coherencia, la desaparición del *Instituto Nacional de Educación Especial*, siendo asumidas sus funciones entre la Subdirección General ya mencionada y el resto de las unidades competentes del Ministerio de Educación. Igualmente

desaparecieron los institutos nacionales especializados, perdiendo su carácter de nacionales, transformándose en colegios específicos que atienden alumnos con plurideficiencias.

En 1976 se creó el *Centro Nacional de Recursos*, importante apoyo para el proceso de integración, tanto en centros ordinarios como específicos, como lugar de elaboración, reflexión, experimentación y difusión de los procesos que se están llevando a cabo.

La consolidación de la integración: la LOGSE, 1990

Con la aprobación de la LOGSE se consolidan los esfuerzos realizados en los años precedentes y hoy se avanza hacia la escuela inclusiva en la que los alumnos aprenden a aprender de las diferencias.

En 1990 con la aprobación de la *LOGSE* se consolidan los esfuerzos realizados en los años precedentes. Es en esta Ley cuando se incorporan los términos de “*alumnos con necesidades educativas especiales*”. Dedicó el capítulo 5º a la Educación Especial, disponiendo como el propio sistema contará con los recursos necesarios para atender a estos alumnos, a los que, como al resto del alumnado, se adaptará el currículo a sus necesidades y características, es decir, dirigida a un tipo de alumnos tan diferentes como el resto, en la medida en que todos los alumnos necesitan medidas más o menos específicas.

Y después....

Hoy se sigue avanzando en los apoyos y en los conceptos, hablándose no ya de una escuela integradora, sino de una *escuela inclusiva*, suficientemente flexible para incluir a todo el alumnado a través de una serie de requisitos relativos al currículo, profesorado, organización de los centros, compromiso con el cambio..., una escuela en la que los alumnos no sólo aprendan a vivir con las diferencias, sino a aprender de las diferencias ■

Referencias bibliográficas

AAVV. (2009): *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona julio 2009. En especial los artículos de:

- CALDERÓN ESPAÑA, Mª C.: “La educación de los sordomudos y ciegos en el BILE”.
- CASTAÑO GÓMEZ, A. Mª: “La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica”.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T.: “Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo español. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación”.
- LORENZO VICENTE, J. A.: “Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad.”
- MOLINA ROLDAN, R. Mª: “La Escuela Central de Anormales de Madrid”.

— VILLA FERNÁNDEZ, N.: “Del ‘ocultamiento’ a la ‘visibilidad’: avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008)”.

CASADO, D. (2005): *La atención temprana en España, jalones de su desarrollo*.

COLETO RUBIO, C.: “La educación especial en España: del ayer al hoy”. *Revista digital educativa*, Granada csifrevistad@gmail.com

MARCHESI, A.; PALACIOS, J. y COLL, C. (2009): *Desarrollo psicopedagógico y educativo*. Madrid: Alianza.

MEC (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos*.

MOLINA MADUEÑO, A. (2011): “200 años de enseñanzas para alumnos sordos en Madrid.” *El País*, 12-5-2011.

OEI: *Sistemas Educativos nacionales*: “España, capítulo 11: Educación Especial”.

Breve currículum

M^a del Rosario Fernández Santamaría pertenece al Cuerpo Superior de la Administración Civil del Estado y ha desarrollado prácticamente toda su carrera profesional en él vinculada al mundo educativo. Primero en el Conservatorio y Ministerio de Educación donde ocupó, tras su cese como Secretaria General del Instituto Nacional de Educación Especial, distintas Subdirecciones Generales, como la de Personal de Administración, Servicios y Profesorado de Enseñanza Media, en 1985, dividida después en dos Subdirecciones quedó al frente de la de Profesorado de Enseñanzas Medias, Formación Profesional, Escuelas de Idiomas, Conservatorios y Enseñanzas Artísticas, hasta 1988 en que pasa a hacerse cargo de la Subdirección de Centros de Bachillerato y Formación Profesional. En 1995 pasa a ocupar la de Cooperación Internacional, hasta 1999, fecha en la que es nombrada, por elección, Secretaria General Adjunta de la Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, donde permaneció ocho años, jubilándose a continuación en 2007.

Estrategias prácticas de intervención para el desarrollo de procesos cognitivos en trastornos generalizados del desarrollo

María Antonia Palacios Jorge

Orientadora y Profesora asociada de la Universidad Complutense de Madrid

Sumario: 1. Introducción. 2. Procesos cognitivos. 3. Conclusión y síntesis final.

Resumen

El presente artículo pretende dar a conocer, desde una vertiente práctica, estrategias útiles y concretas para poder intervenir en el desarrollo de procesos cognitivos alterados en los trastornos generalizados del desarrollo. Recoge el fruto de la experiencia de muchos años de trabajo específico con alumnos con trastornos generalizados del desarrollo (espectro autista) tanto evaluando como diseñando estrategias para su puesta en marcha en contextos educativos y sociales. Pretende, por lo tanto, guiar el proceso a seguir por el profesional cuando se quiere trabajar específicamente los procesos cognitivos básicos alterados desde un planteamiento concreto, serio, riguroso y coherente.

Palabras claves: trastornos generalizados del desarrollo (espectro autista), estrategias, procesos cognitivos, atención, percepción, pensamiento, representación, memoria, funciones ejecutivas.

Abstract

This article aims to show, from a practical aspect, useful and specific strategies to intervene in the development of altered cognitive processes in pervasive developmental disorders. It collects the results of many years of specific work with students with pervasive developmental disorders (autism spectrum) both evaluating and also designing strategies to be implemented in educational and social contexts. It therefore aims to guide the process to be followed by the professional to work specifically with altered basic cognitive processes from a serious, rigorous and consistent approach.

keywords: pervasive developmental disorders (autism spectrum), strategies, cognitive processes, attention, perception, thought, representation, memory, executive functions.

Introducción

Como punto de partida a la hora de poner en práctica cualquier estrategia de intervención con estos trastornos se hace necesario conocer previamente las características propias de los mismos, así como las repercusiones que conllevan sus peculiares alteraciones, pudiendo entonces ver la necesidad de poner en marcha estrategias específicas de intervención.

El principio y objetivo general que hay que plantearse, cuando se quiere llevar a cabo un adecuado planteamiento de intervención, es el de poder llegar a segmentar el proceso de los diferentes aprendizajes.

El principio y objetivo general que hay que plantearse, cuando se quiere llevar a cabo un adecuado planteamiento de intervención, es el de poder llegar a segmentar el proceso de los diferentes aprendizajes. Se hace, por lo tanto, necesario saber estructurarlos de manera que puedan ser fácilmente perceptibles, entendibles, desde un planteamiento de funcionalidad y aplicabilidad, con objeto de llegar a una adecuada interiorización y generalización, que, como bien se sabe, son aspectos de marcada dificultad para este tipo de trastornos.

Las estrategias que se van a ir detallando más adelante pueden y deben ser intersectadas transversalmente a lo largo de cualquier aprendizaje, materia o concepto que requiera la puesta en marcha de los procesos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje requerido. A continuación se comienzan a detallar qué aspectos van a ser necesarios considerar y qué técnicas deben de ponerse en práctica con cada proceso cognitivo alterado en estos trastornos.

Procesos cognitivos

Vamos a comenzar por uno de los procesos básicos necesarios a la hora de desarrollar cualquier tipo de aprendizaje: la atención. Para conseguir que este proceso, el de la atención, se desarrolle de manera adecuada en estos trastornos, debemos, a la hora de presentar los estímulos, hacerlo de manera sucesiva (visual, auditivo, táctil) para poder llegar a un procesamiento en serie. De esta manera, el procesamiento de la información llega más adaptadamente hacia los procesos cognitivos requeridos y por lo tanto se accede al aprendizaje en cuestión.

Otra manera práctica de llegar adecuadamente a trabajar el proceso de atención en estos trastornos es, sobre todo en las primeras etapas o aprendizajes, el de proporcionar objetos que puedan explorarse con diferentes sentidos. Hay que intentar comenzar, cuando se presentan, por estímulos nítidos (sonidos, sabores..) para ir poco a poco

haciéndolos más ambiguos y mezclados o, de igual manera, comenzar desde los más próximos al cuerpo, para ir poco a poco alejándolos.

Ante cualquier aprendizaje y como estrategia de enseñanza, se debe partir desde el nivel y tipo de ayuda que sea necesario, según análisis previo, para posteriormente ir desvaneciéndola.

En general, ante cualquier aprendizaje y como estrategia de enseñanza, se debe partir desde el nivel y tipo de ayuda que sea necesario, según análisis previo, para posteriormente ir desvaneciéndola. Puede ser necesario llevar a cabo diversas estrategias en función de lo que se pretenda en cada caso. Desde una *instigación* física (coger, llevar, colocar...) o poner *claves* para dirigir la atención al estímulo (señalar, tocar, mostrar...), el uso del *modelado* de la conducta que deseamos imite, así como las ayudas *verbales* que se vean necesarias según el momento, situación y requerimiento (por ejemplo el nombrar, decir "mira", etc...)

Siempre hay que llegar al mayor aprovechamiento de situaciones cotidianas con reforzadores naturales (música, comer, jugar, cosquillas) y por supuesto será necesario acordarse de planificar o contemplar cuando trabajemos *descansos para cambio atencional*, con objeto de incrementar la atención sostenida. Hemos posibilitado así las principales adaptaciones necesarias para trabajar el proceso de atención desde las necesidades específicas de este tipo de trastornos.

Otro proceso cognitivo que se va a detallar a continuación es el de la *percepción*. Para trabajarla, inicialmente hay que utilizar básicamente acciones que aseguren, como en cualquier otro aprendizaje, ante todo, la motivación. Pero además se deben poner en práctica actividades o estrategias de aprendizaje de manera más concreta y específica para trabajar este aspecto cognitivo. Estas pueden ser del tipo introducir, por ejemplo, determinados "*estímulos inesperados*", o proponer "*tareas atractivas*" desde lo perceptual (para ello se debe resaltar, exagerar). Las instrucciones de las actividades de aprendizaje o tareas deben de ser muy claras (resaltando características relevantes perceptivas) además de controlar los "estímulos" de manera que sean intensos, repetidos inicialmente, para poder después introducir cambios (nuevos).

Las técnicas más concretas para poder trabajar la percepción se centran por lo tanto y principalmente en "*resaltar claves estimulares*" y "*discriminar claves relevantes*" (ej, subrayar, colorear, aislar, repetir..).

Hay que ayudarles en definitiva a sintetizar o integrar las características funcionales y relevantes o centrales con objeto de poder llegar a un análisis e interiorización adecuada (por ej., percibir un juguete: su tacto, color, sonido, olor...). Podemos también desarrollar otras alternativas referidas a diferenciar perceptivamente *estímulos* y hacerlos así más explícitos. Siempre hay que tener en cuenta la importancia de enfatizar claves visuales y verbales para poder, como objetivo funcional luego, *integrar el uso de dichas estrategias*

en situaciones cotidianas que es, en definitiva, el objetivo de cualquier aprendizaje, la aplicabilidad, y más en este tipo de trastornos. Con todo ello podremos abordar los procesos perceptivos alterados en este tipo de trastornos de la manera más adaptada a las necesidades que nos plantean los mismos.

Otro proceso muy importante que se va a abordar a continuación es el del *pensamiento* y dentro del mismo *la representación*. Para poder trabajar el mismo y desde el comienzo, se deben presentar pequeños *aprendizajes por asociación estimular* (ej. señales a las que responder). Lo que se pretende es enseñar *destrezas, hábitos y actividades de la vida diaria* (rutinas que le ayuden a poner orden en su pensamiento y representación del mundo y de la realidad concreta, inmediata o no). Se hace necesario intervenir, por lo tanto, desde las *situaciones naturales* (ej. aseo, comidas..), enseñar el *conocimiento de objetos y su función* en la situación, dada la alteración en la comprensión social del trastorno.

Para poder llegar al aprendizaje de conceptos de forma sistemática y significativa, es necesario conectar los aprendizajes con actividades de recuerdo; los conceptos nuevos con otros adquiridos no presentes en dicha situación.

Pero para poder llegar al *aprendizaje de conceptos* de forma sistemática y significativa, es necesario conectar luego los aprendizajes con actividades de recuerdo; es decir, los conceptos nuevos con otros adquiridos no presentes en dicha situación. Si de vital importancia es para cualquiera este planteamiento, más aún para este tipo de alteraciones. De ahí la importancia del abordaje específico que aquí se explicita.

Se pretende, en definitiva, favorecer la *generalización de imágenes mentales*. Por ello, además de todo lo anterior, tenemos que plantear el diseño explícito y estructurado (pasos/secuencia) de actividades de resolución de problemas, desde los más básicos hasta los más complejos, en función de cada caso. Para ello nos serán muy útiles las fotos, dibujos, planos, etc....

Otro proceso que merece especial consideración y sobre el que hay que trabajar dentro del *pensamiento* es el del *inicio de la función simbólica*. Para comenzar a abordar este aspecto es necesario partir de la *enseñanza por imitación*. Se puede comenzar, desde niveles bajos, con movimientos sencillos, hasta respuestas orales (contra imitación) o la imitación de conductas sencillas, según cada caso. Hay que proporcionar *modelos correctos* para que imite (el uso de espejo puede ser muy conveniente, o las imitaciones motoras—siempre que no se quede enganchado—). No hay que olvidarse nunca de la importancia de las *contingencias naturales*.

Por otra parte, para conseguir la adquisición del *desarrollo de la permanencia del objeto*, se puede comenzar desde secuencias concretas y estructuradas de la desaparición *parcial* de un objeto, tapándolo, después destapar vocalizando mucho; incitar a que lo busque y haga lo mismo; luego tapar *completamente*, que desaparezca por más

tiempo (¿dónde está?, señalar “está ahí!”). También se puede colocar un objeto en *lugar desconocido* y que busque lo que necesita; recordarle los que no están visibles. Toda esta detallada secuencia no solo se debe de trabajar con objetos (variados, sencillos y complejos), sino que se debe seguir igual secuencia y pautas en relación a *personas*, lógicamente comenzando desde las más cotidianas y referentes hasta las desconocidas, estructurando y pautando, según cada caso, el nivel del que se parte y al que se puede llegar.

Poco a poco con trabajo sistemático y progresivo se puede llegar a la adquisición y desarrollo de la función simbólica pues no se da un desarrollo simbólico espontáneo normalizado, sino que debe de ser programado y aprendido.

Poco a poco con este arduo trabajo sistemático y progresivo se puede llegar a la *adquisición y desarrollo de la función simbólica*. Se hace necesario trabajar explícitamente entonces *el juego*, como medio para el desarrollo y representación mental y simbólica. De esta manera y desde el juego inicial, propio del desarrollo infantil, y con objeto de llegar a un incremento del juego de ficción, se puede comenzar por *enseñar el manejo adecuado de objetos reales* para, poco a poco, ir hacia la *sustitución progresiva de objetos reales por miniaturas* en secuencias establecidas en las que el resto de objetos es real. Más adelante se debe continuar por la *sustitución progresiva de miniaturas por objetos sucedáneos* en secuencias establecidas en las que el resto es miniatura; para ir progresivamente introduciendo *episodios/actos de ficción*, es decir, *sustitución de objetos incorporando acciones de juego con objeto de llegar a enseñar respuestas a consecuencias ficticias* (lo que ven o viven “como si”).

Este proceso detallado anteriormente es lento y progresivo; hay que ir incorporando, por aproximaciones sucesivas, distintos grados de nivel de simbolización, ya que los niños con este tipo de trastornos presentan dificultades en el aprendizaje y desarrollo de estos procesos. Es decir, no se da un desarrollo simbólico espontáneo normalizado, sino que el mismo debe de ser programado y aprendido. No hay que olvidarse de que presentarán importantes dificultades para llegar a una flexibilización y generalización funcional adecuada de aprendizajes en los que se incorporan procesos mentalistas, dadas las limitaciones en el desarrollo social y comunicativo-lingüístico, indicadores propios de estos trastornos.

Por lo tanto, el fomento de la *espontaneidad y flexibilidad* de conductas *de juego* debe de ser un objetivo a conseguir cuando nos planteamos estas estrategias de intervención, así como el fomento de la *dimensión social* del juego de ficción.

Todas las estrategias concretas antes reseñadas se deben valer de determinadas *técnicas*, como pueden ser la representación mediante miniaturas de secuencias en vivo; el empleo de secuencias grabadas en video, el uso de apoyos gráficos (foto / objeto real). Se debe contemplar el uso de *apoyo visual*, especialmente de la novedad a incluir (por ejemplo en las reglas, objetivos de juegos). Además, nos podemos y debemos valer de la *tutorización de un compañero* en juego de grupo, estrategia —próxima e

incidental— muy valiosa y natural que facilita la flexibilidad y generalización posterior en contextos situacionales y naturales. También de la necesaria incorporación de estas actividades de juego en las horas libres. A partir de todo lo anterior se debe intentar *ampliar la gama de preferencias* de objetos, actividades, juegos, personas, situaciones, etc...

Una vez conseguida la adquisición de la función simbólica hay que ir, poco a poco, desarrollándola desde el *mentalismo*. Podemos así utilizar diferentes estrategias prácticas y concretas como pueden ser enseñar *habilidades de presentación* (describirse a sí mismo y escuchar al otro), proporcionar *información sobre percepción* (visual y auditiva) e *imitación* (motora y verbal), *relatar las propias ideas*, *explicitar el fingimiento*; tener en cuenta los pensamientos y *reconocer emociones* propias y de otros, presentar tareas para *diferenciar fantasía de realidad* (aprender a evaluar situaciones sociales y a reconocer las intenciones de los otros...).

El uso de técnicas de atribución de "imágenes y frases en la cabeza" como apoyo para la enseñanza de nociones de estado mental debe ser objeto de trabajo explícito en este tipo de trastornos.

El uso de técnicas de atribución de "imágenes y frases en la cabeza" como apoyo para la enseñanza de nociones de estado mental debe ser objeto de trabajo explícito en este tipo de trastornos. Nos podemos valer también para ello de *materiales animados*, muñecos, miniaturas, personajes reales. Igualmente de *materiales gráficos/visuales* para crear y resolver situaciones o del uso de escenas filmadas en video como apoyo para la enseñanza de habilidades pragmáticas de interacción y predicción.

Otro aspecto del pensamiento alterado en estos trastornos y que debe ser objeto de mención aquí, es el referido a *las funciones ejecutivas*. Se entiende por funciones ejecutivas las referidas a planificación, inhibición de respuesta, establecimiento de metas, resolución de problemas. Vamos a ver algunas de ellas y las estrategias concretas a utilizar.

Con respecto a la dificultad en la *resolución de problemas* y para poder llevar a cabo un adecuado planteamiento de intervención se puede comenzar por modelado y posterior imitación del niño, utilizando estrategias de ejecución con auto instrucción que guíen el proceso de resolución. También se hace necesario el uso de imágenes para la planificación y resolución de problemas, como por ejemplo el uso de *relojes* con dibujos de las actividades a realizar en lugar de las horas, o elaborar *secuencias gráficas* de pasos a seguir para la resolución de tareas. También la utilización de la *agenda con imágenes de las rutinas* a seguir (fotos personas) y el uso igualmente de *fotos de situaciones sociales* para trabajar la resolución de problemas interactivos.

Otra alteración que vamos a ver en funciones ejecutivas es la de *inhibición en respuestas impulsivas* donde se hace necesario trabajar y enseñar también explícitamente la demora

en la respuesta a la tarea. Para ello habrá que saber pararle, pedirle confirmación; ayudarle a resolver tareas de más de una forma, buscando alternativas que puedan ser analizadas así como sus consecuencias.

Pasamos a continuación a otro trabajo específico importante a desarrollar. Es el referido a *memoria*. Si lo que se pretende es trabajar adecuadamente y de manera específica y especializada en todo lo anteriormente comentado —propósito hasta aquí desarrollado— igualmente hay que hacerlo con un proceso tan importante como es el de la memoria, donde no hay que olvidarse de considerar una serie de aspectos como son:

- Facilitar siempre el acceso a la información. Para ello hay que asegurar, utilizando las estrategias anteriormente explicitadas, otros procesos como son la atención y la percepción. Ante todo no hay que olvidarse de buscar un aprendizaje significativo (funcional y adecuado a las necesidades). Es conveniente por todo ello, y desde un principio, organizar los datos (sabiendo resaltar, utilizar todo tipo claves para que relacione aprendizajes; utilizar indicaciones que le ayuden a recuperar información y a organizarla; elaborar una lista de palabras claves para activar la memoria; hacer preguntas con alternativas; enseñar a realizar resumen, diagrama, construir nexos, mapas conceptuales...).
- Otro aspecto que hay que favorecer respecto a la memoria es el *acceso al material aprendido*. Se puede favorecer dicho proceso a través de repetición e incremento paulatino del tiempo de almacenamiento y recuperación de la información. Las *técnicas* que se deben utilizar son las mismas que en los procesos cognitivos anteriores detallados, es decir, básicamente la de programar ayudas—nivel e intensidad— y su retirada paulatina y el uso de claves diferentes (visuales, verbales) que faciliten la recuperación de la información almacenada.

Las técnicas consisten básicamente en programar ayudas y su retirada paulatina y el uso de claves diferentes (visuales, verbales) que faciliten la recuperación de la información almacenada.

Vamos a concluir con otra alteración cognitiva propia de estos trastornos, que es la referida a la *rigidez cognitiva*, la cual se traduce en la presencia de diferentes tipos de manifestaciones o conductas concretas. Una de ellas es la *persistencia* en realizar las tareas de igual forma. Para poder flexibilizar y que no se dé dicha persistencia debemos partir inicialmente de un establecimiento de rutinas para, poco a poco, introducir pequeños *cambios* con objetos nuevos, sus distintos usos. También buscar y planear situaciones problemáticas dentro de la rutina, así como modificar medios para conseguir fines y llegar a soluciones creativas.

Otra de las manifestaciones conductuales que se presentan en este tipo de trastornos y que obedecen también a rigidez cognitiva son las *restricciones en temas de interés*. Para poder trabajar este aspecto restrictivo es necesario inicialmente partir de un

registro concreto, según cada caso, de los intereses y de una posterior *selección* de los que están más cerca de lo que queremos introducir para, paulatinamente, *introducir un interés nuevo*, intentando relacionarlo con lo que ya tiene. También es conveniente utilizar su *actividad preferida como reforzador* después de realizar la que se le pide. Hay que *reforzar ocasionalmente*, no todas las veces, con dicha actividad preferida.

La rigidez cognitiva también puede dar lugar a otras conductas alteradas como son la *perseverancia en el lenguaje*, traducida en *obsesión* por determinados temas o contenidos. En caso de que se produzca esta manifestación hay que inicialmente observar y registrar cuáles son sus *temas interés* para poco a poco *reconducir* su tema de interés por otro que queramos introducir. Conviene retirar la atención cada vez que habla de él o si no debe hacerlo, así como, al contrario, prestar atención inmediata reforzando o repitiendo parcialmente lo que dice si habla de un tema que no es su preferido.

Pueden darse igualmente, fruto de la rigidez cognitiva, problemas para generalizar lo aprendido. Para abordar adecuadamente estrategias de intervención referidas a generalización es muy importante trabajar en los *contextos lo mas naturales posibles*, con materiales propios, o, de no ser posible, *simular situaciones naturales*, usando los mismos objetos de esos contextos (introducir pequeños objetos reales...). Hay que llevar la *misma estrategia en dos contextos parecidos* y ver con el niño en qué se parecen y diferencian (por ejemplo introducir los mismos alimentos en colegio/casa y restaurante)... El objetivo es, no se olvide, y ante todo, *enseñar distintos procedimientos/formas* de hacer cosas (por ej., pedir ayuda para alcanzar algo, para finalizar tarea, si le duele...).

Hasta aquí hemos visto también necesarias estrategias prácticas para intervenir en rigidez cognitiva, con toda la complejidad y variedad de conductas que la misma provoca.

Conclusión y síntesis final

Este artículo con todo lo recogido hasta aquí ha pretendido centrarse en los procesos cognitivos alterados en este tipo de trastornos y en la explicitación de estrategias útiles y concretas de intervención. No obstante, e intentando hacer un último esfuerzo por sintetizar los aspectos más relevantes en cualquier tipo de intervención, podrían rescatarse los siguientes a modo de síntesis final:

- Ofrecer siempre un tratamiento positivo, atribuyendo al sujeto con trastorno generalizado del desarrollo siempre buenas intenciones y adecuadas motivaciones.
- Utilizar como estrategia, ante todo, el aprendizaje sin errores, adaptándonos a los diferentes niveles de desarrollo, lo que exige poner en cada momento las suficientes y necesarias ayudas para el éxito.

- Llevar siempre una adecuada dirección y establecimiento de límites con contingencias claras y comprensibles.
- Dar sentido a todas las actividades, lo que implica el realizarlas con una adecuada estructuración, y que las mismas sean predecibles y anticipables.
- Utilizar siempre medios claros para comunicarnos con ellos, es decir, señales, gestos, claves, signos, sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, buscando en todo momento las ayudas necesarias para que lleguen a interactuar, participar ■

Referencias bibliográficas

- ATTWOOD, T. (2002): *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- BARON-COHEN, S. y BOLTON, P. (1998): *Autismo. Una guía para padres*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARON-COHEN, S; HADWIN, J. y HOLWIN, P. (2006): *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: guía práctica para educadores*. Madrid: Grupo Ed. CEAC.
- CORTÁZAR, P. y TAMARIT, J. (1989): "Lenguaje y comunicación". En VV. AA. *Intervención educativa en autismo infantil*. Madrid: MEC.
- FRITH, U. (1992): *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- GRANDIN, T. (1997): *Atravesando las puertas del autismo*. Madrid: Paidós.
- GRAY, C. (2000): *The New Social Story Book*. Inc., Arlington, TX.: Future Horizons.
- HAPPÉ, F. (1998): *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial. Colección Psicología y educación.
- HOBSON, P. (1993): *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- MANOLSON, A. (2005): *Hablando nos entendemos los dos. Una guía para padres sobre cómo ayudar a sus hijos*. Toronto: The Hanen Center y Madrid: Entha Ed.
- PEETERS, T. (2008): *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo Ávila.
- RIVIERE, A. y MARTOS, J. (Comp.) (1997): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO.
- (Comp.) (2000): *El niño pequeño con autismo*. Madrid: IMSERSO.

— (Comp.) (2001): *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: IMSERSO.

SCHAFFER, H. R. (1989): *Interacción y socialización*. Madrid: Visor Aprendizaje.

WING, L. (1998): *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Breve currículo

María Antonia Palacios Jorge es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialidades de Educación Especial y Pedagogía Terapéutica y en Perturbaciones de lenguaje y audición por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora asociada de la Universidad Complutense de Madrid (Facultad de Educación y de Psicología, Departamento de Métodos de Investigación). Colaboradora de Ángel Riviére en APNA. Desde el año 1989, Orientadora de diferentes Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid. Tutora del practicum en la Facultad de Psicológica de la Universidad Autónoma de Madrid. Desde el año 1999 hasta la actualidad miembro del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (Autismo) de la Comunidad de Madrid. Entre sus publicaciones destacan: “Poner foco” (15-3-2007) Online. FAPP, “Los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo” en *Quaderns Digitals* (21-2-2011), en prensa, editado por el MEC/CIDE, el libro *Perfil de observación para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo*.



Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de personas con discapacidad

Diana Cabezas Gómez
*Fundación Síndrome
de Down de Madrid*

Sumario: 1. Introducción. 2. El entorno laboral como escenario de inclusión social. 3. El empleo con Apoyo como metodología de inserción laboral. 4. Una experiencia de integración laboral dirigida a personas con discapacidad intelectual: el Proyecto *Stella*. 5. Conclusión.

Resumen

La integración laboral de personas con discapacidad es un elemento facilitador de su inclusión social así como de su desarrollo personal. Sin embargo, este colectivo debe hacer frente a algunas barreras derivadas del desconocimiento de sus capacidades y de estereotipos que aún perduran en nuestra sociedad. Promover la inclusión laboral de las personas con discapacidad requiere proporcionar procesos formativos eficaces que les prepare para hacer frente a las exigencias del actual mercado de trabajo, así como poner en marcha medidas de actuación en el ámbito empresarial. Experiencias diversas, muchas de ellas basadas en la metodología del Empleo con Apoyo, evidencian que las personas con discapacidad pueden ser trabajadores competentes y competitivos si se les proporcionan los apoyos y las ayudas que precisan.

Palabras clave: discapacidad, inclusión social, Empleo con Apoyo, formación en TIC, calidad de vida.

Abstract

The labour market integration of people with disability is a helpful element for their social inclusion as well as their personal development. However, this collective should face some barriers arising from the lack of knowledge of their capabilities and stereotypes that still remain in our society. Promoting the labour market inclusion of people with disabilities requires offering efficient training processes that will prepare them to meet

the actual labour market demands and also to implement performance measures in business. Diverse experiences, many of them based on the methodology of Supported Employment, show evidence that the people with disabilities can be competent and competitive workers if they have been provided of the support and assistance they needed.

Keywords: disability, social inclusion, Supported Employment, training in CIT, quality of life.

Introducción

En nuestro sistema de organización social disponer de un empleo es un factor fundamental tanto para la normal integración el sujeto, como para su pleno desarrollo. En este sentido, el trabajo, además de ser un fin en sí mismo, es un medio que permite lograr otra serie de beneficios. Entre ellos:

- Fomenta la autonomía e independencia del trabajador, pues proporciona una base de ingresos mínima.
- Proporciona beneficios psicológicos en la medida en que fomenta las relaciones personales, la asunción de responsabilidades y la posibilidad de un desarrollo profesional, así como la estructuración del tiempo.
- Promueve las relaciones sociales con personas diversas y en situaciones variadas.
- Permite gozar de cierta estabilidad de cara al futuro, derivada de las aportaciones a la Seguridad Social.

Ya desde hace décadas, las personas con discapacidad están tomando un papel activo en la sociedad siendo un elemento evidente de esta presencia participativa la paulatina incorporación de las personas con discapacidad al mercado de trabajo.

En este proceso de cambio cabe señalar el potente motor y fuerza reivindicativa que han sido los movimientos asociativos, proporcionando a las personas con discapacidad el lugar que les corresponde por derecho en nuestra sociedad.

Qué es y qué implica la inclusión social es, a día de hoy, un tema (elemento, ámbito) en el que todavía no existe un consenso real, pues hace referencia a prácticas y principios muy diferentes y que, en ocasiones, pudieran parecer divergentes. De lo que no cabe duda, no obstante, es que la inclusión conlleva una superación del concepto tradicional de integración (Villalobos y Zalakain, 2010). En el ámbito educativo esta diferencia entre integración e inclusión es clara, entendiendo este último concepto como el modo en que la escuela debe adaptarse para dar respuesta a la diversidad de alumnos. Frente

a esta realidad, no está tan claro que la sociedad actual esté preparada para adaptarse flexiblemente a la heterogeneidad de los individuos que la conforman, generando en consecuencia la exclusión de aquellos sujetos que, por razones diversas, divergen significativamente de la norma.

Tal y como se recoge en el *Informe Olivenza* (2010), un crecimiento inclusivo significa construir una sociedad que capacite a las personas para prever y gestionar el cambio, y garantice a todos los ciudadanos el acceso y las oportunidades de participación en el mercado laboral, incluyendo los colectivos en riesgo de exclusión social.

La oportunidad de desempeñar un puesto de trabajo en un entorno ordinario es una potente vía de inclusión social, siendo ésta, a su vez, un factor decisivo para la promoción de la calidad de vida de la persona.

De acuerdo con el Modelo de Calidad de Vida propuesto por Verdugo y Schalock (2001), la inclusión social es una de las dimensiones estructurales de la calidad de vida, dimensión que se concreta en indicadores tan variados como la aceptación social, los apoyos, las actividades comunitarias, los roles sociales, la posición social, voluntariado, el ambiente laboral, etc.

Así pues, podemos afirmar que la oportunidad de desempeñar un puesto de trabajo en un entorno ordinario es una potente vía de inclusión social, siendo ésta, a su vez, un factor decisivo para la promoción de la calidad de vida de la persona.

Evidentemente, la realidad no es tan sencilla, y no se trata de un proceso lineal. Son numerosas las particularidades, dificultades, necesidades personales, circunstancias y factores que pueden modular este planteamiento. Sólo partiendo de una planificación centrada en la persona, teniendo como eje central sus deseos, aspiraciones, posibilidades y circunstancias vitales, se garantizará que cada persona sea autora real de su proyecto vital y, por tanto, consecuente con sus propias decisiones, tomadas libre y consecuentemente en un escenario de oportunidades reales.

El entorno laboral como escenario de inclusión social

La Convención Internacional de Personas con Discapacidad declarada por la ONU en 2006 (ratificada por España y por la Unión Europea) reconoce a las personas con discapacidad como ciudadanos de pleno derecho de acceso a la educación, a la sanidad, a vivir de forma independiente, y a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales abiertos, inclusivos y accesibles.

En el entorno empresarial todavía perduran imágenes estereotipadas sobre las personas con discapacidad que limitan su acceso al mercado ordinario de trabajo.

Sin embargo, la realidad no responde, al menos todavía, al espíritu de esta declaración. En el entorno empresarial todavía perduran imágenes estereotipadas sobre las personas con discapacidad que limitan su acceso al mercado ordinario de trabajo.

Los frenos a la contratación de personas con discapacidad son, entre otros, la dificultad para encontrar al trabajador apropiado, miedo a que el trabajador no responda al perfil exigido, el bajo rendimiento y absentismo, desinterés para afrontar las adaptaciones que pudiera requerir el puesto, escasa o inapropiada información sobre la discapacidad, bajo nivel educativo y una escasa cualificación profesional del trabajador con discapacidad (Alonso *et al*, 2011). Ante esta realidad, se hace necesario adoptar algunas medidas básicas que traten, en lo posible, de frenar estas barreras (Sánchez, 2011):

- Proporcionar a las personas con discapacidad una formación que incluya competencias sociales, así como el manejo de las TIC, que sea ajustada a las necesidades reales del mercado, que articule mecanismos de transición de la etapa educativa a la laboral, que incorpore las adaptaciones necesarias en los procesos formativos, y que sea gestionada por formadores capacitados.
- Impulsar políticas de empleo, tanto desde los Servicios Públicos de Empleo como desde otros agentes sociales, promoviendo servicios de intermediación laboral, destinando recursos económicos y potenciando iniciativas empresariales de economía social.
- Implantar campañas de sensibilización y de información, difundiendo experiencias de éxito y difundiendo buenas prácticas de integración laboral, que ayuden a eliminar prejuicios y percepciones erróneas de los empresarios.

Algunos ejemplos de estas buenas prácticas son los programas FSC *Inserta* de Fundación ONCE, los programas de Fundación *Equipara*, Programa *Incorpora* de “La Caixa”, *Disc@tel* de Fundación ONCE, Programa *ECA* de Obra Social Caja Madrid.

El III Plan de Acción 2009/2012 para las Personas con Discapacidad, enmarcado en la Estrategia global de acción 2008-2012, plantea por su parte una serie de objetivos operativos para favorecer la inclusión social, de entre los cuales se destacan los siguientes:

- Renovar del empleo protegido, preservando el dinamismo en la generación de empleo alcanzado en los últimos años y favoreciendo el tránsito al empleo ordinario.
- Mejorar la calidad del empleo y de las condiciones de trabajo de las personas con discapacidad.
- Mejorar los sistemas de recogida, análisis y difusión de la información en materia de empleo y personas con discapacidad.

Por otro lado, en cuanto a las principales motivaciones identificadas por las empresas para contratar trabajadores con discapacidad cabe señalar, en primer lugar, el

cumplimiento de la ley. Sin embargo, también los empresarios manifiestan motivos como la creencia de que las personas con discapacidad pueden ser tan buenos trabajadores como las personas sin discapacidad, la convicción de que hay que dar oportunidades a este colectivo, y promover la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) en la empresa.

Muchos empresarios que han contratado trabajadores con discapacidad destacan muy especialmente el compromiso y la implicación que éstos muestran hacia la empresa y su puesto de trabajo.

Además, es relevante señalar que muchos empresarios que han contratado trabajadores con discapacidad destacan muy especialmente el compromiso y la implicación que éstos muestran hacia la empresa y su puesto de trabajo. Esta actitud, denominada en el entorno anglosajón como *work engagement*, probablemente se explique en parte por el gran esfuerzo que les ha costado conseguir dicho puesto, lo que les lleva a una alta motivación, ilusión y compromiso a largo plazo. De hecho, este *work engagement* puede ser un factor muy potente para las empresas en aras a considerar la integración laboral como una herramienta altamente eficaz de gestión del capital humano de sus organizaciones (García, 2010). Se trata de acercarse a la inclusión laboral de las personas con discapacidad con una visión empresarial —alejada de planteamientos paternalistas ya superados— además de responsable con la normativa vigente en la materia.

Por ello, el cumplimiento de la ley, como se reflejó anteriormente, es una de las motivaciones aducidas por los empresarios. Al respecto, cabe recordar que el Art.37 de la *Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad* (LISMI) de 1982 ya indica que

será finalidad primordial de la política de los trabajadores con discapacidad su integración en el sistema ordinario de trabajo o, en su defecto, su incorporación al sistema productivo de trabajo mediante la fórmula especial de trabajo protegido.

La LISMI establece una política de fomento de empleo mediante ayudas y bonificaciones que faciliten la integración laboral de personas con discapacidad, y obliga a reservar un porcentaje de puestos en empresas públicas y privadas.

Asimismo, la LISMI establece una política de fomento de empleo mediante ayudas y bonificaciones que faciliten la integración laboral de personas con discapacidad, disponiendo en su artículo 38 la obligación de reservar un porcentaje de puestos, tanto en empresas públicas (5 por ciento) como privadas (2 por ciento a partir de 50 trabajadores). Posteriormente, el *Real Decreto 364/2005 de 8 de abril* estableció una serie de medidas alternativas de carácter excepcional al cumplimiento de esta obligación:

- Contratos de prestación de servicios o compra de bienes en Centros Especiales de Empleo o a un trabajador autónomo con discapacidad.
- Donaciones o acciones de patrocinio de carácter monetario a favor de fundaciones o asociaciones de utilidad pública cuyo objeto social sea, entre otros, la formación profesional, la inserción laboral o la creación de empleo a favor de las personas con discapacidad.
- Constitución de enclaves laborales con Centros Especiales de Empleo.

No obstante, a pesar de las políticas de fomento de empleo de colectivos más desfavorecidos así como de la progresiva sensibilización del tejido empresarial de nuestro país, hay datos alarmantes que obligan a redoblar los esfuerzos. El Informe *El Empleo de las Personas con Discapacidad 2008 (EPD 2008)* elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) revela que las personas con discapacidad tienen una significativa menor participación en el mercado laboral, con una tasa de empleo del 28,3 por ciento frente al 67,2 por ciento de la población sin discapacidad, confirmándose la existencia de grupos de especial vulnerabilidad tales como las mujeres con discapacidad o las personas con discapacidad intelectual. De hecho, la tasa de empleo de mujeres con discapacidad es del 23,7 por ciento frente al 33,4 por ciento de varones con discapacidad. En definitiva, del total de 1,48 millones de personas con discapacidad en edad laboral (entre 16 y 64 años de edad) únicamente 419.300 tienen un puesto de trabajo.

Hoy en día las empresas se enfrentan a acelerados cambios económicos y tecnológicos, y para hacerlos frente, con frecuencia elevan los requisitos de acceso, tanto en lo que respecta a las habilidades y conocimientos técnicos y profesionales (*hard skills*) como en lo que respecta a las competencias sociales y metodológicas, sobre todo las capacidades de comunicación, trabajo en equipo y solución de problemas (*soft skills*). Estas nuevas demandas afectan directamente a la inclusión laboral de trabajadores con discapacidad ya que pueden reducir su nivel de empleabilidad al elevar el nivel de exigencia (Martinelli, Jenaro y Rodríguez, 2011).

Esta vulnerabilidad se ve retroalimentada por otras circunstancias sobrevenidas que agravan la situación de exclusión social. Es indiscutible que las personas con discapacidad se encuentran en una situación económica precaria en comparación con el resto de la población (Jiménez y Huete, 2010), pues deben asumir costes extras para cubrir sus necesidades de apoyo. Además, sus dificultades de acceso al empleo implican menores ingresos y con frecuencia ocupan su tiempo en actividades rehabilitadoras o terapéuticas que impiden la participación en actividades generadoras de ingresos.

Es vital la formación en nuevas tecnologías para evitar que las personas con discapacidad se conviertan, además, en "infoexcluidos", acrecentando aun más la brecha entre sus competencias y las exigencias del mercado.

Así pues, los itinerarios personalizados de inserción son hoy un elemento fundamental en la intermediación laboral, pues contribuyen a la implicación total del trabajador en la búsqueda de empleo, transformándose en una búsqueda activa de empleo (Flores, 2010) y fortaleciendo sus competencias sociolaborales. Asimismo, es vital la formación en nuevas tecnologías para evitar que las personas con discapacidad se conviertan, además, en "infoexcluidos", acrecentando aun más la brecha entre sus competencias y las exigencias del mercado.

Un ejemplo de ello es el Proyecto *FyETIC* (Formación y Empleo en TIC) cuyo objetivo es la formación y posterior inserción laboral en entornos tecnológicos. Este proyecto conjunto entre la Fundación Síndrome de Down de Madrid e ISBAN es una experiencia

piloto que está siendo desarrollada en la Comunidad de Madrid y que pretende mejorar el nivel de empleabilidad de personas con discapacidad intelectual a través de su formación en TIC.

El Empleo con Apoyo como metodología de inserción laboral

El Empleo con Apoyo, metodología desarrollada en nuestro país desde hace más de tres décadas, está demostrando ser una herramienta eficaz para proporcionar oportunidades laborales incluso a las personas con necesidades de apoyo más significativas.

Empleo con Apoyo consiste en un conjunto de servicios y acciones que tienen como objetivo favorecer el acceso, el mantenimiento y la promoción de las personas con discapacidad en las empresas normalizadas.

Se entiende por Empleo con Apoyo (ECA) el empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, para personas con discapacidad o en riesgo de exclusión social que tradicionalmente no han tenido la posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida laboral, y en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa (Verdugo y Jordán de Urríes, 2001).

En definitiva, consiste en un conjunto de servicios y acciones que tienen como objetivo favorecer el acceso, el mantenimiento y la promoción de las personas con discapacidad en las empresas normalizadas. Para ello se precisa de la mediación de profesionales expertos que planifiquen y provean de los apoyos precisos al trabajador con discapacidad.

Los valores y principios que aporta la *European Union of Supported Employment (EUSE)*, compartidos por la *Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE)* son los siguientes:

- Individualidad: el empleo con apoyo considera que cada persona es única, con aspiraciones, experiencias e intereses diferentes.
- Respeto: las acciones dirigidas al trabajador con discapacidad deben ser adecuadas a su edad, dignas y enriquecedoras.
- Autonomía: el empleo con apoyo ayuda a las personas a definir sus intereses, prioridades y preferencias, así como a trazar un plan de vida personal y laboral de acuerdo con las posibilidades y condiciones personales.
- Elección bien informada: el empleo con apoyo ayuda a la persona con discapacidad a comprender sus posibilidades y oportunidades, para poder elegir según sus intereses propios, asumiendo las consecuencias de dichas decisiones.
- Autodeterminación: el empleo con apoyo ayuda a la persona con discapacidad a tomar decisiones sobre su modo de vida y cómo participar en su entorno, involucrándose en la planificación, evaluación y desarrollo de los servicios.

- Confidencialidad: los profesionales deben respetar en todo momento la confidencialidad de la información acerca de los usuarios.
- Flexibilidad: tanto los profesionales como las propias organizaciones que prestan los servicios de empleo con apoyo deben flexibilizar sus actuaciones en función de las necesidades de los usuarios.
- Accesibilidad: tanto los espacios físicos, como documentos escritos e información oral debe ser accesible e inteligible al usuario del servicio de empleo con apoyo.

El Sistema de Evaluación Multicomponente de Programas de Empleo con Apoyo (SEMECA) permite evaluar el ECA a través de un proceso sistemático de recogida y análisis de datos que ayudan a la toma de decisiones respecto a un programa, contemplando todos los agentes implicados en el proceso de integración laboral: la organización, la persona con discapacidad, la familia y las empresas contratantes. Dicho sistema se compone de herramientas de evaluación tanto cualitativas como cuantitativas (Verdugo, Jordán de Urrés y Vicent, 2006).

Con respecto a la aplicación de esta metodología en nuestro país, y de acuerdo con el reciente *Informe ECA 2011* realizado por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca, sobre la evolución del ECA desde 1995 hasta 2010, actualmente existen 207 iniciativas que trabajan con esta metodología, atendiendo a más de 47.000 personas, de las cuales 8.376 disfrutaban de un trabajo en el momento del cierre del estudio.

Asimismo, aunque según el informe se va apreciando una reducción de la brecha de género desde 2006, todavía el porcentaje de hombres en activo es superior al de las mujeres (53 por ciento frente al 47 por ciento, respectivamente).

La metodología ECA se ha hecho extensiva a otros colectivos como personas con discapacidad sensorial o personas en situación de riesgo social.

En la misma línea, un reciente estudio sobre el impacto de la metodología ECA en nuestro país evidencia un crecimiento muy significativo de la misma, haciéndose extensiva a otros colectivos como personas con discapacidad sensorial o personas en situación de riesgo social (González de Chávez y Suso, 2011). El *Real Decreto 870/2007* que regula el ECA como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado de trabajo, vigente hasta su reciente derogación en febrero de 2011, ayudó a este desarrollo de los programas ECA.

Una experiencia de integración laboral dirigida a personas con discapacidad intelectual: el Proyecto *Stela*

El Proyecto *Stela* es una iniciativa promovida por la Fundación Síndrome de Down de Madrid desde 1995, cuyo objetivo principal es incorporar a personas con síndrome de

Down y discapacidad intelectual, en general, al entorno normalizado de trabajo, como vía para su plena integración en la sociedad.

Se trata de una iniciativa dirigida, por un lado, a personas con discapacidad mayores de 18 años que quieran realizar una actividad laboral en el entorno ordinario de trabajo y, por otro, a empresas o entidades que apuesten por una gestión de personal innovadora, solidaria y comprometida.

El Proyecto *Stela* se basa en la metodología del Empleo con Apoyo, sistema estructurado y sistemático de entrenamiento en el puesto real de trabajo que permite al nuevo trabajador adquirir las destrezas, habilidades y conocimientos que su puesto demanda. Este entrenamiento sistemático es llevado a cabo por un Preparador Laboral, profesional que presta su apoyo al nuevo trabajador hasta que éste adquiere la total autonomía en la realización de sus tareas y funciones.

La persona con discapacidad intelectual es el principal protagonista de su propia inserción laboral, por tanto, a ella le corresponde realizar un importante esfuerzo y asumir con responsabilidad el reto que se le propone.

Igualmente, la familia es un factor determinante en el proceso de promoción personal, social y laboral de la persona con discapacidad intelectual. Su tarea diaria consiste en promover de manera progresiva mayores márgenes de libertad y autonomía, confiando en las capacidades y posibilidades de la persona con discapacidad. En ocasiones, es difícil evitar actitudes sobreprotectoras. Por ello, al igual que la persona con discapacidad, la familia puede requerir el apoyo de un equipo profesional que les asesore, les anticipe los obstáculos que puedan surgir en el proceso de integración sociolaboral de su familiar con discapacidad, y les sugiera pautas de actuación coherentes con el nuevo rol de adulto trabajador que debe asumir la persona con discapacidad.

Las empresas del Proyecto Stela apuestan por una gestión de personal innovadora, solidaria y comprometida. Tienen en sus plantillas trabajadores con discapacidad intelectual que realizan una labor competitiva, eficaz y responsable.

Las empresas que participan en el Proyecto *Stela* son entidades que apuestan por una gestión de personal innovadora, solidaria y comprometida con la sociedad. Se trata de empresas de prestigio nacional e internacional que tienen incorporadas en sus plantillas a trabajadores con discapacidad intelectual que, tras un periodo de entrenamiento, realizan una labor competitiva, eficaz y responsable.

El empresario, al contratar a una persona con discapacidad intelectual, recibe un apoyo técnico y asesoramiento permanente por parte del equipo de profesionales en aspectos como: análisis del puesto de trabajo a cubrir; selección del candidato más idóneo; información sobre los procedimientos y modalidades de contratación para personas con discapacidad; entrenamiento del trabajador en el puesto de trabajo; asesoramiento a

compañeros y supervisores del trabajador con discapacidad; seguimiento a largo plazo del trabajador; reentrenamiento de nuevas tareas y funciones; abordaje de dificultades y/o problemas socio-laborales del trabajador y apoyo ante posibles cambios en la empresa.

El desarrollo del proyecto cuenta con varias fases, desde la capacitación laboral del trabajador hasta la formación permanente y promoción. A continuación se describen cada una de estas fases.

Fase de capacitación para el empleo: todas las personas que acceden al Proyecto *Stela* participan inicialmente en un periodo de formación para el empleo. El objetivo de este programa formativo es dotar al futuro trabajador de las habilidades personales y sociales básicas para enfrentarse a un futuro puesto de trabajo con éxito.

Durante esta etapa, la persona con discapacidad intelectual reafirma sus intereses vocacionales, habilidades y destrezas que le ayuden a incorporarse con éxito a su futuro puesto de trabajo. Los candidatos reciben formación en áreas como Orientación Laboral, Autonomía Personal, Habilidades Sociales, Recursos Comunitarios, refuerzo de Habilidades Instrumentales de lectura, escritura, cálculo, y entrenamiento para la mejora de sus Habilidades Cognitivas que les permita ser capaces de resolver diferentes situaciones, tomar decisiones y, en definitiva, responder a las demandas del entorno de manera eficaz. Esta formación es impartida en las aulas de la Fundación Síndrome de Down de Madrid por profesionales expertos y en grupos reducidos permitiendo de esta forma que la atención sea individualizada y personalizada. La duración de este programa formativo varía en función de las necesidades de las persona con discapacidad intelectual, siendo la media de 12 meses.

Fase de entrenamiento laboral en el puesto de trabajo: una vez que el participante ha adquirido los objetivos formativos básicos y se ha realizado un análisis adecuado de su perfil, accede a un puesto de trabajo en una empresa ordinaria. En un primer momento, el trabajador va acompañado de su Preparador Laboral, profesional encargado de entrenar de manera sistemática en las tareas y funciones propias del puesto de trabajo (fase de apoyo intensivo). Asimismo, este profesional le enseña a desplazarse en medios de transporte y facilita su integración social en la empresa. A medida que el trabajador con discapacidad va adquiriendo una mayor autonomía, el Preparador Laboral va retirando su apoyo de forma progresiva hasta que finalmente es la persona con discapacidad quien realiza de manera independiente las funciones y tareas propias de su puesto de trabajo (fase de retirada de apoyo).

A medida que el trabajador va adquiriendo una mayor autonomía, el Preparador Laboral va retirando su apoyo hasta que este realiza de manera independiente las funciones y tareas propias de su puesto de trabajo.

A partir de este momento, el Preparador Laboral está en contacto permanente con el resto de los trabajadores con el fin de aclarar cualquier duda o cuestión que estos

puedan plantear, así como para proporcionar un modelo de interacción adecuado y normalizado que potencie la autonomía, satisfacción y calidad de trabajo de la persona con discapacidad.

Fase de seguimiento a largo plazo del trabajador: una vez que el Preparador Laboral retira el apoyo en la empresa de una manera significativa, se realiza el seguimiento a largo plazo del trabajador. El profesional visita periódicamente al trabajador con objeto de evaluar su rendimiento, su nivel de integración y la satisfacción de la persona con discapacidad y de la empresa.

En esta fase, el preparador cuenta con la inestimable ayuda de los compañeros de trabajo, quienes pueden transmitir de una manera eficaz el día a día, los posibles cambios que hayan sucedido, las nuevas necesidades, posibles dificultades en el proceso de integración socio-laboral, etc. Así, algunos de los compañeros se convierten en apoyos naturales, imprescindibles para el mantenimiento del puesto de trabajo a largo plazo.

En ocasiones, se hace necesario que el Preparador Laboral intensifique el apoyo ofrecido al trabajador, bien con el fin de entrenar en una nueva tarea, bien para ayudarle a resolver dificultades concretas que puedan estar interfiriendo en la realización de su trabajo. Como apoyo a esta fase, los trabajadores asisten periódicamente a tutorías individuales con los profesionales del Proyecto, durante las cuales y fuera del horario y entorno laboral, trabajador y profesional evalúan el proceso de integración y acuerdan compromisos de mejora.

Fase de formación permanente y promoción laboral: además, los trabajadores, cuando acceden a un puesto de trabajo, participan en el programa de formación permanente cuyo objetivo principal es el mantenimiento del puesto a largo plazo. Esta formación pretende fomentar y potenciar un proceso de desarrollo continuo no sólo en el ámbito laboral sino social y personal, ya que acceder al mundo laboral implica tener nuevas expectativas y necesidades que deben ser gestionadas.

En las diferentes sesiones formativas los trabajadores pueden abordar aspectos como la resolución de problemas laborales, potenciar las habilidades sociales y la expresión de sentimientos, adquirir una actitud más adulta y responsable en todos los temas relacionados con el trabajo y potenciar el desarrollo adecuado de las necesidades personales de aceptación, relación, afecto, etc.

Por otro lado, y de manera coherente con la finalidad del Proyecto *Stela*, trabajador, familia, empresa y profesionales deben tener en perspectiva la continua promoción laboral. Esta promoción se consigue proponiendo al trabajador nuevas responsabilidades

y tareas cada vez más complejas que le enriquezcan como profesional y como persona y que le mantengan en una permanente actitud de aprendizaje y crecimiento.

En definitiva, el Proyecto *Stela* nace, por tanto, con el objetivo de acercar dos realidades que hasta ahora permanecían distantes: el mercado laboral y las personas con discapacidad intelectual.

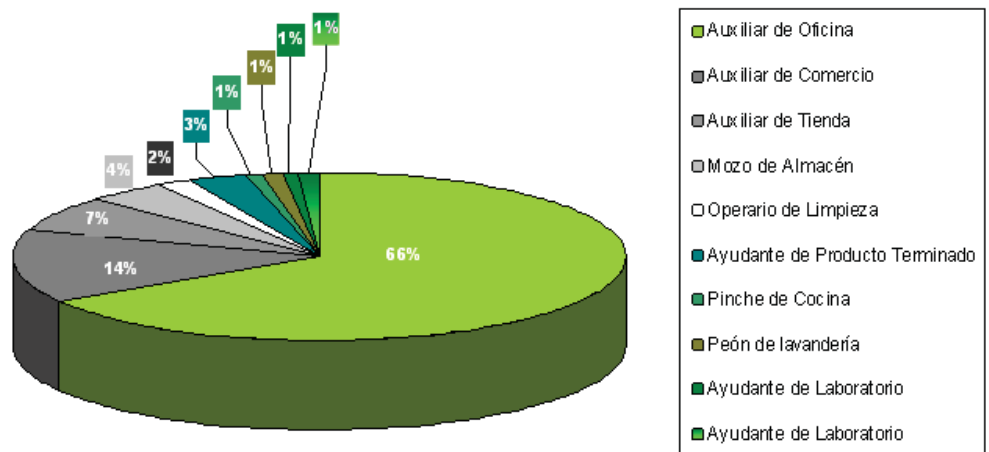
Para canalizar las inquietudes de aquellos empresarios que son conscientes de que sólo una actuación solidaria garantiza el cumplimiento de la misión de las empresas, surge en el seno de la Fundación Síndrome de Down de Madrid el *Club de Empresarios Stela*. Este Club está formado por aquellas empresas solidarias y comprometidas que deciden apoyar a las personas con discapacidad intelectual colaborando, difundiendo, patrocinando, o contratando en su plantilla a personas con discapacidad intelectual.

“El Club de Empresarios Stela” está formado por aquellas empresas solidarias y comprometidas que deciden apoyar a las personas con discapacidad intelectual contratándolas en su plantilla.

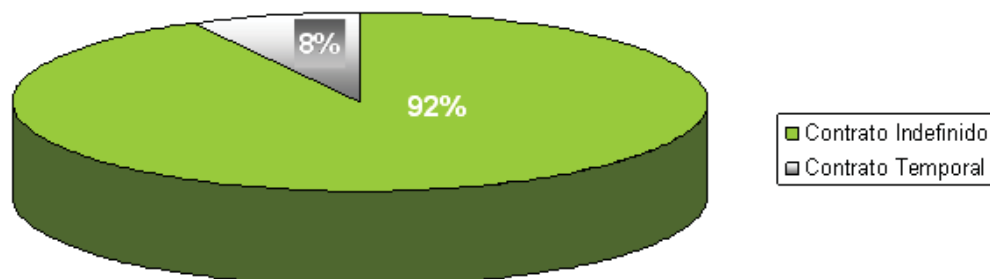
Actualmente, más de 160 empresas participan en este Club cuyo propósito es reunir a empresarios de nuestra comunidad y darles a conocer la metodología del Empleo con Apoyo y el Proyecto *Stela* como experiencia real de inclusión laboral, así como sensibilizar a nuevas empresas para que igualmente se comprometan con este objetivo.

Resultados del Proyecto *Stela*

Los resultados del Proyecto *Stela*, según datos de junio de 2011, muestran que hay 97 personas con discapacidad intelectual integradas en diferentes empresas de la Comunidad de Madrid desarrollando diversos perfiles profesionales como auxiliar de oficina, auxiliar de tienda, mozo de almacén, reponedor en grandes superficies, operario de limpieza, manipulador de alimentos, pinche de cocina, técnico de laboratorio, etc. En el gráfico 1, se puede apreciar que el perfil significativamente más demandado es el de Auxiliar de Oficina, debido en gran medida a las características del ámbito geográfico en el que se desarrolla el proyecto.



Por otro lado, cabe destacar el alto porcentaje de contratos indefinidos (92%) frente a los temporales (8%), dato que refleja el esfuerzo compartido por mantener el puesto de trabajo a largo plazo.



Sin embargo, tan importantes como los resultados cuantitativos son los resultados cualitativos que hacen que el Proyecto *Stela* sea una alternativa de confianza, seria y viable para las personas con síndrome de Down y discapacidad intelectual en general, sus familias y, por supuesto, para las empresas que cubren un puesto de trabajo a través de nuestro servicio.

En relación a los trabajadores con discapacidad intelectual, se observan cambios significativos, fruto del proceso de formación y maduración en el que participan: mejora significativa en el cuidado de la imagen exterior; mayor autonomía personal; mejora de la expresión oral; percepción más realista de las posibilidades y limitaciones personales; mayor habilidad para la resolución de los problemas de la vida cotidiana; mejora significativa de las habilidades sociales; mayor iniciativa para planificar actividades. En general, se observa un mayor grado de satisfacción personal y responsabilidad.

Así pues, a la luz de los resultados obtenidos durante estos años, el Proyecto *Stela* es un ejemplo de cómo promover la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, incidiendo directamente en los entornos en los que estas personas se incorporan. El manejo de determinadas variables del entorno es fundamental para proveer las condiciones laborales más adecuadas posibles que actúen como facilitadores y no como barreras para el proceso de inserción laboral. De hecho, de acuerdo con Jenaro y Flores (2010), la calidad de vida laboral se relaciona tanto con la satisfacción, la salud y el bienestar del trabajador, como con las características propias del entorno laboral. Se trata de un constructo vinculado tanto con aspectos organizativos de la empresa como con indicadores individuales (expectativas, motivación), del entorno y sociales (Jenaro et al, 2010). Y son todos estos elementos los que deben cuidarse y garantizarse para aumentar la calidad de vida laboral de las personas con y sin discapacidad.

Conclusiones

Disponer de un empleo remunerado e integrado en el entorno ordinario de trabajo potencia numerosos factores asociados con las dimensiones de calidad de vida. El trabajo incide en la identidad, el autoconcepto y la autoestima (bienestar emocional), promueve interacciones significativas y apoyos personales (relaciones interpersonales), mejora los ingresos y el acceso a bienes (bienestar material), fomenta la competencia personal y estimula el rendimiento (desarrollo personal), promueve la capacidad de autocuidado (bienestar físico), así como una mayor autonomía y capacidad de toma de decisiones (autodeterminación), aumenta las posibilidades de participar en la comunidad y beneficiarse de diversas redes de apoyo (inclusión social) y, finalmente, proporciona la posibilidad de disfrutar de los derechos humanos y legales de todo ciudadano (derechos).

La incorporación laboral de personas con discapacidad se va produciendo de manera paulatina en nuestro país, aunque sigue existiendo una gran diferencia con respecto a la población sin discapacidad. Esta situación se debe a factores como el desconocimiento del potencial que las personas con discapacidad pueden aportar a la empresa como trabajadores competitivos, motivados y responsables. Asimismo, la inadecuada cualificación con respecto a las demandas del actual mercado de trabajo puede limitar su nivel de empleabilidad, especialmente en periodos de recesión económica.

El Empleo con Apoyo está demostrando ser una herramienta útil para lograr la incorporación de colectivos más vulnerables como son las personas con discapacidad intelectual, ya que proporciona un sistema de apoyos totalmente individualizado, dinámico y contextualizado en el puesto de trabajo real. El Proyecto *Stela* de la Fundación Síndrome de Down de Madrid es una iniciativa de Empleo con Apoyo implementada desde el año 1995 en la Comunidad de Madrid que proporciona la oportunidad de trabajar en entornos normalizados a personas con síndrome de Down y discapacidad intelectual, en general.

Los resultados de esta iniciativa y otras similares evidencian que las personas con discapacidad intelectual trabajan bien, son competentes y competitivas, aportan valores a la empresa y son personas activas.

Los resultados de esta iniciativa y otras similares evidencian que las personas con discapacidad intelectual trabajan bien, son competentes y competitivas, aportan valores a la empresa y son personas activas. Para ello, precisan de una serie de apoyos de diversa naturaleza e intensidad que reducen su discapacidad y les facilitan su inclusión social. Sin duda, esta plena inclusión sociolaboral es un fenómeno complejo y multidimensional en el que todos los agentes implicados (empresarios, administraciones públicas, entidades sociales, personas con discapacidad, familias y sociedad, en general) deben aunar sus esfuerzos partiendo de una premisa básica compartida: las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo, pueden y saben trabajar y deben, por tanto, contribuir activamente en la sociedad de la que forman parte ■

Referencias bibliográficas

- FLORES, J. M. (2010): "El empleo digno y de calidad como dimensión de la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual". En CAYO, L. (2010): *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*. Madrid: Cinca S. A., pp. 291-310.
- GARCÍA BARRERA, A. (2010): "La realidad que rodea al empleo con apoyo de las personas con discapacidad intelectual". En IZUZQUIZA, D. (2010): *Discapacidad intelectual en la empresa*. Las claves del éxito. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, I. y SUSO, A. (2011): *El empleo con apoyo de las personas con discapacidad en España*. Red2Red Consultores.
- JENARO, C. y FLORES, N. (2010): "Riesgos laborales y engagement en trabajadores con discapacidad intelectual". En VERDUGO, M. A.; NIETO, T.; JORDÁN de URRÍES, F. B. y CRESPO, M. (2009): *Mejorando resultados personales para una vida de calidad. VII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú pp. 615-630.
- JENARO, C.; FLORES, N.; GONZÁLEZ, F.; VEGA, V. y CRUZ, M. (2010): "Calidad de vida laboral en trabajadores en riesgo de exclusión social: modelo explicativo, evaluación y propuestas de mejora". En VERDUGO, M. A.; CRESPO, M. y NIETO, T. (2010): *Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad*. Salamanca: INICO.
- JIMÉNEZ, A. y HUETE, A. (2010): *Estudio sobre el agravio comparativo económico que origina la discapacidad*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- JORDÁN de URRÍES F. B. y VERDUGO M. A. (2011): *Evolución del empleo con apoyo en España (1995 a 2010) y ajuste a los estándares de calidad de la EUSE*. Salamanca: INICO.
- MARTINELLI, P., JENARO C. y RODRÍGUEZ, P. (2011): "Empleabilidad en jóvenes con discapacidad intelectual: Evaluación e intervención en habilidades sociales y de afrontamiento". *Síndrome de Down: Vida Adulta*, 8 (3), pp. 40-46.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2010): *"Informe Olivenza 2010". Las personas con discapacidad en España*.
- SÁNCHEZ, M.; BARRANCO, F. J.; CÓRDOBA, A.; DOMÍNGUEZ, P. J. y MARTÍNEZ, I. (2011): *Propuestas de mejora a las políticas de creación de empleo, alineadas con la RSE, a través de la inserción laboral de personas con discapacidad y de colectivos desfavorecidos*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- VERDUGO, M. A. y JORDAN de URRÍES, F. B. (2001): *Panorámica del empleo con apoyo en España. Documentos 59/2001*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

VERDUGO, M. A. y JORDÁN de URRÍES, F. B. (2006): *Desarrollo de un sistema de evaluación multicomponente de programas de empleo con apoyo (SEMECA)*. Salamanca: INICO.

VERDUGO M. A. y SCHALOCK, R. L. (2001): "El concepto de calidad de vida en los servicios humanos". En VERDUGO, M. A. y JORDÁN de URRÍES, F. B. (2001): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

VILLALOBOS, E. y ZALAKAIN, J. (2010): "Delimitación conceptual de la inclusión social". En CAYO, L. (2010): *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*. Madrid: Cinca S.A.

Breve currículum

Diana Cabezas Gómez es Doctora en Psicología por la Universidad de Deusto. Actualmente es la Directora de la Etapa Adulta de la Fundación Síndrome de Down de Madrid y lleva a cabo su actividad docente como Profesora Asociada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Asimismo, es Directora Adjunta de la revista *Síndrome de Down: Vida Adulta*. Es autora del programa educativo *PENTA: Aprendo a resolver problemas por mí mismo*, así como de diversos artículos en el ámbito de la educación especial y la discapacidad intelectual. Ha realizado varias colaboraciones profesionales en entidades extranjeras impartiendo seminarios sobre discapacidad (Universidad de Montevila, Caracas; Universidad de Cuyo, Mendoza-Argentina; Fundación Margarita Tejada, Guatemala; Universidad San Antonio Abad del Cusco, Cuzco-Perú).



El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!

Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid

Sumario: 1. Introducción. ¡Cuidado al cruzar la calle!. 2. Inclusión educativa. Dimensiones y naturaleza. 3. Dónde estamos y qué debemos hacer para seguir avanzando.

Resumen

Tras aclarar algunos conceptos y situaciones necesarios para avanzar hacia una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas vulnerables a los procesos de exclusión, se refiere a las dimensiones y la naturaleza de la inclusión educativa y constata que los valores hacia la inclusión que solemnemente aparecen en textos, normas y declaraciones nacionales e internacionales, se llevan a la práctica con dificultad y restricciones. Considera el autor que las políticas para la inclusión educativa deberían ser sistémicas y afectar, por tanto, a todos los componentes del sistema educativo y que deberían aplicarse considerando las características y el contexto de cada centro y cada comunidad educativa. La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar preocupado por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Finaliza el artículo con la exposición de la situación actual y con la propuesta de pautas para seguir avanzando.

Palabras clave: inclusión educativa, educación de calidad, barreras escolares, exclusión, Declaración de Salamanca, comunidades educativas, alumnado con necesidades educativas especiales.

Abstract

After clarifying some concepts and situations which are necessary to move towards quality education for all pupils vulnerable to exclusion processes, the article refers to the size and nature of educational inclusion and notes that the values towards inclusion, which are solemnly declared in texts, rules and national and international declarations, are implemented with difficulty and restrictions. The author considers that policies for

educational inclusion should be systemic and affect, therefore, all components of the education system and should be applied considering the characteristics and context of each school and each educational community. Inclusion should be seen as a process of school restructuring concerning learning and quality school performance and also demanding with each student's abilities. The article ends with an explanation of the current situation and the proposal of guidelines to move forward.

Keywords: educational inclusion, quality education, educational barriers, exclusion, Salamanca Statement, educational communities, students with special educational needs.

Introducción. ¡Cuidado al cruzar la calle!

Déjenme que me apoye en una situación cotidiana, que para mi tiene mucho de metáfora adecuada para ayudarme a explicar algunos conceptos y situaciones importantes que debemos comprender a la hora de hacer frente a la compleja tarea de mejorar la educación escolar del alumnado que con la LOE en la mano consideramos con necesidades de apoyo educativo específicas.

Vd. que está leyendo este texto cada vez que se aproxima a la acera de una calle concurrida con la intención de cruzarla, de manera más o menos imperceptible —incluso para Vd. mismo—, girará, aunque sea ligeramente, la cabeza a la izquierda, pues de ahí suelen venir los vehículos que transitan por nuestras calles, avenidas o carreteras. Se trata de un esquema muy básico, aprendido en parte por la paciente insistencia de nuestros progenitores y en buena parte también, por un aprendizaje inconsciente, a fuerza de observar cómo otros cruzan las calles y de cruzarlas nosotros mismos. Por mucho que nos parezca un esquema muy *normal* no hace falta sino trasladarnos al Reino Unido para comprobar que, o bien aprendemos otra forma de cruzar en dicho país —habida cuenta que en esos lares tienen la costumbre de circular de derecha a izquierda— o antes que después terminaremos con nuestros huesos rotos en un hospital británico lamentándonos de lo *especiales* que son los hijos e hijas de su Majestad la Reina de Inglaterra.

Termino la metáfora con dos análisis pertinentes al caso que nos ocupa. El primero es que, en la inmensa mayoría de las veces, los “continentales” terminamos por aprender a cruzar las calles inglesas de forma adaptativa a su nueva situación de *isleños*, no sin que ese aprendizaje se vea facilitado con algunas ayudas o apoyos que en los últimos años se han incorporado al diseño urbano británico, como son unas llamativas advertencias escritas en el suelo de muchos lugares de cruce en los que imperativamente se lee: *¡Preste atención y por favor, mire a la derecha!*. Por lo tanto, una buena noticia para todos: aunque nos cueste *podemos aprender y cambiar* esquemas muy básicos y muy

automatizados de nuestro repertorio, por mor de conseguir nuestros más preclaros objetivos (en el ejemplo que nos ocupa, terminar felizmente nuestra estancia en el Reino Unido). Segunda enseñanza: que es sólo cuando nos hemos trasladado al Reino Unido, esto es, cuando nos hemos visto insertos en otro contexto social en el que nuestros esquemas (rutinas, conceptos, valores, ...) resultan ineficaces o poco adaptativos para nuestros objetivos, sólo en ese momento somos conscientes de lo relativo de esos mismos esquemas y quién sabe también si, en algún caso, de lo inadecuados o perfectibles que pudieran ser algunos de ellos. Por lo tanto, para conocernos y para valorar si nuestras concepciones y aprendizajes más implícitos y profundos son los adecuados a los nuevos territorios que queremos explorar, tendremos que adentrarnos en ellos sin remedio y con valor, lo que no quita para que sean bienvenidas todas las ayudas y los apoyos que nos sirvan para que la exploración sea finalmente exitosa.

El proceso, interminable, de avanzar hacia una educación de calidad para todas y todos los alumnos y alumnas vulnerables a los procesos de exclusión, fracaso escolar o marginación tiene elementos *isomórficos* con la metáfora que acabo de presentar (evidentemente también otros que les son propios). Podríamos decir, en primer lugar, que supone un fascinante (también muy difícil) *viaje* a una tierra desconocida, por explorar, de la que se nos ha dicho que es mejor que en la que ahora vivimos. En este caso esa tierra ignota es el territorio de la *igualdad*, de la no *discriminación* por razones de género, capacidad, procedencia, origen o cualquier otra de las que explican al ser humano. Es la tierra de la equiparación de oportunidades y de valores como la compasión, el respeto, la fraternidad, la convivencia pacífica... Esa meta, ese territorio todavía en buena medida inexplorado, es el que está descrito en las constituciones, las leyes, y las declaraciones nacionales e internacionales que nos hemos dado a nosotros mismos, porque si algo caracteriza al ser humano es su capacidad de imaginar otros mundos posibles, aunque queden muy distantes de los que ahora habitamos. En el ámbito que nos ocupa, el de la educación, sólo hay que releer nuestra *Constitución* o la *LOE* o lo establecido en la *Declaración Universal de los Derechos del Niño* y luego refrendado en tantas otras de similar alcance para imaginar los contornos de ese "*otro mundo posible*" por el que tantos luchan.

Para explorar el territorio de la igualdad y de la no discriminación no nos van a servir los esquemas que hemos aprendido en el mundo escolar que todavía habitamos. Tendremos que cambiar de perspectiva.

Lo que hoy sabemos, con total certeza, es que para explorar ese territorio no nos van a servir los esquemas (las concepciones, las estrategias y los valores educativos) que hemos aprendido (durante mucho, mucho tiempo) en el mundo escolar que todavía habitamos. Tendremos que cambiar de *perspectiva* (como debemos cambiar de dirección hacia donde miramos al cruzar en el R.U.) pues de lo contrario nuestros avances hacia esa meta serán limitados, contradictorios y, a la larga, frustrantes. Ese cambio de *perspectiva* está bien estudiado y explicado en muchos lugares (Ainscow, 2009) y que ahora resultaría complicado desgranar, pero en síntesis podríamos decir que lo que necesitamos aprender es que todos estos niños y niñas, adolescente y jóvenes que hoy reconocemos como más vulnerables a los procesos de exclusión,

marginación o fracaso escolar por razones diversas, tienen *derecho* a que ello no sea así, esto es, a una educación de calidad en el más amplio y profundo sentido del término calidad.

Adoptar *la perspectiva del derecho* a una educación de calidad a lo que nos obliga es a cambiar nuestra mirada (y sobre todo nuestras políticas educativas, sea a niveles, macro, meso o micro), al igual que tenemos que cambiar nuestra forma de cruzar las calles cuando salimos de nuestro país rumbo a la “*pérfida Albión*”. Y en este sentido los esfuerzos y trabajos que se lleven a cabo desde esta perspectiva a lo que habrán de estar atentos, como nos señala el profesor Lema (2009, p.32) en relación con el alumnado con discapacidad (pero igualmente aplicable al resto de los que están en condiciones desfavorables), es a “*la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente incluirá cambios sociales importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales*”. En otras palabras, estamos obligados a crear esas condiciones así como a reconocer y remover las barreras escolares de distinto tipo (Booth y Ainscow, 2002), que limitan el ejercicio efectivo de ese derecho, pues como ha señalado la propia presidenta del Tribunal Constitucional Español, “*...la imposibilidad del ejercicio de los derechos no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad*” (Casas, 2007, p. 43).

Pero estamos de enhorabuena; recuerden que ¡podemos aprender! (y lo demostramos cada día en esta sociedad del aprendizaje y el cambio constante), que podemos, en efecto, aunque ciertamente no sin esfuerzo ni constancia, cambiar de perspectiva y avanzar, poco a poco, hacia esa meta móvil de una educación de calidad para todos y con todos y todas. Tenemos además ejemplos preclaros del cambio que anhelamos en ámbitos cercanos al que nos ocupa, como es el de la discriminación racial o, sin ir más lejos, en el de la inclusión y la igualdad educativa de las mujeres quienes, hasta no hace tanto, vivían situaciones de discriminación y exclusión muy semejantes a las que todavía otros y otras mantienen por razones distintas al género.

En todo caso, y al igual que aprendimos del ejemplo de cruzar las calles, la única forma de aprender esta nueva perspectiva, es adentrarnos de lleno en ese territorio, aunque, paradójicamente, no estemos plenamente preparados para ello. A este respecto, entonces, no cabe solamente *imaginar*, por ejemplo, qué hacer para generar respuestas educativas capaces de atender a la plena diversidad de alumnos que hoy tienen derecho a una educación de calidad —toda vez que les hemos reconocido el derecho a ello—, sino que es imprescindible promover políticas educativas que nos *fuercen* a ello. El papel de las Administraciones educativas a este respecto es determinante, impulsando políticas claras de inclusión educativa, al tiempo que ayudan a crear las condiciones y a sostener los apoyos educativos de distinto tipo y condición que las hacen posibles (personal, ayudas técnicas, asesoramiento, estímulos, investigación, etc.).

Ahora bien, ciertamente este es el punto más *problemático* y *dilemático* del asunto (y en el que las diferencias con la metáfora en juego son evidentes), pues no cabe duda de que es muy complejo y controvertido tomar decisiones de impulso de políticas de inclusión educativa en un escenario educativo del que, por una parte, somos conscientes que no reúne las condiciones adecuadas para un desarrollo plenamente satisfactorio de esta política —pues lo que todos hemos aprendido en el pasado son esquemas de trabajo con el alumnado más vulnerable basados, mayoritariamente, en la atribución de las dificultades para aprender a sus condiciones personales y en la práctica de su exclusión o segregación en dispositivos educativos especiales (centros, aulas, programas,...) con otros alumnos en parecidas circunstancias—, y por otra, que mientras se va cambiando este panorama, los alumnos y alumnas integrados en los contextos ordinarios, con sus familias al frente, van a vivir en primera persona la frustración de desear algo que, al mismo tiempo, su "*disfrute*",(sic), aquí y ahora les crea dolor e insatisfacción.

Después de un cuarto de siglo largo de política de inclusión educativa no hemos sido capaces de remover las principales barreras que limitan el derecho a una educación de calidad de los alumnos y alumnas vulnerables.

Esta es, seguramente, en estos momentos, la característica más relevante del proceso de inclusión educativa en nuestro país a la vista de los estudios evaluativos de que disponemos y después de un cuarto de siglo largo de políticas de inclusión educativa: la plena conciencia de que no hemos sido capaces todavía de remover las principales barreras escolares que limitan el derecho a una educación de calidad de algunos alumnos y alumnas vulnerables (particularmente la de algunos de los considerados con necesidades educativas especiales), sobre todo en las etapa de la educación secundaria y superior. Echando mano de un refrán, diría que buena parte de las emociones que estamos viviendo al respecto de este controvertido proceso, quedarían bien englobado en aquél de "*quien bien te quiere te hará llorar*".

Inclusión educativa. Dimensiones y naturaleza

Considero que una excelente aproximación a lo que supone la aspiración de avanzar hacia una educación más inclusiva, y que en otro texto he analizado con mayor detalle (Echeita, 2008), es la que Ainscow, Booth y Dyson (2006) hacen al respecto. Adentrándonos en su significado lo primero que ha de señalarse es que hablar de *inclusión educativa* (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Así cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas —todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea *sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia* (familia, escuela, amistades, trabajo, ...)— pero, al mismo tiempo, no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia, como pueden ser *las niñas* o las jóvenes en muchos países, o *los niños y niñas con discapacidad* en otros, o los pertenecientes a determinadas *minorías étnicas* en otros casos, o aquellos que

son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna. En todo caso, su papel es central en esta aspiración, pues son ellos y no los que afortunadamente se sienten *incluidos*, los que nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí también que su *presencia* y escolarización en el marco de los contextos educativos que denominamos *ordinarios* sea determinante para que éstos se sientan impelidos —¡si existe voluntad y determinación!— a innovar sus prácticas en sintonía con los valores hacia la inclusión que con solemnidad declaramos en los textos, normas y declaraciones nacionales e internacionales y que, sin embargo, con tantas dificultades, reticencias y restricciones llevamos a la práctica.

Muchas prácticas de inserción o integración son una trampa cuando el trabajo se centra solamente en ayuda a los excluidos para eludir políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar situaciones de exclusión.

A este respecto dejar de poner en marcha políticas de acción o de discriminación positiva hacia estos colectivos más vulnerables, en aras a la consideración de que es una demanda de todos, sería una actitud y una práctica a todas luces injusta. Ahora bien, es frecuente el error contrario, esto es, la interpretación de que esta preocupación de llevar a cabo políticas y prácticas más inclusivas es algo que compete solamente a determinados grupos “especiales o singulares”, lo que contribuye sobremanera a focalizar en ellos mismos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan su desventaja. Es lo que Castell (2004, p. 60) ha puesto en evidencia con claridad al hacernos pensar sobre “*la trampa*” que, en efecto, suponen muchas prácticas de inserción o integración (escolar o social), cuando el trabajo se centra solamente en ayudar a los excluidos para eludir, con ello, políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión. A la vista de cómo se están configurando en nuestro país los dispositivos administrativos y las medidas llamadas de “*atención a la diversidad del alumnado*” centradas, en efecto y mayoritariamente, en los colectivos de alumnos vulnerables y en actuaciones puntuales hacia ellos, no podemos sino reafirmar que tales *trampas* están instauradas por doquier.

Pero la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un *aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante*. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido, trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de cómo promover *diseños de enseñanza/aprendizaje accesibles para todos y de calidad* (Ruiz, 2007). También podría decirse que es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no, como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos.

Y cuando señalo, por ejemplo, que el currículo pudiera ser en muchas ocasiones, no una ayuda sino una *barrera* que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje, estamos resaltando otra faceta crítica de la inclusión educativa, cual es la relativa a sacar a la luz, precisamente, las *barreras* de distinto tipo y condición que establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas *culturas escolares*, limitan *la presencia, el aprendizaje o la participación* de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables. Por cierto, son las barreras que no pocas veces quedan enmascaradas y lejos del análisis crítico a cuenta de las políticas focalizadas sobre “los alumnos diversos o especiales” (Booth y Ainscow, 2002).

Las políticas para la inclusión tendrían que ser sistémicas y que afectasen a todos los componentes del sistema educativo —currículum, formación del profesorado, dirección escolar, inspección, financiación...—

A la vista de las consideraciones anteriores parece bastante evidente, entonces, que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser *políticas sistémicas* —esto es, que afectasen a todos los componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.—, siendo para ello un elemento nuclear o principio transversal de las mismas. A este respecto no puedo por menos que resaltar el enorme valor que sigue teniendo, quince años después de su presentación, la *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción* (UNESCO, 1994) como modelo de este planteamiento sistémico de la inclusión educativa, así como tener *nostalgia* del papel y el reconocimiento nacional e internacional que el Ministerio de Educación de entonces tuvo en esta política (Saleh, 2004). Olvidar esta perspectiva sistémica a favor de un enfoque sectorizado y puntual, supone por quien la adopta, alejarse del sentido profundo del proceso de inclusión para centrarse en los márgenes del mismo.

Ahora bien, “*piensa globalmente, pero actúa localmente, esto es, de forma situada*”. Esta es una máxima bien conocida de los movimientos sociales y ecologista y muy necesaria para no caer en la inanición a la que podría llegarse a la vista de la abrumadora complejidad y multidimensionalidad de los cambios requeridos. Dicho en otros términos, tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. “*Que tu aula y tu centro sea un microcosmos de esa educación inclusiva que algunos deseamos*”.

Por otra parte, la experiencia de los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil que resulta ser la inclusión educativa nos están enseñando que no tiene mucho sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa si es con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar o hacer prevalecer una de las facetas

anteriores. En este proceso lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.), cuando ello es, además, el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática, a través del diálogo igualitario de quienes forman una comunidad educativa comprometida (Elboj, Puigdellivol, Soler, & Valls, 2002; Nilhom, 2006). Dicho en otros términos esta empresa de intentar ser más inclusivos en la vida escolar no es, no debería enfocarse por nadie, como una película de “*buenos y malos*” de “*ser o no ser*”, sino de búsquedas y compromisos singulares y honestos con valores democráticos y en función de las propias circunstancias¹.

La inclusión ha de ser un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos.

Desde el inicio de este texto estoy resaltando una y otra vez que la inclusión debe verse como un *proceso* de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad —incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión—, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. Vista, entonces, desde esta perspectiva, la inclusión educativa no sólo tiene que hacer, y hace suyos, los saberes, las preocupaciones y las tareas investigadoras y prácticas propias de quienes estudian los *procesos de cambio, eficacia y mejora* en la educación escolar (Murillo & Muñoz Repiso, 2002) sino que aspira a darles *sentido y orientación*, esto es, a dotarles de un *para qué* que no siempre han estado claro en el pasado de estos movimientos.

A nadie puede escapársele, a estas alturas, que la aspiración por una educación más inclusiva es de todo menos sencilla. Más bien resulta una empresa compleja, incierta, sujeta a fuertes conflictos de valor y, por lo tanto, muy contradictoria y paradójica. Como nos recuerdan Dyson & Millward, (2000, p. 159 y siguientes), aspiramos, por ejemplo, a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar, para lo cual necesitamos tener disponibles recursos, medios y personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que, con suma frecuencia, con ellos se generan procesos de etiquetación y discriminación de los implicados. En este marco las adaptaciones del currículo que pudieran ser beneficiosas para algunos, podrían también perjudicar, en cierto grado, a otros que no las necesitan, y contenidos

¹ Y no pocas veces en el marco de políticas educativas nacionales que frecuentemente resultan contradictorias con los objetivos de una educación más inclusiva, (p.e. libertad total de creación y elección de centros por parte de “los sostenedores” y las familias respectivamente, *ligas* de clasificación de centros por resultados académicos, existencia de redes de centros públicos y subvencionados que compiten para hacerse con “los buenos alumnos”, escasez de recursos financieros, políticas supuestamente bienintencionadas —como la creación de centros públicos bilingües—, algunos de los cuales, con esa excusa, excluyen de los mismos a todos aquellos alumnos en desventaja que “bastante tienen con lo básico”, etc....).

La esencia de la tarea de inclusión son los dilemas de distinto grado y a distinto nivel sin respuesta técnica, única y sencilla que deberían obligar continuamente a las comunidades educativas a dialogar, negociar y re-construirse.

escolares socialmente neutros para la mayoría, pueden entrar en abierto conflicto con otros valores culturales presentes en el centro, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado. No menos incierto y difícil resulta señalar con nitidez cuál es la frontera entre conductas que responden a la intrínseca diversidad del alumno y que, por lo tanto, deban de ser respetadas, y las que resultan problemáticas y seriamente perjudiciales para los compañeros y la convivencia escolar. En suma, una y otra vez las administraciones, los asesores, el profesorado y las familias se ve enfrentado a dilemas de distinto grado y a distinto nivel —que se configuran como la esencia de la tarea de inclusión— y que lejos de tener una respuesta técnica, única o sencilla, obligan (deberían obligar) continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y re-construir su significado en cada momento y lugar. En todo caso, la mejor forma de afrontar estas situaciones dilemáticas es creando las condiciones escolares (de tiempo, espacio y de asesoramiento) en las que el profesorado se sienta tranquilo y no amenazado para poder decir “no sé cómo resolver estos dilemas”, pero también con ganas para explorar alternativas de acción que pudieran ayudar a superarlos episódicamente.

Dónde estamos y qué debemos hacer para seguir avanzando

Como señalé al inicio, las investigaciones evaluativas que conozco o en las que he participado recientemente (Marchesi, Echeita, Martín, Babío, Galán & Pérez, 2003; Echeita & Verdugo, 2004, Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González, 2009, Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009) , muestran un panorama repleto de “luces y sombras”, avances inequívocos y estancamientos preocupantes que, por otra parte, no afectan por igual al amplio y diverso espectro del alumnado considerado *con necesidades educativas especiales* sino con patrones diferenciales según los grupos y que, en todo caso, ponen de manifiesto *que entre lo dicho y lo hecho sigue habiendo un gran trecho* y mucho trabajo por hacer para la superación de las situaciones de discriminación escolar que muchos alumnos y alumnas sufren cotidianamente.

Entre las luces y los logros que deben llenarnos de satisfacción a todos, pero muy en particular a quienes se desempeñan profesionalmente en distintos puestos en esa etapa, es la enorme satisfacción que respecto al proceso de inclusión educativa se encuentra en la *etapa de la educación infantil*. Todos los indicadores disponibles apuntan a que, globalmente, las actitudes de la comunidad educativa son muy positivas, que las tasas de escolarización (*presencia*) en centros ordinarios son muy altas, así como es alta la valoración sobre el *aprendizaje* alcanzado y sobre la *participación* a lo largo de la etapa. Lamentablemente, sin embargo, tan pronto como ésta se termina, empiezan las dificultades para algunos a cuenta de las barreras escolares que permanecen en los colegios de educación primaria e institutos de educación secundaria debido a la mayoritaria existencia entre el profesorado y los especialistas de una *perspectiva*

Es muy satisfactorio el proceso de inclusión en la Educación Infantil. Las dificultades empiezan por las barreras escolares que permanecen en los colegios o institutos centrados en las dificultades del alumnado y no en sus derechos.

educativa centrada en las dificultades del alumnado y no en los *derechos* que les asisten y que no se logra cambiar tan rápidamente como se pensaba. Relatar las barreras detectadas, cosa que en todo caso está disponible en los estudios referenciados, sería casi tan largo como describir la configuración organizativa y la cultura escolar dominante en ellos. En todo caso, llaman la atención, sobremanera, hechos como la *deficiente información y formación* que muchos centros escolares dicen tener sobre las necesidades educativas específicas del alumnado al que han de escolarizar, *el poco cuidado que se presta a la atención a las familias* de estos alumnos y alumnas, los deficientes procesos de *transición escolar* entre las etapas educativas o los no menos *deficientes procesos de colaboración profesional*, tanto al interior de los centros escolares, como entre éstos y los servicios psicopedagógicos, sociales y de salud que deberían actuar coordinadamente a favor del bien supremo que supone el bienestar de los niños y niñas afectados. Hay que resaltar que la transición por la etapa de la educación secundaria obligatoria se está configurando, además, como un período de gran impacto emocional y social negativo para algunos alumnos y alumnas, en particular con discapacidades intelectuales o trastornos del desarrollo, hasta el punto de que observamos con nitidez el hecho de que muchos de ellos o no inician la etapa (y se trasladan a centros específicos para terminar su periodo de escolaridad obligatoria) o no la terminan, configurando una trayectoria escolar repleta de rupturas y frustraciones añadidas a un proceso escolar que había empezado con altas expectativas y resultados prometedores.

Conocemos las claves, las condiciones y las líneas de actuación que harían posible un panorama más positivo, pero no cómo movilizar la voluntad y la determinación de los actores para llevar a cabo los cambios requeridos.

Lo paradójico de todo ello es que sabemos con bastante claridad cuáles son las claves, las condiciones escolares y las líneas de actuación en materia de política educativa que harían posible un panorama más positivo. Las tenemos accesibles en las conclusiones de las evaluaciones citadas y en otros muchos textos y referencias actuales (AA.VV, 2009; Casanova y Cabra, 2009, Lorenzo y Pérez, 2007), pero también, como ya apunté, en el *Marco de Acción* que acompañó a la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994). Lo que no está nada claro, sin embargo, es como movilizar con fuerza y sostenibilidad, la voluntad y la determinación de los actores educativos para llevar a cabo los cambios requeridos, sin duda alguna muchos y profundos habida cuenta de la naturaleza y la historia de este proceso. Podríamos decir que, a estas alturas, sabemos los principales *ingredientes* de la receta para el cambio, pero lo que mayoritariamente no estamos sabiendo hacer es *cocinarlo*. En este ámbito es donde creo que se deberían centrar en el futuro próximo los trabajos de análisis e investigación sobre inclusión educativa, aprendiendo, en todo caso, de las estrategias que para asegurar el derecho a una educación de calidad, inclusiva, han seguido o están siguiendo otros grupos vulnerables y buscando sinergias entre los que siguen discriminados respecto a su derecho a una educación de calidad ■

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2009): Monográfico: "La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo". *Revista de Educación*, 349, pp. 15-239.
- AINSCOW, M. (2009): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea (2ªed).
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. y otros (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CASANOVA, M.A.; CABRA, M.A. (Coords.) (2009): *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- CASAS, M. A. (2007): "Prólogo". En LORENZO, R. y PÉREZ, L.C.: *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Aranzadi/Thomson.
- CASTELL, R. (2004): *Encuadre de la exclusión*. En KARSZ, S. : *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa, pp. 57-58.
- DYSON, A. y MILLWARD, A. (2000): *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (Eds.) (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- ECHEITA, G. (2008): "Inclusión y exclusión educativa". 'Voz y quebranto'. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), pp. 9-18, consultado el 22/07/09.
- ECHEITA, G.; SIMÓN, C.; VERDUGO, M.A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.; CALVO, I. y GONZÁLEZ, F. (2009): Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España, *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL. I; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- LORENZO, R. y PÉREZ, L.C. (Dir.) (2007): *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Aranzadi/Thomson.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G.; BABÍO, M.; GALÁN, M.; AGUILERA, M.J. y PÉREZ, E. (2003): *Situación del alumnado con necesidades educativas*

- especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (www.dmenor-mad.es).
- MURILLO, J. y MUÑOZ REPISO, M. (2002): *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MEC.
- NILHOLM, C. (2006): "Special education, inclusion and democracy". *European Journal of Special Needs Education*, 21, (4), pp. 431-446.
- RUIZ, R. (2007): "Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva". En BONALS, J. y SÁNCHEZ-CANO, M.: *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, pp. 273-320.
- SALEH, L. (2004): "De Torremolinos a Salamanca y más allá. Un homenaje a España" En ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO, pp. 23-34.
- UNESCO (1994): *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- VERDUGO, M.A.; RODRÍGUEZ, A.; SARTO, P.; CALVO I.; y SANTAMARÍA, M. (2009): *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: Publicaciones INICO.

Breve currículo

Gerardo Echeita Sarrionandia es Doctor en Psicología y Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Forma parte del grupo de investigación *INEXE*. Ha participado y participa en diversas investigaciones evaluativas y ha centrado su trabajo en la educación para la inclusión educativa y la prevención de la exclusión social. Ha publicado, como autor y coautor, numerosos trabajos entre libros, artículos y capítulos en libros entre los que destacan *La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales: Entre la realidad y el deseo* (1998), *Las estrategias de aprendizaje cooperativo* (2001), *Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad* (2005), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (2006), *Inclusión educativa* (2008). En colaboración con M.A. Verdugo: *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* (2004), y con otros autores, *Buenas prácticas de la escuela inclusiva: la inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad* (2009). gerardo.echeita@uam.es



Educación inclusiva: una expansión no homogénea

Jorge Calero Martínez

Universidad de Barcelona

Resumen

La situación de España respecto a la inclusión educativa del alumnado con discapacidad es en la actualidad relativamente favorable respecto a los países europeos. Sin embargo, la expansión de la educación inclusiva en España no ha sido homogénea desde el punto de vista territorial, de los diferentes tipos de discapacidad y de los diferentes grupos sociales.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad, España, países europeos, inversión, nivel de renta.

Abstract

The situation in Spain concerning the educational inclusion of students with disabilities is nowadays relatively favorable compared to European countries. However, the expansion of inclusive education in Spain is not homogeneous depending on the regions, different types of disabilities and different social groups.

Keywords: inclusive education, disability, Spain, European countries, investment, income level.

La integración de los alumnos con discapacidad en centros y aulas no diferenciadas ha sido una de las líneas de la política educativa que más claramente quedaron establecidas a partir de la *LOGSE*. Se trata de una política exigente, tanto en términos del convencimiento y la implicación de los diversos agentes, como de la inversión económica que requiere su implementación con suficientes garantías de éxito. Esta inversión no se justifica únicamente en términos de apoyo a la igualdad de oportunidades, sino también en términos del impacto positivo que tienen las políticas de inclusión sobre la empleabilidad futura de las personas con discapacidad y la reducción de las prestaciones sociales que conlleva.

La situación de España por lo que respecta a la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad es en la actualidad considerablemente mejor a la que existía hace veinte años y, también, relativamente favorable con respecto a los países de nuestro entorno.

La situación de España por lo que respecta a la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad es en la actualidad considerablemente mejor a la que existía hace veinte años y, también, relativamente favorable con respecto a los países de nuestro entorno, como puede verse en el cuadro n. 1: España, con un 83,32% de los alumnos de educación obligatoria escolarizados en entornos completamente inclusivos, ocupa una de las mejores posiciones entre los países europeos, según los datos más recientes de la *European Agency for Development in Special Needs Education*.

Cuadro 1. Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en entornos completamente inclusivos según titularidad del centro. Países europeos, 2008-2009.

	Sector público	Sector privado	Total	
Alemania			16,78	(2)
Austria	55,94	36,91	55,30	
Bélgica (comunidad flamenca)		15,17	(2)	
Bélgica (comunidad francófona)	0,71			(1)
Eslovenia	69,26			(1)
España	87,42	71,77	83,32	
Estonia	50,41	45,92	50,26	
Finlandia	53,34			(1)
Francia			33,62	(2)
Holanda	37,95			(1)
Hungría	51,10	80,94	53,34	
Irlanda			77,42	(2)
Islandia	95,33	100,00	95,39	
Letonia			16,77	(2)
Lituania	90,20	70,83	90,15	
Luxemburgo	51,75			(1)
Malta	92,26	100,00	94,33	
Noruega	85,41	76,74	85,13	
Polonia			53,20	(2)
Portugal	93,64			(1)
Reino Unido (Escocia)	65,05	76,61	65,91	
Reino Unido (Gales)			54,15	(2)
Reino Unido (Inglaterra)	53,18			(1)
Reino Unido (Irlanda N.)	57,51			(1)
Rep. Checa	47,69	29,08	46,97	

Notas: (1) Únicamente existen datos disponibles correspondientes a los centros públicos.

(2) La información de origen no permite diferenciar entre centros públicos y privados.

Fuente: elaborado a partir de datos de *European Agency for Development in Special Needs Education* (2010).

Sin embargo, la expansión de la educación inclusiva en España no ha sido, ni mucho menos, homogénea. Desde el punto de vista territorial, de los diferentes tipos de discapacidad y de los diversos grupos sociales, lo que encontramos en el despliegue de las políticas de educación inclusiva son grandes asimetrías. Los datos de la *Encuesta*

sobre *Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* (EDAD-2008), del INE, que han sido recientemente publicados, nos permiten aportar evidencia en este sentido.

Han sido los grupos con más recursos los que más participan en la educación inclusiva: a medida que crece el nivel de renta la proporción de alumnos escolarizados en centros y aulas ordinarios crece.

Centrándonos, específicamente, en el impacto de la educación inclusiva sobre los diferentes grupos sociales, la información contenida en el cuadro 2 permite comprobar cómo han sido los grupos con más recursos los que más participan en la educación inclusiva: a medida que crece el nivel de renta la proporción de alumnos escolarizados en centros y aulas ordinarios crece. Podría argumentarse que este resultado está contaminado por un cierto grado de endogeneidad: podría suceder que los alumnos con discapacidades más graves (y, por tanto, con mayor probabilidad de estar escolarizados en centros de educación especial), hayan supuesto una carga económica más severa para sus familias y están concentrados en los quintiles de renta más bajos. Sin embargo, este argumento explica sólo una parte, probablemente menor, de las desigualdades entre grupos en función de su nivel de renta, como puede comprobarse mediante el cruce en función de la variable “categoría socio-profesional” del hogar. En este cruce se identifica una diferencia de 25 puntos porcentuales entre la categoría de “profesionales” y la de “trabajadores manuales no cualificados”, lo que indica, efectivamente, que el acceso a la educación inclusiva está muy determinado por la disponibilidad de recursos que son, obviamente, no sólo económicos, sino también relativos a la información y al capital cultural de cada familia.

Cuadro 2. Porcentaje de alumnos con edades comprendidas entre 6 y 15 años, con discapacidad, escolarizados en centros y aulas ordinarios. España, 2008.

Según niveles de renta disponible equivalente del hogar	
Primer quintil	70,19
Segundo quintil	72,64
Tercer quintil	83,94
Cuarto quintil	89,32
Quinto quintil	81,02
Total	78,14

Según categoría socio-profesional del hogar	
Profesionales	88,63
Intermedia no manual	71,36
Pequeños propietarios y autónomos	81,89
Manual cualificada	83,92
Manual no cualificada	63,96
Total	78,14

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* (INE).

Nota: los valores totales son en este cuadro más reducidos que el correspondiente a España en el cuadro 1, debido a que la definición de “discapacidad” en EDAD-08 no coincide exactamente con la definición de “necesidades educativas especiales”.

Especialmente interesante resulta la distinción a la que se puede acceder, dentro del conjunto de alumnos con discapacidades escolarizados en entornos inclusivos, entre aquellos que no cuentan con apoyos especiales y los que sí cuentan con ellos.

Especialmente interesante resulta la distinción a la que se puede acceder, dentro del conjunto de alumnos con discapacidades escolarizados en entornos inclusivos, entre aquellos que no cuentan con apoyos especiales y los que sí cuentan con ellos. Si bien las diferencias entre grupos de renta disponible son algo menores que las que veíamos en el cuadro 2, puede observarse, por ejemplo, los 30 puntos porcentuales de diferencia entre las mismas categorías socio-profesionales mencionadas en el párrafo anterior.

Cuadro 3. Porcentaje de alumnos con edades comprendidas entre 6 y 15 años, con discapacidad, escolarizados en centros ordinarios en régimen de integración y que reciben apoyos especiales. España, 2008.

Según niveles de renta disponible equivalente del hogar	
Primer quintil	37,05
Segundo quintil	45,07
Tercer quintil	54,69
Cuarto quintil	51,56
Quinto quintil	43,70
Total	45,94

Según categoría socio-profesional del hogar	
Profesionales	54,82
Intermedia no manual	33,62
Pequeños propietarios y autónomos	52,91
Manual cualificada	56,42
Manual no cualificada	24,59
Total	45,94

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* (INE).

Las diferencias y asimetrías a las que me refiero se hacen presentes también al comparar diferentes comunidades autónomas. La expansión de la educación inclusiva está encontrando, a la vista de estos datos, una serie de obstáculos que afectan de forma no homogénea a los estudiantes con discapacidad. El reto principal de la política educativa en este ámbito se sitúa, probablemente, en la remoción progresiva de estos obstáculos.

Conviene llamar la atención, finalmente, sobre la fragilidad de las políticas inclusivas en un contexto de crisis fiscal como la actual. La combinación de unas inversiones elevadas en el corto plazo con una dificultad en la identificación de los beneficios que comportan en el largo plazo hace a estas políticas blancos relativamente fáciles en los procesos de recortes presupuestarios actuales ■

Referencias bibliográficas

CALERO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2009): "Programas de gasto destinado a la educación inclusiva de personas con discapacidad: descripción y estimación del coste de nuevas medidas". En *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE, pp. 237-265.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010): *Special Needs Education. Country Data 2010*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.

Breve currículum

Jorge Calero Martínez es Catedrático de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona y es investigador en el Instituto de Economía de Barcelona. Ha sido presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo y miembro (en el grupo de expertos) del Consejo de Trabajo, Económico y Social de Cataluña.. Ha sido Presidente de la Asociación de Economía de la Educación (2002-2004). Coordinador del GIPE, Grupo Interdisciplinar de Análisis de Política Educativa, grupo consolidado de investigación. Coordina el sistema de indicadores educativos de Alternativas en Educación (Fundación Alternativas). Miembro del Consejo Editorial del diario Público. Sus campos de especialización son la Economía de la Educación y la Economía del Estado del Bienestar, con especial referencia a la economía del gasto público y a la evaluación de las políticas educativas.

"Tots músics, tots diferents". Conservatori Professional de Música de Torrent

David Antich Abuixech
Coordinador del proyecto TMTD

Manuel Tomás Ludeña
Director

Sumario: 1. Introducción. 2. Descripción del proyecto. 3. Impulsos iniciales y adecuación del marco legislativo. 4. Desarrollo e implantación del proyecto. 5. Conclusión.

Resumen

El proyecto educativo *Tots músics, tots diferents* (todos músicos, todos diferentes) es una iniciativa originada y desarrollada en el *Conservatori Professional de Música de Torrent* y autorizada, como una experimentación educativa, por la Dirección General de Enseñanza de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. Este proyecto de innovación educativa permite la escolarización en el conservatorio de alumnos con NEE en las enseñanzas elementales de música. Consiste en la reserva de un número de puestos escolares de la oferta general del centro, la adaptación e individualización de las pruebas de acceso al primer curso de enseñanzas elementales y el seguimiento intensivo del proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos seleccionados.

Palabras clave: discapacidad, educación musical, integración.

Abstract

The educational project *Tots músics, tots diferents* (all musicians, all different) is an initiative originated and promoted at the *Conservatori Professional de Música in Torrent* and authorized as an educational experiment by the Directorate General of Education of the *Conselleria d'Educació of the Generalitat Valenciana*. This innovative project allows schooling students with special educational needs at the Conservatory for elementary music training. It involves reserving some school places from the general supply, adaptation and individualization of the entrance exams for the first grade of elementary education and intensive monitoring of the teaching/learning process of the students selected.

Keywords: disability, music education, integration.

Introducción. Presentación del centro

El conservatorio de Torrent cuenta con una magnífica infraestructura por su calidad constructiva y su diseño. Presenta una oferta educativa atractiva y por sus proyectos es el conservatorio más premiado de España.

Aunque el conservatorio se fundó en 1972 en la ciudad de Torrent, desde febrero de 2003 tenemos un nuevo edificio ubicado en una zona de gran expansión de la ciudad, ajardinada y con todo tipo de servicios. La nueva sede del conservatorio cuenta con una magnífica infraestructura y supone un espacio privilegiado para el desarrollo de nuestra actividad docente, destacando por su calidad constructiva y su diseño. El centro está bien equipado y cuenta en sus aulas con todo tipo de material informático, ordenadores, proyectores, equipos de audio y en las aulas donde se imparten especialidades colectivas están instaladas pizarras digitales desde este año. En este centro se imparten las enseñanzas elementales y profesionales de música. Tiene autorizadas las especialidades que establece el currículo para estas enseñanzas (*Decretos 158 y 159/2007 del gobierno valenciano*). Presenta una oferta importante y atractiva para los 540 puestos escolares autorizados por la Administración educativa.



Foto 1. Grupo de alumnos ante la sede del conservatorio. Espacio privilegiado y bien equipado para el desarrollo de la actividad docente.

El conservatorio de Torrent desarrolla múltiples iniciativas en materia de calidad. Además del proyecto *Tots músics, tots diferents*, disfruta de un innovador Proyecto Educativo de centro, una colaboración integral con l'Ajuntament de Torrent y su Auditorio municipal, la revista escolar *Enharmònia*, proyectos de intercambio internacionales, una Programación General Anual que refleja una gran intensidad y otros proyectos variados. El Ministerio de Educación y Ciencia, en virtud de todo ello, ha reconocido la calidad educativa de nuestro centro otorgándonos el segundo Premio 2006 *Marta Mata* a la calidad de los centros educativos, el Primer Premio 2007 a los centros que desarrollan acciones dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y también hemos

sido seleccionados para la participación en un premio internacional organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos, además el Ayuntamiento nos ha otorgado el título *Carta de Poblament 2009 a les arts i les lletres*. En el año 2009 recibimos de Su Majestad la Reina de España, la Mención de Honor del Premio a la *Acción Magistral* que otorga la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Estos reconocimientos convierten al Conservatori Professional de Música de Torrent en el conservatorio más premiado en la historia de la educación en España y uno de los centros más laureados del sistema educativo en estos últimos años.



Foto 2. La Ministra Mercedes Cabrera entrega el Premio *Marta Mata* 2006.

Descripción del proyecto

El proyecto educativo *Tots músics, tots diferents* es una iniciativa originada y desarrollada en el Conservatori Professional de Música de Torrent y autorizada, como una experimentación educativa, por la Dirección General de Enseñanza mediante una resolución que se prorroga anualmente.

Este proyecto de innovación permite la admisión de alumnos con necesidades educativas especiales en las enseñanzas elementales de música. Consiste básicamente en la reserva de un número de puestos escolares de la oferta general del centro, la adaptación e individualización de las pruebas de ingreso al primer curso de enseñanzas elementales y el seguimiento intensivo del proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos seleccionados.

Las enseñanzas regladas de música pueden ser cursadas por alumnos con discapacidad ya que las aptitudes musicales están presentes en el ser humano con independencia de otros factores.

El título del proyecto, *Tots músics, tots diferents* (todos músicos, todos diferentes), es una derivación del lema educativo de la atención a la diversidad, "Todos iguales, todos diferentes". Partimos de la firme convicción que las enseñanzas regladas de música pueden ser cursadas por alumnos con discapacidad ya que las aptitudes musicales están presentes en el ser humano con independencia de otros factores.



Foto 3. Álvaro, alumno del proyecto *Tots músics, tots diferents*.

Creemos firmemente que las instituciones, y mucho más las educativas, no deben poner limitaciones a ningún ser humano. Durante mucho tiempo, los alumnos con discapacidad no se han beneficiado de las enseñanzas impartidas en los conservatorios de música. Este tipo de centros ha sido considerado como elitistas y se ha exigido a aquéllos que accedían elevadas aptitudes innatas. Nuestra visión sobre los conservatorios de música pretende lograr una normalización de estas instituciones dentro del sistema para convertirlo en un centro educativo sin más, regido por los mismos parámetros que cualquier otro centro. No participamos de la concepción tradicional que considera a los conservatorios de música como centros especiales, dedicados más al adiestramiento que a la educación. Por todo ello, nuestro conservatorio se ha dotado de un proyecto educativo, avanza en la acción tutorial y acoge ahora a alumnos con necesidades educativas especiales como el resto de centros.

No puede haber calidad sin equidad. Nuestra vocación de escuela pública nos ha animado a construir un centro abierto al servicio de todos los ciudadanos.

El Conservatorio de Música de Torrent consideró ya en el año 2002, cuando aprobó su proyecto educativo de centro, que no puede haber calidad sin equidad. Nuestra vocación de escuela pública nos ha animado a construir un centro de carácter abierto al servicio de todos los ciudadanos y con una especial dedicación a aquellos ciudadanos y ciudadanas que sufren dificultades.

Este proyecto educativo no tiene un carácter asistencial, y tampoco se trata de una experiencia de musicoterapia o entretenimiento. Encaja perfectamente con la finalidad de las enseñanzas de música regladas en el sistema educativo, es decir, proporcionar una educación artística de calidad y garantizar la futura cualificación de los futuros profesionales de la música, sean cuales sean sus circunstancias personales.

En definitiva, se trata de adaptar, de facilitar el acceso al currículo, buscar alternativas metodológicas, incrementar los recursos, pero en ningún caso a costa de desvirtuar estas enseñanzas que expiden títulos oficiales y capacitan para el ejercicio profesional futuro. Los alumnos con discapacidad que superen el grado elemental gozarán de las mismas capacidades y competencias básicas que el resto de alumnos.

Impulsos iniciales y adecuación del marco legislativo

El primer contacto del conservatorio con el universo de la discapacidad tuvo lugar en la organización, años atrás, del concierto interactivo *Per Nadal: música i solidaritat* destinado al alumnado de los centros de educación especial de la zona y que todavía sigue organizándose cada año. Una iniciativa que patrocina l'Ajuntament y l'Auditori de Torrent. A partir de esta experiencia algunos profesores/as del claustro plantearon la posibilidad de dar un paso más, proponiendo la necesidad de abrir sus puertas a estos alumnos y alumnas integrándolos de manera ordinaria. Se configuró un grupo de trabajo, que contó con la ayuda de especialistas en educación especial. Elaboramos un anteproyecto con unas líneas generales de actuación y se recogieron apoyos de instituciones públicas, asociaciones de discapacitados y personalidades del mundo de la música.

El Consejo Escolar y el Claustro de profesores aprobaron por unanimidad presentar este anteproyecto a la Dirección General de Enseñanza de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte con muestras de entusiasmo colectivo. Este anteproyecto avanzaba las actuaciones que se precisaban. Es entonces cuando se configura una comisión de trabajo formada por la Jefa de Servicio de Ordenación Académica, la Jefa de Sección de Educación Especial, el Inspector de educación de música, la asesora del CEFIRE de Torrent, el Director del conservatorio y un representante del Claustro de profesores. Esta comisión se encargó fundamentalmente de resolver las cuestiones relativas a la ordenación académica, las necesidades de formación del profesorado y los recursos necesarios.

Finalmente, el Director General de Enseñanza firmó la Resolución de 16 de febrero de 2004 por la que se autoriza la experimentación del proyecto educativo *Tots músics, tots diferents* para la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales a las enseñanzas elementales de música en el *Conservatori Professional de Música de Torrent*.

Desarrollo e implantación del proyecto. Acciones desarrolladas y líneas de actuación más importantes

Planes de formación del profesorado

Desde el primer momento fuimos conscientes de que uno de los aspectos esenciales del proyecto era la formación permanente del profesorado y a ello hemos destinado importantes esfuerzos y recursos.

Una reflexión rápida sobre nuestra formación inicial puso de manifiesto las carencias del claustro, puesto que nuestra experiencia en la atención a alumnos/as con necesidades educativas especiales era prácticamente nula. Desconocíamos las características generales de los diferentes tipos de discapacidad y su abordamiento desde el punto de vista didáctico. Aún diremos más, nuestro perfil profesional ha estado más cerca de los escenarios y de la interpretación musical que de la reflexión didáctica y curricular, además nuestra inclusión en el sistema educativo es relativamente reciente.

Contábamos con un profesorado muy motivado pero con escasa formación que les permitiera atender a alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.

En definitiva, contábamos con un grupo humano muy motivado (factor que se ha revelado como esencial) pero que necesitaba una formación adecuada para dotarse de estrategias metodológicas y también para superar las lógicas precauciones y temores que comenzaban a aflorar ante un reto tan innovador. Éramos conscientes de que se trataba de un auténtico giro copernicano. De repente, unos profesores acostumbrados a intervenir en alumnos con elevadas aptitudes, aplicando metodologías muy delimitadas, se iban a enfrentar en el aula a alumnos/as con dificultades de aprendizaje. Este era el punto de partida.

En el diseño de estos planes contamos con la ayuda del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia, el Centro de profesores (CEFIRE) de Torrent y el Servicio de Formación del Profesorado de la Consejería, además de personalidades de la educación musical.

Estos planes de formación se realizaron aprovechando las convocatorias de los concursos de selección de proyectos de formación en centros de la Consejería de Cultura, Educación y Deporte. Esta modalidad de formación en centros se adecua perfectamente a nuestras necesidades pues considera al centro educativo como el núcleo formativo básico y se dirige al profesorado del centro, considerado como un equipo de trabajo, potenciando la reflexión crítica y fomentando la práctica colaborativa.

Los seis planes de formación han tenido una duración cada uno de ellos de 60 horas. Además de la casi totalidad del claustro, también han participado profesores de otros conservatorios interesados en esta formación. Un total de 300 horas de formación variada

y aplicada a las necesidades puntuales del proyecto educativo motivaron el arranque de nuestra acción didáctica sobre los alumnos con discapacidad.

Organización del grupo de investigación

El grupo de investigación del proyecto, que tanto ha trabajado a lo largo de estos pasados años, se ha conformado en grupo de trabajo/investigación permanente.

Este proyecto supone un trabajo de coordinación entre el profesorado que obligatoriamente debe ir más allá de las habituales reuniones de los órganos de coordinación didáctica. Es por ello que el grupo de investigación del proyecto, que tanto ha trabajado a lo largo de estos pasados años, se ha conformado en grupo de trabajo/investigación permanente que tutoriza los procesos de integración y académicos de los alumnos y toma decisiones de forma colegiada.

La tarea más importante que se desarrolla en las sesiones de trabajo es detectar los problemas y carencias que puedan encontrarse en los procesos de enseñanza de los alumnos con discapacidad y la búsqueda de soluciones. También se plantea la necesidad de recursos, las adaptaciones curriculares pertinentes, búsqueda de información sobre las diferentes discapacidades que los alumnos presentan, etc. Entre los objetivos que marcan las directrices de trabajo para este grupo están los siguientes:

- Consolidar el proyecto en el seno del conservatorio; de la experimentación educativa a la normalización en la integración de los niños con discapacidad.
- Buscar recursos educativos para la enseñanza de la música a personas con discapacidad.
- Aprovechar los recursos humanos destinados al proyecto; Psicólogo, PT y coordinador.
- Identificar las necesidades de recursos materiales y técnicos.
- Investigar en los procesos de enseñanza de la música en personas con discapacidad.
- Implantar nuevas técnicas didácticas en la enseñanza de la música.
- Difundir el proyecto, especialmente en otros centros de educación musical.

Desde la implantación del proyecto en el conservatorio el grupo de trabajo ha estado funcionando de manera continua y ha solucionado infinidad de situaciones complicadas que un proyecto educativo de esta naturaleza conlleva. El método de trabajo que se establece en el grupo se basa en la toma de decisiones necesarias para garantizar la mejor de las situaciones posibles con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos escolarizados. Históricamente y según la experiencia que nos ha dado ocho cursos de aplicación del proyecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en estos alumnos está sujeto a cambios de diversa índole (integración, de consecución

de contenidos, etc.) que es necesario evaluar con una periodicidad mensual para ubicar el proceso educativo y extraer el máximo provecho del periodo de escolarización de estos alumnos en el conservatorio; decidiendo modelos de escolarización, buscando soluciones didácticas, realizando materiales, etc.

Estas decisiones deben ser consensuadas dentro del grupo de trabajo, de forma discutida y colegiada, se trata finalmente de una evaluación continua de nuestro trabajo y una reflexión constante sobre la enseñanza de la música en alumnos con discapacidad.

Aplicación de las TIC

En el caso de los alumnos con discapacidades las TIC son imprescindibles porque posibilitan el acceso al currículo y facilitan su interacción con el entorno que les rodea.

Cuando comenzamos el trabajo de aula con los alumnos y alumnas del proyecto educativo *Tots músics, tots diferents*, apreciamos con prontitud que si bien en cualquier intervención educativa en alumnos sin discapacidad el uso de nuevas tecnologías es una opción pedagógica más, en el caso de los que sí tienen discapacidad éstas nuevas tecnologías se convierten en muchas ocasiones en imprescindibles para permitirle a estos alumnos la interacción con el medio escolar y que aplicadas a la educación, estas tecnologías posibilitan en muchos casos el acceso al currículo. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, su utilización se convierte en una necesidad para facilitar su interacción con el entorno que le rodea.

Comentaremos un caso práctico relativo a esta cuestión; una alumna de 12 años con hipoacusia severa por pérdida neurosensorial de audición en ambos oídos de etiología congénita. Esta alumna, a la que llamaremos Ana, es portadora de dos audífonos retroauriculares con los que obtiene unos niveles de audición relativamente aceptables para desarrollar una vida normalizada.

Ana finalizó su etapa en nuestro centro después de conseguir superar los objetivos del segundo curso de las enseñanzas profesionales de música, un nivel jamás pensado cuando comenzamos a trabajar con ella. El uso de la tecnología en su educación musical ha sido fundamental para que pudiese progresar y disfrutar de la música.

Uno de los trabajos más importantes de los que hemos realizado con Ana ha sido el de sensibilización acústica; los audífonos están preparados para que discriminen la frecuencia de la voz humana de otras frecuencias, esta característica hace que escuchar música en otras frecuencias sonoras diferentes sea bastante complicado, aunque hemos ido descubriendo a lo largo de estos años que un entrenamiento constante permite que Ana analice parámetros sonoros musicales con cierta precisión. Este trabajo de sensibilización auditivo lo enfocamos globalmente, creando una rutina de trabajo que repetimos insistentemente de forma semanal a lo largo de su escolarización en el conservatorio.

Cada actividad propuesta tiene una parte de concentración máxima en el sonido. Para esto apreciamos que las grabaciones continuadas y su posterior revisión junto con Ana le ayudan mucho a discernir entre la cantidad de aire correcta y la excesiva para cada registro del instrumento. Utilizamos para este propósito el programa de grabación de audio. Este tipo de programas dibuja una representación por ondas del sonido grabado, de forma que podemos colocar el puntero del ordenador encima de cualquier parte de la onda y repetir la audición del sonido tantas veces como necesitemos al mismo tiempo que observamos su onda y la comparamos con su emisión. El procedimiento se completa repitiendo el ejercicio hasta que nos aproximemos a la emisión del sonido deseada.

Con la ayuda de las TIC, Ana, con hipoausia severa, consiguió alcanzar los objetivos de 2º curso de las enseñanzas profesionales de música y se integró en un grupo de hasta cuatro voces sin perderse.

Una de las dificultades más evidentes durante el proceso de educación de Ana fue la interpretación conjunta. Los avances conseguidos en su técnica individual tuvieron una difícil traslación a las actividades musicales colectivas por su falta de agudeza auditiva. Los editores de partituras y secuenciadores permiten la introducción progresiva de las diferentes voces, que junto con muchas horas de práctica, ha dado unos resultados espectaculares, en el sentido de que Ana fue capaz de integrarse en un grupo de hasta otras cuatro voces sin perderse y bien integrada dentro del sonido del grupo. Para llevar a cabo este tipo de ejercicios en condiciones el aula debe de estar equipada con ordenador, cajas acústicas de gran calidad, amplificador profesional, reproductor, tarjeta de audio, micrófono, etc.

Esta descripción del trabajo llevado a cabo con Ana es un esbozo de la cantidad de posibilidades que la tecnología bien aplicada puede ofrecer en un contexto de enseñanza musical en general. Después de varios años trabajando en la enseñanza musical con niños con discapacidad podemos afirmar que el uso de ordenadores, pizarras digitales, grabaciones de audio comparadas, etc., son imprescindibles para facilitar el acceso al currículo de estos alumnos y de esta manera ofrecerles una mayor posibilidad de éxito en los estudios en el conservatorio.

Los recursos extraordinarios aplicados

Como centro dependiente de la Consejería de Educación, hemos recibido unos recursos extraordinarios que no están presentes en el resto de conservatorios. Destacamos sobre todo, la asignación de reducción horaria de un psicólogo y coordinador que forman parte del claustro de profesores, así como la profesora de pedagogía terapéutica.

También citamos los 6.000 euros para la organización de los planes de formación del profesorado y el desarrollo de las investigaciones educativas. Añadir las cantidades extraordinarias recibidas por la Dirección General de Régimen Económico para la compra de instrumental y materiales didácticos.

Los recursos extraordinarios recibidos de las diferentes Administraciones se han destinado a la compra de equipo informático, a la formación del profesorado y de las familias y a la mejora de la biblioteca.

Hemos recibido también una magnífica colaboración del Ministerio de Educación. Caben destacar los dos premios estatales recibidos: el Segundo Premio *Marta Mata* 2006 a la calidad educativa dotado con 8.500 euros y el Primer Premio 2007 a los centros que desarrollan acciones dirigidas a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales dotado con 36.500 euros. Hemos destinado estos recursos a la compra de equipamiento informático, a la mejora de la biblioteca del centro, a la formación del profesorado y a la formación de las familias.

Aunque no somos un centro dependiente de la administración local, hemos disfrutado de un gran apoyo por los Alcaldes y Concejales de Educación de la ciudad de Torrent. Destacar los aproximadamente 6000 euros asignados para la organización de actividades extraescolares, la organización de un concierto destinado a los alumnos con necesidades educativas especiales de la zona y diversos programas y actuaciones.

El Auditorio Municipal de Torrent, la Universidad de Valencia y el centro de profesores de Torrent (CEFIRE) han diseñado los planes de formación y han compartido sus recursos. Así mismo, la Caja de Ahorros del Mediterráneo (CAM) ha donado durante todos estos años de aplicación del proyecto un total de 30.000 euros distribuidos en cantidades anuales de 5.000 euros. Recibimos un importante apoyo de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) que traducen al Braille musical todos nuestros materiales curriculares, el apoyo de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana y muchas organizaciones y colectivos de discapacitados de la Comunidad Valenciana.

Plan de evaluación integral



Foto 4. Profesores y alumnos con Carmen Maestro, Presidenta del Consejo Escolar del Estado.

Desde el primer momento, la evaluación integral del proyecto educativo *Tots músics, tots diferents* ha sido una de las principales preocupaciones del equipo de profesores responsable. Una evaluación que queremos extender, no sólo a los alumnos y alumnas seleccionados sino también al conjunto de agentes implicados (profesorado, padres / madres y personal de dirección) y el conjunto de procesos realizados (Formación del profesorado, difusión, etc).

En este sentido, las actividades de evaluación recogen opiniones y valoraciones de todos, no sólo del profesorado. También requieren la participación de todos los sectores y los órganos colegiados de gobierno (Claustro y Consejo Escolar) y los órganos

La evaluación forma parte de la cultura del centro. El desarrollo de un proyecto de investigación ha perfeccionado los métodos de evaluación y proceso de los datos recogidos.

de coordinación didáctica (departamentos y comisión de coordinación didáctica). De acuerdo con este concepto global de evaluación, ésta no se realiza sólo al final del curso, sino que forma parte de la cultura de centro y se aplica continuamente.

Evidentemente, el desarrollo de un proyecto de investigación ha perfeccionado los métodos de evaluación y proceso de los datos recogidos, ya que las conclusiones y las afirmaciones deben ser fiables y veraces. Por otra parte, la Dirección General de Enseñanza para la prorrogación de este proyecto realiza actividades de evaluación externa que redunden en su mejora.

En este sentido, las resoluciones que han autorizado este proyecto han garantizado su evaluación. Se establece un seguimiento específico por parte del equipo de profesores del centro en colaboración con el Inspector de Educación que tendrá por objeto: determinar las necesidades de los alumnos y precisar las actuaciones y adaptaciones curriculares y metodológicas que contribuyan a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje, detectar las necesidades referidas a recursos humanos y materiales de apoyo específico, las necesidades de formación del profesorado y la determinación de mejoras que requiera el proyecto.

Se ha configurado una comisión de trabajo, de carácter multidisciplinar, que vela por el desarrollo de la experiencia, realiza el plan de seguimiento, la detección de recursos educativos y necesidades y se responsabilizará de la difusión del material elaborado para su posible utilización en otros centros. Estará formada por el Jefe del Servicio de Ordenación Académica, la Jefa de Sección de Educación Especial, un representante de la Inspección educativa, un técnico del Servicio de Planificación Educativa, el Director del Conservatorio, el profesor del conservatorio que ejerce de coordinador del proyecto y un representante del Centro de Formación y Recursos Educativos (CEFIRE). Además, la comisión podrá invitar regularmente a especialistas en atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

Conclusión

El proyecto *Tots músics, tots diferents* ha tenido las siguientes implicaciones:

- Integración plena de los alumnos con necesidades educativas especiales y éxito en su proceso de enseñanza/aprendizaje. Gracias a este proyecto, 14 alumnos cursan estudios de música. De otra forma nunca hubieran podido acceder a este tipo de enseñanzas.
- La investigación ha servido para que el profesorado reflexione sobre cuál es su misión, su papel en el centro y mejore su práctica educativa.

La cantidad de aspirantes demuestra el interés social y educativo de la propuesta. Se ha constatado el crecimiento personal, el establecimiento de nuevas relaciones sociales y la creación de expectativas de éxito.

- Ha tenido lugar un aprendizaje progresivo y público. Incremento de la formación permanente del profesorado mediante los planes de formación. También aumento de la motivación laboral.
- Su institucionalización implica toda una serie de cambios organizativos y personales en la puesta en marcha del proyecto. El centro está en un proceso de revisión crítica y reflexiva en sus prácticas docentes y organizativas.
- La cultura del centro se modifica al lograr que un proyecto de cambio se institucionalice y contribuya al desarrollo profesional. Este proceso que se desarrolla a través del tiempo requiere la estabilidad y continuidad del profesorado en la permanencia en el conservatorio.
- Los cambios introducidos suponen la asimilación e incorporación en la práctica educativa de nuevas metodologías, procurando extender la innovación a otras áreas del currículo y parte de la población.
- A partir de la experiencia adquirida en el proyecto, se han mejorado los procesos generales del conservatorio.
- Práctica de la coeducación. Los alumnos tienen la oportunidad de convivir en el conservatorio con alumnos diferentes y practicar valores como el compañerismo, la solidaridad y tolerancia a la diferencia.
- La gran cantidad de aspirantes y la ocupación de los puestos escolares autorizados demuestran el interés social y educativo de la propuesta.
- En todos los casos hemos constatado un desarrollo y crecimiento personal a través de la música, reafirmando aspectos sobradamente conocidos sobre el beneficio integral que aporta la música a todas las personas.
- En todos los casos hemos constatado el establecimiento de nuevas relaciones sociales y la creación de mayores expectativas de éxito ■

Breve currículum

David Antich Abuixech es profesor de flauta de pico y coordinador del proyecto educativo *Tots músics, tots diferents*.

Manuel Tomás Ludeña es profesor de oboe y director del *Conservatori Professional de Música de Torrent*.



Trayectoria del CERMI en materia educativa

M^a Luz Sanz Escudero

Presidenta de la Comisión de Educación y Cultura del CERMI

Sumario: 1. El CERMI: plataforma de representación de las personas con discapacidad y de sus familias. 2. Apuesta del CERMI por la inclusión educativa. 3. La Comisión de Educación y Cultura del CERMI. 4. Propuesta actual del CERMI en materia educativa.

Resumen

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, el CERMI, es la plataforma de representación, defensa y acción de la ciudadanía española con discapacidad y de sus familias.

La atención del CERMI se concentra preferentemente en las esferas que generan más factores de exclusión para estos ciudadanos, determinando un menor grado de desarrollo personal y social y unas menores posibilidades de acceso a los derechos, bienes y servicios de la comunidad.

Desde el convencimiento de que la educación inclusiva y la gestión de la diversidad en el ámbito de la enseñanza deben erigirse en elementos fundamentales e inherentes al concepto de educación de calidad para todas las personas, en el CERMI estamos convencidos de que la enseñanza debe proporcionar a las personas con discapacidad los conocimientos, las habilidades y las destrezas que compensen las desigualdades y desventajas de las que, por las exclusiones a las que se enfrentan, todavía hoy parten. La educación constituye uno de los factores más determinantes en la lucha contra la desigualdad, la exclusión social y la pobreza. Las elevadas tasas de fracaso, absentismo y abandono escolares tienen importantes consecuencias en términos de cohesión, participación y comportamiento sociales.

Sólo con el efectivo cumplimiento de los derechos esenciales, entre ellos el derecho a la educación de calidad, inclusiva y gratuita para todas las personas, se logrará una

sociedad más tramada, madura, justa y solidaria, en la que primen los valores de cohesión social frente a los obstáculos que impiden la participación de todas las personas.

Palabras clave: inclusión educativa, alumnado con discapacidad, calidad, equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, accesibilidad universal, capacitación profesional, inclusión laboral y social.

Abstract

The Spanish Committee of Representatives of People with Disabilities, CERMI, is the platform which represents, defends and takes action on behalf of Spanish citizens with disabilities and their families.

The CERMI focuses mainly in those fields that generate more exclusion factors for these citizens, determining a lower degree of personal and social development and fewer possibilities to gain access to the rights, goods and services in the community.

Based on the conviction that inclusive education and management of diversity in the field of education must become crucial and inherent elements in the concept of quality education for all, in CERMI we believe that education should provide people with disabilities the knowledge, skills and abilities to compensate for the inequalities and disadvantages that, due to the exclusion they face, they still have as a starting point. Education is one of the most crucial factors in the fight against inequality, social exclusion and poverty. The high school failure, absenteeism and dropout rates have important implications in terms of cohesion, participation and social behaviour.

Only with the effective implementation of basic rights, including the right to quality, inclusive and free education for all, we will achieve a more mature, just and supportive society, in which values of social cohesion take the priority over those obstacles that hinder the participation of all.

Keywords: educational inclusion, students with disabilities, quality, equity, equal opportunities, non-discrimination, universal accessibility, vocational training, employment and social inclusion

El CERMI: plataforma de representación de las personas con discapacidad y de sus familias

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, el CERMI, es la plataforma de representación, defensa y acción de la ciudadanía española

con discapacidad y de sus familias, que conscientes de su situación de grupo social desfavorecido, deciden unirse, a través de las organizaciones en las que se agrupan, para avanzar en el reconocimiento de sus derechos y alcanzar la plena ciudadanía en igualdad de derechos y oportunidades con el resto de componentes de la sociedad.

Como plataforma de encuentro y acción política de las personas con discapacidad y de sus familias, está constituido por las principales organizaciones estatales de la discapacidad, varias entidades adheridas de acción sectorial y un nutrido grupo de plataformas autonómicas, todas ellas agrupan a su vez a más de 5.000 asociaciones y entidades, que representan en su conjunto a los tres millones y medio de personas con discapacidad que hay en España, un 9% de la población total.

La atención del CERMI se concentra preferentemente en las esferas que generan más factores de exclusión para estos ciudadanos, determinando un menor grado de desarrollo personal y social y unas menores posibilidades de acceso a los derechos, bienes y servicios de la comunidad.

El factor más influyente en la exclusión social de las personas con discapacidad ha sido, y es, la dificultad para acceder a los niveles superiores del sistema educativo, lo que implica menores oportunidades personales y sociales.

Uno de los factores que tradicionalmente ha tenido una mayor influencia en la exclusión social de las personas con discapacidad, ha sido y es su bajo grado de acceso a la educación y a la formación. Sobre todo, a los niveles superiores del sistema educativo, una vez se traspasa la frontera de la educación obligatoria, con todo lo que ello implica de menores oportunidades personales y sociales a la hora, por ejemplo, de acceder a empleos de calidad, con niveles retributivos dignos, estables y con opciones de promoción¹.

Sin empleo y sin su presupuesto previo, formación, no es posible la incorporación a una vida activa que haga que las personas con discapacidad dejen de ser sujetos dependientes y se conviertan en los dueños de su propio destino. El desempleo —con índices que superan hasta tres y cuatro veces a los del resto de la población— y la escasa tasa de participación (inactividad laboral) es uno de los principales problemas que sufren las personas con discapacidad y que genera una espiral de marginación y dependencia.

Apuesta del CERMI por la inclusión educativa

Las entidades de la discapacidad integradas en el CERMI coincidimos en señalar que la actual legislación educativa (Ley Orgánica de Educación y sus normas de desarrollo) consagra el principio de *calidad* de la educación para todo el alumnado, en todos los niveles educativos, buscando garantizar la igualdad efectiva de oportunidades.

¹ JÁUDENES, C. (1994) (revisiones 1997 y 2000): *Propuesta en materia educativa. El Sistema Educativo y el alumnado con discapacidad auditiva*. Madrid, FIAPAS (manuscrito no publicado).

Sin embargo, como la propia legislación sobre la materia establece, no se puede hablar de calidad si, al mismo tiempo, no se contempla la *equidad*: la disposición de apoyos y recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno/a y así garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación (Jaúdenes, C, 2008).

Para los niños y niñas con discapacidad la educación debe regirse por los mismos principios que se aplican al resto del alumnado. Son las respuestas a sus necesidades educativas las que los singularizan.

La equidad actúa como elemento compensador de las desigualdades de todo tipo y, en nuestro caso particular, de las derivadas de la discapacidad. Y es por ello por lo que trabajamos desde el sector de la discapacidad integrado en torno al CERMI, pues consideramos que todavía falta dotación presupuestaria, recursos adecuados, profesorado suficiente y debidamente cualificado y preparado, etc.

Partimos de la base de que todos los niños y niñas con discapacidad son, ante todo, eso, niños, niñas y jóvenes para los que la educación debe regirse por los mismos principios que se aplican al resto del alumnado.² Son las respuestas a sus necesidades educativas las que los singularizan: no existe un único patrón al que se ajusten —o deban ajustarse— todas las personas con discapacidad sólo por el mero hecho de serlo y estar afectadas por una u otra discapacidad. Por tal causa, las distintas necesidades merecen y exigen respuestas diversas. Si hablamos de escuela abierta y flexible, con atención a la diversidad, debemos trasladar a la concreción del día a día conceptos que, a veces, se quedan en abstracto como: inclusión, individualización, normalización, no discriminación, igualdad de oportunidades, etc.

En definitiva, acorde con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años, y en el marco de la actual legislación educativa española, el sistema educativo debe garantizar el principio de acceso normalizado del alumnado con discapacidad a los recursos educativos ordinarios, sin discriminación o segregación de ningún tipo por esta circunstancia, proporcionando los apoyos necesarios para que la inclusión educativa en un entorno educativo abierto sea siempre una realidad.

Hay que lograr una inclusión educativa eficaz que se rija por los principios de atención a la diversidad y de normalización y que concilie la calidad con la equidad.

Esto supone la exigencia de *lograr una inclusión educativa eficaz* que se rija por los principios de atención a la diversidad y de normalización, garantizando una igualdad efectiva de oportunidades y *conciliando la calidad con la equidad* en el reparto de los recursos y los apoyos que sean necesarios para compensar las desigualdades individuales, en particular, las derivadas de la discapacidad. En coherencia, asimismo, con la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2007), que reconoce de manera específica, y entre otros, su derecho a la educación

² JÁUDENES, C. (1994) (revisiones 1997 y 2000): *Propuesta en materia educativa. El Sistema Educativo y el alumnado con discapacidad auditiva*. Madrid, FIAPAS (manuscrito no publicado).

JÁUDENES, C. (2000): "Integración educativa". Ponencia presentada en el Programa HISPASAT, Televisión Educativa. Madrid, 31 de marzo de 2000.

(art.24) y debe constituir sin discusión el marco orientador y de referencia necesaria de la legislación, las políticas y las decisiones y prácticas educativas de los poderes públicos.

Después de haber transcurrido más de quince años desde la Declaración de Salamanca, que supuso la consagración, a nivel internacional, del principio de integración educativa, vemos cómo el marco legal está conseguido y constatamos cómo todos los implicados sabemos qué es lo que hay que hacer para lograr la inclusión. Sin embargo, también nos damos cuenta de que seguimos reclamando las mismas demandas.

La Comisión de Educación y Cultura del CERMI³

En 1999, el CERMI constituyó su Comisión de Educación, en la que participan representantes de las distintas entidades representativas de las personas con discapacidad y de sus familias. En ella, con el consenso y acuerdo de todas las organizaciones de personas con discapacidad, se realizó un trabajo de análisis y de fijación de posiciones comunes en materia educativa para crear un marco general y global con el que se dé respuesta a las distintas necesidades por razón de discapacidad.

Foro de Atención Educativa a las personas con discapacidad

Este trabajo quedó plasmado en un Documento sobre la *Atención Educativa a las Personas con Discapacidad* que fue trasladado al Ministerio de Educación. Tras varios meses de gestión, en febrero de 2002 se firmó un Protocolo de Colaboración entre el Ministerio de Educación y el CERMI para la constitución de un *Foro de Atención Educativa a las personas con discapacidad*.

El 3 de diciembre de 2002 se constituyó formalmente el Foro de Atención Educativa a personas con discapacidad, como órgano colegiado, de carácter consultivo, adscrito al Ministerio de Educación, a través de la Secretaría General de Educación.

El Foro es el cauce para la consulta y el diálogo entre la Administración educativa y las ONG que representan y defienden al alumnado y también es un medio para incorporar iniciativas de mejora.

Hay que destacar en este punto, la trascendencia que desde el sector se concedió a la constitución del Foro, no sólo como *cauce para la consulta y el diálogo* entre la Administración Educativa y las Organizaciones No Gubernamentales, de ámbito nacional, que representan y defienden al alumnado con discapacidad, sino también como *medio para incorporar iniciativas* que mejoren los planteamientos educativos en la atención a las personas con discapacidad, para planificar las respuestas más adecuadas a las necesidades reales de este alumnado, para el aprovechamiento óptimo de los recursos y para hacer el seguimiento de las medidas adoptadas (C. Jáudenes, 2002).

³ JÁUDENES, C. (2009): *Trayectoria del CERMI en materia educativa*. Documento inédito. Madrid.

En 2010, el Ministerio de Educación publicó la *Orden EDU/2949/2010*, de 16 de noviembre por la que se crea el *Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad* y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento, quedando derogado el Foro creado anterioridad.

Este nuevo órgano de participación y consulta en las políticas educativas, se concibe como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión de este alumnado en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo. Al respecto, consideramos de interés destacar que en la nueva configuración se amplía el ámbito de atribuciones a las enseñanzas universitarias, por lo que quedarán incluidas todas las etapas educativas.

El pleno del nuevo Foro estará presidido por el ministro de Educación y contará con dos comisiones específicas, una de educación y otra de universidades. Estas comisiones estarán presididas respectivamente por el Secretario de Estado de Educación y el Secretario General de Universidades. El CERMI, que representará nuevamente a la discapacidad organizada en este órgano, ostentará las vicepresidencias ambas comisiones.

Consejo Escolar del Estado

Por otra parte, desde junio del año 2007, el CERMI es miembro del *Consejo Escolar del Estado*, órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza.

El CERMI valora muy satisfactoriamente que el Consejo Escolar del Estado ha asumido ya como suyas las principales reivindicaciones del sector en materia educativa.

Desde el CERMI se valora muy satisfactoriamente que el Consejo Escolar del Estado ha asumido ya como suyas las principales reivindicaciones del sector en materia educativa. En los últimos Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado, en concreto sobre el curso 2008/2009, en el que se incluyó un capítulo específico dedicado a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, se incorporaron en su práctica totalidad las propuestas presentadas por el CERMI.

Así mismo, en sus últimos Informes respecto a los borradores de Reales Decretos sobre diversas cualificaciones profesionales que completan el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y sobre distintas ramas de Formación Profesional, se insta al Ministerio de Educación a incluir las garantías necesarias para el acceso universal a los contenidos por parte de los estudiantes con discapacidad, a los entornos, a las TICs e incluso a las prácticas externas en empresas contempladas en la formación profesional.

Plan para la reactivación de la educación inclusiva⁴

El Plan para la reactivación de la educación inclusiva tiene por objeto asegurar que la educación del alumnado con discapacidad se desarrolle con todas las garantías de calidad, no discriminación, igualdad y accesibilidad.

Actualmente, confiamos en que el *Plan para la Reactivación de la Educación Inclusiva* del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo impulse la inclusión educativa del alumnado con discapacidad de acuerdo con el compromiso adquirido por el Ministerio de Educación, contando para su diseño con la colaboración de las Administraciones competentes y con el movimiento asociativo de las personas con discapacidad y sus familias.

Este Plan tiene por objeto asegurar, con la mayor coherencia e igualdad territorial, que la educación del alumnado con discapacidad se desarrolle con todas las garantías de calidad, no discriminación, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal. El CERMI ha trasladado al Ministerio de Educación las siguientes cuestiones que consideramos debiera contemplar dicho Plan:

- La *dotación de los medios* didácticos, materiales, técnicos y humanos necesarios y suficientes para eliminar las barreras urbanísticas, arquitectónicas, tecnológicas y de la comunicación, tanto por lo que se refiere a la accesibilidad al propio centro (incluido el transporte adaptado), como por lo que se refiere al acceso a los contenidos de enseñanza y a las actividades académicas y extraescolares, incluidos todos los procesos de evaluación. En ningún caso, la ausencia de medios y de recursos humanos y materiales puede justificar la imposición de recursos educativos segregadores, negando el derecho a la educación inclusiva y a la libre opción del modelo de escolarización.
- La previsión de una *organización escolar suficientemente flexible* para, junto con las adaptaciones curriculares y la diversidad de acceso al currículo, facilitar al alumnado con discapacidad la consecución de los objetivos formativos indicados para cada etapa. Con atención especial, dicho Plan debe contemplar medidas específicas para atender al alumnado que presenta deficiencias asociadas, así como a aquellos alumnos/as con discapacidad del medio rural.
- El *desarrollo de planes de formación y sensibilización* del profesorado en particular, y del personal docente en general, en materia de atención educativa al alumnado con discapacidad.
- El *ajuste de ratios* entre profesores, especialistas y alumnos.
- Una *nueva regulación de ayudas económicas y becas* para el alumnado con discapacidad, con independencia del tipo y/o del grado de la misma, y de la condición personal de familia numerosa. Vincular la percepción de la ayuda con algunas de las

⁴ Consejo Escolar del Estado (2010): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008/2009*. Madrid: MEC. Secretaría General Técnica.

características señaladas constituye una situación de discriminación dentro del propio colectivo de la discapacidad e impide a muchas familias disponer de una ayuda para sufragar los mayores desembolsos económicos que deben realizar para superar las desventajas que tienen al ejercer sus hijos e hijas su derecho a la educación.

Propuesta actual del CERMI en materia educativa⁵

Desde el convencimiento de que la educación inclusiva y la gestión de la diversidad en el ámbito de la enseñanza deben erigirse en elementos fundamentales e inherentes al concepto de educación de calidad para todas las personas, en CERMI estamos convencidos de que la enseñanza debe proporcionar a las personas con discapacidad los conocimientos, las habilidades y las destrezas que compensen las desigualdades y desventajas de las que, por las exclusiones a las que se enfrentan, todavía hoy parten.

Tal como ya se ha comentado, la educación constituye uno de los factores más determinantes en la lucha contra la desigualdad, la exclusión social y la pobreza. Las elevadas tasas de fracaso, absentismo y abandono escolares tienen importantes consecuencias en términos de cohesión, participación y comportamiento sociales.

Sólo con el efectivo cumplimiento de los derechos esenciales, entre ellos el derecho a la educación de calidad, inclusiva y gratuita para todas las personas, se logrará una sociedad más tramada, madura, justa y solidaria, en la que primen los valores de cohesión social frente a los obstáculos que impiden la participación de todas las personas. Es, por tanto, imprescindible mejorar la calidad educativa y reducir las desigualdades en términos de educación, fomentando la calidad y la excelencia y luchando contra la segregación educativa. Por todo ello, el CERMI considera fundamental:

- *Garantizar el principio de acceso normalizado del alumnado con discapacidad a los recursos educativos ordinarios*, sin discriminación o segregación de ningún tipo por esta circunstancia, proporcionando los apoyos necesarios para que la inclusión educativa en un entorno educativo abierto sea siempre una realidad. Para ello, se debe garantizar la identificación temprana de las necesidades educativas, así como la disposición garantizada de recursos humanos, didácticos y tecnológicos, entre otros, que permitan ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades existentes en cada caso.

- *Sensibilizar a toda la comunidad educativa hacia la realidad, la diversidad y el valor intrínseco de las personas con discapacidad y su contribución a la comunidad en la que viven.*

⁵ CERMI (2010): *Por una educación inclusiva, real y efectiva*. Manifiesto del CERMI estatal con motivo del Día Internacional y Europeo de las personas con discapacidad (2010).

- *Asegurar una identificación temprana de la discapacidad y una atención preventiva y compensadora, así como una mejora de los procesos de detección, mayor coordinación entre las distintas instancias y dispositivos y fomento de la escolarización desde la educación infantil, como vía compensadora de las desigualdades. La detección precoz de las necesidades de apoyo educativo, en particular aquellas asociadas a la discapacidad, permitirá iniciar cuanto antes una atención integral al alumnado, regida por los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación, accesibilidad universal y diseño para todos, que conduzcan a una auténtica educación inclusiva.*
- *Revisar y actualizar la legislación estatal y autonómica en materia educativa para ajustarla plenamente al paradigma de educación inclusiva establecido por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad firmada y ratificada por España, abandonando y no permitiendo en ningún caso la aparición o inversión en nuevos modelos o estructuras que no se correspondan con el derecho a la inclusión educativa.*
- *En el inaplazable e irreversible proceso de transición hacia la plena inclusión educativa, las estructuras de educación no normalizada aún existentes en nuestro país, deben dirigirse hacia su completa convergencia con el modelo de educación inclusiva, convirtiéndose, en la fase transitoria que debe inaugurarse, en recursos y apoyos para el éxito de las enseñanzas en entornos ordinarios. La opción por la educación inclusiva, para que sea real, debe dejar los pronunciamientos nominales o puramente retóricos, y movilizar inversiones e ir acompañada de recursos suficientes.*
- *Entre tanto se alcanza un sistema educativo coherente con el principio de inclusión, la legislación debe establecer la obligación de garantizar la libre elección de la modalidad educativa y de escolarización por parte del alumnado con discapacidad o de sus familias, respetando sus preferencias y ofreciéndoles información adecuada, para lo cual se llevarán a cabo los ajustes razonables que sean precisos.*
- *Con arreglo al mandato contenido en la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, el proceso de elección deberá regirse siempre por el principio "pro educación inclusiva" asegurando y promoviendo la capacidad de elegir de las personas y familias de una escolarización inclusiva con los recursos, estrategias organizativas y respuestas accesibles que aseguren la calidad en la educación y la igualdad de oportunidades. En ningún caso, será admisible que la administración competente en materia educativa obligue al alumnado a su escolarización en centros de educación especial.*
- *Incorporar los principios de no discriminación, accesibilidad universal y diseño para todos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los de evaluación, en la*

En tanto se alcanza un sistema educativo inclusivo, la legislación debe establecer la obligación de garantizar la libre elección de la modalidad educativa y de escolarización para el alumnado con discapacidad.

aplicación de los materiales didácticos y las nuevas tecnologías, así como en los contenidos de formación y adquisición de competencias del profesorado.

- *Promover, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado y de los profesionales responsables de la orientación educativa, una adecuada cualificación, especialización y actualización competencial que acomode su intervención al alumnado con discapacidad, a la evolución de éstas al progreso médico, científico, tecnológico y social que, día a día, introduce mejoras en su situación personal mejorando la coordinación entre los profesionales, los equipos de orientación y toda la comunidad educativa, y asegurando la dotación de recursos humanos (añadiendo ciertos perfiles profesionales) y materiales accesibles adecuados a cada necesidad, así como la generalización de buenas prácticas educativas.*
- *Asegurar que los proyectos educativos de los centros incorporen planes de atención a la diversidad que tengan su reflejo entre los indicadores de calidad de los mismos, así como en la aplicación del principio de equidad y normalización en todos los contextos, por ejemplo, en todas las actividades ofrecidas desde los centros educativos, relacionadas con el currículo escolar de forma directa o de forma transversal, dentro o fuera del centro, ya que todo es educativo (recreo, comedor, excursiones, ampliaciones horarias, etc.).*
- *Adecuar las nuevas tecnologías al principio de accesibilidad universal y a la estrategia de diseño para todas las personas y la práctica de ajustes razonables con objeto de que el alumnado con discapacidad encuentre en ellas una oportunidad y no una barrera, en el acceso a la información, a la comunicación y al conocimiento, asegurando que todos los recursos y sus contenidos sean accesibles para todo el alumnado y potenciando la investigación e innovación educativa continua y el desarrollo de buenas prácticas.*
- *Establecer en los centros que escolaricen alumnado con discapacidad, para quienes así lo soliciten, medidas de flexibilización y/o alternativas en las metodologías de aprendizaje de las materias, así como en los requisitos de acreditación del nivel alcanzado, en especial, en relación con la expresión oral u otros aspectos específicos como la orientación y movilidad, el aprendizaje de otros sistemas de comunicación o el sistema braille.*
- *Incorporar el diseño para todos y la accesibilidad universal en la propuesta curricular de formación y en la adquisición de competencias prevista en las distintas titulaciones de enseñanza superior asegurando la accesibilidad de los recursos materiales y los relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación.*

Hay que adecuar las TIC al principio de accesibilidad universal para que el alumnado con discapacidad encuentre en ellas una oportunidad y no una barrera, en el acceso a la información.

Se debe promover la coordinación del profesorado de los diferentes niveles y la adecuada orientación psicopedagógica para posibilitar el tránsito del alumnado con discapacidad entre las distintas etapas.

- *Informar a toda la comunidad educativa de sus derechos y deberes, principalmente al alumnado y a las familias, que necesitan conocer los recursos, ajuste de las expectativas, apoyo y contención, formación y asesoramiento.*
- *Asegurar que el Plan de Becas y Ayudas al estudio esté al alcance de todos los estudiantes con discapacidad, con independencia del grado y tipo de la misma.*
- *Promover la coordinación del profesorado que imparte los diferentes niveles y la adecuada orientación psicopedagógica con objeto de posibilitar el tránsito del alumnado con discapacidad entre las distintas etapas educativas, tal y como aparece recogido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para su posterior capacitación profesional e inserción en el mundo laboral, mejorando la formación permanente de adultos y aumentando las salidas profesionales tras la escolarización obligatoria, por medio de conciertos y convenios entre los distintos sectores formativos y empresariales y sociales, mejorando la comunicación y contando con la colaboración de las personas y las familias.*
- *Desarrollar y hacer efectivos por parte de las Administraciones competentes, sin más demora, los mandatos en materia educativa recogidos en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.*
- *Promover las actuaciones necesarias para fomentar la inclusión educativa de las niñas y adolescentes con discapacidad, dirigidas a paliar la clara situación de mayor desventaja de este grupo social en el ámbito educativo, lo que dificulta la posterior inserción laboral y comunitaria de las mujeres con discapacidad.*
- *Adoptar las medidas económicas necesarias para asegurar que ningún alumno o alumna con discapacidad se vean privados, por falta de recursos económicos, del derecho a acceder a una educación inclusiva de calidad.*
- *Proponer que en la nueva gobernanza del sistema educativo que ha de imponerse, se tenga en cuenta y se abra a la participación y corresponsabilización del tejido asociativo representativo de la discapacidad, que ha de ser considerado como un actor educativo más.*
- *Recordar el papel esencial de los medios de comunicación de transmitir y visibilizar una sociedad inclusiva, y especialmente una educación inclusiva, promoviendo que en todas las noticias e informaciones sobre educación, reportajes, documentales, etc., se tenga en cuenta la diversidad del alumnado, y se vea representada de forma positiva y valorada esa diversidad y se otorgue valor a su contribución en la*

construcción de una sociedad de excelencia moral, especialmente en el caso de alumnado con discapacidad.

Deberán ponerse en marcha los mecanismos y recursos necesarios para disminuir el abandono escolar consecuencia de la falta de adaptación de recursos a las personas con necesidades de apoyo para la igualdad.

- En el marco de la Estrategia Europea 2020, que sitúa el éxito escolar y la mejora de los niveles educativos como una de las prioridades fundamentales para la próxima década, *deberán ponerse en marcha los mecanismos y recursos necesarios para disminuir los porcentajes de abandono escolar consecuencia de la falta de adaptación de recursos a las personas con necesidades de apoyo para la igualdad.* Entre ellos, se hace necesario disponer de indicadores sobre niveles educativos, que ofrezcan información precisa para tener una radiografía completa sobre la situación de las personas con discapacidad.
- *Recordar que el Pacto Europeo de la Discapacidad promovido por el Foro Europeo de la Discapacidad, EDF, incluye entre sus prioridades la igualdad de acceso y oportunidades en materia de educación.*

Es evidente que toda inversión real hecha sobre la educación de las personas con discapacidad durante los primeros años de vida y en las etapas escolares y formativas, constituye el medio más efectivo para asegurar un futuro personal y profesional satisfactorio, y evita gran parte de las inversiones posteriores en otras etapas de la vida adulta, que siempre conllevan un mayor coste personal y social, con un resultado sensiblemente inferior que no se corresponde con el esfuerzo realizado⁶.

Y para alcanzar este objetivo, el CERMI fomentará la coordinación con el movimiento asociativo de la discapacidad y de sus familias para la mejora de los procesos de inclusión y atención del alumnado con discapacidad y de sus familias ■

Breve currículum

M^a Luz Sanz Escudero, presidenta de la Confederación Española de Familias de Personas Sordas —FIAPAS— lleva más de dieciséis años implicada en el movimiento asociativo de la discapacidad. Es vicepresidenta del CERMI y presidenta de su Comisión de Educación y Cultura. Miembro del Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con discapacidad (órgano colegiado de carácter consultivo, constituido por representantes del CERMI y del Ministerio de Educación) y vicepresidenta de su Comisión de Educación y Formación Profesional. Asimismo, representa al CERMI en el Consejo Escolar del Estado.

⁶ JÁUDENES, C. (1994) (revisiones 1997 y 2000): *Propuesta en materia educativa. El Sistema Educativo y el alumnado con discapacidad auditiva*. Madrid, FIAPAS (manuscrito no publicado).

Los servicios educativos de la ONCE

Ana Isabel Ruiz López

Directora de Educación, Empleo y Promoción Cultural

Sumario: 1. Introducción. 2. Centros de Recursos Educativos. 3. Servicios de atención directa. 4. Servicios de apoyo complementario a la atención directa. 5. Los compromisos educativos de la ONCE: colaboración con las Administraciones educativas y actualización de sus servicios. La inclusión educativa.

Resumen

La ONCE, en coordinación con las Administraciones educativas, optimiza al máximo sus recursos especializados para la atención de los alumnos con discapacidad visual, con el objetivo de garantizar la integración en el marco de la inclusión educativa. En este sentido, los Centros de Recursos Educativos dirigen la actuación educativa en un ámbito de intervención determinado, coordinando los diferentes servicios que ofrecen. Uno de los servicios del Centro de Recursos es el de atención a la educación integrada, que hace posible la inclusión de los alumnos con ceguera o discapacidad visual en la escuela ordinaria.

Palabras clave: ONCE, inclusión, Centros de Recursos Educativos, equipos específicos, discapacidad visual.

Abstract

ONCE, in coordination with the education authorities, optimizes its specialized resources for the care of students with visual impairment, with the aim of achieving integration within the framework of inclusive education. In this sense, the Educational Resource Centres direct the educational activities in a specific area, coordinating all the different services offered in it. One of the services offered in the Resource Centre is the support to the integrated education, which makes possible the inclusion of students with blindness or visual impairment in mainstream schools.

Keywords: ONCE (National Organization for the Spanish Blind), inclusion, Educational Resource Centres, specific teams, visual impairment.

Introducción

La *Organización Nacional de Ciegos de España* (ONCE) es una institución de carácter social y democrática, sin ánimo de lucro, que tiene el propósito fundamental de mejorar la calidad de vida de las personas con ceguera o deficiencia visual de toda España. Comenzó su andadura en 1938. Tras el decreto fundacional en mayo de 1939, celebró su primer sorteo del cupón, que dio trabajo a las personas con ceguera y recursos económicos a la organización. En la década de los cuarenta y cincuenta se apostó por la educación en centros educativos y bibliotecas, específicos para el alumnado con ceguera. En los años sesenta, se continuó fomentando la diversidad laboral y se crearon la Escuela de Telefonía, un centro de Formación Profesional y la Escuela Universitaria de Fisioterapia.

Gracias a la nueva gestión democrática y las iniciativas tomadas con la venta del cupón en los años ochenta, se pudieron poner en marcha proyectos que hicieron que la ONCE ocupara un lugar muy importante entre las organizaciones de y para personas con ceguera de todo el mundo.

A partir de entonces se inauguraron nuevas instalaciones y nuevos servicios: delegaciones territoriales, direcciones administrativas, el Servicio Bibliográfico de la ONCE (SBO), *Centros de Recursos Educativos*, Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica (CIDAT), la Fundación ONCE del Perro-guía, etc. En 1988 se crea la Fundación ONCE, para la cooperación e integración social de personas con discapacidad. En 1993 nace la Federación Española de Deportes para Ciegos (FEDC) y comenzó su andadura la Corporación Empresarial ONCE (CEOSA).

En 1998 se crea la Fundación ONCE para la solidaridad con las personas ciegas de América Latina (FOAL) que coopera para mejorar la calidad de vida de las personas ciegas en América Latina, a través de programas educativos, de empleo, de formación o de rehabilitación.

La ONCE, desde su creación en 1938, presta atención educativa a las personas con ceguera o deficiencia visual grave.

La ONCE, desde su creación en 1938, presta atención educativa a las personas con ceguera o deficiencia visual grave. Al principio, los colegios de la ONCE eran la única opción educativa para los alumnos con ceguera o deficiencia visual grave. Con el tiempo, estas escuelas especiales se fueron abriendo a la sociedad, para fomentar la integración social, los contactos entre el alumnado, las asociaciones de padres, etc. Comienzan a producirse cambios sociales y económicos, que producen un nuevo planteamiento sobre la formación de las personas con discapacidad. A partir de los años ochenta, la legislación educativa cambia y también la sociedad. Se dan nuevos planteamientos educativos y los primeros intentos de integración. Se crean los *equipos específicos*, se reconvierten los colegios de la ONCE en *Centros de Recursos Educativos* y se firman los *convenios de*

colaboración en materia de atención educativa a alumnos con discapacidad visual, entre la ONCE y las Administraciones educativas de carácter estatal y autonómico. A lo largo de este proceso y evolución, la ONCE ha ido adaptándose para ser capaz de ofrecer una respuesta a las necesidades educativas que se le han ido demandando, a través de los recursos disponibles. Los *Centros de Recursos Educativos* cuentan con los recursos y la experiencia suficiente como para ser los soportes técnicos de apoyo en cada zona. El objetivo es dar respuesta a las necesidades derivadas de la discapacidad visual y contribuir a la mejora de la atención de las mismas.

En la actualidad, en España, más del 98% de los alumnos con discapacidad visual están escolarizados en aulas ordinarias, en su pueblo, barrio o ciudad de residencia *siguiendo el currículo escolar oficial*, y reciben una atención complementaria en función de sus necesidades específicas relacionadas con la discapacidad visual (enseñanza del sistema braille, nuevas tecnologías, autonomía personal, orientación y movilidad, técnicas de estudio, etc.), que proporcionan los profesionales especializados de los *equipos específicos* de atención educativa a la discapacidad visual, a través de los recursos establecidos en los convenios de colaboración entre la ONCE y todas y cada una de las Administraciones educativas.

Centros de Recursos Educativos

La ONCE, en coordinación con las Administraciones educativas, optimiza al máximo sus recursos especializados para atender al alumnado con discapacidad visual, con el objetivo de garantizar su inclusión educativa. La larga trayectoria de los colegios de la ONCE y su reconversión en la década de los 80 como *Centros de Recursos Educativos* permite que, en la actualidad, el conocimiento, la experiencia didáctica de sus profesionales y los recursos didácticos y materiales sean el soporte técnico necesario para atender las necesidades del alumnado con discapacidad visual escolarizado en centros ordinarios, así como las de sus familias, las de los mismos centros escolares y de los profesionales que los atienden. *El objetivo fundamental es favorecer la plena inclusión escolar y social.*

Entre sus objetivos destacan el garantizar la atención educativa al alumnado con discapacidad visual, detectar y dar respuesta a las necesidades, favorecer la formación de los profesionales, fomentar la investigación, asesorar sobre la utilización de recursos didácticos y educativos, complementar la labor de los centros educativos, atender a las familias y a los centros, favorecer experiencias que permitan a este colectivo beneficiarse de entornos inclusivos y sirvan, a la vez, al resto de los alumnos, para el aprendizaje de la aceptación y enriquecimiento en la diversidad.

Los *Centros de Recursos Educativos* dirigen su actuación a un ámbito de intervención determinado, coordinando los diferentes servicios que ofrece. La ONCE dispone de 5

Centros de Recursos Educativos (Alicante, Barcelona, Madrid, Pontevedra y Sevilla), de los que dependen los 33 *equipos específicos de atención educativa* a las personas con ceguera o deficiencia visual, cada uno de los cuales interviene en un ámbito geográfico, generalmente provincial.

- CRE de la ONCE en Alicante: Comunidades Autónomas de Valencia y Murcia.
- CRE de la ONCE en Barcelona: Comunidades Autónomas de Cataluña, Aragón, Rioja y Baleares.
- CRE de la ONCE en Madrid: Comunidades Autónomas de Madrid, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Navarra, País Vasco y Canarias.
- CRE de la ONCE en Pontevedra: Comunidades Autónomas de Galicia, Asturias y Cantabria.
- CRE de la ONCE en Sevilla: Comunidades Autónomas de Andalucía, Extremadura y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Desde estos *Centros de Recursos Educativos* se prestan los siguientes servicios:

Servicios de atención directa: Servicio de atención a la educación integrada. Servicio de escolarización combinada/compartida. Servicio de escolarización transitoria.

Servicios de atención complementaria: complementan y dan soporte a la atención directa, para garantizar la inclusión de los alumnos mediante la transcripción al braille de libros de texto o materiales didácticos adaptados, la organización de actividades extraescolares y complementarias, la formación para profesionales y familias, la investigación y el desarrollo de nuevos materiales, recursos didácticos o tecnológicos.

La utilización de estos servicios depende de las necesidades que presente cada alumno, en cada momento, durante su escolaridad.

Servicios de atención directa

Servicio de atención a la educación integrada: los equipos específicos de atención educativa a personas con ceguera o deficiencia visual

El *servicio de atención a la educación integrada* hace posible la inclusión de los alumnos con ceguera o discapacidad visual en la escuela ordinaria. Desde este servicio se presta atención educativa al alumnado, asesoramiento y atención psicopedagógica a los centros y asesoramiento a las familias, con el fin de impulsar los procesos de normalización, integración e inclusión en todos los ámbitos. Este servicio se presta desde los *equipos específicos* de atención educativa a personas con ceguera o deficiencia visual, equipos de composición multidisciplinar que intervienen en un ámbito territorial definido.

Estos *equipos específicos* forman parte de los recursos que la ONCE y las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas establecen en los convenios de colaboración en materia educativa para la atención a personas con ceguera o deficiencia visual grave.

Los *equipos específicos* están compuestos por diferentes profesionales (maestros y profesores, técnico de rehabilitación, instructores tiflotécnicos, trabajadores sociales, psicopedagogos, etc.) que atienden a los alumnos que presentan necesidades derivadas de su situación visual, con independencia de su edad o etapa escolar, desde la atención temprana hasta la intervención con personas adultas o universitarios. El *equipo específico* interviene con el alumnado, el centro o las familias, prestando asesoramiento técnico especializado en técnicas especializadas, facilitando los recursos didácticos específicos y adaptaciones, canalizando las demandas, participando en actividades de formación y coordinándose con profesionales de la comunidad educativa.

Cada alumno tiene un “Plan individualizado de atención”, coordinado por un maestro, quien planifica, según las necesidades y características del alumno los objetivos, áreas de intervención y profesionales. Además, el equipo asesora a la familia y al centro escolar.

Cada alumno tiene un *Plan individualizado de atención*, coordinado por un maestro, quien planifica, según las necesidades y características del alumno (edad y etapa educativa, situación visual, etc.) los objetivos, áreas de intervención y profesionales. Además, el equipo asesora a la familia y al centro escolar y se coordina con toda la comunidad educativa.

El objetivo es ayudar al alumno a conseguir un desarrollo y autonomía personal adecuados a su edad, que faciliten su proceso de inclusión escolar y social, abordando diferentes áreas de intervención, necesarias para el desarrollo de cualquier alumno, pero que requieren de técnicas didácticas y recursos específicos para el aprendizaje del alumnado con discapacidad visual:

- *Estimulación visual:* para mejorar el funcionamiento visual, alcanzando mayor grado de autonomía personal a través de la visión como vía de aprendizaje y conocimiento, aprovechando al máximo el resto visual cuando exista, mediante programas de mejora de su funcionalidad y utilización de ayudas ópticas y no ópticas.
- *Autonomía personal:* intervención en diferentes aspectos relacionados con la orientación y movilidad, habilidades de desplazamiento autónomo, seguro y eficaz —uso del bastón blanco— y habilidades de vida diaria —autonomía en aseo e higiene personal, alimentación, vestido, utilización de materiales específicos, limpieza, orden, seguridad, etc.—
- Enseñanza de un sistema de *lectoescritura funcional: braille o tinta*. Es importante garantizar unos niveles adecuados en el dominio de un código lectoescritor (tinta o braille), con velocidad, exactitud y comprensión adecuado a la edad y nivel educativo,

que posibiliten la adquisición de nuevos aprendizajes en las diferentes áreas curriculares y acceso a la información.

- *Tiflotecnología*: utilización en el aula de aparatos técnicos específicos para las personas con discapacidad visual.
- *Competencia social*: aprender a desenvolverse en distintas situaciones y conseguir habilidades sociales para desarrollar autonomía y desenvolvimiento personal en su entorno escolar, familiar y social.
- *Orientación académica y profesional*: enseñar hábitos y técnicas de estudio, orientación personal y vocacional, para que la formación capacite para una futura inserción laboral.
- *Ajuste a la discapacidad*: ayudar a conseguir una adaptación sana y equilibrada a la pérdida visual, disminuyendo las emociones negativas y facilitando el aprendizaje de habilidades de mejora de su calidad de vida.
- *Tecnologías de la Información y la Comunicación*: dar respuesta a las necesidades del alumnado en técnicas de acceso a la información y la comunicación, dotando de recursos tiflotecnológicos y adaptaciones de puesto de estudio, así como la continua y sistemática formación y seguimiento en el uso de las ayudas técnicas adaptadas: sistemas de acceso visual, sonoro y táctil al ordenador y otros dispositivos (impresoras braille, anotadores parlantes, sistemas de reconocimiento óptico de caracteres, etc.).
- *Ocio y tiempo libre*: fomentar la inclusión social y mejorar el nivel de aprovechamiento del tiempo libre en los diferentes ámbitos: familiar, escolar, socio-comunitario, etc. El objetivo es contribuir a la integración e inclusión mediante la participación activa en los diversos ámbitos socio-familiares.
- *Currículo escolar*: todo lo relacionado con la competencia curricular del alumno en las áreas del currículo oficial. Se valoran los contenidos de las materias y se analiza qué tipo de adaptaciones curriculares son necesarias en cada caso (materiales en relieve, más tiempo para la realización de los exámenes, adaptaciones de los textos a braille o software educativo accesible...) Es decir, qué ajustes son precisos en el currículo o en el entorno para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- *Provisión de recursos adaptados*: adaptación del puesto de estudio (transcripciones al braille y adaptaciones en relieve...), dotando al alumno de los elementos específicos que favorezcan su inclusión: material adaptado, aparatos tiflotécnicos, ayudas ópticas y no ópticas, etc.

Servicios de escolarización combinada/compartida y transitoria

Cuando un alumno necesita una atención más intensa, específica y concentrada en el tiempo, se utilizan los *servicios de escolarización combinada/compartida* o *el servicio de escolarización transitoria*.

En el *servicio de escolarización combinada/compartida* el alumno, que está matriculado en el centro ordinario de su entorno, acude al *Centro de Recursos Educativos* de la ONCE porque necesita recibir una atención más específica e intensa en algún área relacionada con su ceguera o deficiencia visual grave: lectoescritura braille, técnicas de autonomía personal, o programas de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Este tipo de programas se diseñan de forma ajustada a las necesidades del alumno y la disponibilidad de tiempo y de recursos.

Desde este servicio también se ofertan cursos o programas intensivos para grupos de alumnos y alumnas con características similares y con necesidades en temas relacionados con áreas específicas derivadas de su situación visual.

El “Servicio de escolarización transitoria” se utiliza cuando el alumno/a, para poder continuar su escolaridad en un centro de su entorno, necesita adquirir unos aprendizajes, destrezas y técnicas instrumentales previos.

El servicio de escolarización transitoria se presta sólo en los Centros de Recursos de la ONCE que disponen de un centro escolar (Madrid y Sevilla). Se utiliza cuando el alumno/a, para poder continuar su escolaridad en un centro de su entorno, necesita adquirir unos aprendizajes, destrezas y técnicas instrumentales previos. Para ello, debe permanecer en el centro escolar del CRE durante un periodo de, al menos, un curso escolar completo.

La solicitud de escolarización en un centro escolar de la ONCE la realiza la familia, a propuesta del equipo específico que atiende al alumno/a, tras valorar la dificultad de superar sus necesidades con los recursos de su entorno o cuando existan razones que aconsejen su estancia temporal en el Centro de Recursos de la ONCE. Cuando el alumno/a supera los objetivos que motivaron su derivación, regresa al centro ordinario de origen.

Los *servicios de escolarización combinada/compartida y transitoria* son también instrumentos o recursos de apoyo al proceso de integración e inclusión escolar del alumno/a, ya que complementan la intervención de los profesionales.

Servicios de apoyo complementario a la atención directa

Estos servicios complementan y dan soporte a los profesionales que atienden a las personas con discapacidad visual. Están constituidos por profesionales del ámbito geográfico de intervención de cada *Centro de Recursos*. Estos servicios son cinco:

- *Servicio de formación de profesionales*: detecta y canaliza las necesidades de formación de todos aquellos profesionales que intervienen en el proceso educativo

de las personas con ceguera o deficiencia visual grave, planificando y desarrollando las acciones formativas en temas relacionados con la discapacidad visual.

- *Servicio de investigación, elaboraciones didácticas y adaptaciones curriculares:* investiga y elabora las directrices pedagógicas para llevar a cabo las adaptaciones de acceso al currículo ordinario y realiza el diseño curricular en materias específicas para los alumnos con discapacidad visual. Evalúa y propone la adaptación de aquellos recursos didácticos que pudieran ser utilizados por los alumnos con discapacidad visual.
- *Servicio de producción de recursos didácticos y tecnológicos:* produce o adapta los textos educativos solicitados y otros recursos didácticos susceptibles de ser utilizados por alumnos con discapacidad visual, con niveles óptimos de calidad y puntualidad.
- *Servicio de desarrollo y adaptación en el ámbito educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación:* dado el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, desde este servicio se coordinan, planifican y desarrollan las acciones necesarias para lograr que los alumnos/as con discapacidad visual las utilicen en la escuela. Además, planifica y coordina la página Web de Educación de la ONCE y establece relaciones con entidades públicas y privadas para producir y editar software educativo, bajo el principio de “diseño para todos”. Asimismo, desarrolla y produce programas educativos didácticos dirigidos a alumnos con discapacidad visual e investiga en soluciones para garantizar la accesibilidad a los alumnos con discapacidad visual en la utilización de la Tecnología de la Información y la Comunicación.
- *Servicio de residencia:* ofrece sus instalaciones a los alumnos, sus familias y profesionales para realizar actividades formativas y de convivencia y posibilitar el encuentro entre la población con discapacidad visual escolarizada tanto en centros ordinarios como en los centros escolares de la ONCE, con el fin de que se conozcan, intercambien experiencias personales y tengan modelos de referencia que favorezcan su desarrollo personal, escolar, familiar y social, contribuyendo a su formación integral.

El conjunto de los diferentes servicios con que cuentan todos los *Centros de Recursos Educativos* constituyen una red de recursos especializados en la atención educativa a personas con discapacidad visual, de ámbito estatal, bajo la dependencia directa de la Dirección de Educación y Empleo de la ONCE quien, mediante un trabajo cooperativo, planifica, organiza, dirige, coordina y supervisa los servicios, dentro de las líneas de actuación de política educativa marcadas por la entidad.

El actual modelo de prestación de servicios sociales de la ONCE es referencia fundamental en la atención educativa y ofrece atención personalizada.

El actual modelo de prestación de servicios sociales de la ONCE se constituye como referencia fundamental en la atención educativa. Su filosofía es la mejora continua

de la prestación de servicios para dar respuesta a las necesidades derivadas de la discapacidad visual de los afiliados y que tiene como ejes fundamentales: la atención personalizada, el enfoque integral de sus necesidades mediante el Plan individual de atención, la participación activa del usuario en la identificación de éstas y de los servicios a recibir.

Los compromisos educativos de la ONCE: colaboración con las Administraciones educativas y actualización de sus servicios. La inclusión educativa

El modelo educativo de atención a la población con ceguera o deficiencia visual grave en España se basa en la *inclusión educativa*, precepto que se recoge en la actual legislación educativa, y que es de debido cumplimiento para todas las Administraciones educativas. La *inclusión* es un modelo de apoyo centrado en la escuela y en el entorno. Ahora es la escuela quien debe adaptarse al alumno (y no el alumno a la escuela), y proporcionarle los recursos necesarios que posibiliten su plena inclusión educativa y social, para conseguir después la inclusión e integración plena en la sociedad, la inserción social y laboral futuras.

El actual *modelo de prestación de servicios sociales de la ONCE* es el referente fundamental en la atención educativa, que garantiza la mejora continua de la prestación de servicios. Los alumnos con necesidades educativas derivadas de ceguera o deficiencia visual grave, ante todo, son ciudadanos de pleno derecho y, por tanto, perceptores de los servicios sociales y educativos que ofrecen las Administraciones públicas, quedando como responsabilidad de la ONCE la prestación de los servicios específicos que cubran las necesidades derivadas de la ceguera o discapacidad visual grave.

La titularidad de la competencia en materia de enseñanza no universitaria, a tenor del traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado, recae en las administraciones educativas de las respectivas Comunidades Autónomas. Las bases de la atención a personas con necesidades educativas derivadas de discapacidad han de ser las que la legislación establezca en cada momento, subrayando el enfoque integrador e inclusivo del sistema educativo.

En los “convenios” suscritos con las diferentes Comunidades Autónomas se aseguran parámetros de calidad para todos los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual, con independencia de su lugar de origen.

La ONCE viene colaborando con las Administraciones educativas en la educación de las personas con discapacidad visual, compartiendo ambas instituciones, la voluntad de aunar los esfuerzos que realizan en el campo de la atención educativa a dicho colectivo. Dicha colaboración se concreta a través de los convenios educativos suscritos con las diferentes Comunidades Autónomas en los que se aseguran parámetros de calidad para todos los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual,

con independencia de su lugar de origen. En este sentido, los objetivos básicos que se señalan en los distintos convenios con las Administraciones educativas son:

- Realizar una atención especializada: evaluación, orientación y apoyo a los alumnos con discapacidad visual en los diferentes niveles y etapas educativas, así como a sus familias y a los centros escolares a los que asistan, desde el momento de su detección.
- Garantizar la detección y atención temprana de las personas con discapacidad visual, así como la participación conjunta de la Administración y de la ONCE en programas de prevención.
- Definir con claridad los destinatarios de lo regulado en el convenio que, en todo caso, serán alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual.
- Establecer que para el logro de lo establecido en el Convenio existan tantos *equipos específicos de atención educativa* a personas con discapacidad visual como sean precisos en cada caso, organizando y rentabilizando los recursos de ambas instituciones para cubrir los mismos fines con idénticas líneas de actuación.
- Definir los *equipos específicos* como unidades funcionales de apoyo educativo para la atención específica de los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual, formadas por profesionales de una o ambas instituciones, que estarán coordinados y gestionados según corresponda en cada caso.
- Arbitrar las medidas oportunas para que la incorporación de los profesionales, de ambas instituciones, en los *equipos específicos* se produzca garantizando que su ubicación, formación y continuidad sean las necesarias para realizar una atención de calidad.
- Facilitar el acceso de los profesionales de los *equipos específicos* a los programas de formación ofertados por ambas instituciones y velar por la formación de los profesionales que atienden a los alumnos con discapacidad visual.
- En cuanto a la utilización de productos de la Tecnología de la Sociedad de la Información, establecer las garantías de accesibilidad total de los productos y servicios que se han de utilizar en la actividad escolar y para que sean utilizados los diseñados específicamente para la población con discapacidad visual, garantizando así que el desarrollo tecnológico no excluya de su uso a ningún alumno por su discapacidad. Este planteamiento se logrará mediante la aplicación del concepto "Diseño para Todos".

Es importante la configuración de un sistema de complementariedad en el cual, tanto los recursos ordinarios como los específicos, colaboren y trabajen en la consecución de un

objetivo común, contribuyendo a la atención educativa del alumnado con discapacidad visual, la formación del profesorado, la dotación de recursos humanos y materiales, la organización de actividades, etc.

La ONCE pone a disposición de todos sus afiliados sus recursos específicos, teniendo presente que el objetivo a conseguir es la plena integración e inclusión de todos los alumnos en un centro educativo de su entorno, que les permita la convivencia con su familia y con su grupo de referencia o grupo de amigos de su barrio. No obstante, será preciso planificar, a través de la participación del alumnado y sus familias, actividades extraescolares, complementarias y de convivencia para fomentar el conocimiento y la identificación con la entidad y la relación entre los alumnos con discapacidad visual.

Es preciso resaltar que en una sociedad caracterizada por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social, los sistemas de educación y de formación son de gran importancia porque proporcionan a los ciudadanos, junto a una sólida educación general, las bases de una formación profesional, que les permita adquirir las capacidades necesarias para facilitar su progreso profesional a lo largo de toda la vida.

Este modelo educativo inclusivo e integrador que hemos descrito es el que, en la actualidad, responde mejor a las necesidades educativas de los alumnos con ceguera o deficiencia visual, les proporciona una sólida educación y la adquisición de las capacidades necesarias para conseguir la inserción laboral futura y su inclusión e integración plena en la sociedad. Por ello, la ONCE optimiza al máximo sus recursos especializados para la atención educativa de los alumnos con discapacidad visual, con el objetivo de alcanzar la mayor calidad educativa en el marco de la inclusión ■

Breve currículum

Ana Isabel Ruiz López es Licenciada en Medicina y Cirugía por la Universidad del País Vasco (1982-1988) y Diplomada en Fisioterapia por la Escuela Universitaria de Fisioterapia de la ONCE (1991-1994). Ha desempeñado distintos cargos en la ONCE, entre ellos, Jefa de los Departamentos de Servicios Sociales para Afiliados, de Atención Educativa, de Educación y Empleo. En la actualidad ocupa el cargo de Directora de Educación, Empleo y Promoción Cultural.



El aula como núcleo integrador del tratamiento Bobath en el niño

Susana Mora Pina

Pedagoga y Maestra de E.E. de la Fundación Bobath

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo mostrar nuestra experiencia desde la *filosofía Bobath* de un equipo de profesionales formados y liderados por la fisioterapeuta Luisa Fúnez, que hace más de 25 años apostó por el tratamiento integral y permanente del niño con parálisis cerebral, fundando una escuela donde los conceptos de educación y tratamiento se fusionan en una metodología de trabajo centrada en el niño y en el equipo.

Partiendo de las directrices de la fisioterapeuta Berta Bobath y del enfoque constructivista del aprendizaje, nos proponemos argumentar y justificar que es en el ámbito escolar donde podemos dotar de funcionalidad al tratamiento del niño con parálisis cerebral.

Palabras clave: concepto Bobath, parálisis cerebral, niño, equipo, aula, tratamiento en la escuela.

Abstract

This work aims to show our experience from the *Bobath philosophy* of a trained professional team led by Luisa Fúnez, a physiotherapist, who more than 25 years ago committed herself to the comprehensive and permanent treatment of children with cerebral palsy, founding a school where education and treatment concepts are merged into a working methodology which focuses on the child and the team.

Based on the guidance of the physiotherapist Berta Bobath and on the constructivist approach to learning, we intend to argue and justify that it is in the school where we can provide functionality to the treatment of children with cerebral palsy.

Keywords: Bobath concept, cerebral palsy, child, team, classroom, school treatment.

El concepto Bobath considera a la persona afectada de parálisis cerebral como un todo indivisible. Consecuentemente, el tratamiento deberá atender al niño en todas sus dimensiones: sensorio-motora, cognitiva, emocional y social.

El concepto Bobath es un enfoque holístico dirigido al adulto y al niño con disfunción neurológica. Es una manera de observar, pensar e interpretar de manera global qué hace el niño, ver lo que le es necesario y, entonces, adaptar nuestra técnica para que lo pueda conseguir. No consiste en enseñar movimiento, sino hacerlo posible, con facilitación, para mejorar la calidad de la función.

Un enfoque holístico, según el diccionario, “*es el que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto a la suma de las partes que lo componen*”, es decir, considera al ser humano como un todo inseparable.

Por lo tanto, el concepto Bobath considera a la persona afectada de parálisis cerebral como un todo indivisible y, consecuentemente, el tratamiento deberá atender al niño en todas sus dimensiones: sensorio-motora, cognitiva, emocional y social.

Es necesario dar un paso más allá y conseguir que la vida cotidiana del niño se convierta en un tratamiento permanente. La vida del niño se desarrolla fundamentalmente en dos ámbitos: el familiar y el escolar. Que el niño pase la mayor parte del día en una escuela nos brinda la oportunidad de intervenir en la realidad del niño.

Volviendo a la definición del concepto Bobath, vemos que el principal objetivo es mejorar la calidad de la función. El diccionario define este término como “*la capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos*”. Es decir, hace referencia a la capacidad de actuar y no a la actuación. Está claro que debemos aumentar la calidad de la función pero debemos dotarla de funcionalidad. Debemos trabajar para mejorar un tono postural, un control de cabeza o la disociación de los brazos, pero con el objetivo de facilitar que el niño pueda acceder al entorno, al aprendizaje, a la vida, es decir, que el niño pueda experimentar, aprender, vivir.



Es en la escuela donde podemos dotar de funcionalidad a nuestro tratamiento por dos motivos. El primero y más obvio, porque es en la escuela donde el niño se desarrolla de forma natural, y el segundo, porque es el docente, junto con el resto equipo, el que tiene la posibilidad de trabajar con el niño como un todo inseparable, ya que el fin de la educación es promover el desarrollo integral del niño, proporcionarle toda la independencia posible, aumentar su conocimiento del mundo que le rodea y favorecer su participación activa en el mismo. Se aprende a través de la experimentación, al interactuar con el entorno. El aprendizaje es actividad y la actividad es un proceso múltiple interactivo que implica todas las funciones. Ya señalaba Berta Bobath la importancia del entrenamiento de los profesores en el concepto para el éxito en el tratamiento:

Es un aspecto esencial del tratamiento la labor de equipo entre el terapeuta físico, el ocupacional y el logopeda, el entrenamiento de los padres, y, si es posible, los profesores. El concepto de tratamiento y el manejo del niño debe entenderse por cada uno de los que tratan con el niño.

Si podemos obtener cooperación en el hogar y en la escuela, habrá mayores posibilidades de lograr una continuidad en la sensación de movimientos normales, desempeñados con mayor facilidad en el tratamiento y trasladarlos a la vida cotidiana.

Cuando B. Bobath se refiere a los profesores utiliza los términos “entrenamiento” y “cooperación”. Pero en nuestra escuela los profesores no son algo ajeno al equipo, a quienes haya que entrenar, sino que forman parte de él porque son profesionales formados en el concepto, y por lo tanto, también son terapeutas. A partir de aquí cuando nos refiramos al docente lo haremos con el término terapeuta-docente Bobath, sólo aplicable a los profesionales de la educación de nuestra escuela. Es el entorno del niño (padres, cuidadores, médicos...) a quien hay que entrenar para que coopere con el equipo en el tratamiento en la escuela. Por lo tanto, al llevar a cabo el tratamiento en la escuela conseguimos que la vida cotidiana del niño se convierta en tratamiento, como marcan las directrices de Berta Bobath. En cuanto al *binomio tratamiento-educación*, B. Bobath consideraba que eran complementarias:

En la escuela deberá reinar una atmósfera en donde tanto el tratamiento como la educación se consideren complementarias para el niño como una totalidad en todo momento.

Al llevar a cabo el tratamiento en la escuela conseguimos que la vida cotidiana del niño se convierta en tratamiento. La educación es tratamiento y todo tratamiento es educación.

Nuestra escuela da un paso adelante en el concepto de tratamiento y educación. No las consideramos como dos realidades que se complementan, porque eso significaría que por sí mismas, tanto la educación como el tratamiento no tienen un enfoque holístico. Es decir, nuestro trabajo no es el resultado de sumar los tratamientos a la educación, sino que son la misma realidad: la educación es tratamiento y todo tratamiento es educación.



Por lo tanto, si el *concepto Bobath* es un enfoque holístico, también lo es nuestro modelo de educación, ya que aborda la realidad del niño como un todo complejo, sin detrimento de que se puedan analizar cada uno de sus elementos, pero sin obviar la referencia a los demás, con los que interactúa. En términos pedagógicos, el proceso global de nuestra intervención es el proceso didáctico.

Nuestra función como terapeutas es potenciar y facilitar patrones normales de movimiento para fomentar la capacidad funcional del niño. Para explicar cómo llevamos a cabo esta función en nuestra escuela me apoyaré en el enfoque constructivista de Vigotsky.

Consideramos la escuela no como una versión a escala de una escuela normal, sino una institución completamente original en la que las mismas metas educativas se alcanzan por medios distintos.

En cuanto a la evaluación y el diagnóstico del niño con parálisis cerebral, para nosotros no tienen un carácter clasificatorio y cuantitativo, sino explicativo y descubridor de las potencialidades de desarrollo y aprendizaje.

El terapeuta debe provocar en el niño avances que no sucederían nunca de manera espontánea. Como dice Vigotsky: *“La única enseñanza buena es la que se adelanta al desarrollo”*.

No nos debemos quedar anclados en la causa de la dificultad, sino dar preeminencia a los aspectos de tratamiento, mediante métodos de enseñanza basados en el *concepto de desarrollo próximo*. Vigotsky concibe dos dimensiones en relación con el desarrollo psíquico y el aprendizaje. Una dimensión que llama *Zona de Desarrollo Actual*, que es lo que el niño es capaz de hacer independientemente. Y otra que llama *Zona de Desarrollo Próximo*, que es lo que el niño no es capaz aún de hacer solo, sino con ayuda.

La evaluación y el diagnóstico del niño con parálisis cerebral, para nosotros, no tienen un carácter clasificatorio y cuantitativo, sino explicativo y descubridor de las potencialidades de desarrollo y aprendizaje.

Nuestros niños pueden alcanzar nuevas metas si se centra la atención en sus posibilidades, en su potencialidad, *Zona de Desarrollo Próximo*, y no en sus dificultades, en su discapacidad, *Zona de Desarrollo Actual*.

Nuestra intervención sólo tendrá sentido si somos capaces de conocer la ZDP del niño, es decir, las habilidades sensorio-motoras, cognitivas y emocionales que el niño podrá adquirir con la ayuda de nuestra intervención. Berta Bobath hace un planteamiento similar cuando habla de los principios básicos del tratamiento:

Primero preparas al niño para que se mueva, luego le mueves para que desarrolle las reacciones de enderezamiento y equilibrio, entonces él activamente, se mueve mientras tú controlas, y finalmente, él se mueve sin tu ayuda o control.

Traduciendo estos principios a un lenguaje pedagógico podríamos decir lo siguiente: primero preparas al niño para el aprendizaje, luego le facilitas el acceso al mismo, entonces él, con las adaptaciones necesarias, realiza las tareas de aprendizaje y, finalmente, aprende sin tu ayuda o control.



Partiendo de este concepto de educación y de escuela, será el equipo la clave del éxito. No es lo mismo un equipo de trabajo que trabajo en equipo. En nuestra escuela necesitamos los dos: necesitamos un grupo de profesionales, y que dichos profesionales se sincronicen para generar las sinergias del equipo.

Nuestro equipo es interdisciplinar, en donde el trabajo de cada terapeuta genera un valor añadido al trabajo del resto de los miembros. El potencial de cada uno se multiplica y así también se multiplica el potencial del equipo.

Antes de aclarar el concepto de *sinergia*, debemos decir que nuestro equipo no es un equipo multidisciplinar, en donde $1+1=2$, es decir, que el trabajo del equipo se traduce en la suma de los trabajos de sus miembros. Nuestro equipo es un equipo interdisciplinar, en donde $1+1>2$, es decir, el trabajo de cada terapeuta genera un valor añadido al trabajo del resto de los miembros. De esta forma, el potencial de cada uno se multiplica y, por consiguiente, también se multiplica el potencial del equipo.

El diccionario define el término *sinergia* como “*la acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales*”. Es un fenómeno que surge de las interacciones entre las partes de un sistema. Este concepto responde al postulado aristotélico que dice: “*el todo no es igual a la suma de sus partes*”. Es decir, la característica esencial de una totalidad es la *sinergia*. De nuevo partimos de una perspectiva holística,

ya que, un sistema, en nuestro caso el equipo, no es la simple suma de sus partes (la suma de los tratamientos de los diferentes terapeutas que forman el equipo), sino algo diferente y superior. El concepto de sinergia es lo que da identidad a nuestro equipo.

Nuestra función principal como equipo es activar y mantener las sinergias constituyendo nuestro sistema de trabajo, es decir, nuestra metodología. El proceso de nuestra intervención consta de los siguientes pasos:

1º- Valoración del niño y su situación.

Es una valoración parcializada, pero necesaria, por parte de cada miembro del equipo. Consiste en la obtención de la mayor información posible del niño y su entorno. Es la primera intervención de cada terapeuta para conocer las capacidades y potencialidades del niño.

2º- Activación de las sinergias del equipo.

Una vez que cada terapeuta ha valorado al niño desde su área, todos miembros del equipo interrelacionan dando lugar a una valoración holística. De las valoraciones parcializadas, obtenemos una valoración de equipo de las capacidades funcionales del niño.

3º- Programación.

Una vez realizada esta valoración, cada terapeuta reelabora su valoración inicial desde la realidad del niño, para programar los objetivos específicos desde cada área. Ahora los terapeutas tienen una visión global del niño como resultado de la valoración de equipo.

4º- Mantenimiento de las sinergias del equipo.

Dichos objetivos se ponen en común con el objeto de que el equipo realice una programación única orientada al desarrollo integral del niño. De nuevo, de una programación parcializada pasamos a una programación más ajustada a las necesidades funcionales del niño.

5º- Intervención o tratamiento.

A continuación, cada terapeuta lleva a cabo dicha programación desde su ámbito, es decir, facilitando el movimiento y la postura, las actividades de la vida diaria, la comunicación, el desarrollo emocional o el aprendizaje.

6º- Mantenimiento de las sinergias del equipo.

De nuevo, la interrelación de todos los miembros nos brinda la posibilidad de realizar una autoevaluación del equipo desde cada ámbito profesional. Esto permite al terapeuta replantearse su tratamiento en el caso de apartarse de la línea común de trabajo.

7º- Evaluación.

El paso siguiente consiste en que cada terapeuta valore su intervención en el aula que es la que nos proporciona el feed-back necesario para evaluar todos los agentes del

proceso: niño, terapeuta, metodología, recursos... Es decir, donde podemos observar si hemos dotado de funcionalidad a la función sensorio-motora, cognitiva y/o emocional.

8º- Mantenimiento de las sinergias del equipo.

Un vez más, de nuevo, es el equipo quien aporta una visión global en la evaluación del progreso en el desarrollo integral del niño.

Nuestra intervención en el aula se desarrolla en un proceso cíclico, continuo y dinámico que se retroalimenta y enriquece al equipo. Si el equipo avanza, el niño avanza.

Nuestra intervención se desarrolla en un proceso cíclico, continuo y dinámico y, como se puede observar, tanto la valoración, como la programación, el tratamiento y la evaluación sólo se dan bajo un enfoque holístico en las fases sinérgicas del equipo, que son las que permiten intervenir en la realidad del niño, es decir, en el aula. Este es un proceso dinámico que retroalimenta y enriquece al equipo. Si el equipo avanza, el niño avanza.

Esto nos conduce a defender lo siguiente: si el equipo no activa y mantiene las sinergias no es posible el tratamiento en el *concepto Bobath* porque, como postula su definición, es, ante todo, un concepto holístico.

Como hemos visto, el concepto de sinergia es el que da identidad a nuestro equipo y la esencia de nuestra escuela radica en el concepto de aula como núcleo integrador del tratamiento en el niño. El aula no se limita a un espacio y un profesional, la maestra, sino que hace referencia a todas las situaciones que vive el niño en su ambiente natural, es decir, en la escuela. Para conocer y tratar al niño en su globalidad tenemos que abarcar todas aquellas situaciones que se dan en el ámbito escolar. Para nosotros, aula es sinónimo de escuela.

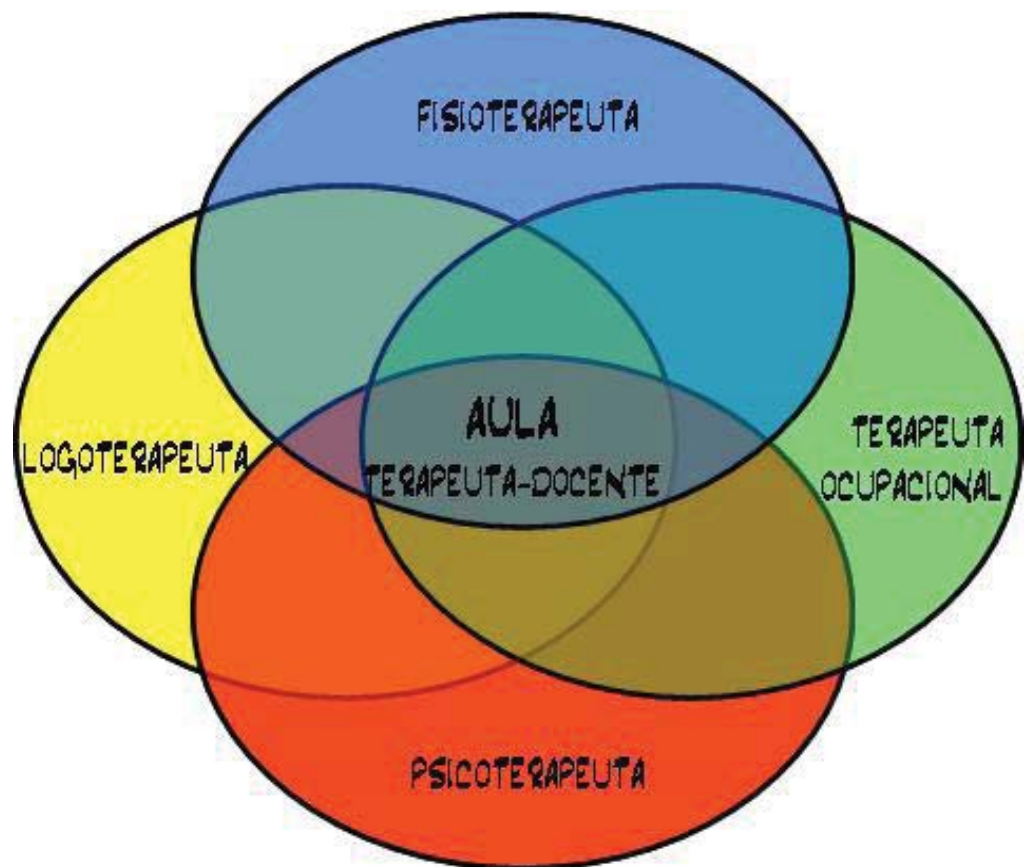


Cada miembro del equipo trabaja para la consecución de los objetivos específicos que se ha marcado desde su área pero es en el aula donde podrá valorar los resultados de su intervención.

La evaluación de nuestro trabajo debe tener un sentido de encuentro y análisis de la realidad que se vive en el aula.

Tras la valoración inicial de las capacidades de un niño y su situación por parte de todos los profesionales, todos los miembros del equipo interrelacionan llegando a un consenso sobre sus necesidades prioritarias y se programan tanto objetivos generales como específicos de cada área, es decir, aquellos encaminados a potenciar la funcionalidad y el aprendizaje del niño.

Para trabajar objetivos específicos los miembros del equipo interrelacionan de múltiples formas (como se puede observar en el siguiente gráfico), pero sólo cuando lo hacen todos los terapeutas que forman parte del equipo del niño, se genera algo nuevo y superior: un tratamiento integral.



El aula se torna el núcleo integrador del tratamiento, donde podemos dotar de funcionalidad a las funciones por las que se trabajan desde cada área de intervención.

Cuando interrelacionan todos los miembros del equipo, confluyen en un ámbito común que es precisamente el aula, donde el terapeuta-docente trabaja por el aprendizaje. El aula se torna así como núcleo integrador del tratamiento, donde podemos dotar de funcionalidad a las funciones por las que se trabajan desde cada área de intervención.

Queda claro pues, que la labor de un terapeuta tiene que ir más allá de aplicar técnicas e implica conocer las interacciones de los niños en un espacio donde se comparten múltiples subjetividades: el aula. Pero no consiste en acercarse al aula de manera arbitraria sino de manera científica, a través de la observación sistemática, que constituye

un método de trabajo para la recogida de información significativa en torno a los niños. Es un método de investigación empírico que permite conocer la realidad mediante la percepción directa. En el ámbito pedagógico lo utilizamos como forma de evaluación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, es un medio para valorar nuestra tarea docente, nuestro tratamiento.

La observación debe estar planificada y estructurada formalmente. Es sistemática, directa, participante, de campo y, sobre todo, de equipo.

La observación sistemática no consiste en mirar y ver lo que ocurre a nuestro alrededor, sino que debe estar planificada y estructurada formalmente. Cada miembro del equipo acude al aula sabiendo qué va a observar y para qué. Después registra los datos observados a través de anecdotarios, listas de control, grabaciones... y, sobre todo, el Diario, que es menos formal pero más rico. El paso siguiente es interpretar los datos con el objeto de elaborar conclusiones sobre la consecución de objetivos y nuestro quehacer profesional. Esta observación se debe hacer de manera continua, de forma que el feedback con el aula, con el niño, permita perfeccionar nuestras valoraciones, programaciones, tratamientos y evaluaciones que compartiremos con el equipo.

La única vía para que todos los miembros del equipo puedan intervenir en el aula es a través de la observación del niño en su entorno natural de desarrollo, es decir, en el aula. Esta observación es: *sistemática* (científica), *directa* (el terapeuta está en el aula), *participante* (el terapeuta interviene en el aula), *de campo* (se realiza en lugar donde el niño se desarrolla de forma natural, el aula), y, sobre todo, de *equipo* (cada terapeuta observa un aspecto del todo, del niño). Ya señalaba Berta Bobath que este era el camino a seguir en el tratamiento del niño:

Los maestros deberán alentar a los terapeutas a entrar en clase y observar al niño en la situación de Aula... Más tarde, deberán intercambiar experiencias y discutir acerca de la manera de tratar dificultades específicas...

Si la función de un *terapeuta Bobath* es potenciar y facilitar patrones normales de movimiento para fomentar la capacidad funcional del niño, es lógico pensar que esta función se aleja de las tareas propias de un profesor. Pero no es así, puesto que su función prioritaria es potenciar y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje para fomentar la capacidad funcional del niño.

Bien, ambas definiciones solo difieren en una cuestión, la que hace referencia al objeto de facilitación, es decir, “los patrones normales de movimiento” y “el proceso de enseñanza aprendizaje”. Pero no difieren tanto como parece a simple vista. Como ya decía Aristóteles “*Lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo... Nada llega al intelecto que no haya pasado antes por los sentidos*”. Es decir, todo aprendizaje implica actividad, movimiento, ya que el niño aprende “haciendo” a través de la interrelación con el medio.

Esta actividad la entendemos como un proceso múltiple e interactivo que abarca todas las funciones del individuo. Dependiendo de la funcionalidad de nuestros niños, la actividad consistirá en “hacer”, mostrar una intención, conservar o avanzar en los objetivos programados tanto físicos, como cognitivos y emocionales.

El desarrollo sensorio-motor permite al niño tener herramientas para la experimentación y la exploración del mundo que le rodea. El desarrollo intelectual posterior se fundamenta en esta inteligencia sensorio-motora.

En un primer momento el aprendizaje del niño es sensorio-motor, que es el área que tienen afectada fundamentalmente nuestros niños. Según Piaget, en este nivel no existe distinción entre la percepción de una cosa y la actuación en respuesta a la misma. En esta etapa el pensamiento es, literalmente, acción. Así que es de “sentido común” pensar que el terapeuta-docente deba facilitar la actividad del niño. El desarrollo sensorio-motor permite al niño tener las herramientas necesarias para la experimentación y la exploración del mundo que le rodea. El desarrollo intelectual posterior se fundamenta en esta inteligencia sensorio-motora.

Tanto Piaget como Vigostky coincidían en la idea de que el desarrollo cognoscitivo no es el resultado de la adquisición de respuestas, sino de un proceso de construcción activa por parte del sujeto. El conocimiento es una construcción producto de la actividad del niño en su interacción con el medio ambiente físico y social.

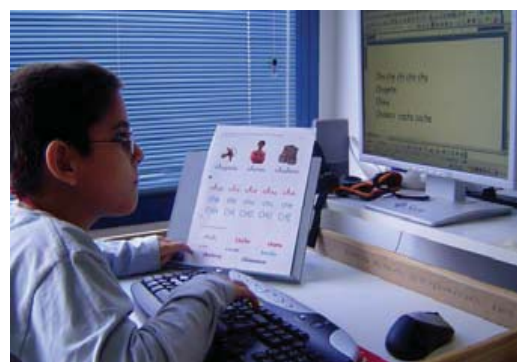
Los términos que parecían tan distantes aparecen así como causa-efecto, de forma que podemos decir que facilitando los patrones normales de movimiento estamos facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje.

En otras palabras, el principio Bobath en el aula se podría formular de la siguiente manera: para conseguir habilidades funcionales, tanto en el ámbito sensorio-motor, como cognitivo y emocional, es necesario modificar los patrones patológicos para favorecer, en la medida de lo posible, una actividad lo más normalizada y funcional.

Bajo esta perspectiva, el terapeuta-docente se convierte en un mediador y facilitador del proceso de aprendizaje, orientando la actividad del niño. Para ello tiene que crear en el aula, con el equipo, un ambiente facilitador de acceso al aprendizaje. El aula es entendida como un elemento curricular más, sometida a observación sistemática para comprobar que responde a los objetivos del equipo o bien para replantearnos los mismos.

En términos pedagógicos, este ambiente facilitador se consigue a través de la metodología. Tengo que empezar diciendo que una metodología didáctica es apropiada si se puede aplicar en cualquier intervención educativa. Como nos regimos por el “sentido común”, nuestros principios pedagógicos son unas constantes metodológicas y me propongo a continuación mostrar cómo, desde nuestra experiencia, respetando el principio Bobath respetamos estos principios o constantes de la tarea docente.

El ambiente facilitador del aprendizaje se consigue a través de la metodología.



1- *Principio de individualización:* hay que proporcionar a cada niño, a partir de sus intereses, motivaciones, capacidades, necesidades y ritmos de aprendizaje, la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona.



Si aplico el *principio Bobath* respeto y promuevo este principio, porque proporciono a cada alumno lo que necesita en cada momento. Porque cada niño, según su patología y alteraciones, necesita una facilitación específica y dependerá de las diferentes actividades que esté realizando.

El principio Bobath respeta y promueve los principios de individualización, normalización, autonomía, actividad, potencialidad y motivación.

2- *Principio de normalización:* hay que conseguir que el niño adquiera la mayor funcionalidad posible como individuo. Desde la legislación, este principio se traduce como integración y ahora inclusión, es decir, que los alumnos con NEE accedan a los servicios educativos ordinarios.

La experiencia nos ha demostrado que desde la integración no se cubren las necesidades de los niños con P.C., ya que se les atiende como motóricos, en el mejor de los casos, y se viola el anterior principio de individuación al no partir de las necesidades reales del niño, es decir, las sensorio-motoras, de comunicación, cognitivas y afectivo-sociales.



Si entendemos la normalización como un principio encaminado a conseguir la mayor funcionalidad posible del niño, es en un centro específico donde se cuenta, hoy por hoy, con los recursos materiales y humanos para conseguirlo. Así pues, si aplico el *principio Bobath* respeto este principio, porque los niños podrán acceder de una manera normalizada al aprendizaje.

3- *Principio de autonomía:* no hay que sustituir a los alumnos, haciendo lo que ellos pueden hacer, aunque necesiten ayudas y adaptaciones. Este principio impregna la



mayoría de los principios pedagógicos y es tal vez el menos respetado en todo el sistema educativo. En el caso de nuestros niños, es más fácil no respetarlo: como lee despacio o con dificultad... leo yo; como no tengo paciencia... hablo por él. Corremos un grave riesgo ya que el niño puede dejar de querer hacer. Al no respetar este principio estamos

impidiendo que el alumno sea sujeto activo en el proceso de aprendizaje y por lo tanto estamos impidiendo su crecimiento personal.

Si aplico el principio Bobath, respeto este principio, porque si facilito para que pueda “hacer” no lo estoy sustituyendo. Porque “facilitación” no significa sustitución, sino realizar las adaptaciones necesarias para que la actividad se realice más adecuadamente. Estas adaptaciones se irán modificando o retirando en función de los avances. Adaptación no significa sustituir al niño, sino darle opciones o estrategias para realizar ejecuciones tanto a nivel manipulativo, como verbal y mental.

4- *Principio de actividad*: si el aprendizaje es el resultado de un proceso de construcción activa por parte del sujeto, es obvio que hay que favorecer la participación activa del alumno, ya que la transferencia del aprendizaje depende sustancialmente de ello. No consiste en estar activos sin importar el tipo de actividad. Debemos seleccionar progresivamente el tipo de actividades tendiendo, en la medida de lo posible, a la autonomía en el aprendizaje. La transferencia del aprendizaje depende sustancialmente del nivel de la actividad mental ejercida por el alumno cuando aprende. Si aplico el principio Bobath, respeto este principio, porque facilito que el niño acceda al aprendizaje, facilito que pueda “hacer”.



5- *Principio de potencialidad*: hay que establecer metas progresivas para avanzar hacia los objetivos propuestos. Para ello se debe conocer lo que Vigotsky llamó “Zona de Desarrollo Próximo” del alumno que es la diferencia entre el desarrollo actual y el potencial, es decir, lo que el alumno sería capaz de llegar a adquirir con la mediación del terapeuta.

Los profesores, al igual que el resto del equipo, tenemos muy claro lo que queremos enseñar, lo más difícil es establecer metas progresivas para avanzar hacia los objetivos propuestos. Para ello es imprescindible conocer lo que el niño es capaz de hacer y después



debemos establecer el objetivo inmediato (a veces muy difícil en el caso de nuestros niños). Si no se conoce esta ZDP pueden ocurrir dos cosas: se puede situar el objetivo más allá del alcance del niño, y en este caso se “perderá cognitivamente” y se desmotivará, o se puede situar el objetivo demasiado cerca del lugar que el niño ya domina, es decir, podría conseguirlo sin la mediación del terapeuta, y en este caso se “aburrirá cognitivamente” y se desmotivará.

Si aplico el *principio Bobath*, respeto este principio, porque nuestra función como terapeutas es fomentar la capacidad funcional del niño y para ello tenemos que conocer su desarrollo potencial, es decir lo que el niño es capaz de hacer con nuestra facilitación.

6- *Principio de motivación*: sin motivación no hay aprendizaje. La motivación la entendemos como la disposición mental que se puede manifestar de diferentes formas: a través de la intencionalidad, interés por explorar, motivación ante sus tareas... Se

manifiesta de múltiples formas: motivación intrínseca, motivación por la mediación, motivación por el método didáctico, motivación por la experiencia de éxito, ...



Este principio es tal vez el primero y consecuencia de todos los demás porque si quiero motivar a un niño tengo que: darle lo que necesita (principio de individualización), procurar que consiga la mayor funcionalidad como individuo y que tenga experiencias de éxito (principio de normalización), favorecer que sea sujeto activo de su proceso de aprendizaje (principios de autonomía y de actividad) y priorizar los aprendizajes significativos (principio de potencialidad).

Si aplico el *principio Bobath*, respeto este principio, porque si facilito que el niño pueda “hacer”, “explorar”... evitaré que se frustre, tendrá experiencias de éxito y esto retroalimentará su motivación. La intervención del terapeuta-docente se basa en estos principios, en esta teoría que hemos reformulado desde la experiencia, desde la práctica. Porque toda práctica debe fundamentarse en una teoría, pero toda teoría necesita de la práctica para legitimarse.

Como conclusión, si el concepto *Bobath* es ante todo un concepto holístico, podemos afirmar, por un lado, que la labor del terapeuta tiene que ir más allá de aplicar técnicas e implica conocer las interacciones de los niños en un espacio donde se comparten múltiples subjetividades: el aula. Y por otro, que esto sólo es posible si se trabaja en equipo, porque nos permite atender al niño en todas sus dimensiones (sensorio-motora, cognitiva, emocional y social) en un ámbito de desarrollo natural: el aula, nuestra escuela.

Si consideramos el aula como núcleo integrador del tratamiento nos acercaremos al ideal de Berta Bobath de conseguir que la vida cotidiana del niño se convierta en tratamiento permanente.

En resumen, si consideramos el aula como núcleo integrador del tratamiento nos acercaremos al ideal de Berta Bobath de conseguir que la vida cotidiana del niño se convierta en tratamiento permanente ■

Referencias bibliográficas

BOBATH, B. *Escritos y Notas de Curso Bobath*.

PIAGET, J. (1969). *Nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

PIAGET, J. e INHERDER, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

VIGOTSKY, L. S. y otros. (1973). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Breve currículum

Susana Mora Pina es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ha trabajado como profesora colaboradora en la Facultad de Educación de la UCM y como pedagoga en diversos programas de alfabetización de mujeres y apoyo para niños y niñas con dificultades de aprendizaje en la Asociación Nacional Presencia Gitana. Ha colaborado con la editorial Editex en la elaboración del material para el Módulo de Educación Infantil Grado Superior. En la actualidad trabaja en la *Fundación Bobath*, donde lleva 13 años como profesora-tutora en el área de Pedagogía Terapéutica.



Educación Especial en el IES *Sierra Minera* de La Unión¹

Félix Sánchez-Tembleque Palomino

Director

Sumario: 1. Introducción. 2. Principios generales de actuación. 3. Actuaciones específicas. 4. Cronograma de actuaciones. 5. Detalle de las actividades.

Resumen

Este artículo desarrolla las acciones que realiza el IES *Sierra Minera* en relación con el *Programa de Integración* de atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de déficit sensorial, motor o psíquicas o de sobredotación intelectual.

En una organización escolar que apoya y promueve proyectos y programas en el marco de la educación inclusiva, se hace un amplio recorrido desde la definición de los objetivos, siguiendo con la planificación de las actuaciones previstas y finalizando con el detalle de las mismas.

Palabras clave: alumno, educación, especial, actividades, actuaciones.

Abstract

This article develops the actions that the IES *Sierra Minera* realizes in relation with the *Program of Integration* of attention to the student body that presents educational special needs associated with personal or psychic conditions of sensory, motive deficit or of superendowment intellectually.

In a school organization that supports and promotes projects and programs in the frame of the inclusive education, a wide tour is done from the definition of the aims, continuing with the planning of the foreseen actions and finishing with the detail of the same ones.

¹ El IES *Sierra Minera* ha recibido diversos premios: 1er Premio Nacional a la Calidad de los Programas de Compensación Educativa —Curso 2002/2003—. Premio *Amigo Solidario* Asociación Síndrome de Down Cartagena (ASIDO) —Año 2009—. Accésit Premios de carácter estatal a centros docentes que desarrollan acciones dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales —Año 2010—.

Keywords: pupil, education, special, activities, actions.



Introducción

El IES *Sierra Minera* comenzó sus actividades en el año 1987 como centro de Formación Profesional, impartiendo desde el año 1996 las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El centro se encuentra situado en el extrarradio del núcleo urbano de La Unión (Murcia) y nuestro alumnado procede de diferentes pueblos y pedanías de la comarca.

En el nivel de ESO sobre un total de 256 alumnos, 25 son alumnos de NEE con diversas discapacidades. El objetivo prioritario del centro es la atención a la diversidad y la compensación de desigualdades.

El Instituto atiende alumnos con diferentes necesidades educativas: de integración, de compensación educativa, así como minorías étnicas. En el nivel de Educación Secundaria Obligatoria sobre un total de 256 alumnos matriculados, 25 son alumnos de Necesidades Educativas Especiales con diversas discapacidades: psíquica, sensorial, motórica, trastornos de personalidad, plurideficientes, etc. En general, más de la mitad de los alumnos del centro tienen un año o más de retraso en relación al curso que les correspondería, según su año de nacimiento. El contexto social, económico, educativo y cultural de nuestro alumnado hace necesario que el objetivo prioritario del centro sea la atención a la diversidad y la compensación de desigualdades.

Desde un principio de equidad, el centro plantea respuestas y estrategias organizativas a las necesidades de este alumnado: adaptaciones curriculares, grupos de diversificación, programas de cualificación profesional inicial, desdobles, apoyos, refuerzos, grupos flexibles y Programa de Refuerzo Educativo Complementario (PROA).

Principios generales de actuación

El Proyecto Educativo del centro establece como uno de sus objetivos generales contribuir a superar las dificultades con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de iniciar su recorrido escolar en la etapa de secundaria.

En el caso de la Educación Especial, pretendemos que todos los alumnos se vean y sean reconocidos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen. Desde este planteamiento surgen los siguientes principios generales que definen nuestras líneas de actuación en relación a la atención al alumnado de Educación Especial:

- Implicar a toda la comunidad educativa en la labor de inclusión en la escuela del alumnado de Educación Especial.
- Responsabilizar a todo el claustro de profesores de la atención al alumnado de Educación Especial.
- Potenciar la colaboración con las instituciones que trabajan con la Educación Especial.
- Favorecer la transición de etapas mediante la coordinación con los centros de Primaria.
- Organizar y mejorar las instalaciones y equipamientos del centro, con el objetivo de facilitar su utilización por parte del alumnado de Educación Especial.
- Integrar los apoyos específicos del profesorado de Pedagogía Terapéutica en el conjunto de los recursos del centro.
- Garantizar y favorecer la participación de los alumnos de integración en todas las actividades que se organizan en el centro.
- Orientar profesional y académicamente al alumnado de Educación Especial una vez finalizada su escolarización obligatoria.
- Compensar las desigualdades sociales, económicas, educativas y culturales del alumnado, en general, y del de Educación Especial, en particular.

El claustro mantiene un espíritu abierto y flexible, que le permite afrontar la realidad educativa en continuo movimiento, respondiendo a las diversas necesidades que nuestro alumnado va presentando.

Actuaciones específicas

El claustro, como primer agente educativo, mantiene un espíritu abierto y flexible, que le permite afrontar la realidad educativa en continuo movimiento, respondiendo a las diversas necesidades que nuestro alumnado va presentando. Hay actuaciones iniciales dirigidas a la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de apoyo o refuerzo: planes de acogida y evaluaciones iniciales.

Otras acciones están dirigidas a la atención integral del alumnado, su educación en valores, la adaptación curricular, el refuerzo, la atención personalizada, la adaptación a sus ritmos de trabajo y la formación para su integración social y laboral: apoyos, adaptaciones curriculares; actividades extraescolares y complementarias; Semana Matemática; actividades conjuntas con el colegio de Educación Especial *Enrique Viviente* y prácticas laborales del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

En este cuadro-resumen se relacionan las actuaciones más significativas del Programa de Integración que desarrollamos en el centro:

Proyectos y Programas	Actuaciones
Plan de Acogida al alumnado de nueva incorporación.	Actuaciones específicas para la acogida del alumnado de necesidades educativas especiales.
Plan de Acogida al profesorado de nueva incorporación.	Actuaciones específicas para que el profesorado conozca el funcionamiento del <i>Programa de Integración</i> .
Evaluación inicial.	Evaluación inicial del alumnado con necesidades educativas especiales.
Plan de Atención a la Diversidad.	Medidas organizativas en relación a los apoyos a los alumnos del programa de integración.
Adaptaciones Curriculares.	Criterios y elaboración de las Adaptaciones significativas para los alumnos con necesidades educativas especiales.
Programa de Actividades Extraescolares y Complementarias.	Medidas para garantizar la presencia de alumnos con NEE y favorecer su participación.
Proyecto interdisciplinar <i>Semana Matemática</i> .	Acciones para favorecer la participación del alumnado de integración en esta actividad.
Programa de colaboración y coordinación con el colegio de Educación Especial <i>Enrique Viviente</i> .	Organización de actividades para este proyecto de sensibilización e inclusión social.
Plan de Formación en Centros de Trabajo.	Organización de las prácticas laborales de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Cronograma de actuaciones

Periodo cero (desde finales del curso anterior hasta el comienzo del siguiente)

- Recogida de la información de los equipos de orientación (generales y específicos).
- Entrevistas con las familias.
- Reuniones de los centros de Educación Primaria con el profesorado de Pedagogía Terapéutica.
- Jornada de Acogida (alumnos, familia y profesorado) a 6º de Primaria.
- Reuniones con asociaciones e instituciones.
- Adecuación del centro: eliminación de barreras físicas y de comunicación, y preparación de los recursos humanos y materiales necesarios.
- Organización del transporte escolar.
- Agrupamiento de alumnos.
- Reuniones de equipos educativos, tutores y departamentos didácticos.

Primer Trimestre:

- Jornada de Convivencia de los alumnos de 1º ESO.
- Evaluación inicial.
- Organización de los apoyos y coordinación de las actuaciones.
- Realización de las adaptaciones curriculares.
- Coordinación de las actividades extraescolares del 1º trimestre.
- Realización de actividades con el centro de Educación Especial Enrique Viviente.
- Entrevistas con las familias a lo largo de la 1ª evaluación y al finalizar.
- Evaluación de las adaptaciones curriculares y del proceso de enseñanza.

Segundo trimestre:

- Coordinación de las actividades extraescolares del 2º trimestre.
- Reuniones con los departamentos y/o profesores para el seguimiento de las adaptaciones curriculares.

- Preparación de la Formación en Centros de Trabajo de los alumnos de los PCPI.
- Reuniones de seguimiento con otras instituciones o asociaciones.
- Preparación de las actividades de la Semana Matemática.
- Entrevistas con las familias a lo largo de la 2ª evaluación y al finalizar.
- Evaluación de las adaptaciones curriculares y del proceso de enseñanza.

Tercer Trimestre

- Coordinación de las actividades extraescolares del 3er trimestre.
- Reuniones con los departamentos y/o profesores para el seguimiento de las adaptaciones curriculares.
- Reuniones de seguimiento y evaluación con otras instituciones o asociaciones.
- Organización y seguimiento de la Formación en Centros de Trabajo de los alumnos de los PCPI.
- Participación del alumnado de Educación Especial en las actividades correspondientes a la Semana Matemática.
- Orientación académica y profesional.
- Evaluación de las adaptaciones curriculares, del proceso de enseñanza y del Programa de Integración en su conjunto.
- Entrevistas con las familias.

Detalle de las actividades

Plan de acogida al alumnado

Con esta línea de actuación se pretende asegurar una transición fluida del alumnado desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria, mediante la coordinación de los centros implicados, las adaptaciones organizativas y la atención a las familias de los alumnos de integración. Los destinatarios son los alumnos y alumnas con NEE. Los objetivos son:

- Favorecer desde el inicio la integración del alumnado con NEE.
- Implicar a las familias en el proceso de acogida.
- Recoger de información para mejorar el proceso de integración y las actuaciones educativas posteriores.

El Plan de acogida pretende asegurar una transición fluida del alumnado desde Primaria a la ESO, mediante la coordinación de los centros, las adaptaciones organizativas y la atención a las familias.

- Coordinar el cambio de etapa educativa de Primaria a Secundaria.
- Impulsar desde el principio las relaciones entre alumnos de distintas procedencias, etnias y capacidades.
- Coordinar a los profesionales que van a participar en el proceso educativo de los alumnos con NEE.
- Implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de integración de los alumnos en el centro.

La organización, coordinación y desarrollado corresponde al Equipo Directivo y el Departamento de Orientación, que realizarán las siguientes actuaciones:

Entrevistas con la familias.

Reuniones en los centros de procedencia del alumnado, de los profesores de Pedagogía Terapéutica de secundaria con los profesores y/o tutores de primaria, para conocer la atención educativa recibida por el alumno, la metodología, espacios y recursos utilizados.

Recogida de información procedente de los Equipos de Orientación de Primaria en diferentes reuniones durante el curso escolar.

Recogida de información de los equipos específicos (motóricos, visuales, auditivos...).

Jornada de acogida. Participación de los alumnos/as, profesorado y familias en las actividades que se celebran en el mes de junio en el instituto.

Intercambio de información con asociaciones con síndrome de Down, déficit de atención o hiperactividad, salud mental, servicios sociales, gabinetes privados, etc.

Reunión entre el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo, para la toma de decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos en las diferentes etapas y enseñanzas, distribuyendo de forma equilibrada al alumnado de Educación Especial.

Reunión Equipo Educativo/Departamento de Orientación/Equipo Directivo. A comienzos del mes de septiembre, una vez asignado el grupo, para explicar las características del alumnado, la metodología a emplear, los apoyos que van a recibir y el modo de realizar las adaptaciones curriculares.

Jornada de convivencia del alumnado de 1º de la ESO. En los primeros días del curso, se organiza una jornada de convivencia de todos los alumnos de 1º de la ESO; en ella participan los tutores de los grupos y miembros del Departamento de Orientación; además contamos con la colaboración de los “artistas” del programa MUSE.

El Plan de acogida tiene como destinatario al profesorado de nueva incorporación pues el centro sufre una gran rotación del claustro todos los años.

Plan de acogida al profesorado

El centro sufre una gran rotación del claustro todos los años (porcentaje elevado de profesores interinos, traslados, etc.), por lo que es aconsejable informar de la realidad y funcionamiento del centro en general, y del Programa de integración en particular, al profesorado de nueva incorporación. El destinatario es el profesorado de nueva incorporación al centro. Los objetivos son:

- Transmitir la información necesaria para realizar la labor educativa con los alumnos del programa de integración.
- Coordinar a todos los profesionales que van a participar en el proceso educativo de los alumnos con NEE.
- Divulgar los procesos educativos del centro.

Entre las actividades relacionadas con esta actuación destacan: las *reuniones con el profesorado de nueva incorporación al centro, informando sobre:* características generales del entorno y del alumnado; planes de convivencia; programas y proyectos del centro; organización del Departamento de Orientación; información sobre el Plan de Acción Tutorial, planificación de la atención a los alumnos con NEE; relaciones del tutor con padres, profesores, Departamento de Orientación, Jefatura de Estudios, etc.; planificación de la Jornada de convivencia de 1º de la ESO; Evaluación inicial de los alumnos con NEE; medidas de atención a la diversidad; gestión de aula y metodología.

Evaluación inicial

Con esta actuación establecemos un diagnóstico del nivel de madurez alcanzado por el alumnado de integración, en relación con los objetivos generales de la Educación Primaria, con objeto de establecer las estrategias más adecuadas en Secundaria. Los destinatarios son los alumnos con NEE y los profesores que les imparten docencia y tiene como objetivos:

- Conocer antes del comienzo del curso las características principales de los alumnos.
- Preparar coordinadamente las actividades de evaluación inicial entre el profesor de área, el profesor de PT y/o otros miembros del Departamento de Orientación.
- Realizar una adecuada evaluación inicial de los alumnos.

Para ello, se desarrollan diferentes actividades:

Reuniones del equipo educativo, informando sobre el número de alumnos de integración, principales características y necesidad de realizar una evaluación inicial diferenciada, ajustada a sus características.

Elaboración por el profesorado de de Pedagogía Terapéutica, de un *informe individualizado para su entrega al equipo educativo* con las características principales del alumno, y que servirá como base para desarrollar la evaluación inicial de cada área.

Evaluación por los profesores de Pedagogía Terapéutica de los alumnos en las áreas instrumentales, cotejando la información obtenida con la de los profesores de área.

Elaboración de un plan de trabajo general, indicando las pautas para realizar las adaptaciones curriculares de cada área, su desarrollo, seguimiento y evaluación.

Programa de apoyos

Estas medidas están orientadas a responder a las necesidades educativas de aquellos alumnos/as que presentan algún tipo de discapacidad, para la consecución, en el mayor grado posible, de las competencias básicas y los objetivos de la etapa. Sus destinatarios son los alumnos con NEE y el profesorado que imparten docencia a alumnos con NEE. Los objetivos de esta actuación son:

- Incorporar los apoyos del programa de integración en el Plan de Atención a la Diversidad del centro.
- Disponer de unos apoyos de calidad con materiales didácticos adecuados y adaptados.
- Implicar a todos los miembros del Departamento de Orientación, cada uno desde su ámbito y competencias, en la atención a los alumnos de NEE.
- Coordinar los apoyos generales y específicos de cada una de las áreas.

De entre las actividades dedicadas a tal fin destacan:

Organización y planificación general del Programa de integración por parte del Departamento de Orientación.

Apoyos de los profesores de Pedagogía Terapéutica. Los apoyos se realizan fundamentalmente en las áreas instrumentales de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. Dependiendo de las características de los alumnos, se establece con el profesor del área cuál es la mejor opción: apoyo dentro del aula o fuera, en pequeño grupo o individual.

El tiempo de apoyo es variable en función de las necesidades del alumno y tienen por objeto completar el trabajo desarrollado en clase, y ayudar a la mejora del desarrollo de determinados aprendizajes de carácter instrumental (lecto-escritura, cálculo, habilidades

sociales y de comunicación). Este profesorado también establece las relaciones con las familias y coordina al resto de profesores en el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares.

Apoyos del profesorado de Audición y Lenguaje. Están dirigidos al alumnado que presenta dificultades específicas en el área del Lengua Castellana, problemas de habla o de lecto-escritura, así como dificultades en las competencias lingüísticas comprensivas y expresivas. Coordina estos apoyos con el profesor de Pedagogía Terapéutica, puesto que es frecuente la coincidencia de estos alumnos con los del programa de integración. También existe coordinación con el profesorado del Departamento de Lengua Castellana y Literatura.

Los apoyos fuera del aula se realizan en dos espacios que cuentan con el mobiliario, recursos informáticos y bibliográficos necesarios, combinando los recursos tradicionales con las TIC.

Este profesorado también establece las relaciones con las familias y coordina al profesorado en el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares.

- Apoyo del profesor de ámbito práctico en el área de Tecnología. Este apoyo habitualmente se realiza dentro del aula, en coordinación con el profesor del área.
- Maestro de formación básica. Elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares de los alumnos de los programas de Cualificación Profesional Inicial.
- Colaboración del fisioterapeuta y el auxiliar técnico educativo en la atención a los alumnos, en áreas como educación física, que permite desarrollar la adaptación curricular del área.
- Colaboración del profesor de Servicios a la Comunidad, en labores de tutoría con los alumnos y/o sus familias.
- Colaboración de la mediadora de Servicios Sociales. Escolarización, comunicación y acogida de los alumnos inmigrantes o con cualquier otra problemática social.

Adaptaciones curriculares

El Departamento de Orientación analiza individualmente las necesidades reales de los alumnos, y las posibilidades y recursos con que cuenta el centro, con el fin de valorar la capacidad de respuesta y hacer las propuestas de las diferentes medidas de adaptación necesarias: adaptaciones curriculares de centro, de aula, individuales y los recursos y estrategias que se deben adoptar para su desarrollo. Los destinatarios de esta actuación

son los profesores que imparten docencia a alumnos con NEE, los alumnos con NEE y sus familias y entre sus objetivos cabe mencionar:

- Realizar conjuntamente entre los profesores de área y el resto del profesorado implicado, la programación, el seguimiento y evaluación de la adaptación curricular.
- Implicar a las familias en el proceso educativo, propiciando el que reciban el adecuado asesoramiento y la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.
- Utilizar materiales didácticos adecuados y adaptados para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.

Para lograr estos objetivos se llevan a cabo una serie de actividades, entre las que destacan:

Reuniones de comienzo de curso. Distribución de documentación y explicación de la función de las adaptaciones curriculares y los procedimientos de realización.

Coordinación del proceso educativo por el profesor de Pedagogía Terapéutica, asesorando y apoyando de forma directa, pero no exclusiva.

Coordinación por los departamentos didácticos de la realización de las adaptaciones curriculares de su área. Habitualmente se realiza de forma trimestral, aunque puede haber otras modalidades, por unidades didácticas o anuales.

Seguimiento de las adaptaciones curriculares de los alumnos de integración por parte de los tutores. Esta labor es compleja e implica la relación con la familia, otras instituciones, miembros del Departamento de Orientación, etc. El profesor de Pedagogía Terapéutica es co-tutor de los alumnos del programa y se reparte las tareas con el profesor-tutor del grupo.

Evaluación de las adaptaciones curriculares. Se realiza a lo largo del curso y en los momentos puntuales de la evaluación trimestral.

Participación de las familias en el proceso educativo, desde la acogida, evaluación inicial, siguiendo con la evaluación continua y final.

Actividades extraescolares y complementarias

El centro presta especial atención a la participación de los alumnos de integración en las actividades extraescolares y complementarias programadas, así como a la implicación de los profesores de apoyo para lograr una mayor consecución de los objetivos propuestos. Están destinadas al alumnado con NEE y sus objetivos son:

- Lograr la participación del alumnado de NEE en todas las actividades organizadas por el centro.

- Conseguir que las actividades extraescolares y complementarias tengan en cuenta la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

Para ello, se desarrollan las siguientes actividades:

Coordinación del Departamento de Actividades extraescolares y complementarias y el de Orientación, para garantizar que todas las actividades estén adaptadas a las necesidades de nuestro alumnado, incluyendo a los de Educación Especial.

Asesoramiento de los profesores de *Pedagogía Terapéutica a los distintos Departamentos Didácticos* y al de Actividades Extraescolares sobre la idoneidad de las actividades, al igual que los recursos personales, materiales y de acceso, que puedan ser necesarios.

Organización de actividades en el período de recreo. Tienen como objetivo dotar al recreo y patio escolar de un espacio-tiempo con contenido educativo y sin carácter discriminatorio para los alumnos “diferentes”. Hay una oferta de actividades en las que participan los alumnos de integración, con el resto de los alumnos, como actividades deportivas, coro escolar, concursos y actividades y juegos de mesa.

Semana Matemática

En el proyecto Semana Matemática se van realizando actividades a lo largo del curso y tiene como colofón una exposición en la que se muestran los materiales elaborados.

Es un proyecto multidisciplinar, en el que tomando como eje central las matemáticas, se van realizando actividades a lo largo del año académico y tiene su colofón en una exposición final, donde se muestran los materiales elaborados. Destinada a la comunidad educativa del IES *Sierra Minera* y a otros centros educativos de la región, tiene como objetivos:

- Realizar una actividad interdisciplinar, que implique a todos los niveles educativos y departamentos.
- Involucrar a toda la comunidad educativa en el desarrollo de una actividad que constituye una de las señas de identidad del centro.
- Desarrollar un proyecto de investigación, experimentación e innovación educativa.
- Contribuir al desarrollo del conjunto de competencias básicas.
- Innovar en metodología y en la utilización de las tecnologías de la información.

El Programa de integración participa con las siguientes líneas de actuación:

Trabajo en el aula de alumnos y profesores (elaboración de materiales, preparación de contenidos...), relacionando las matemáticas con las necesidades educativas especiales.

Concursos y actividades que dinamizan la vida del centro durante todo el año (pegatinas, cartel anunciador, tarjetas navideñas, música, etc.).

Elaboración de la Página web www.dematesna.es, en la que se refleja el trabajo desarrollado.

Exposición interactiva final, en la que el trabajo realizado durante todo el año se transforma en un conjunto de aulas, que montan los propios alumnos y explican a los visitantes.

Participación en la exposición de asociaciones y organizaciones del ámbito de la Educación Especial.

Actividades conjuntas con el colegio de Educación Especial “Enrique Viviente”

Desde el curso 2006-07 existe un programa de colaboración entre el colegio de Educación Especial *Enrique Viviente* y el instituto, por el que los alumnos de ambos centros realizan actividades conjuntas. Destinado a los alumnos de 1º de la ESO y al alumnado general del centro de Educación Especial *Enrique Viviente* tiene como objetivos:

- Establecer una colaboración sistemática entre los dos centros.
- Propiciar que el alumnado se beneficie del contacto entre personas diferentes, se conozca e interactúe, trabajando y divirtiéndose conjuntamente.
- Fomentar el respeto a la diferencia y aprender a compartir, desde un principio de igualdad.

Entre sus actividades hay que señalar la realización de proyectos conjuntos durante el curso escolar:

Educación Física compartida durante una hora semanal entre el alumnado de ambos centros.

Construcción de casetas para pájaros y colocación posterior en los patios de los centros.

Actividades de reciclaje con realización de murales, papeleras para clasificar y reciclar y actividades lúdicas con esta temática en los dos centros.

Colaboración para la construcción de un colegio en Senegal. Construcción de un mural de arcilla de gran tamaño y colecta de una ayuda económica entre todo el alumnado.

Formación en Centros de Trabajo

El centro mediante este programa facilita la inserción laboral del alumnado de Educación Especial, sus destinatarios son los alumnos de los programas del PCPI con necesidades

educativas especiales y su objetivo fundamental es colaborar con entidades, instituciones o asociaciones para facilitar la integración social y laboral de los alumnos. Las actividades que se desarrollan son las siguientes:

Búsqueda y selección de empresas donde los alumnos puedan realizar con calidad su formación laboral.

Establecimiento de un plan de trabajo para que los alumnos aprovechen adecuadamente este aprendizaje.

Realización de prácticas laborales en empresas del alumnado de Educación Especial matriculado en los programas de cualificación profesional inicial que se imparten en el centro.

Seguimiento y evaluación de las prácticas.

Orientar profesionalmente al alumnado de Educación Especial, una vez finalizada su escolarización.

En definitiva, queremos una escuela donde el alumnado de Educación Especial se integre el mayor tiempo posible en los procesos de la educación general, y que participe, junto con el resto de sus compañeros, en todas las actividades organizadas por el centro.

Pretendemos que todos los centros educativos tengan consolidado un compromiso expreso y una responsabilidad aceptada y promuevan proyectos y programas prácticos de educación inclusiva.

Pretendemos que todos los centros educativos tengan consolidado un compromiso expreso, y una responsabilidad aceptada, de que todo el alumnado aprenda en una organización escolar que apoye y promueva proyectos y programas prácticos de educación inclusiva, teniendo presente que las personas son la parte esencial de toda institución y los logros siempre son el resultado de su esfuerzo ■

Breve currículum

Félix Sánchez-Tembleque Palomino es profesor de Procesos de Gestión Administrativa en el IES *Sierra Minera* de La Unión (Murcia), donde imparte clase en los ciclos formativos de Administración y Finanzas. Es integrante del Equipo Directivo del centro desde el año 1996, desempeñando durante los últimos siete años el cargo de Director. Ha colaborado en la divulgación de las experiencias educativas del centro con publicaciones y ponencias en jornadas y congresos de profesores.

La educación de los niños invidentes desde el Siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios

María Carmen Molina Ortín

Universidad de Zaragoza

Sumario: 1. Un hito para el mundo de la ceguera: el surgimiento del Braille. 2. El camino abierto por la Constitución de 1812. 3. La Ley Moyano y su desarrollo normativo. 4. Nuevo protagonista en la educación de los ciegos: la ONCE. 5. Primeros pasos hacia la integración escolar.

Resumen

El presente artículo traza un recorrido sobre la educación de los niños ciegos desde el siglo XIX hasta la regulación de su integración en los centros escolares ordinarios. Se resaltan aquellas aportaciones más significativas para este campo de la educación especial, tanto los modelos educativos y las técnicas para los aprendizajes instrumentales, como los textos legislativos que han definido la pauta de actuación al respecto en nuestro país.

Palabras clave: educación especial, ciegos, integración, modelos educativos, legislación.

Abstract

The present article draws a path through the education of blind children, from the 19th century till the current regulation of its integration at the ordinary school centers. We have highlighted the most significant contributions in this field of the special education, as the educational models and the instrumental learning techniques as legislative texts that have shaped the performance guideline in our country.

Keywords: special education, education for children with special needs, blind person, integration, educational models, legislation.

Evidentemente, dado que la ceguera ha acompañado al hombre a lo largo de toda su historia, existen multitud de referencias históricas sobre la consideración dada a los ciegos en las diferentes sociedades y épocas, y también a cómo se ha interpretado en

cada momento su posibilidad de ser educados, aunque bien es cierto que, en la antigüedad remota, llegó a negarse toda educabilidad del niño ciego (Molina 1999). Pero dado que, como indica el título de este artículo, debemos remontarnos sólo al siglo XIX, podemos iniciar el recorrido con la inapelable referencia al surgimiento del Sistema Braille.

Un hito para el mundo de la ceguera: el surgimiento del Braille

A partir de la puesta en marcha del Braille, existe una diferenciación que se mantiene hasta la actualidad entre deficientes sensoriales y deficientes mentales. Quizás esta clasificación histórica pueda deberse a que los deficientes sensoriales se podían adaptar a la estructura vigente en aquel momento; sin embargo, los deficientes mentales no tenían sitio en dicho modelo educativo.

En España, el Braille es introducido por Jaime Bruno Berenguer en 1840 en la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona. En Madrid en 1853. Y en 1988 se adopta un código unificado en todos los países castellano parlantes.

En España, el Braille es introducido por el catalán Jaime Bruno Berenguer en el año 1840, enseñándolo a sus alumnos en la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona, y en Madrid en 1853. En un principio, el sistema Braille en España como en toda Europa y América tuvo muchos detractores, sobre todo por parte de los profesores videntes de ciegos; finalmente, lo impusieron los ciegos aunque sufriendo modificaciones y adaptaciones. Se elabora un código Braille castellano por la *Real Orden Ministerial del 23-12-1896*, que le declaraba oficial y único en toda España. En diciembre de 1910, se impuso otra signografía Braille, donde se escribían signos de puntuación y el 9 de junio de 1927 se adopta en toda España la aritmografía, braille francesa con ligeras modificaciones y, finalmente, el 1-1-1988, se adopta un código Braille unificado en todos los países castellano parlantes.

En el siglo XVIII, tiene lugar el nacimiento de la Educación Especial, así como la aparición de los precursores de la misma. Las personas ciegas habían vivido hasta el siglo XVIII de una forma miserable; la mendicidad continuaba siendo la principal ocupación de los invidentes, siendo los lugares preferidos, aquellos que tenían un gran tránsito; en Zaragoza, la Plaza del Pilar y el Antiguo Tubo.

Existían muy pocas ayudas para los invidentes y, por ello, en los primeros años del siglo, empezaron a organizar de una forma sistemática y a nivel nacional el servicio de beneficencia pública y posteriormente se crearon las escuelas para invidentes. Según Montero (1995),

Durante muchos siglos la humanidad ha practicado la caridad con los faltos de vista, pero no se ha preocupado de enseñarles a ganarse el diario sustento y les han negado un puesto de trabajo remunerado, porque el efecto de la acción caritativa es más inmediato y no entraña responsabilidad ni problemas, en tanto que la instrucción de un invidente exige tiempo, dinero y determinadas actitudes en el maestro y discípulo... (p. 13).

El camino abierto por la Constitución de 1812

Ya en el siglo XIX, el primer documento que encontramos que haga referencia a la enseñanza general es la Constitución de 1812, que en su artículo 366 dice: “*En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar*”. No especifica nada sobre la enseñanza a los ciegos, pero tampoco quedan excluidos en dicho artículo.

La enseñanza a los ciegos se inicia en España, oficialmente, el 1-5-1820 en Barcelona, con el reconocimiento del Ayuntamiento, aunque el centro había sido fundado en noviembre de 1819.

Don Manuel Ballesteros, profesor de la Escuela Nacional de Sordomudos, prometió a los padres de un niño ciego que le habían solicitado la educación de su hijo, que estudiaría el problema y por ello recordó que en Barcelona había un colegio para ciegos dirigido por el profesor Ricard. El señor Ballesteros visitó dicho colegio de Barcelona y viajó a París a visitar la Real Institución Nacional para Jóvenes Ciegos. En 1834, comenzó a dar clases al niño de 11 años con un excelente aprovechamiento, ya que, en tres meses, consiguió que leyese frases, números, que escribiese y dominase la tabla Pitagórica, demostrando que se podía adquirir una vasta cultura si su enseñanza es sistemática y constante, y además impartida por un excelente pedagogo. Animado por este éxito, redactó un informe que leyó el 13-7-1834, en el aula de la Sociedad Matritense Económica de Amigos del País (SMEAP), proponiendo la fundación de una escuela para ciegos, bajo la protección de dicha sociedad. Por *Real Orden del 2-4-1835*, se establecía la creación de dicho centro bajo la dirección Matritense.

En 1834, tras sendas visitas a Barcelona y París, Don Manuel Ballesteros propuso a la Sociedad Matritense de Amigos del País la creación de una escuela para ciegos.

Osorio (1972) se ha ocupado de hacer una recopilación de la legislación española y las realizaciones llevadas a cabo hasta 1938 en el campo de la ayuda y cuidado de los invidentes. En su obra, encontramos interesantes y significativas aportaciones. La primera legislación de nuestro país en la que los poderes públicos se hacen cargo de la educación de los ciegos es la *Real Orden del 19-12, de 1835*, en la que el gobierno, a impulsos de la Sociedad Económica Matritense, establece la creación de una escuela para ciegos. En 1836, se fijan las bases para su funcionamiento, adscrita al Colegio de Sordomudos, pero al carecer de recursos económicos suficientes hay que esperar hasta 1841 para que el gobierno la dote con una subvención de 28.000 reales. Después de numerosas gestiones, el 1-8-1838 se toma la decisión de que uno de los profesores del Colegio de Sordomudos fuese profesor del Colegio de Ciegos, recayendo en D. Francisco Fernández Villabrille. Finalmente, el 20-2-1842 se instaló pública y solemnemente la primera Escuela de Ciegos de Madrid.

Tras sucesivos avatares legislativos, se redacta la *Ley de Beneficencia de 20-6-1849*, que contiene principios básicos legales, oficialmente reconocidos en España. En el artículo

2º del Reglamento se dice: “*Los ciegos desvalidos tienen derecho a ser educados en establecimientos adecuados, que tienen precisamente, el carácter de establecimientos Generales de Beneficencia a cargo del Estado*”. Pero esta ley no se pudo poner en práctica en la década de los años 50, por falta de establecimientos suficientes, siendo la iniciativa privada la que procuró subsanar estas graves deficiencias.

En 1852, se crea el Colegio del Hospital de Santa Catalina de los Donados, nacido al amparo de la beneficencia de particulares que, en 1881, pasa a ser establecimiento público dependiente de la Beneficencia General; ofrecía 24 plazas para niños ciegos. El Reglamento del Colegio fue reformado en 1862, dando cabida a enseñanzas prácticas tales como la encuadernación.

En 1852 la Escuela de Ciegos se fusiona con la de Sordomudos constituyendo el Real Colegio de Sordomudos y Ciegos, adscrito a la Dirección General de Instrucción Pública dependiente del Ministerio de Fomento.

Por la *Real Orden de 16-1-1852*, se dispone que la Escuela de Ciegos se incorpore a la Sección de Escuelas Especiales del Ministerio de Fomento, fusionándose con la de sordomudos y constituyendo ambas una única institución docente que se llamará Real Colegio de Sordomudos y Ciegos, que dependerá del Estado; así queda desvinculada de la SMEAP aunque esta sociedad continuaba favoreciendo a los discapacitados. Por la *Real Orden del 7-4-1855* se adscribía el Real Colegio de Sordomudos y de Ciegos a la Dirección General de Instrucción Pública.

Dada la importancia que debería tener el profesorado que enseñaba a los ciegos, en la *Real Orden del 25-3-1857* se establece una Escuela Normal para capacitar a quienes aspirasen a ser profesores de enseñanza especial de estos deficientes físicos, que fue estructurada por la *Real Orden del 21-11-1857*.

Ley Moyano y su desarrollo normativo

El 9-9-1857, se promulga la *Ley de Instrucción Pública* dada por el Ministro Claudio Moyano de Samaniego, en la que aparece la conveniencia de una protección especial por parte de los poderes públicos en favor de los sordomudos y ciegos, y la obligación del Estado de educar a estos discapacitados físicos en establecimientos docentes especiales norma que recoge lo preceptuado anteriormente en el *Reglamento de Beneficencia del 16-1-1852*. La *Ley Moyano*, en su artículo 108, dice:

Promoverá, así mismo, el Gobierno las enseñanzas para sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos, una escuela de esta clase en cada distrito universitario y que en los públicos de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados. Los colegios de sordomudos y ciegos que se creen en distintos distritos universitarios serán financiados por el Estado, que también designará la plantilla de profesorado de los mismos y pagará sus honorarios, quedando a cargo de las Diputaciones Provinciales correspondientes, los gastos de administración y de internado.

Esta ley fue ampliada por el *Real Decreto del 23-9-1857*, que recuerda el artículo anterior, y en el artículo 16 de este Real Decreto se dispone:

Los rectores de la Universidad deberán proponer la creación de establecimientos para instruir a los sordomudos y ciegos, así como, los medios para sostener dichos colegios.

La Ley Moyano dispone que las escuelas públicas de Enseñanza Primaria atiendan también a los niños ciegos pero, por lo general, comenzaron a ser instruidos en asilos sostenidos por patronatos privados, instituciones y órdenes religiosas.

Se redacta una circular el 13-3-1860 donde se exhorta al cumplimiento del artículo 108 de la *Ley Moyano*, reconociendo las ventajas mutuas de la integración de los alumnos ciegos y sordomudos para educarse en los mismos centros especiales, como se reconoce también en el artículo 77 del *Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid*, publicado en octubre de 1863.

En la *Ley Moyano*, se dispone que las escuelas públicas de Enseñanza Primaria atiendan también a los niños ciegos y en varios centros así se hizo, pero, por lo general, comenzaron a ser instruidos en asilos sostenidos por patronatos privados, instituciones y órdenes religiosas, más por entretenimiento que por el convencimiento de su misión docente.

En 1861, fue presentada al Ministro de Fomento, por el médico D. Fernando de Quijano, la memoria titulada: *Sordomudez y ceguera*, donde ponía de manifiesto la atención que recibían estos deficientes en Europa y de la necesidad de difundirla en España, además de exponer la problemática de estos dos grupos de discapacitados, apuntando que los ciegos no debían educarse en los mismos centros que los sordomudos.

Se fundaron numerosos establecimientos para instruir a los ciegos en edad escolar, dando cumplimiento a la *Ley Moyano*, y como ejemplo de los de Madrid y Barcelona se crearon establecimientos en distintas capitales de provincias, entre ellos, en 1871, el Colegio Oficial Provincial de Zaragoza.

Una vez establecida legalmente la enseñanza de los ciegos, era urgente planificar la instrucción, así como los procedimientos, material más conveniente para obtener el máximo aprovechamiento con el menor gasto y esfuerzo. Muchos fueron los planes propuestos desde 1857 hasta 1938, año en que se funda ONCE.

En 1863 se declara el Colegio Nacional de Ciegos de Madrid de ámbito nacional que fija un periodo de formación elemental de 6 años y otros 3 para ampliar estudios u optar por el aprendizaje de un oficio.

El Real Colegio de Sordomudos y Ciegos planificó sus enseñanzas en 6 años para las dos secciones; fue reglamentado por la *Real Orden del 30-10-1863*, prescribiéndose ya la enseñanza del Braille con carácter oficial y obligatorio. En este mismo año, se declara el Colegio Nacional de Ciegos de Madrid de ámbito nacional y se manifiesta, por primera vez en España, la necesidad de implantar “*el Braille como sistema de lecto-escritura para ciegos*”. El Colegio fija, de acuerdo con la *Ley Moyano*, ya citada, un período de formación elemental de seis años para sus alumnos y otros tres para poder dedicarse a ampliar estudios u optar por el aprendizaje de algún oficio.

Para ser admitido en el centro, había que tener entre 7 y 14 años y no se podía permanecer en él más allá de los 20. Osorio (1972) hace hincapié en la manifiesta insuficiencia de estos medios. Era un centro nacional y el número de alumnos matriculados en el curso 1875-76 fue, en total, de 8; 4 de cada sexo, siendo en ese año el número de ciegos españoles superior a 20.000, lo que puede darnos una idea aproximada de la muy baja utilidad de tal institución.

Aparece la *Ley de Instrucción Primaria del 2-6-1868*, que estuvo vigente hasta el *Decreto del 14-10-1868*, por el que se volvió a implantar la *Ley Moyano*. La educación en el Colegio Nacional siempre estuvo enfocada desde varias perspectivas: intelectual, manual o industrial, y artística, que eran las que predominaban en casi todos los colegios; sin embargo, en 1873, en las instrucciones reglamentarias propias del colegio se amplía a otras materias. Posteriormente, se aprueba el *Real Decreto del 1-2-1901*, sobre *Estatutos del Colegio Nacional de Ciegos*, y el 17-10-1902 se aprueba el Real Decreto en el que se autoriza el *Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos*.

Basándose en la *Real Orden del 15-9-1908*, comienza a funcionar en enero de 1910, en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, una escuela complementaria, organizada por un grupo de profesores del centro, que imparte gratuitamente sus lecciones, con el fin de preparar a todo ciego que desee ser maestro de invidentes y que el grupo de educadores considera capaz de obtener el título de maestro elemental de no videntes, siendo este centro el único existente en España donde los ciegos podían cursar la carrera de Magisterio. Pero no podían ser profesores de personas que no veían, debido a que no se les permitía su ingreso por razón de su defecto físico. Fue en 1912, por un Real Decreto, cuando los ciegos tenían acceso a la labor docente en las escuelas especiales ordinarias.

El Colegio Nacional de Ciegos deja de ser considerado establecimiento de beneficencia y se convierte en una corporación oficial de educación, sostenida con fondos del Estado.

El 22-1-1910, se crea el *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales*, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública. El Patronato separó la enseñanza de los ciegos de la de los sordomudos, por el *Real Decreto 2-10-1915*, escindiendo las dos reglamentaciones. Esta normativa se amplía en el *Real Decreto el 8-8-1916*, por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien aplica la nueva reglamentación al *Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales*, denominación que adopta en esta fecha la institución docente de Madrid. Así, el Colegio Nacional de Ciegos deja de ser considerado establecimiento de beneficencia y se convierte en una corporación oficial de educación, sostenida con fondos del Estado.

Después de unos años de incidencias, el 25-8-1917 se crean tres patronatos diferentes —Ciegos, Sordomudos y Anormales—, aunque se hallan los tres integrados en el *Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales*. Pero el 13-9-1924 se vuelven a reunir en un solo *Patronato Nacional de Sordomudos y Ciegos*, aduciendo que no

cumplían la misión de atender la educación de los más de 300 alumnos que tenían a su cargo. Aunque sólo era un Patronato, se separa en dos colegios: uno para sordos y otro para ciegos, con amplia autonomía económica y pedagógica.

La *Real Orden del 30-4-1921* estableció que a los alumnos sin vista que quisieran cursar los estudios de Bachillerato se les conmutase las asignaturas como caligrafía, dibujo y gimnasia aprobadas en el *Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos*.

Más tarde, el 18-7-1922, se promulgó la *Real Orden* disponiendo que se establecieran secciones para ciegos en las Escuelas Graduadas Públicas de las Normales de Madrid. También se hizo la petición de establecimiento de secciones para ciegos en todas las Escuelas Graduadas, y principalmente en las Anejas a las Normales, y así se concedió en la *Real Orden Ministerial del 7-9-1922*.

En 1925 se organiza la "Escuela Normal de Profesores de Sordomudos y Ciegos", dependiente de la Comisaría Regia.

En 1925, se crea la Comisaría Regia, organismo al que, en 1930, tras reorganizarse nuevamente el *Patronato Nacional de Sordomudos y Ciegos*, se le confiere la tutela postescolar de los ciegos. En este mismo año, se organiza la *Escuela Normal de Profesores de Sordomudos y Ciegos*, dependiente de la Comisaría Regia.

Como legado de la Monarquía, el 20-1-1931 se estructura el Patronato de Residencias, indicándose que debe encaminarse a

fomentar el buen funcionamiento de las Instituciones Públicas y Privadas ya establecidas, para realizar la misión docente de los ciegos jóvenes y ejercer luego un verdadero protectorado de auxilio y de asistencia personal, acerca de los ya educados, con el fin de facilitarles colocación. (p. 36).

Una vez instaurada la República, el Ministro Marcelino Domingo, por el *Decreto del 22-9-1931*, reorganiza la *Escuela Normal de Profesores de Sordomudos y de Ciegos*, en la que

los maestros-alumnos se limitaban a seguir los cursos normales, mientras la vida interna del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos quedaba confiada a personas extrañas al Magisterio Nacional, carentes de la obligada preparación pedagógica, que imprimían al colegio fisonomía de asilo y hospicio (p. 38).

Por tanto, se pretende implantar un régimen de convivencia entre niños ciegos y maestros-alumnos a fin de conseguir un ambiente familiar dentro del Colegio. Esta propuesta de convivencia durante el período de formación del profesorado es una situación muy interesante. El Decreto establecía que, para poder matricularse y seguir los cursos de la Escuela Normal, el solicitante debía ser Maestro/a Nacional, residir en el Colegio y tener a su cargo la tutela completa de los niños mientras permanecían en el internado.

En 1933 se aprueba el proyecto del reglamento del Colegio Nacional de Ciegos que asegura un mínimo de enseñanzas obligatorias de 6 años, independientemente de la edad de ingreso.

Más tarde, el 7-9-1933, otra *Orden Ministerial de Instrucción Pública* aprueba el proyecto del reglamento del Colegio Nacional de Ciegos, al que se convierte en establecimiento oficial de educación, enseñanza y formación profesional para los ciegos. Se asegura un mínimo de enseñanzas obligatorias de 6 años, independientemente de la edad de ingreso, y se distinguen cuatro períodos: Educación preescolar, de 3 a 8 años; Cultura primaria, de 8 a 14 años; Preprofesional, de 14 a 16 años y Profesional, de 16 a 20 años o más, en casos especiales. De los 14 a los 16 años se orientan las prácticas profesionales o se continúa el bachillerato, y a partir de los 16, en el período de la formación profesional, se ofrece a los alumnos la posibilidad de aprender oficios compatibles con la ceguera: Escuela de masajes; Estudios musicales y continuar estudios para el ejercicio de carreras liberales.

Durante la República, se vuelven a separar los dos colegios: uno para sordomudos, otro para ciegos, y en este período se intenta realizar una estadística del número de ciegos españoles. En el preámbulo de la *Orden Ministerial publicada el 23-6-1934* se autoriza a los ciegos a acogerse al plan transitorio actualmente en las Escuelas Normales para que puedan adquirir el título de profesor de ciegos (17-7-1934). Además, en este año, se crea el *Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes*, y en otro Decreto se estipula que todas las facultades y funciones de orden pedagógico y cultural que, en relación con los ciegos pudiera corresponder a otros ministerios, pasen a depender en lo sucesivo del Ministerio de Instrucción Pública.

El *Decreto del 6-4-1934* dispone la reorganización, nuevamente, del *Patronato Nacional de Protección de Ciegos*, que será el encargado de llevar a cabo todas las tareas de asistencia, ayuda y subvención a los ciegos, así como de promocionar a éstos a los estudios especiales de psicología, para facilitar de esa manera una más adecuada orientación profesional.

El 13-12-1938, por el Decreto del Gobierno de Burgos y sancionado por el Jefe del Estado, fue creada la ONCE y, un año después (28-10-1939), se reglamenta su constitución. Entre los fines que en el Reglamento se le encomienda, figura la tutela de la infancia “*ciega y desvalida o cuyos padres sean igualmente ciegos indigentes*” (p. 49) y la “*unificación, perfeccionamiento y encauzamiento de la enseñanza especial del invidente en todos sus grados, haciéndola eficaz*” (p. 49). La ONCE se ocupó, en primer lugar, de crear los Colegios de Madrid, Sevilla, Alicante y Pontevedra, en su intento de cubrir geográficamente el territorio español. El Consejo de Estado de 12-5-1944 encomienda a la ONCE la Enseñanza Primaria Oficial de los no videntes

con lo que no sólo se reconocen el fruto de su experiencia, eficacia y celo puesto en su labor, sino que se utiliza el medio de acción, evitando duplicidad de servicios (...), sin que por ello pierda el Estado la facultad de crear eventualidad lo hiciera aconsejable (p. 63).

Así, se declara extinguido el Colegio Nacional de Ciegos y se ordena la desaparición de su plantilla en el Ministerio de Educación Nacional.

La ONCE será, a partir de entonces, el organismo encargado de aplicar en sus centros las disposiciones sobre planes y programas de estudios; creará y regentará las escuelas y centros de formación, ocupándose de todos sus aspectos: elaboración de libros, adquisición de materiales especiales, etc.

Nuevo protagonista en la educación de los ciegos: la ONCE

Superados y perfeccionados los comienzos (clases de Braille, aulas especiales...), existían dos modalidades de integración escolar: la clase complementaria y la maestra itinerante que visitaba periódicamente las escuelas donde asistían niños con problemas visuales.

Este plan de integración se adecuaba más a los alumnos de grados superiores de la escuela primaria y de la escuela secundaria, ya que requiere mayor independencia del educando e iniciativa, así como, también, mayor dominio en el uso de los útiles escolares (máquinas de escribir, elementos de geometría, grabadoras, mapas, ayudas ópticas, etc.).

En nuestro país no existía un programa general para la integración de los deficientes visuales en la escuela ordinaria. Los niños ciegos o con deficiencias visuales venían siendo educados, hasta la puesta en marcha del *Real Decreto 16/3/1985*, en los centros que la ONCE tenía en Madrid, Sevilla, Alicante, etc. En esos centros, recibían las enseñanzas correspondientes a EGB, BUP y COU. Actualmente, siguen existiendo colegios de la ONCE para los casos en que, por la situación familiar o las características del niño invidente, crean necesario el internado en Educación Especial.

No existía un programa general para la integración de los deficientes visuales en la escuela ordinaria. Los niños ciegos o con deficiencias visuales, eran atendidos en los centros que la ONCE tenía en Madrid, Sevilla, Alicante, etc.

En Barcelona se realizaron experiencias de integración de niños sordos, hipoacúsicos, invidentes, ambliopes, deficientes físicos, psíquicos, etc. Ya en 1976, funcionó un aula especial para niños ambliopes o deficientes visuales creada en la Escuela Pública de Prácticas nº 1 de la Escuela Universitaria de EGB, como señala Ricart (1984). La clase funcionaba como un aula unitaria y cuando los niños estaban preparados se integraban en las clases normales.

Investigaciones de pedagogía experimental manifiestan que la Educación Especial segregada resulta ineficaz en muchos casos; se ha demostrado que, incluso en algunos niños, puede ocasionar un descenso de los cocientes intelectuales, debido a la falta de estimulación adecuada, según Kephart y Straus (1940). Además, grupos de profesionales comienzan a cambiar sus paradigmas. Todos estos factores hacen que surja la ideología de la normalización e integración en diferentes países.

Se consideró la necesidad de una atención especial a niños deficientes, por lo que se estimó que era mejor escolarizarlos aparte, en centros especiales, dotados de más medios y mejores condiciones de escolarización, menos alumnos por aula, más espacios para sus juegos y actividades; más profesores especialistas, etc.

La situación de escuela separada, persistió hasta finales de la década de los cincuenta. Sin embargo, este planteamiento de las escuelas especiales, comienza a dar resultados contradictorios y surgen nuevos planeamientos. Entre éstos, aparecen los principios de normalización, sectorización, individualización e integración.

En nuestro *Plan Nacional de Educación Especial* (1979), nos encontramos que, a partir del principio de normalización, se derivan los de integración, sectorización e individualización. El principio de integración se puede formular de la siguiente forma: la Educación Especial debe impartirse, hasta donde sea posible, en los centros ordinarios del sistema educativo general; sólo cuando resultase absolutamente imprescindible, se llevará a cabo en centros específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de estos centros de forma que faciliten la integración de sus alumnos en centros ordinarios. *El Plan Nacional de Educación Especial* en España señala que la sectorización supone la aplicación del criterio normalizador de la integración social de formación para los minusválidos.

La individualización es un principio de la educación. Según Stukat (1977), la presencia de disminuidos en las clases ordinarias crea la necesidad de individualización y actúa como agente de cambio pasivo en la educación. El centro de la educación es el niño frente al adulto, es decir, que la educación no es cosa de uno sino al menos de dos. En el caso de los minusválidos, la individualización es una necesidad evidente, ya que a cada deficiente deberá dársele la atención educativa que requiera. Según Molina, (1985) la individualización significa:

No sólo respetar profundamente los estilos cognitivos de cada alumno y las características personales de la curva de aprendizaje, sino también, que la programación de objetivos no sea efectuada teniendo como referente las normas emanadas de las autoridades educativas para cada curso o ciclo, o las supuestas capacidades mayoritarias de la clase, sino a partir de los niveles reales de cada alumno. (p. 586).

Por ello, el *Plan Nacional de Educación Especial* afirma que la educación especial debe ser lo menos “especial” posible y la educación general debe ser lo más individual posible.

La integración nació como resultado convergente, simultáneo o progresivo de un entramado social. La presión de las familias de niños con NEE, la fuerza de los movimientos asociativos, las tendencias de la psiquiatría, las preocupaciones

La integración educativa de los invidentes nació como resultado convergente, simultáneo o progresivo de un entramado social: la presión de las familias, la fuerza de los movimientos asociativos, las preocupaciones ideológicas y políticas...

ideológicas y políticas, el cambio de algunas actitudes sociales, el respeto a la diversidad, la educación y el bienestar, los logros profesionales, etc. fueron los que movieron el nacimiento de la integración.

La integración educativa se puede considerar como un programa educativo, se da en el contexto de un sistema educativo concreto y como un programa de innovación que precisa comprender el cambio que supone y desarrollarlo, teniendo en cuenta los factores revelados como críticos.

En relación con la integración escolar, Rico (1985) matiza algunos puntos fundamentales: 1. La integración es un proceso, no un acto administrativo. 2. Si un centro no practica la integración está ejecutando la segregación. 3. La integración la realizan las personas, no las instituciones. 4. Cuanto mejor sea la escuela general, menos necesaria será la escuela especial y 5. La integración no es un acto individual, sino el fruto de una labor de equipo.

El Real Decreto 2.639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial (B.O.E. 22-10-82), establece que ésta podrá desarrollarse en las siguientes formas: completa, combinada, parcial y en centros específicos.

Rico (1985) afirma que el alumno deficiente, cuando está con los demás, aprende mejor, se estimula más, asimila conductas sociales aceptables y no perjudica a sus compañeros normales. Sin embargo, no todos los investigadores coinciden en este punto. En lo que todos están de acuerdo es en la irreversibilidad hacia la normalización de los niños menos favorecidos.

En nuestro país, el proceso que se siguió fue primero la escolarización, de modo que ningún niño era excluido de su derecho a la escuela; sin embargo, para los niños con dificultades no había notas al finalizar el curso. Tanto el niño como el maestro hacían lo que podían y sabían. No existían los conceptos de “deficiente” o “subnormal”; tampoco existía la Educación Especial.

Sobre los años 50, apareció el concepto de “rendimiento escolar” y se comprobó que a cada clase asistían uno o más niños que interferían en el rendimiento de los demás. Estos niños, en las estadísticas escolares, se encontraban situados a la izquierda de la media aritmética. Ante esta situación se desescolariza al niño deficiente, aparece el fracaso escolar y es apartado de las clases, pero sin proporcionarle instituciones adecuadas. Según Rico (1985), altas autoridades ministeriales dicen que el 60 ó 70 por 100 de los niños deficientes no están escolarizados, han sido expulsados del aula y se les niega el derecho a un puesto escolar.

A principios de los 70, comienza la escolarización parcial pero segregada. En el año 1979, con la aparición del *Plan Nacional de Educación Especial*, se señala como objetivo que para los próximos años se escolarice al 70% de los niños deficientes en centros ordinarios, pero en aulas especiales, y el 30% en centros específicos.

Al comienzo de la década de los 80, se propicia una política de integración; se ponen en marcha los equipos multiprofesionales, servicios de orientación, gabinetes psicopedagógicos o psicólogos contratados por la Asociación de Padres de Alumnos (APA). Además, se fomenta por parte de algunos profesores y padres favorecer la presencia de niños menos dotados. La *Ley 13/1982, del 7 de abril—Ley de Integración Social de los Minusválidos—* conocida como LISMI, desarrolló el artículo 49 de la Constitución Española de 1978 y sentó las directrices para la integración de los deficientes en centros ordinarios.

A partir de la promulgación de la LISMI, se desarrolla un amplísimo horizonte de innovaciones educativas que tienen una especial incidencia en la atención a los niños ciegos. No obstante, es justo reconocer que, después de tanta historia de actuaciones político-legislativas y científicas, llegados a la actualidad, los niños ciegos han sido integrados en los centros ordinarios tan solo desde el punto de vista de su socialización, pero no se ha avanzado significativamente en la faceta estrictamente escolar, académica. La sociedad asume, como quizá nunca hizo, la presencia del ciego incluso en el mundo laboral, pero en los centros educativos de esta misma sociedad, los niños ciegos siguen privados de profesionales realmente cualificados para asumir su educación integral, además de la notable insuficiencia de recursos didácticos específicos para su problema ■

A partir de la promulgación de la LISMI los niños ciegos han sido integrados en los centros ordinarios solo desde el punto de vista de su socialización, faltan profesionales cualificados y recursos didácticos específicos.

Referencias bibliográficas

- BIRCH, B. (1991): *Louis Braille: El inventor del alfabeto de puntos en relieve que ha abierto las puertas de la cultura a millones de ciegos*. Madrid: SM.
- FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1855): *Abecedario general de los ciegos: Muestras y explicación de los principales caracteres en relieve que se emplean en su enseñanza*. Madrid: Imprenta Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos/ONCE.
- KEPHART, N. C. y STRAUS, A. (1940): "A clinical factor influencing variations in I Q." *American Journal of Orthopsychiatry*, 10, pp. 343-351.
- MEDINA, A. (1958): *Las dos primeras escuelas de enseñanza para los ciegos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MOLINA GARCIA, S. (1985): *Educación Especial Integrada*. Organización Escolar. Madrid: Anaya.

- MOLINA ORTÍN, M.C. (1999): *Integración invidente en la clase de matemáticas. Un estudio comparado del aprendizaje de la geometría entre niños videntes e invidentes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MONTERO, J. (1985): *Historia de la educación de los ciegos*, Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Madrid: Aula Santillana, pp. 1097-1100.
- (1995): *Los ciegos en la historia*. Madrid: ONCE.
- OSORIO GULLÓN, L. (1972): “Estudio Evolutivo de la legislación Española en favor de los ciegos”. *Revista Española de Subnormalidad Invalidez y Epilepsia*, vol. II, núm. 4, pp.15-119.
- RICART, M. (1984): “Desde hace 8 ocho años funciona en Barcelona un aula especial para niños ambliopes”. *Comunidad Escolar*, vol. 2, 17.
- RICO, M. (1985): “La integración del niño minusválido, un reto a la organización escolar”. Ponencia a las 4^a *Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- RODRÍGUEZ, R. (1929): *Apuntes sobre Pedagogía especial de ciegos*. Madrid: Imprenta Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- ROIG, C. (2000): *Luis Braille: La historia de un genio del singular relieve*. Madrid: ONCE.
- SOLER, M. A. (1976): *Seminario de Iniciación a la Tiflogía*. Madrid: ONCE.
- STUKAT, K. G. (1977): “Suecia y otros países escandinavos”. *La Educación Especial*. UNESCO.
- VENEGAS del BUSTO, A. (1531): *Tractado de Orthographia y acentos en las tres lenguas principales*, Toledo.

Breve currículum

M^a del Carmen Molina Ortín es Profesora Titular del Departamento de Matemáticas, en su Área de Conocimiento de Didáctica de las Matemáticas con destino en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, centro del que ha sido Decana en los ocho últimos años. Su línea de investigación prioritaria es la educación especial de de niños ciegos –ámbito educativo en el que desempeñó su labor como maestra–, iniciada en su Tesis Doctoral y continuada con sucesivas investigaciones.

Hitos fundamentales de la educación especial en el siglo XIX. El Real Colegio de Sordo-Mudos

Pedro Martínez Palomares

IES Gómez-Moreno, Madrid

Mengua nuestra sería, si saliesen fallidas las esperanzas que tiene concebidas el Público, el Gobierno, la Nación entera; si degenerando del zelo y constancia con que la Sociedad ha dado principio á esta digna empresa, inutilizáramos con nuestra floxedad tantas fatigas y desvelos.¹

Duque de Osuna.

Sumario: 1. Los antecedentes. 2. Un difícil comienzo. 3. Hacia la consolidación del Real Colegio. 4. La educación de la mujer sorda. 5. De la mano con los demás.

Resumen

Hablar con cierta hondura de los inicios y la consolidación de la educación formal de las personas sordas a lo largo del siglo XIX consiste en contar una historia maravillosa: unos hombres llamados ilustrados se proponen mejorar la nación, con la mirada puesta en París donde “*se decía haberse renovado los tiempos apostólicos, puesto que oían los sordos y hablaban los mudos, ...veían los ciegos y caminaban los cojos.*”² y, con la ayuda de un francés, un militar, un abate, un abogado, un médico y un diplomado en artes metidos a educadores lo consiguen. Conocer esta realidad, fruto del esfuerzo singular de unos hombres y mujeres, en torno a un problema: la sordera —concebido como déficit de ciudadanía— y a una incipiente institución “*...que restituye á la sociedad tantos miembros perdidos para ella.*”³, nos permitirá pergeñar las bases sobre las que, hoy, pivota la educación especial.

Palabras clave: educación de las personas sordas, siglo XIX, Real Colegio de Sordo-Mudos, Sociedad Económica de los Amigos del País, educación especial.

1 Alcántara, P. (1805). *Discurso, leído por el Exmo. Sr. Duque de Osuna, Director de la Sociedad Económica de Madrid, en la Junta Solemne de apertura del Colegio de Sordo-mudos, celebrada el día 9 de Enero de 1805.* Madrid: imprenta de Sancha, pp. 5-6.

2 Andrés y Morell, J. (1794). *Carta del abate don Juan Andrés sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos.* Madrid: imprenta de Sancha, pp. 34-35.

3 Alcántara, P. (1805). *Discurso, leído por el Exmo..., op. cit.* p. 1.

Abstract

Talking in some depth about the beginning and consolidation of formal education of deaf people throughout the nineteenth century is a wonderful story to tell: there were these so-called enlightened men seeking to improve the nation, with an eye to Paris, where “it was said apostolic times had been renewed, as the deaf could hear and the dumb could speak, ...the blind could see and the lame could walk.” and with the help from a Frenchman, a soldier, an abbot, a lawyer, a doctor and an arts graduate, all of them working as teachers, they achieve it. Getting to know this reality, thanks to the effort of men and women, about one problem: deafness –conceived as a citizenship deficit– and about a fledgling institution “...which restores to society many members who were previously lost.” will allow to create the basis on which special education relies today.

Keywords: education of the deaf, the nineteenth century, *Real Colegio de Sordo-Mudos*, special education.

Los antecedentes

La educación de los sordos, iniciada en España a mediados del siglo XVI y consolidada en sus principios metodológicos en 1620, apenas tuvo continuadores que desembocasen en un proyecto de educación formal.

La educación de los sordos iniciada en España a mediados del siglo XVI y consolidada en sus principios metodológicos en 1620 con la publicación, al mejor estilo científico de la época, de *Reducción de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos*, por Juan Pablo Bonet, apenas tuvo continuadores que desembocasen en un proyecto de educación formal.

Mientras las naciones europeas a lo largo del siglo XVIII sistematizaban y perfeccionaban la enseñanza de los sordos —tras el éxito de Rodríguez Pereira en Francia y la creación real de la primera institución dirigida por L’abbe de L’Epée, dos modelos de abordar el problema educativo basados ambos en el libro español, con la consiguiente rivalidad y repercusión europea⁴— España se lamentaba y reivindicaba lo que no supo conservar ni explotar⁵. El reformista Pascual Vallejo⁶ pregonará la necesidad de un colegio de sordo-mudos a imitación del de París y el jesuita Hervás y Panduro⁷ ofrecerá argumentaciones religiosas, políticas y humanitarias a favor de su educación, así como líneas de actuación pedagógica —experimentadas en Roma— de gran influencia a lo largo del siglo siguiente. En este contexto surgen las primeras experiencias en Madrid y Barcelona.

4 Con carácter general véase: Gascón Ricao, A. y Storch de Gracia y Asensio, J.G. (2006). *Pedro Ponce de León, el mito mediático. Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos*. Madrid: Ramón Areces. También Gascón y Storch J.G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España*. Madrid: Ramón Areces. Plann, S. (2004). *Una minoría silenciosa*. Madrid, Artegraf. S.A.

5 Tal es el caso del benedictino Feijoo y del jesuita Andrés Morell.

6 Labrador Herráiz, C. (1988): *Pascual Vallejo, Ilustrado y Reformador de Estudios*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, p. 112.

7 Hervás y Panduro, L. (1795): *Escuela Española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. Madrid: Imprenta Real, t. I y Fermín Villalpando, t. II.

La experiencia madrileña, con Godoy como mentor, tuvo lugar en 1795, al decretar Carlos IV, el año anterior, que se hiciese cargo de la educación de los que “carecían de la palabra y del oído”⁸ al Padre Fernández Navarrete de Santa Bárbara de las Escuelas Pías de Lavapiés⁹. El aula no fue muy concurrida —a pesar de la propaganda que emprendió el *Diario de Madrid* y la separata que publicó con el título *A favor de los Sordomudos*— y a juicio del autor “por la preocupación en que vive las gentes en cuanto á la seguridad y certeza de los principios del arte...y por la necesidad [de ayudar a los padres] para ganar el pan.”¹⁰ Así permaneció hasta que en 1802 la Sociedad Económica Matritense se hizo cargo del centro de nueva creación.

La experiencia de Barcelona, mucho más breve, en los primeros meses de 1800, tuvo como maestro protagonista al sacerdote D. Juan Albert y Martí, a Hervás y Panduro como animador y del Ayuntamiento de la ciudad un cierto reconocimiento, en principio más moral que económico. El examen público del 16 de febrero, con el que presentó los adelantamientos en lectura y escritura de diez de sus alumnos, pretendía que el ayuntamiento le cediese un local y, como sugería *La Gazeta*, “...y se espera que con los auxilios gratuitos de algunas personas amantes del bien público...podrá darse solidez y permanencia á tan provechoso establecimiento.” A pesar del éxito, y del esfuerzo compartido de Albert y Hervás¹¹, la contribución social no estuvo exenta de dificultades y las clases ilustradas catalanas no supieron responder con altura de miras ante un problema de esta naturaleza. Con la desaparición del maestro, en abril, la escuela municipal gratuita y universal se extinguió; sin embargo, el modelo de escuela marcó un punto de no retorno en la educación de los sordos catalanes.

Entre tanto, en Madrid y en noviembre 1801, José Rouyer eleva a la Real Sociedad Económica de los Amigos del País una exposición, ofreciéndose “a dar la enseñanza con toda la perfección...siempre que se cree una escuela donde puedan acudir los niños...y a proporcionar un oficio a los pobres, para que puedan ser útiles a sí mismo y a los demás...”¹², constituyendo el embrión del nuevo Colegio de la Corte cuando, tras someterlo a estudio, la Matritense solicita la aprobación de Carlos IV.

8 Godoy M. (1836): *Cuenta dada de su vida política por don Manuel Godoy, Principe de la Paz*. Madrid, Imprenta de Sancha, t. II, pp. 215-217. En ella también comenta la experiencia posterior iniciada en Barcelona.

9 *La Gazeta de Madrid*, nº. 63, de 8 de agosto de 1794, daba aviso y señalaba que estaba dirigida a “los sordos y mudos varones...la instrucción es enseñar la Doctrina Christiana, la aritmética, entender, escribir y hablar la lengua castellana...la edad que se requiere es de 12 años.” p. 947.

10 Alea J. M. (1795). *A favor de los Sordomudos*. Dos cartas fechadas en 22 y 23 de junio, dirigidas al editor del *Diario de Madrid*, impresas gratuitamente por la administración del diario para contribuir al sostenimiento de un “joven Mudo” ya educado “con un método mui original y superior al del celebre L’Epée”. *Diario de Madrid*, 13-07-1795, pp. 1 y 2.

11 *La Gazeta de Madrid*, nº. 27, de 4 de abril de 1800, cuenta en el apartado *Barcelona 22 de febrero* que D. Lorenzo Hervás durante su estancia en la ciudad “completó su instrucción [de Albert y Martí], y le estimuló y alentó á abrir escuela pública gratuita, recorriendo ámbos todas las casas en que podían averiguar había algún sordomudo, con el fin de atraerlos á dicha enseñanza. Tuvo Hervás, antes de partir de aquí, la satisfacción de ver á todos los mudos de ella, y exhortó á sus padres o deudos á que no malograsen tan feliz oportunidad.” pp. 280-281.

12 Granell y Forcadell, M. (1932): *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos*. Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos, p. 14.

Un difícil comienzo

El Real Colegio tuvo una dificultosa gestación. La penuria económica con la que fue dotado impulsó la renuncia del maestro-director, después de haberle becado sus gastos de innovación en París.

El Real Colegio de Sordo-mudos, creado por *Orden Real de 27 de marzo de 1802*, tuvo una dificultosa gestación y un mal parto: se inauguró el 9 de enero de 1805¹³. La penuria económica con la que fue dotado¹⁴ impulsó la renuncia del maestro-director, después de haberle becado sus gastos de innovación en París. Entre tanto, la Sociedad Matritense había preparado el local, aprobado el reglamento y contaba, en última instancia, con personal con alguna experiencia para hacerse cargo de la enseñanza, lo que le llevó a proponer al Rey como nuevo Maestro-director a Juan de Dios Loftus y Bazán, teniente coronel del ejército destinado en Ceuta. El reglamento, preparado para reproducir el modelo francés, establecía que el director era el *“encargado de toda la instrucción que debe darse a los alumnos, con arreglo a los métodos de los Abates L’Epeé y Sicard.”*¹⁵, lo cual producirá cierta desorientación metodológica inicial.

El Colegio empezó su andadura con seis alumnos y un agregado, tuvo una enclenque primera infancia, no exenta de desencuentros e indisciplina que, bien pronto, la Guerra de la Independencia se encargó de reducir a mínimos; y, a pesar del derroche de energía, la Matritense nunca cejó, pues *“estaba bien instruida de las opiniones que con descrédito de la humanidad, y con humillación del entendimiento humano han prevalecido en estos últimos tiempos, entre un cortísimo número de hombres que se deleytan en refutar todo cuanto han discurrido otros. Sabia que los unos pretenden que los infelices Sordo-mudos no difieren de las bestias más que en la figura, y por conseqüencia, que es perdido el tiempo y el dinero que se invierte en instruirlos; y los otros que su enseñanza es puramente un establecimiento de lujo, y por consiguiente mal gastado quanto se emple en ella, porque se le usurpa á la inversion de otros fines que ellos creen más urgentes”*¹⁶ tal era la percepción de un anónimo y enterado articulista de la época.

El resultado no fue la escuela pública, gratuita y universal, que tampoco se esperaba¹⁷, pero sí el crisol donde se iría decantado la educación especial española.

13 Sobre esta primera etapa véase Negrín Fajardo, O. (1982) “Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808)”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 109, pp. 7-31. También en Gascón Ricao, A. y Storch de Gracia y Asensio, J.G. (2004): *Historia de la educación de los sordos en España*. Madrid: Ramón de Areces, pp. 288-299. Plann, S. (2004): *Una minoría silenciosa*. Madrid: Artegraf. S.A., pp. 107-168.

14 La R. O. establecía en 100.000rs. la dotación a aportar en partes iguales los obispados de Cádiz y Sigüenza, que posteriormente fueron reducidas a la mitad, lo que trastocó todos los planes, inclusive el número de alumnos.

15 *Reglamento del Real Colegio de Sordo-mudos, formado por la Real Sociedad Económica Matritense y aprobado por S M, 1804*. Madrid: Pacheco, Cap. V, art. 1º. El art. 2º “la instrucción será en general la de leer, escribir, la aritmética y la gramática castellana, y además la geometría, geografía e historia á aquellos que por sus circunstancias y estado deba dársele.” p. 12. Para la enseñanza, los abates habían creado una serie de signos metódicos manuales.

16 Anónimo (1805): “Historia del establecimiento de un Colegio de Sordo-mudos en la Corte de España, baxo la inmediata protección de la Real Sociedad Patriótica Matritense de los Amigos del País”. *Efemérides de España*, nº IV, 11 de enero de 1805, p. 55. La historia se completa en nº V de 15 de enero.

17 La Corona había planteado una instrucción en función de la clase social “dándosela á los ricos diferente de la de los pobres” a lo que la Sociedad contesta que había tenido en cuenta que “debería ser igual para todos, pero sólo hasta cierto punto.” Negrín..., “Proceso de creación y organización...” *op. cit.* pp. 10-11.

Hacia la consolidación del Real Colegio

En 1814 se concede al Real Colegio un local en la calle del Turco que será su sede oficial hasta 1866. La Sociedad Matritense nombra director a uno de los miembros de su Junta, el liberal Tiburcio Hernández.

El fin de la Guerra y el retorno del rey Fernando VII supusieron la vuelta a “la normalidad” con el rápido y sorprendente restablecimiento del Real Colegio de Sordomudos por *Real Orden de 28 de mayo de 1814*. La novedad, dada la situación económica del país y la de la propia Sociedad Matritense, consistió en la concesión del local sito en la c/. del Turco nº 11, como sede oficial del Real Colegio¹⁸. La Real Orden disponía que el gobierno y dirección del establecimiento continuara bajo los auspicios de la Real Sociedad, y ésta, a falta de maestros¹⁹, encomendará la enseñanza a uno de los individuos de su junta: el liberal Tiburcio Hernández (1772-1826).

El nuevo maestro-director interino, licenciado en derecho en 1795 por la Universidad de Alcalá, miembro del Colegio de Abogados y Relator de la Sala de Alcaldes de la corte, se había unido a la Sociedad Matritense en febrero de 1804. Designado para la Junta de dirección y gobierno del Real Colegio en enero de 1808, como socio semanero, se interesó por la problemática de los sordomudos, tanto en la vertiente curativa como en la pedagógica, lo que le llevó a solicitar la realización de una serie de experimentos médicos, cuyos resultados la Sociedad consideró que se publicasen en la *Gaceta*²⁰. En la vertiente pedagógica, Hernández había presentado su Plan²¹, en el que optaba por una educación fonética, basada en el método de Bonet y en oposición al imperante enfoque francés. Ello le permitió compartir junto con el Duque de Híjar el discurso de inauguración del nuevo establecimiento, el 16 de octubre de 1814²², en el que anticipó públicamente su programa de centro.

Retomando el viejo discurso de la felicidad pública y de la educación como instrumento “*para hacer miembros útiles del Estado*”, en el caso del Real Colegio, la misión consistía en “*corregir con medios supletorios los defectos de organización, cuando faltan los conductores principales de la comunicación de ideas, para igualar esos individuos a*

18 *La Gazeta de Madrid*, 146, 1 de noviembre 1814, pp. 2114 y 2115, dando cuenta de la inauguración, indica: “casa que fue almacén de cristales cedida por S M para este colegio y otros establecimientos”. Ahí permanecerá hasta que por R. O. de 4 de noviembre de 1865 se ordena el traslado a “la casa situada en la Calle San Mateo donde estuvo establecida la Fábrica Nacional del Sello”; verificándose el traslado el 15 de marzo de 1866, según anuncio de *La Gazeta de Madrid*, nº 74 del mismo día, p. 4.

19 El abate José Miguel Alea, que sustituyó al maestro-director Loftus en 1809 y 1813, había huido acusado de colaboracionista.

20 *La Gazeta de Madrid*, 97, de 7 de abril de 1809, pp. 475-476.

21 Hernández, T. (1815): *Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español*, Madrid: Imprenta Real. En nota a los lectores indica: “Esta pequeña obra se concluyó en el año 1809, y la introducción es anterior al restablecimiento del Real colegio de sordomudos”. En la introducción concreta que: “el proyecto fue que cada uno de los individuos que componían la Junta de dirección y gobierno del colegio acopiase materiales a fin de redactar lo controvertido, y publicarlo”. Granell y Forcadell da la noticia del acuerdo de la junta el 10 de noviembre de 1808, “discutir el siguiente enunciado: qué enseñanza debe darse a los sordomudos; por qué orden gradual y cuánto tiempo podrá y deberá durar toda ella.”, *op. cit.*, p. 50.

22 *La Gazeta de Madrid*, 146, de 1 de noviembre de 1814, da cuenta de la resonancia de la inauguración con la publicación de la asistencia y los nombres de los colegiales agraciados como alumnos no contribuyentes así como otros ocho alumnos que por falta de fondos no habían obtenido plaza. La noticia traspasó el Mediterráneo, recogiendo la, en la portada y dos páginas siguientes el *Diario de Mallorca*, 305, el jueves 15 de diciembre de 1814.

El Real Colegio fijó la naturaleza y el fin de la educación de las personas sordas: restituir la comunicación y ponerlas en condiciones de igualdad para el acceso a la información y a su participación social.

los demás...”. Fijándose la naturaleza y el fin de la educación especial de las personas sordas: restituir la comunicación y ponerlas en condiciones de igualdad para el acceso a la información y a su participación social como miembros útiles de la sociedad, o, como diría el Duque, “...hacer de un ser racional inútil, un ser útil.”²³

El maestro-director intentará implicar a otros campos científicos al poner el acento en la consideración de “*la mudez como enfermedad que suele ocupar los órganos del oído*”, denunciando el abandono de la medicina en este terreno²⁴; por consiguiente, “*indicado está que lo primero á que ha de aspirarse es á curarla siendo posible, y, para cuando se consiga, á fixar el método de enseñar el idioma. No conseguida la cura, es preciso que los ojos desempeñen las funciones suyas y suplan las de los oídos.*”²⁵ y destacando la rehabilitación de la función fonética como la que debía primar en ambos casos. Afirmación que matizará —porque la experiencia le llevó a comprender que era fruto de la interacción comunicativa de los propios sordos— “*No se si me equivoco; pero la manera menos defectuosa de enseñar mudos, es combinar los signos manuales y los signos escritos, con los ruidos y sonidos, para cuya significación se inventaron*”²⁶, defendiendo el sistema combinado que caracterizará la escuela española. Nombrado

maestro director en propiedad el 15 de abril de 1815,... cuyo cargo desempeñó con brillantez y entera satisfacción de la Sociedad y del público hasta el año 1823 en que, obligado por las ocurrencias políticas de aquella época, tuvo que emigrar al extranjero.²⁷

La educación de la mujer sorda

El Reglamento aprobado en 1818 daba base legal a la nueva orientación educativa: “*la enseñanza común ha de ser la del uso de la voz, la de leer, escribir, aritmética común, gramática y ortografía del idioma, principios de geometría, dibujo de ornato, principios de nuestra santa Religión, un arte u oficio y el mecanismo de la boca para entender a los demás hombres*” y, el artículo 34, sustituía los principios de geometría y el oficio de los

23 Discurso del Duque de Híjar en el restablecimiento del Real Colegio el 16 de octubre de 1814, en Granell y Forcadell, *op. cit.*, pp. 64-71. Compárese con el discurso del Duque de Osuna de 9 de enero de 1805, en el que se consideraba como “proyecto de beneficencia” y con su inauguración se pretendía “lavar a la Nación de esta mancha y responder a las reconvenciones extranjeras”, *Ibidem*, p. 38.

24 Denuncia que veinte años antes realizó Hervás y Panduro, L. (1795): *Escuela Española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, t. I. Madrid: Imprenta Real, pp. 22-36: “la medicina observa un profundísimo silencio sobre la propagación de la sordera y sus causas... observaciones que los físicos podrán y deberán hacer, que hasta ahora se han abandonado... la falsa persuasión de que es insuperable, es la causa de la vergonzosa ignorancia en que vivimos en orden a conocer los medios para quitar, o hacer tolerable, la sordera de los Sordo-mudos”.

25 Hernández, T. (1814): *Discurso pronunciado el 16 de octubre de 1814, en la inauguración de Real Colegio*. Recogido en Granell y Forcadell, *op. cit.*, p. 72. Intuiciones de enorme repercusión y actualidad, dados los avances tecno-médicos del implante coclear y la escasa competencia lingüística que se consigue si no se trabaja metódicamente el idioma.

26 Hernández, T. (1821): *Discurso pronunciado en el exámen público de los Sordo-mudos del Colegio de Madrid, la tarde del 14 de noviembre del año de 1820*. Madrid: i. de la Minerva Española, p. 8.

27 Certificación de méritos de D. Tiburcio Hernández... en Granell y Forcadell, *op. cit.*, p. 207-208. Como liberal huyó a Gibraltar donde falleció el 10 de enero de 1826.

chicos por las "...labores de hilado, punto, costura, adorno, el arte de cortar y guisar"²⁸ para las niñas, ya que proyectaba la creación de un departamento de niñas, dedicándole los artículos 19 a 30 inclusive. Sin embargo, D. Tiburcio, en su último discurso de 1820, se mostraba pesimista dada la situación económica y las deficiencias del local:

Tampoco á podido dar paso acerca del departamento de niñas, pues aunque se asignaron otros 50.000 rs. de pensión sobre la mitra de Sigüenza, y estan pedidas las bulas no se han espedido..." y "...el edificio en que nos hallamos precariamente por ahora, nunca permitiría ni el establecimiento de talleres, ni el colegio de niñas..."²⁹

Habría que esperar hasta 1835 para que la Sociedad Económica nuevamente se hiciese cargo del establecimiento y extendiese la instrucción a las niñas sordas de Madrid nombrando a Doña Jacoba Hernández profesora de la misma.

Habría que esperar al 1835, cuando Sociedad Económica, retomando sus funciones suspendidas en 1821, se haga nuevamente cargo del establecimiento y extienda el beneficio de la instrucción a las niñas sordas de Madrid, con la apertura de la escuela externa el 10 de septiembre de 1835, nombrando a Doña Jacoba Hernández profesora de misma³⁰. El nuevo reglamento de 1838 indica explícitamente que el establecimiento tiene por objeto "la instrucción de las personas de uno y otro sexo"³¹. También se extiende el ámbito de escolarización al resto de las provincias, con la admisión de uno o dos alumnos gratuitos, en colaboración con los ayuntamientos y las diputaciones, adquiriendo el carácter de nacional; pero hubo que esperar al traslado a la calle San Mateo³² para la instalación completa del departamento de niñas: externas e internas.

Educación para el trabajo

La Sociedad Matritense resolvió, en principio con recomendaciones entre sus miembros, la inserción profesional de los jóvenes sordos, siendo una de las preocupaciones que venía arrastrando desde su creación: la formación técnico-profesional de los sordos.

Será a partir de 1835 cuando, la holgura económica le permitirá poner en marcha la escuela de Tipografía con imprenta y encuadernación y, posteriormente, prensa litográfica, que dará vida y formación para el trabajo a gran número de jóvenes sordos. Germen de empleo protegido que desarrollará una gran actividad editorial con el rótulo "Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos".

28 *Reglamento del Real Colegio de Sordomudos aprobado por S. M. el Sr. D. Fernando el VII*, 1818, art. 33 y 34, recogido en Granell y Forcadell, *op. cit.*, pp. 93-104.

29 Hernández, T. (1821): *Discurso pronunciado en el exámen público...*, p. 11. Arrastraba "un déficit total de 270.242 rs. vn. capaz de influir en la absoluta decadencia del colegio."

30 *Calendario manual y guía de forasteros en Madrid para 1837*. Imprenta Nacional, bajo el título "Colegio Nacional de Sordo-mudos que por reales órdenes...Doña Jacoba Hernandez, Profesora de niñas externas. En este establecimiento hay diez y seis alumnos internos; seis externos y quince alumnas externas" pp. 248-249.

31 *Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos 1838*. Madrid: imprenta de dicho colegio, art. 1º. El art. 16 aclara que "la enseñanza de niñas se limitará por ahora á la instrucción que se ha de dar á las discípulas esternas".

32 El traslado se verificó el 15 de marzo de 1866, según anunció el mismo día *La Gazeta de Madrid*, nº 74, p. 4.

Las reducidas dimensiones de los edificios por donde fue pasando el establecimiento y la carencia de presupuesto impedían ampliar la enseñanza profesional. En 1850, con la cesión del jardín que ocupaba la Escuela de Ingenieros de Caminos, que compartía edificio con el Real Colegio y la Escuela de Taquigrafía, se crearon los talleres de carpintería, sastrería y zapatería y se preparó para extender las prácticas agrícolas; que finalmente fracasaron. Las enseñanzas agrícolas no pudieron ser impartidas hasta la creación de la Granja Agrícola en 1921, siendo la mayoría de los sordos de procedencia rural. El reglamento de 1863 contempla que el centro tiene como objeto “*dar la primera instrucción y prepararlos para un arte u oficio o profesión liberal*” y el artículo 14 recoge los siguientes oficios:

Para los sordomudos: litografía e iluminación de estampas, grabado en madera, dorado, imprenta, encuadernación y librería, carpintería, ebanistería y tornería, cerrajería, pasamanería, sastrería, zapatería y oficio de cabestreros. Para las sordo-mudas: costura y bordado, lavado y planchado, encajes y blondas, flores de mano, pasamanería, iluminación de estampas y grabado en madera. Además, los servicios de cocina, comedor y otros de gobierno doméstico.³³

De la mano con los demás

El significado del Real Colegio quedaría incompleto si no nos extendiéramos a dos hechos de extraordinaria importancia: la convivencia con las personas ciegas y la formación del profesorado.

El 13 de Julio de 1834, D. Juan Manuel Ballesteros, médico y profesor del colegio, elevó a la Sociedad Matritense un informe sobre los progresos realizados por un alumno ciego, solicitando la creación de una escuela de ciegos, propuesta acogida calurosamente por la Sociedad y aceptada por S.M. la Reina gobernadora. Instalada provisionalmente en el Real Colegio, incorporará con carácter definitivo a los ciegos, a partir de 20 de Febrero de 1842, al sistema educativo, pasando a denominarse Real Colegio de Sordomudos y Ciegos de Madrid.

La escuela de ciegos instalada en el Real Colegio incorporará a estos con carácter definitivo a partir de 1842. El Real Colegio de Sordomudos y ciegos de Madrid presentó un programa en 1856 que incorpora enseñanzas profesionales.

En cuanto a la formación del profesorado, será el profesor D. Francisco Fernández Villabrille quién, consciente de las carencias de profesorado y las dificultades de extender la enseñanza por todo el territorio nacional, elevó al Gobierno una exposición razonada explicando la necesidad de formar profesionales en la enseñanza especial de sordomudos y ciegos y presentando un programa el 1 de abril de 1856.

La *Real Orden de 25 de marzo de 1857* mandando que en el Colegio de Sordomudos de Madrid “*se abra un curso especial en el que se expliquen las nociones más precisas y*

³³ R. O. de 30 de octubre 1863. *Gaceta de Madrid*, nº 324, de 20 de noviembre de 1863.

*elementales sobre educación de sordomudos y ciegos*³⁴ a fin de que pudiese instruir a los aspirantes de aquel magisterio, y, la designación del profesor Fernández Villabrille para impartir el Curso de Métodos y Procedimientos Especiales, posibilita los mandatos contenidos en los artículos 6 y 108 de la inminente *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*, estableciendo la enseñanza elemental obligatoria para sordomudos y ciegos y la creación de escuelas especiales en los demás distritos universitarios. De ahí la importancia y el significado del Real Colegio y su contribución a la universalización de la educación especial ■

Referencias bibliográficas

ALCÁNTARA, P. (1805): *Discurso, leído por el Exmo. Sr. Duque de Osuna, Director de la Sociedad Económica de Madrid, en la Junta Solemne de apertura del Colegio de Sordo-mudos, celebrada el día 9 de Enero de 1805*. Madrid: Imprenta de Sancha.

ANDRÉS Y MORELL, J. (1794): *Carta del abate don Juan Andrés sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos*, Madrid: Imprenta de Sancha.

ANÓNIMO (1805): "Historia del establecimiento de un Colegio de Sordo-mudos en la Corte de España, baxo la inmediata protección de la Real Sociedad Patriótica Matritense de los Amigos del Pais". *Efemérides de España*, nº IV, 11 de enero de 1805.

FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1857): *Inauguración de la escuela Superior Normal para introducción de los aspirantes al profesorado de la Enseñanza Especial de Sordo-mudos y de Ciegos*. Madrid: Imprenta del Colegio.

GASCÓN y STORCH J.G. (2004): *Historia de la educación de los sordos en España*. Madrid: Ramón Areces.

— (2006): *Pedro Ponce de León, el mito mediático. Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos*. Madrid: Ramón Areces.

GODOY M. (1836): *Cuenta dada de su vida política por don Manuel Godoy, Principe de la Paz*. Madrid: Imprenta de Sancha.

GRANELL Y FORCADELL, M. (1932): *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos,

34 Fernández Villabrille, F. (1857): *Inauguración de la escuela Superior Normal para introducción de los aspirantes al profesorado de la Enseñanza Especial de Sordo-mudos y de Ciegos*. Madrid: imprenta del Colegio, p. 8. El aviso de inauguración se publica en la *Gaceta de Madrid*, nº 1572, de 25 de abril de 1857, p. 2.

HERNÁNDEZ, T. (1815): *Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español*. Madrid.

— (1821): *Discurso pronunciado en el exámen público de los Sordo-mudos del Colegio de Madrid, la tarde del 14 de noviembre del año de 1820*. Madrid: Imprenta de la Minerva Española.

HERVÁS Y PANDURO, L. (1795): *Escuela Española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. Madrid: Imprenta Real, t. I y Fermín Villalpando, t. II.

LABRADOR HERRÁIZ, C. (1988): *Pascual Vallejo, Ilustrado y Reformador de Estudios*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

NEGRÍN FAJARDO, O. (1982): “Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808)”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 109, pp. 7-31.

PLANN, S. (2004): *Una minoría silenciosa*. Madrid: Artegraf. S.A.

Reglamentos del Real Colegio de Sordo-mudos, 1804, 1818, 1838.

Breve currículum

Pedro Martínez Palomares, sordo y profesor de sordos, sus primeras experiencias como docente las realizó en el Colegio de *La Purísima* de Madrid. En 1974 fue nombrado profesor de Cultura del extinto Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos donde permaneció hasta 1988, pasando como Profesor de Apoyo a la Integración al IES *Gómez-Moreno*. Durante varios años ha impartido las materias de “Sistemas Alternativos a la Comunicación Oral” y “Alteraciones del habla y lenguaje por déficit auditivo” en los títulos propios de Especialista y Máster en las universidades Complutense y Autónoma de Madrid. Sobre esta problemática y la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva en la enseñanza secundaria ha participado como ponente en cursos y seminarios a profesores y padres en Vitoria, Ourense, Vigo, Pontevedra, Santiago, Coruña, Ferrol, Madrid y Guadalajara. Doctorando en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED está investigando la educación de los sordos en el siglo XIX.

El Real Colegio de Sordomudos en la primera mitad del siglo XIX

Antonio Gascón Ricao

Escritor e historiador

José Gabriel Storch de Gracia y Asensio

Universidad Complutense de Madrid

Sumario: 1. Antecedentes: la primera escuela de sordomudos en las Escuelas Pías del Avapiés (1795-1800) y en la Casa de la Panadería (1800-1802). 2. La fundación y primeros pasos del *Real Colegio de Sordomudos* (1802-1814). 3. Crisis y consolidación bajo la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País (1814-1852).

Resumen

En el artículo, los autores hacen un repaso de los avatares del *Real Colegio de Sordomudos* de Madrid, desde sus antecedentes en 1795, pasando por su apertura efectiva en 1805 y sus continuos traslados, hasta su nacionalización en 1852.

Palabras clave: educación, sordos, sordomudos, ciegos, lenguas de señas, oralismo, siglo XIX.

Abstract

In this article, the authors make a review of the evolution of the *Real Colegio de Sordomudos* in Madrid, from its beginning in 1795, to its actual opening in 1805 and its frequent removals until its nationalization in 1852.

Keywords: education, the deaf, the deaf-mute, the blind, sign language, oralism, nineteenth century.

Antecedentes: La primera escuela de sordomudos en las Escuelas Pías del Avapiés (1795-1800) y en la Casa de la Panadería (1800-1802)

En plena corriente ilustrada y en el año 1795 —el mismo año de la publicación de la *Escuela Española de Sordomudos* del abate *Lorenzo Hervás y Panduro*, o de la publicación en *El Diario de Madrid* de una carta dirigida al editor y firmada por *José*

En 1795 se ordena abrir en Madrid la primera aula para sordomudos, que funcionó hasta 1802 bajo la dirección del sacerdote escolapio José Fernández Navarrete y de Santa Bárbara.

Miguel de Alea, titulada En favor de los sordomudos—, se promulga, a instancias del ministro Manuel de Godoy (1767-1851), la Real Orden de Carlos IV, por la que se ordenaba abrir en Madrid la primera aula para sordos. Estableciéndose ésta, con carácter provisional y con el título de Real Colegio de Sordomudos de San Fernando, en el Colegio de los Padres Escolapios del Avapiés, situado en la actual calle de Mesón de Paredes (cuyo edificio, en ruinas bastante restauradas, es usado ahora como centro cívico de titularidad municipal), bajo la dirección del sacerdote escolapio José Fernández Navarrete y de Santa Bárbara, según confirma en sus Memorias el propio Godoy.

La escuela del Avapiés consistía en una clase especial para los sordomudos, que funcionaba junto al resto de las actividades de las Escuelas Pías. En ella se enseñaba lectura, escritura, dibujo, lectura labial y pronunciación. El maestro *Fernández Navarrete*, según *Negrín Fajardo*, confesaba a sus alumnos de viva voz y era un gran entusiasta de la obra del jesuita *Lorenzo Hervás y Panduro*.

A pesar de ello, hay que reseñar que ya en el mismo año de la inauguración de dicha escuela, *José Miguel de Alea* apuntaba el más que previsible fracaso del proyecto, por causa de la imperante desconfianza general sobre la eficacia de los métodos de la época; lo que se confirma por el hecho mismo de que, hasta aquella fecha, *Fernández Navarrete* únicamente había tenido dos discípulos y sólo uno de ellos era natural de Madrid. En junio de 1795, después de uno o dos meses de instrucción, ambos alumnos habían abandonado la escuela, según explicaba también *de Alea*. En aquellas mismas fechas *Fernández Navarrete* estaba enseñando a una niña sorda de muy pocos años y, al parecer, deberían llegar a la escuela “*dos niños sordos del Reino de Galicia*”.

En esta precariedad continuó la escuela de sordomudos en las Escuelas Pías del Avapiés hasta 1800, momento en que se traslada a una pieza de la Casa Consistorial de la Plaza Mayor, llamada *de la Panadería*, donde funcionará, más mal que bien, hasta 1802.

La fundación y primeros pasos del Real Colegio de Sordomudos (1802-1814)

Los proyectos y el asunto Rouyer (1802-1803)

En febrero de 1802, se cierran las actividades del *Colegio de Sordomudos de San Fernando*, haciéndose cargo de él, al menos nominalmente, la *Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, que dirige, el 6 de febrero de 1802, una representación ante el Rey *Carlos IV*, para recabar autorización y fondos para establecer una verdadera Escuela de Sordomudos. Por *Real Orden de 27 de marzo de 1802*, firmada en Aranjuez, la Matritense es encargada de acometer la constitución de un nuevo *Real Colegio de Sordomudos*, con sede provisional en el mismo lugar donde ya estaba afincada la escuela desde 1800, es decir, en la *Casa de la Panadería* de la Plaza Mayor, y donde

En 1802 la Matritense es encargada de acometer la construcción de un nuevo "Real Colegio de Sordomudos" en la Casa de la Panadería cuyo primer director fue el francés Antonio José Rouyer.

su primer maestro y director debería ser, también por voluntad real, el francés *Antonio José Rouyer*, antiguo maestro de la extinta escuela del Avapiés, según *Granell*, aunque no existe documento alguno que avale esta opinión.

Al mismo tiempo que *Rouyer* presentaba su solicitud de creación de dicha escuela, después de fracasar en su intento por crear una propia, la Sociedad Económica, representada por el socio protector *José de Mazarredo*, se había puesto en contacto con el abate *Sicard*, Director del Instituto Nacional de Sordomudos de París, a fin de que éste accediera a enseñar a dos monjes benedictinos de la Congregación de Aranjuez, que tenían la intención de impartir dicha enseñanza en España. Unos años después los dos monjes, llamados *Fray Silvestre Puig* y *Fray Martín de Córdoba*, pasarán por el instituto como alumnos en prácticas.

Pero *Sicard* no aceptó la propuesta de *Mazarredo*, porque conocía de antiguo a *Rouyer*, al que consideraba su discípulo y por ello no dudó un instante en recomendarle encarecidamente para dirigir dicha enseñanza, posiblemente enterado con anterioridad de la petición realizada por *Rouyer*. Esta circunstancia fue aprovechada por la Matritense para nombrar a *Sicard* socio de Mérito, manteniendo *a posteriori* con él una importante correspondencia, que aún se conserva.

El hecho mismo de que la Matritense decidiera crear la escuela de sordos no pasó, como comúnmente se cree, por un interés particular de la propia entidad, sino por la firme voluntad real de crearla, tal como afirma *Godoy*, confirmada al disponer el Rey *Carlos IV* su financiación, dotando a la escuela, por la mencionada *Real Orden del 27 de marzo de 1802*, con una renta anual perpetua de cien mil reales de vellón, que debería hacerse efectiva sobre los frutos y rentas de los obispados de Cádiz y Sigüenza, pensión anual que en la práctica quedará reducida, por *Real Orden del 13 de diciembre de 1802*, a menos de la mitad.

La misma voluntad real que se reafirma al nombrar a *Rouyer* como Maestro-Director de la institución, decidiendo a la par su envío a París donde estudiará con *Sicard* los últimos métodos que se estaban aplicando en la enseñanza de sordomudos, estancia que se prolongará hasta febrero de 1803, fecha esta última en que *Rouyer* es conminado por la Matritense para que regrese inmediatamente a Madrid.

Las estrechas relaciones de *Rouyer* con *Sicard*, y de este último con la propia Matritense, inducen a pensar que el sistema pedagógico adoptado en los primeros tiempos por el nuevo establecimiento de Madrid no sería del tipo "*oral puro*", en boga en Alemania, sino el practicado por el abate *Sicard*, en su caso el de las "señas metódicas" instaurado en París por el abate *Carlos Miguel de L'Épée*. Sistema que caerá en desuso a la reapertura

de la escuela madrileña después de la Guerra de la Independencia, sustituyéndose entonces por un método “oralista”, impuesto por *Tiburcio Hernández*.

Rouyer, recién llegado de París y aunque no se había presentado ante la Matritense, recibió un oficio de la misma del 16 de julio de 1803, donde se le pedía que pusiera por escrito pormenorizado el método que había aprendido en París, manifestándole de paso que la Sociedad estaba dispuesta a abrir el Colegio, a imitación del que había abierto *Sicard* en Burdeos con pocos medios, “y no obstante es en el día [de hoy] uno de los más sobresalientes de Europa.”

La respuesta de *Rouyer* a aquel oficio se hizo esperar hasta el 6 de agosto, excusándose en ella de no poder llevar a efecto el encargo, por ser sus conocimientos sólo susceptibles de impartir a los alumnos y a otros profesores similares a él, aunque nunca por escrito, según se recoge en las *Actas* de la Matritense. Más tradición “secretista” sobre la secularmente practicada en tema de educación de sordos, a fin de asegurar la insustituibilidad del maestro. Insistía, además, *Rouyer* en que el Reglamento inicial debería cumplirse en todas sus partes. Es decir, en cuanto al número de profesores encargados de cuidar los sordos e impartir las clases, en el número de alumnos necesarios, y, por supuesto, en cuanto al sueldo que debería recibir cada uno de los empleados. Dos días después, volvía a insistir en que consideraba que el Colegio debería pagarle, ya, el sueldo íntegro desde que recibió la orden de establecimiento del mismo, en abril de 1802.

A principios de septiembre *Rouyer*, harto de estar mano sobre mano, seguía reclamando a la Matritense los salarios atrasados, al considerar que le correspondían en buena ley por su cargo, en este caso los corridos entre la creación del colegio hasta el mes anterior. Petición que, una semana más tarde, rechazará la Sociedad Económica, argumentando que no estaba en su obligación liquidar aquella deuda, antes al contrario, y por razón de haberse reducido a la mitad las rentas asignadas al colegio, deberían reducirse congruamente los emolumentos futuros.

Rouyer viaja a París en dos ocasiones para aprender el método de señas metódicas con Sicard pero sus diferencias con la Matritense por el sueldo le llevan a dimitir en 1804.

En los primeros días de diciembre de 1803, *Rouyer* regresa de nuevo a París a expensas del Gobierno, como la vez anterior. A su regreso, en los mediados de enero de 1804, continuaron los problemas, ya que, de nuevo en Madrid, *Rouyer* reclama a la Matritense que, con independencia de los problemas económicos que sufría la Sociedad, su sueldo debería ser el prometido en 1802, es decir, 18.000 reales anuales.

La Comisión encargada del asunto dio cuenta a la Económica, el 28 de enero, de la imposibilidad de llegar a un acuerdo con *Rouyer* en las condiciones que la Sociedad deseaba, en vista de lo cual la Matritense decidió informar al Rey sobre el incidente, solicitándole de paso que declarara vacante la plaza de Maestro-Director.

El día 11 de febrero de 1804, *Rouyer* presentó su dimisión a la Sociedad Económica de su cargo de Maestro-Director del colegio, que le fue aceptada de inmediato. El día 23, se nombraba como nuevo director a *Juan de Dios Loftus y Bazán*, dispuesto a trabajar por la mitad del salario de *Rouyer*. Pero el tema *Rouyer* no concluyó aquí, sino en junio de aquel año. Así, en marzo, *Rouyer* pidió al Rey que se le abonaran los sueldos atrasados. La respuesta de la Comisión al Rey fue que no sólo no se le debía abonar nada a *Rouyer*, sino que éste debería devolver a la Sociedad los 18.000 reales que se le libraron para su primer viaje a París, por haberlos invertido, según la Comisión, en otros fines muy distintos a los propuestos por el Rey a la hora de enviarlo. Sin embargo, al final, el Rey dictó sentencia al caso dando la razón a *Rouyer*, obligando así a la Matritense a pagar los atrasos del maestro como éste pretendía. A partir de este momento, *Rouyer* desaparece de la escena, prosiguiendo la Matritense en sus esfuerzos para abrir, de una vez, el Colegio de Sordomudos cuya necesidad tanto había reclamado *Hervás* y *Panduro* en su *Escuela Española de Sordomudos*.

El Reglamento de 1803

El Reglamento definitivo del *Real Colegio de Sordomudos* se aprueba por *Real Orden del 10 de diciembre de 1803*, estableciendo que el Colegio queda bajo la inmediata dirección y gobierno de la Matritense, entonces presidida por el *Marqués de Fuerte-Híjar*, para lo cual nombra una Junta de Dirección y Gobierno, formada por 8 miembros de la sociedad y el Director del colegio. Finalmente, el *Real Colegio de Sordomudos*, ubicado en la calle de las Rejas número 2, manzana 410 (hoy calle de Guillermo Rolland), abrió sus puertas el 9 de enero de 1805, bajo la dirección del español teniente coronel honorífico *Juan de Dios Loftus y Bazán*, inicialmente sólo con seis niños sordos becados por la Matritense. Aquel mismo día se procedió al examen público del sordo *Juan Machado*, el único alumno de *Loftus* hasta la fecha.

Los locales del colegio, situado en un amplio piso arrendado, se distribuyeron entre un aula, los dormitorios, la enfermería, la pieza de comer, la Sala de Juntas, un cuarto para el Director, las habitaciones para sus ayudantes y otro cuarto para el Mayordomo, habilitándose incluso habitación para los criados. La organización general de la escuela estaba fijada por el Reglamento aprobado por el Rey y publicado en 1804. Según el mismo, “se debería enseñar a los alumnos la *Doctrina Cristiana*, a leer y escribir, la *aritmética* y la *gramática castellana*”. A los alumnos, que estuvieran en condiciones de recibirlos, también se les podría proporcionar conocimientos de *Geografía*, *Geometría* e *Historia*.

El Reglamento del Real Colegio de Sordomudos de 1803 contempla dos tipos de alumnos, entre los 6 y los 8 años, de pago y sordos pobres becados, que no recibirían la misma instrucción que los ricos. Quedaban excluidas las niñas sordomudas.

A destacar que en el Reglamento se especificaba que habría dos tipos de alumnos muy diferenciados; los “*Contribuyentes*”, es decir, los de pago, que tendrían que abonar 15 reales diarios, y los “*no Contribuyentes*”, en su caso los sordos pobres becados que no podrían exceder de 6, teniendo que ser la edad de todos ellos la comprendida entre

los 6 y los 12 años, quedando excluidas las sordomudas. En concepto de “discípulos agregados”, se aceptarían también a los sordos que quisieran recibir lecciones diarias como alumnos externos diurnos, y por ello se cobraría 100 reales al mes por alumno.

A modo de compensación por aquellas carencias, el Rey hacía hincapié en que a los pobres siempre se les podría enseñar un oficio con el que poder ganarse la vida en el futuro. De hecho, aquella sugerencia real de carácter discriminatorio fue admitida, por parte de la Matritense, sin ningún escrúpulo, al aceptar que la enseñanza que se pensaba impartir debería depender no sólo de la capacidad intelectual del alumno, sino también de otros factores, como eran las posibilidades económicas de los padres o tutores del alumno y el destino social que, por su origen y nacimiento, le correspondía en la vida.

Por otra parte, la Matritense también reconocía que entre los alumnos sordos de extracción social humilde había, de hecho, muchos capaces de recibir la misma instrucción que los ricos, circunstancia que soslayó hábilmente escudándose en que el colegio no estaba en condiciones económicas de poder ofrecerles la totalidad de la enseñanza.

La penuria económica del colegio era tal que la Matritense solicitó que las medicinas destinadas a la enfermería del mismo fueran suministradas gratuitamente por la Real Botica, pero el Rey *Carlos IV* denegó la petición mediante una *Orden Real fechada el 31 de enero de 1805*.

Juan de Dios Loftus y Bazán (1804-1811)

A diferencia de *Rouyer*, a *Loftus* no se le puede calificar como maestro de sordos propiamente dicho, al tratarse, en principio, de un simple militar. *Loftus*, capitán de infantería, con graduación honorífica de teniente coronel, había sido apartado del Ejército un tiempo antes, acusado de la autoría de un desfalco en su propio Regimiento, como un tiempo más tarde descubrirá, sorprendida, la propia Matritense. De hecho, el único nexo de *Loftus* con los sordos consistía en haber “desmutizado” a un único alumno, el niño sordo *Juan Machado*, y todo ello sin pasar previamente por ninguna escuela especializada.

Sin embargo, la relación de *Loftus* con la Matritense se había iniciado epistolarmente en julio de 1803, momento en que aquél les había solicitado ser admitido como Maestro-Director del colegio y, aunque le fue denegada “*por no haberse producido ninguna vacante*”, la comisión encargada de los asuntos de la escuela pidió informes reservados sobre él para conocer si eran o no ciertos los adelantamientos de su discípulo.

Al dimitir *Rouyer* como Maestro-Director en febrero de 1804, la Económica no dudó ni un momento en aceptar la propuesta realizada por la Comisión encargada del Colegio,

Loftus fue nombrado Maestro-Director del Real Colegio de Sordomudos de Madrid en 1804. Era un militar que había cesado tras ser acusado de desfalco.

recomendando a *Loftus* para cubrir la plaza, y menos aún al haber seguido con él una relación epistolar. La Matritense, seguidamente, propuso a *Loftus* al Rey, quien, por una *Real Orden de 19 de junio de 1804*, lo nombró Maestro-Director del *Real Colegio de Sordomudos* de Madrid.

No han transcurrido ni diez días, cuando la Matritense recibía un comunicado oficial de Palacio por el cual se rectificaba el nombramiento de *Loftus*, al existir causas que así lo aconsejaban, pero sin especificarlas con detalle, que la sociedad comunicó al interesado y a la comisión de constitución del colegio, a fin de que esta procediera a buscar otra persona idónea para desempeñar el puesto de maestro, tras quedar vacante la plaza.

El día 11 de julio siguiente *Loftus*, sabedor de su destitución, no dudó en sincerarse con la Matritense mediante una carta remitida desde Ceuta, explicando en ella que su cese en el ejército había obedecido al hecho de haber sido acusado de desfalco en el Regimiento al cual estaba adscrito. Un hecho que *Loftus* reconocía como verídico, pero haciendo constar su total arrepentimiento y su buena conducta desde del incidente.

A pesar de la orden dada por la sociedad a la comisión respecto a la vacante existente en la plaza de Maestro-Director, posteriormente y a mediados de agosto, será la misma Sociedad Económica la que volverá a insistir al Rey para que el citado *Loftus* sea nombrado para el cargo, a fin de poder abrir, de una vez por todas, el colegio. Aquella petición de la Matritense será la última aceptada por *Carlos IV*, cerrándose con ella el largo trámite abierto desde 1802.

Por fin, el 14 de diciembre de 1804 se da el visto bueno definitivo a la apertura del *Real Colegio de Sordomudos de Madrid*, que de manera oficial se inaugurará el día 9 de enero de 1805. A la solemne apertura acudieron los socios más representativos de la Sociedad Económica, así como la Junta de Damas de Honor y Mérito. Abrió la sesión, en primer lugar, un discurso del *Duque de Osuna*; posteriormente, fue examinado ante los presentes *Juan Machado*, el discípulo de *Loftus*, y presentados a la Junta el resto de los alumnos sordos admitidos en el colegio.

El primer ayudante que tuvo *Loftus* fue *Atanasio Royo Fernández*, según consta en *Efemérides de la Ilustración Española*, aunque en la práctica duró en su cargo muy pocos días. *Royo* era otro de los españoles que tenía una cierta experiencia en la educación de sordos, ya que había estado enseñando a dos de ellos en Madrid. El sustituto de *Royo* fue *Ángel Machado*, el padre del único alumno de *Loftus* hasta 1804, que, al igual que su jefe, era un militar, en este caso subteniente, expulsado del ejército por el mismo delito, ya que había cometido un desfalco de 2.500 reales de vellón en su Regimiento de Granaderos.

En junio de 1805 Roberto Prádez Gautier, sordo aragonés, fue nombrado maestro de Dibujo y tuvo el privilegio de ser el primer maestro de sordos conocido en España.

El 28 de mayo de 1805, el sordo aragonés Roberto Prádez Gautier solicitaba una plaza en el *Real Colegio de Sordomudos* como “maestro de leer, y escribir, y de dibujo”. En junio, a instancias de José Miguel de Alea, que sostenía la necesidad de crearse en el colegio “la plaza de Dibujo, porque en el extranjero en todas partes la tienen”, se aprobó la solicitud de Prádez, que fue nombrado maestro de esa materia, alcanzando así el privilegio de ser el primer maestro sordo de sordos conocido en España. Aquel mismo mes se realizarán los primeros exámenes a cargo de Loftus y de Alea.

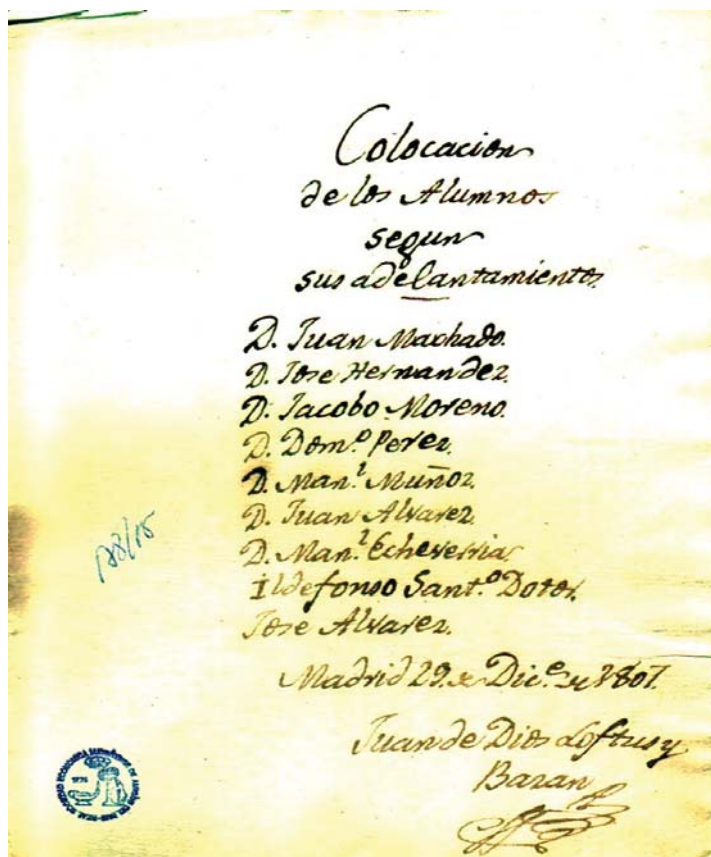


Fig.1. Relación de alumnos citados al examen público del 29 de diciembre de 1807, firmado por el Director Loftus y Bazán [*Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País*, archivo de los autores].

A finales del mismo año de 1805, con motivo del lamentable estado en que se encuentra el Real Colegio por falta de salubridad, se declara entre los alumnos una “plaga” de sabañones que se prolongará hasta los primeros meses del año siguiente, con el consiguiente trastorno para la marcha normal del curso, lo que provocó que la Junta del colegio no pudiera informar a la Matritense en los plazos previstos por el Reglamento. La misma enfermedad, unida a la carestía del local del Real Colegio en la calle de las Rejas, con un alquiler anual de 11.600 reales de vellón, provocará el traslado de la institución en noviembre de 1806, que pasará a ubicarse en un edificio llamado entonces *Casas de Villena*, sitas frente al Monasterio de las Descalzas Reales, junto a la actual sede de Caja Madrid.

Loftus estuvo enfrentado continuamente con la Junta por sus relaciones con los estudiantes, sobre los que ejercía un poder absoluto y porque no aceptaba ninguna sugerencia sobre sus métodos pedagógicos.

Durante los primeros años de existencia del colegio, el problema más grave fue la propia actitud de su Director *Loftus*, enfrentado continuamente con la Junta por las más variopintas y nimias cuestiones, entre ellas, según él mismo, porque no se le guardaba el debido respeto a su persona, motivo por el cual no estaba dispuesto a someterse a la autoridad de la propia Junta. En cuanto hace a sus relaciones con los estudiantes, *Loftus*, siguiendo el mismo principio, no estaba dispuesto a nada que no fuera el poder absoluto sobre ellos, proclamando que los niños debían saber que “*su premio o su castigo dependen de mí*”, tomando a mal así cualquier intervención por parte de la Junta de Gobierno. Actitud que, como era de esperar, resultaba ser fuente continua de conflictos. Además de aquellas disputas sobre los principios de autoridad, estaba la cuestión de la docencia de *Loftus*. De este modo, la Junta no pudo encontrar nada bueno que decir respecto a ella, y *Loftus*, por su parte, no estaba dispuesto a aceptar ninguna sugerencia en el campo pedagógico. Por ello, la Junta, representada por *José Miguel de Alea*, se quejaba que su particular método “*sólo servía para ofuscar la comprensión de los estudiantes*”, resultando inútiles todos los intentos de la Junta encaminados a modificar la política pedagógica, al considerar *Loftus* que cualquier esfuerzo en aquella dirección constituía “*un abuso de poder*” por parte de la misma.

Siguiendo la actividad docente, es de reseñar la efemérides del 29 de diciembre de 1807, fecha en la que se celebra en el Salón de Plenos del Ayuntamiento de Madrid (Casas Consistoriales), con la asistencia de destacadas autoridades y de los miembros de la Sociedad Matritense, un examen público de los nueve alumnos sordos seleccionados, colocados “*según sus adelantamientos*”. El acto comienza con un Discurso a cargo de *D. Agustín Pedro González Fernández de Híjar, Duque de Híjar y de Aliaga*, cuyo texto íntegro se conserva en los archivos de la Matritense. Finalizado este, los alumnos sordos hacen muestras o planas de escritura y ejercicios de dibujo, revisados estos últimos por *Prádez*, que igualmente se conservan en los mismos archivos.



Fig. 2. Fragmento del dibujo del alumno sordo *Jacobo Moreno*, en el examen público del 19 de diciembre de 1807, revisado por *Prádez* [*Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, archivo de los autores*]



Fig.3. Único retrato conocido de *Francisco de Paula Martí y Mora* (1761-1827) [Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, archivo de los autores].

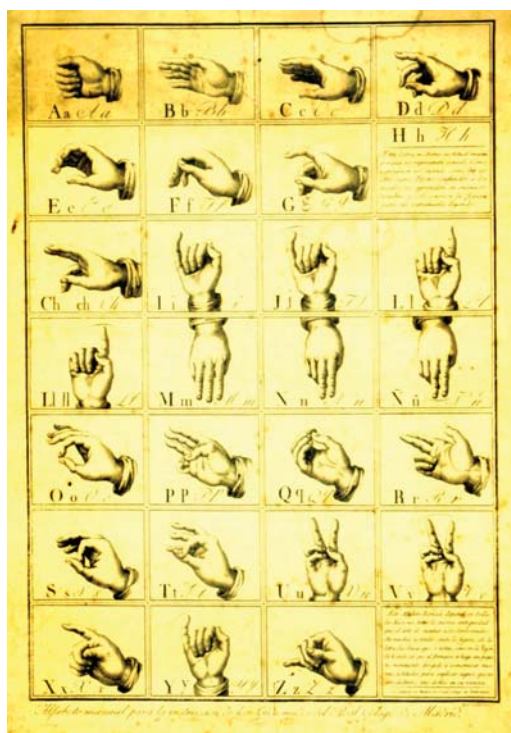


Fig. 4. El alfabeto manual de *Martí* (1815) [Biblioteca de Cataluña, archivo de los autores]

Durante la Guerra de la Independencia (1808-1814)

La Guerra de la Independencia iniciada en mayo de 1808 significó, como es lógico suponer, la paralización casi completa de las actividades normales del país. La Sociedad Económica Matritense, aunque no cerró oficialmente, atravesaba durante el transcurso de dicha guerra una etapa de baja actividad, tal como revelan las Actas de las Juntas generales y las particulares de sus clases. Igual ocurrió con los establecimientos docentes a su cargo, como eran, por ejemplo, las Clases de Industria y de Artes y Oficios o la Cátedra de Taquigrafía, establecida por *Martí* en 1802.

El *Real Colegio de Sordomudos* cerró sus puertas, definitivamente, no en mayo de 1808 —como afirma, por ejemplo, *Nebreda y López*, al cual sigue la generalidad de los autores— sino en 1811. Por ello, es correcto afirmar que, oficialmente, el Real Colegio abandonó su sede en las *Casas de Villena* a finales de agosto de 1808, de modo que la enseñanza se caracterizó por el signo de la irregularidad. No lo es, sin embargo, afirmar que dicho colegio cerró su actividad académica, dejándose así de impartir las clases, tal como frecuentemente se dice; como tampoco es cierta la afirmación de que el sordo *Prádez* se hiciera cargo de la docencia del colegio, como asegura tajantemente *Susan Plann* en su romántica versión.

Iniciada la guerra en mayo, la Sociedad Económica, tomando partido, adoptó una actitud patriótica, decidiendo por ello no colaborar con el ejército invasor francés, a diferencia de *Loftus*, que el día 7 de agosto de 1808 será acusado de colaboracionista por la Matritense. Una oportuna acusación, que permitirá suspenderle de empleo con la excusa

Esta nueva etapa, sin un local propio, sin medios suficientes, se caracterizó por el descenso del número y la calidad de las actividades docentes, pero no por su completo abandono.

de pasar por dificultades económicas, siendo sustituido de forma interina por *José Miguel de Alea*. Una excusa por otra parte cierta, puesto que, por la misma causa, el colegio se cerró a finales que aquel mismo mes de agosto de 1808, siendo los alumnos trasladados al *Hospicio de San Fernando*, sito en la calle de Fuencarral, frente al Tribunal de Cuentas.

Esta nueva etapa de ausencia obligada de un local propio, sin medios suficientes, se caracterizó, según *Negrín Fajardo*, por el descenso del número y calidad de las actividades docentes, pero, en ningún caso, por el abandono completo de las mismas, de lo cual es buena muestra que, el 11 de septiembre de 1808, *Loftus*, en vista de la situación económica del colegio, se ofrece a seguir impartiendo sus clases, pero con carácter gratuito; o que el 23 de octubre, el sordo *Roberto Prádez*, que es maestro de Dibujo, se ofrece como maestro interino de Caligrafía, oferta que se le aceptó el 7 de noviembre siguiente. Otra buena prueba de que el colegio, mal que bien, continúa funcionando, es que el 23 de enero de 1809, *José Miguel de Alea*, que había sustituido a *Loftus* en el cargo de Maestro-Director, informa a la Matritense sobre los adelantos realizados por los alumnos en Aritmética.

Días más tarde, el 15 de febrero, la sociedad recibe una *Real Orden* del Rey invasor, por la cual *Loftus* debe ser repuesto en su cargo de Director. Este hecho obedecía a una petición anterior de *Loftus*, donde exponía su situación y el deseo de reincorporarse a su antiguo puesto, haciendo constar su total adhesión al nuevo régimen. Por ello, su petición había sido atendida favorablemente, aun en contra de la voluntad de la Sociedad Económica. *Loftus* no varió en nada su anterior actitud, motivo por el cual la Matritense también continuó en sus trece con respecto a su persona. Así, durante el verano de 1809, en diferentes Juntas de la Sociedad se hace constar las continuas faltas de asistencia del Maestro-Director, o las numerosas críticas sobre su comportamiento con los alumnos, que estaban en abierta insubordinación ante los durísimos castigos que les aplicaba. A principios de 1811, *Loftus*, deseoso de reanudar su carrera militar, declaraba que después de seis años de “*esta tarea y este doloroso trabajo*”, estaba “*cansado de luchar con niños y más aún con los de esta clase*”, presentando por ello su dimisión el 13 de marzo de aquel año.

El día 20 del mismo mes, *José Miguel de Alea* fue nuevamente nombrado Maestro-Director del Real Colegio. El 30 de abril, los pocos alumnos becados fueron trasladados, primero, a una casa sita junto al *Colegio de San Ildefonso*, en la Gran Vía de San Francisco, y de allí, más tarde, otra vez al *Hospicio*, donde permanecerán hasta la reapertura oficial de los locales de la calle del Turco en 1814.

A finales de 1813, tras la huída de *José Miguel de Alea* a Francia, por “*afrancesado*”, se hizo cargo de la dirección *Tiburcio Hernández*, quien era, entre otras cosas, Doctor

A finales de 1813, se hizo cargo de la dirección Tiburcio Hernández, quien era, entre otras cosas, Doctor del Claustro de la Universidad de Alcalá de Henares.

del Claustro de la Universidad de Alcalá de Henares, abogado del Ilustre Colegio de la Corte, Relator de la Sala de Alcaldes, socio de la Real Sociedad Matritense y, a su vez, miembro de la Junta del Colegio, pero metido a médico otorrino del mismo desde 1808.

Crisis y consolidación bajo la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País (1814-1852)

El Real Colegio de Sordomudos en la etapa fernandina (1814-1835)

Inmediatamente después del retorno del *Rey Fernando VII* a España, se ordena el “restablecimiento”—cuando hemos visto que no fue cerrado sino, todo lo más, trasladado— del *Real Colegio de Sordomudos* por Real Orden de 29 de mayo de 1814, a propuesta de la Sociedad Económica Matritense. El 16 de octubre de 1814, el colegio inaugura sus nuevas y más adecuadas instalaciones, en un antiguo edificio sito en la calle del Turco número 11 (hoy calle del Marqués de Cubas, nº 13-15), que fue compartido por el *Real Colegio de Sordomudos y Ciegos* (hasta 1865, cuando se traslada a la calle de San Mateo) con la Escuela de Taquigrafía Castellana y la Escuela de Ingenieros; siendo actualmente la sede donde desarrollan su actividad principal la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación y una Escuela de Oficios. Todos los indicios parecen apuntar a que, en los principios, se tomó muy en cuenta el sistema pedagógico francés, o sea el de las “señas metódicas” de *L'Épée* o, como mucho, el rectificado de *Sicard*, más “metódico”, por menos natural, si cabe que el anterior.

Tiburcio Hernández publicó en 1815 su “Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español” que adopta el método de enseñanza oral y consiguió que el centro prosperara en lo académico y en lo administrativo.

Tiburcio Hernández se preocupó, durante el tiempo en que tuvo contacto con el Colegio, en elaborar un Plan de Enseñanza para sordos, que le fue aprobado por la Económica, donde profundiza sobre la teoría y la práctica de los maestros creadores del arte de enseñar a los sordos, como *Juan de Pablo Bonet* y, en especial, el jesuita *Hervás y Panduro*, adoptando así el método de enseñanza oral, que desde ese momento será el único que se practicará en el colegio durante los siglos XIX y XX, con uso restringido de las señas a la comunicación más elemental e imprescindible, especialmente con los alumnos más jóvenes. En 1815 publicará su *Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español*, gracias al cual el colegio comenzó a prosperar, tanto en lo académico como en lo administrativo.

A mediados de aquel año de 1815, la Junta del colegio de Madrid dirigió una carta a la Junta de Comercio de Barcelona, donde, aparte de comunicarles la reapertura oficial del mismo, explicaba tanto las materias que se están impartiendo en él como el número de los alumnos asistentes o los precios que se están cobrando, en una clarísima operación de “mercadotecnia” de la época, puesto que se ponían a disposición de la Junta barcelonesa en la búsqueda de posibles alumnos catalanes o de patrocinadores de los mismos. El 11 de marzo de 1817, será el propio Ayuntamiento barcelonés quien proponga el hermanamiento de ambas escuelas, de Madrid y de Barcelona. A todo lo

largo del año 1817, ambas instituciones intercambiarán diferentes misivas, explicándose en ellas los avatares o los modelos de financiación adoptados, así como detalles sobre los modelos educativos respectivos. Aquella comunicación entre ambas escuelas se mantendrá viva hasta el año 1820.

El Reglamento de 1818 imponía la obligatoriedad de incluir las enseñanzas de un oficio para sordomudos no pudientes y existe una sección de niñas sordomudas con las mismas asignaturas que los niños salvo en el aprendizaje de un oficio.

Por *Real Orden de 9 de marzo de 1818*, se aprueba el nuevo Reglamento del colegio, que impone la obligatoriedad de incluir las enseñanzas de un arte u oficio para los sordomudos no pudientes, como dice su art. 32, que añade: “*ya que a los ricos se les instruirá acomodando la educación a su clase*”. Según el citado Reglamento de 1818, el Maestro-Director —cargo que ocupa el mencionado *Tiburcio Hernández*—, asume las mayores responsabilidades de orden pedagógico y organizativo del colegio, accede mediante oposición y es ayudado por la Directora del Departamento femenino, maestros subalternos y ayudantes. En la sección de niñas sordomudas —que, al igual que los niños, en el momento de su ingreso en el colegio habrán de contar con más de 7 años de edad— se impartirán las mismas asignaturas que en la sección masculina, salvo el aprendizaje de arte u oficio, que se sustituirá por clases “*de labores de hilado, punto, costura, adorno, arte de cortar y de guisar*”, y ello obliga a ampliar la disciplina, para lo que se prevé crear plazas de de ayudantes (verdaderos policías de la estricta “moralidad” de aquella época), una por cada doce alumnas.

Todas estas disposiciones no pasaron de ser buenas intenciones, que no fue posible llevar a cabo en su mayor parte por la crónica situación deficitaria del *Real Colegio de Sordomudos*, que coincide con la práctica inanición de la Matritense, a la que, para remate, se le intentó privar, por Decreto de las Cortes de 8 de junio de 1813, de sus atribuciones académicas, que quedarían en manos del poder ejecutivo en cumplimiento de lo dispuesto en la Constitución de 1812 (cuyo Título IX ordena establecer escuelas en todos los pueblos de la Nación, Universidades en las capitales y una Dirección General, dependiente del Gobierno, que entendiera de la enseñanza). Decreto que, con el retorno del absolutismo en 1814, no fue efectivamente aplicado.

Pero el Gobierno formado por *Martínez de la Rosa* en el Trienio Liberal (1820-1823), amparándose en la norma mencionada, efectúa el cambio de titularidad por *Real Orden de 28 de febrero de 1822*, por la cual la Dirección General de Estudios asume la tutela académica del colegio, aunque sólo por ese año, ya que el Ministro de la Gobernación, reconociendo las competencias de la Matritense en materia docente, le reintegra el control de la enseñanza de los sordomudos.

A la caída de los liberales a finales de 1823, fueron disueltas tanto la Dirección General de Estudios como la Sociedad Económica Matritense, momento en que *Tiburcio Hernández* tuvo que huir de España por liberal, siendo entonces condenado a muerte en rebeldía. Pasando a dirigir el colegio, por orden del Rey, *Vicente Vilanova y Jordán*,

antiguo director espiritual del mismo y Curador de la Matritense, cargo que ostentará hasta 1825, momento en que será sustituido por *Antonio Hernández Blanes*.

En 1827 Fernando VII nombra Director al Duque de Híjar que durante su mandato obtuvo un considerable aumento de las asignaciones económicas.

Por *Real Orden de 8 de febrero de 1827*, *Fernando VII* entregó la dirección del *Real Colegio de Sordomudos* a un elegante cortesano, el *Duque de Híjar*, cuya primera actuación fue la de someter nuevos Estatutos y Reglamento del Colegio a la aprobación real, lo que se verificó por *Real Orden de 27 de julio de 1827*. El Reglamento de 1827, con leves variaciones sobre los precedentes, no introduce cambios fundamentales, manteniendo el programa educativo aprobado en 1818 y la misma estructura organizativa y personal. Durante el mandato del *Duque de Híjar*, el *Real Colegio de Sordomudos* obtiene un considerable aumento en las asignaciones económicas, gravadas sobre los arbitrios sobre el ramo de Correos y sobre el *Diario de Madrid*, lo que le permite realizar algunos de los proyectos plasmados en el Reglamento.

A la muerte del Rey *Fernando VII*, se vuelve a reorganizar la Real Sociedad Económica Matritense el 9 de diciembre de 1832, siendo presidida entonces por *D. Fernando de Aguilera y Contreras, Marqués de Cerralbo*, y a la que una *Real Orden de 3 de abril de 1835*, dictada por el Ministro *Martínez de la Rosa*, vuelve a reintegrar la tutela del *Real Colegio de Sordomudos*.

El Real Colegio de Sordomudos durante las Regencias liberales (1835-1843)

En 1835 y 1836 se suceden importantes acontecimientos, que marcarán el desarrollo futuro del *Real Colegio de Sordomudos* de Madrid. En primer lugar, la Ley de Presupuestos asigna 150.000 reales para la enseñanza de sordomudos, lo que permite crear, dentro del Real Colegio, la Escuela de Tipografía, que incluye imprenta, encuadernación y prensa litográfica, que luego cobrará merecida fama por la gran actividad editorial desempeñada, bajo el rótulo comercial de *Imprenta del Colegio de Sordomudos*.

En segundo término, se nombra Subdirector de la Junta —cuya dirección corresponde al Presidente-Director de la Real Sociedad Económica Matritense— y Jefe de Estudios del *Colegio de Sordomudos* a *Juan Manuel Ballesteros*, quien, ingresado en el colegio con el cargo de profesor ayudante en 1821, regirá sus destinos en los próximos 33 años.

Y en tercer lugar, la creación del *Colegio de Ciegos*, a iniciativa de *Juan Manuel Ballesteros*, quien en 13 de julio de 1834 elevó a la Matritense una memoria en la que exponía los adelantos del niño ciego, de 12 años de edad, *Faustino María Samaniego*, y solicitaba la creación de esa escuela, lo que fue calurosamente aceptado por la Sociedad Matritense, cuyo Presidente-Director a la sazón, *D. Juan Álvarez Guerra*, solicitó en fecha de 9 de marzo de 1835 a la Reina Gobernadora el establecimiento de la enseñanza de los ciegos. Una *Real Orden de 2 de abril de 1835* acepta la propuesta y comunica a la

En 1835 se crea dentro del colegio la escuela de tipografía y Juan Manuel Ballesteros, que es nombrado Jefe de estudios, impulsó la educación de ciegos. En 1842, queda constituido el Real Colegio de Sordomudos y de Ciegos.

Matritense que se forme un plan de estudios y un presupuesto; entretanto, y con carácter provisional, se aceptaba la impartición de esa enseñanza especial dentro del *Colegio de Sordomudos* en la calle del Turco. Concedida poco después la aprobación definitiva, la Escuela de Ciegos se instalará primeramente en el Hospicio Municipal, bajo la dirección del propio *Ballesteros*, hasta que el 20 de febrero de 1842 se incorpora definitivamente al *Colegio de Sordomudos*, que pasa a denominarse en lo sucesivo *Real Colegio de Sordomudos y de Ciegos*, dentro del cual se abren dos secciones, una dedicada a los sordomudos y la otra a los ciegos.

Por *Real Orden de 1 de septiembre de 1838*, siendo Presidente Director de la Matritense *Sandalio de Arias*, se promulga un nuevo reglamento del colegio, en el que se reproduce la misma organización contemplada en los Reglamentos de 1803, 1818 y 1827. Además, se ordena a los gobernadores civiles y a las diputaciones provinciales la confección de censos de sordomudos. Las guerras carlistas convierten al nuevo reglamento en otra nueva muestra de buenas intenciones, al detraerse los fondos públicos para otros fines, principalmente gastos militares. Así, las cantidades consignadas en la Ley de Presupuestos se redujeron considerablemente, lo cual, sin embargo, no supuso una correlativa disminución de las actividades de los encargados de la enseñanza.

El proceso de nacionalización (1843-1852)

Tras la destitución del general *Espartero* de su corta Regencia (1840-1843) y la declaración de la mayoría de edad de la Reina *Isabel II*, e iniciada la llamada Década Moderada (1844-1854), como premio y reconocimiento por su dedicación a la consolidación y prestigio del *Real Colegio de Sordomudos*, a todos sus profesores se les nombra funcionarios públicos en 1844, continuando su labor docente en su sede de la calle del Turco nº 11, siendo Director de la Matritense el ilustre médico *D. Mateo Seoane y Sobral*, autor del proyecto de creación de la Sanidad Militar.

El 13 de julio de 1849, el colegio, tras un breve peregrinaje por varias sedes provisionales —Hospicio Municipal, Instituto de San Isidro— por razón de estar su sede en obras de rehabilitación, regresa al recientemente remozado edificio de la calle del Turco, donde ocupa prácticamente todo el inmueble, compartiéndolo con la Escuela de Ingenieros y con la tradicional Escuela de Taquígrafos fundada por *Martí*. Esta ampliación de instalaciones permite que, en 1850, se establezcan talleres de carpintería, zapatería y sastrería, además de la ya tradicional y prestigiosa imprenta.

En 1849 el colegio regresa a la calle del Turco. Allí se instalan talleres de carpintería, zapatería y sastrería, además de la ya tradicional y prestigiosa imprenta.

Pero, como quiera que el edificio fuera acaparado el 27 de julio de 1851 casi en exclusiva para la Escuela de Ingenieros y la Cátedra de Taquigrafía, se redujo el espacio usado por el *Real Colegio de Sordomudos*, confinándolo al mínimo y dificultándose así, aún más si cabe, su meritoria labor.

En estas circunstancias de dedicación y crecimiento a que había logrado elevar al *Real Colegio de Sordomudos y Ciegos* la Sociedad Económica Matritense, su fundadora, mas también de precariedad y quizás acelerado por esto último, unido al proceso centralizador de la enseñanzas iniciado desde 1845 por el *Plan Pidal*, se promulga la *Real Orden de 16 de enero de 1852*, siendo Presidente del Consejo de Ministros *Bravo Murillo* y Ministro de Fomento *Mariano Miguel de Reinoso*, por la que el colegio queda definitivamente adscrito al Ministerio de Fomento, del cual dependía la Dirección General de Instrucción Pública, nombrándose Director del mismo a quien ejercía de Subdirector (pero efectivo Director académico), *Juan Manuel Ballesteros*, iniciándose una auténtica “Edad de Oro” de la educación de los sordos en España.

Pero esa es otra historia...■

Referencias bibliográficas

ALEA, J. M. de (1795): “Carta dirigida al editor del Diario Madrid. Madrid”. *La Academia Calasancia*, XVI, 1906-1907, pp. 256-263; 286-290; 322-326 y 353-361.

ANDRÉS y MORELL, J. (1794): *Carta del abate don Juan Andrés sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos*. Madrid: Imprenta de Sancha.

ANÓNIMO (1805): “Historia del establecimiento de un colegio de sordomudos en la corte de España, bajo la inmediata protección de la Real sociedad Patriótica matritense de los Amigos del país”. *Efemérides de España* 11-1-1805, pp. 54-55 y 15-1-1805, pp. 56-64.

BALLESTEROS, J. M. y FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1845): *Curso elemental de instrucción de sordomudos*. Madrid.

BARBERÁ, F. (1895): *La enseñanza del sordomudo según el método oral*. Valencia.

EGUILUZ ANGOITIA, A. (1986): *Fray Pedro Ponce de León*. La nueva personalidad del sordomudo. Madrid.

GARCÍA BROCARA, J. L. (1991): *La Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del país (Páginas de una gloriosa Historia), con apuntes biográficos de sus Presidentes*. Madrid: Publicación de la Real Sociedad Económica matritense en el II Centenario de su Fundación (1775-1975), 2ª ed. no venal. Imprenta de Lázaro Carrasco.

GASCÓN RICAÑO, A. (1999): “Gregorio de Santa Fe, un sordo aragonés ilustrado en el Madrid goyesco”. *Trébede. Mensual Aragonés de Análisis, Opinión y Cultura*, números 28/29.

- GASCÓN RICAÑO, A. y STORCH DE GRACIA Y ASENSIO, J. G. (2004): *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, Col. "Por más señas".
- (2006): *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático (Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos)*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, Col. "Por más señas".
- GODOY Y ÁLVAREZ DE FARIA, M. (1836): *Cuenta dada de su vida política por Don Manuel Godoy, Príncipe de la Paz; ó sean Memorias críticas y apologéticas para la historia del reinado del señor D. Carlos IV de Borbón*. Madrid: Imprenta de Sancha, Vol. II, pp. 215 y ss.
- GRANELL FORCADELL, M. (1932): *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de sordomudos desde el año 1794 al 1932*. Madrid.
- (1936): "El Padre José Fernández Navarrete". *Gaceta del Sordomudo*, nº. 10.
- HERNÁNDEZ, T. (1815): *Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español*. Madrid.
- LÓPEZ TORRIJO, M. (2005): *La educación de las personas con sordera. La Escuela Oralista Española*. Valencia: Ed. Universitat de València.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (1982): "Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808)". *Revista Calasancia de Educación*, nº 109.
- (1982): "La Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Su obra pedagógica (1775-1808)". *Revista de Ciencias de la Educación*, 109.
- OSORIO GULLÓN, L. (1973): "Estudio evolutivo de la legislación española en favor de los sordomudos". *Revista Española de Subnormalidad, Invalidez y Epilepsia*, III (3), pp. 71-131. Madrid.
- PLANN, S. (1992): "Roberto Prádez: sordo, primer profesor de sordos". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 3, nº 1 y 2.
- (1997): *A silent minority. Deaf education in Spain, 1550-1835*. Los Ángeles (California).
- REGLAMENTO (1804) del Real Colegio de Sordomudos, formado por la Real sociedad Económica Matritense y aprobado por S. M. Madrid.
- RUIZ BERRIO, J. (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1800-1833)*. Madrid: CSIC.

Breve currículum

Antonio Gascón Ricao. Historiador, investigador y escritor. Autor de: *Beltrán, el Esquinazau*, Jaca, 2002. *Memorias de Juan Luis Marroquín. La lucha por el derecho de los sordos*, Madrid, 2004. *La Bolsa de Bielsa. El heroico final de la República en Aragón*, Huesca, 2005. *El hechizo de El Castellar*, Zaragoza, 2007. Coautor de. *Juan Pablo Bonet. I. Su tierra y su gente (1573-1607)*, Zaragoza, 1995. *Fray Pedro Ponce de León y los antiguos mitos sobre la educación de los sordos*, Madrid, 2006. *Guerra Civil Aragón*, Zaragoza, 2004. *Guerra civil en Aragón*, Tomo II. *Imágenes*, Zaragoza, 2005. *Guerra Civil Aragón, Pirineo (1936-1939)*, Zaragoza, 2008.

José Gabriel Storch de Gracia y Asensio. Profesor Titular de Derecho Civil y Director de los Cursos de Posgrado en Docencia e Interpretación de Lengua de Señas Española en la Universidad Complutense de Madrid, abogado. Es autor de diversas publicaciones de su especialidad jurídica y de temas relacionados con la educación de los sordos, entre las que se destacan: *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid, 2004 (coautor con el anterior); *Estatuto jurídico de las lenguas de señas en el Derecho español. Aproximaciones*, Madrid, 2005 (coautor y coordinador); *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático (Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos)*, Madrid, 2006 (coautor con el anterior).

D^a Alejandra López de Vergara y Sicilia, *Distinguida FUNCASOR 2010*

Luis Balbuena Castellano

Consejero del Consejo Escolar del Estado

Resumen

El artículo recoge la labor desempeñada por Doña Alejandra López de Vergara y Sicilia, Inspectora-Jefe de Tenerife durante muchos años, persona muy admirada y respetada por sus compañeros, el profesorado, padres y madres de alumnos y de las instituciones con competencias en Enseñanza Primaria. Además, por su actividad para mejorar la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y, de manera específica, del hipoacústico, la *Fundación Canaria para el Sordo* —FUNCASOR— le otorgó el título de *Distinguida 2010*.

Palabras clave: FUNCASOR, alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado hipoacústico, Doña Alejandra López de Vergara y Sicilia.

Abstract

This article reflects the work performed by Doña Alejandra López de Vergara y Sicilia, chief inspector of Tenerife for many years, a much admired person and respected by her peers, teachers, parents and institutions with responsibility for Primary Education. Moreover, she was awarded the title of *Distinguida 2010* by the *Canary Foundation for the Deaf* —FUNCASOR— for her activity to improve the education of students with special educational needs and, specifically, of hard of hearing students.

Keywords: FUNCASOR, students with special educational needs, hard of hearing students, Doña Alejandra López de Vergara y Sicilia.

La *Fundación Canaria para el Sordo* (FUNCASOR en lo que sigue) fue creada en 1992 por iniciativa de dos asociaciones de padres de personas sordas con el fin de proporcionar ayuda a quienes tengan esta discapacidad tanto en el campo de la educación como, sobre todo, en la inserción laboral. El Patronato viene otorgando el

La "Fundación Canaria para el Sordo", creada en 1992, viene otorgando el título de "Distinguido" a aquellas personas o instituciones que trabajan o han trabajado en pro de la comunidad sorda.

título de *Distinguido* a aquellas personas o instituciones que trabajan o han trabajado en pro de la comunidad sorda. Tiene una periodicidad anual y hasta la fecha han sido distinguidos: D. Francisco González Hernández, D. Salvador Morales Coello, D. Agustín Yanes Valer, Excmo. Cabildo Insular de Tenerife, Murga "Los Bambones", D. Víctor Acosta Rodríguez, Dña. Elisa González de Chávez, Dña. Felisa Quintana Carrillo y Excmo. Cabildo Insular de La Palma. En el año 2010 el Patronato de FUNCASOR decidió por unanimidad conceder el galardón a D^a Alejandra López de Vergara y Sicilia quien, a los 26 años consigue ingresar por concurso-oposición en el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria. Tras dos años destinada en Córdoba, en 1960 se traslada a Santa Cruz de Tenerife, su ciudad natal, y allí permanece de manera ininterrumpida hasta su jubilación. Ostentó el cargo de Inspectora-Jefe durante muchos años. Desarrolló su labor con total dedicación, dominio de los temas y entrega, ganándose la admiración y el respeto de sus compañeros, del profesorado, padres y madres de alumnos así como de las instituciones con competencias en Enseñanza Primaria.



Foto 1. D^a Alejandra visita la sede de FUNCASOR.

Los currículos de las personas suelen ser fríos porque no incluyen lo que hay detrás de ese ser humano cargado, sin duda, de títulos, de responsabilidades y de honores. D^a Alejandra, desde muy joven, se entregó a la tarea de la educación tras cursar la carrera de maestra y la licenciatura en Pedagogía, ésta en la Universidad Central de Madrid, gracias a una beca concedida por el Cabildo Insular de Tenerife en base a los méritos alcanzados en sus estudios. Mantuvo siempre actualizados sus conocimientos, se preocupó por conseguir que, en su área de responsabilidad, todo discurriese según las normas establecidas y cambiantes orientando a directores, a padres y madres, a docentes, a instituciones; convirtiéndose en un referente para el mundo educativo en toda la provincia.

D^a Alejandra recorrió todos los rincones para conocer desde el colegio grande hasta la escuela unitaria perdida en algún confín. En todos ellos pudieron apreciar su elevado nivel intelectual, la rectitud en su labor directiva y una capacidad de trabajo inagotable.

En unas reflexiones que ella misma hace, dice, textualmente:

No cabe duda que la capacitación personal y la elevación del nivel educativo es un medio de superar todas las trabas que impiden la promoción humana. Como inspectora, continua, trabajar para conseguir este objetivo y apoyar continuamente al profesorado que la ha de llevar a cabo, es lo que ha dado sentido a mi trabajo profesional.

En el ejercicio de ese trabajo, recorrió todos los rincones de las islas occidentales (El Hierro, La Gomera, La Palma y Tenerife) para conocer desde el colegio grande hasta la escuela unitaria perdida en algún confín. En todos ellos pudieron apreciar su elevado nivel intelectual, la rectitud en su labor directiva y una capacidad de trabajo inagotable y responsable a la que debemos añadir una enorme facilidad para conectar con el profesorado y con los padres de alumnos cuyo trato le agradó siempre. Está en posesión de la placa que le hace merecedora de ser miembro de la Orden de *Alfonso X el Sabio*, condecoración que concede el gobierno de la nación.



Foto 2. Presentadores del acto: D. Carlos Hincapié Valencia (discapacidad auditiva), D. Martín Martínez Barrera (sordo ciego) y Dña. Vidalia Bajo Fernández (guía intérprete de personas sordo ciegas).

Pero FUNCASOR, en la toma de su decisión, además de valorar su denso currículum y su reconocida entrega, tuvo presente, especialmente, cuanto promovió para mejorar la educación del alumnado con necesidades especiales y, de manera específica, el hipoacúsico. Se manifiesta como una persona sensible con su problemática y batalladora; toma, en consecuencia, decisiones y promueve iniciativas loables y pioneras en su momento que, además, sirvieron de modelo más allá de las fronteras provinciales. Tras entrar en contacto con padres de alumnos sordos, su espíritu

Se preocupó por mejorar la educación del alumnado hipoacústico. Se preocupó de formarse, de conocer directamente experiencias que se desarrollaban en otros lugares, y lo puso en práctica en dos colegios de Tenerife en los que obtuvo éxitos extraordinarios.

inquieto le lleva a conectar con dos figuras que en aquel momento trabajaban en torno a la integración de estas personas: el ingeniero de sonido francés, Jouve, y el catedrático de fonética de la universidad de Zagreb, el Dr. Guberina. Se preocupó de formarse, de conocer directamente las experiencias que se desarrollaban en otros lugares acudiendo a congresos y visitando incluso centros de Yugoslavia, en donde se seguían estas novedosas estrategias aprovechando un viaje que hizo por este país en unas de sus vacaciones. Consideró fundamental la especialización de profesores en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje para poder atender a niños con deficiencias auditivas, visuales y mentales; por ello promovió varios de estos cursos en colaboración con la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de La Laguna. Con todo ese bagaje, pone en práctica lo aprendido y planificado en dos colegios de Tenerife: el *Ernesto Castro Fariña* de Los Naranjeros en el municipio de Tacoronte y en el *Pérez Valero* de Los Cristianos, en el municipio de Arona. Era el comienzo de un proceso que fue perfeccionándose y ampliándose (*Tejina* con dos unidades, una para hipoacúsicos y otra para deficientes mentales, *Camino Largo* de La Laguna, Icod, etc.) y consiguiendo éxitos extraordinarios, como por ejemplo, que estudiantes con estas características llegaran a la Universidad, posiblemente por primera vez en Canarias y que, como ella misma indica, *"fueron posibles gracias, en primer lugar, a las aportaciones y la entrega de magníficos profesionales de la docencia que supieron captar la trascendencia de lo que hacían"*. Una actitud positiva que Doña Alejandra resalta porque llegaban a detalles aparentemente tan nimios como que algún profesor renunciase a su bigote o barba para que el sordo pudiera leer sus labios. La colaboración y la participación activa de los padres y madres es otro de los factores que apunta como decisivos.



Foto 3. D. Luis Balbuena, vicepresidente; Dña. Alejandra López de Vergara y Sicilia y Dña. Candelaria Rodríguez, presidenta.

Sin duda la semilla que ella sembró ha dado lugar a un árbol que sigue dando frutos. En FUNCASOR es consciente de los objetivos que quedan aún por conseguir pero se valora mucho la labor de D^ª Alejandra porque iniciativas como las suyas son las que han hecho que hayamos podido llegar hasta aquí. Los logros han sido incuestionables; el efecto sobre las personas con esta deficiencia están alcanzando, gracias a la atención educativa, unas metas impensables hasta no hace mucho. Según la relación última, en estos momentos la atención a las alumnas y alumnos con deficiencia auditiva se realiza en 31 centros educativos de Tenerife, Gran Canaria, Lanzarote, Fuerteventura y La Palma.

Valgan estas líneas para agradecer a D^ª Alejandra el ejemplo de su vida de entrega a una de las labores más nobles de cuantas existen y han existido a lo largo de la historia como es la educación y, dentro de ella, por su especial sensibilidad hacia los que más lo necesitan. FUNCASOR se enorgullece de tenerla entre sus distinguidos. El acto de entrega se realizó el día 4 de noviembre de 2010 en el Teatro Príncipe de Felipe, en Tegueste, Tenerife, como parte de una gala que fue presentada por D. Martín Martínez Barrera, sordo ciego, D. Carlos Hincapié Valencia, persona con discapacidad auditiva, apoyados por la guía intérprete de personas sordo ciegas Dña. Vidalia Bajo Fernández. Fue presidido por la Presidenta de la Fundación, D^ª Candelaria Rodríguez Álvarez y correspondió a su vicepresidente, D. Luis Balbuena Castellano, la lectura del laudatio de la distinguida ■



Foto 4. Momento de la entrega del galardón a Dña. Alejandra.

Breve currícul

Luis Balbuena Castellano es Maestro y Licenciado en Matemáticas. Catedrático de Enseñanza Secundaria. Socio fundador de la Sociedad Canaria Isaac Newton de Profesores de Matemáticas; fue su primer Secretario General. Ha sido director de la revista NÚMEROS y codirector de UNIÓN que edita la Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática (www.fi sem.org) de la que es el actual Secretario General. Ha ganado cuatro premios Giner de los Ríos y tres de Educación e inventiva. Condecorado por los gobiernos de España, Francia y Canarias. Socio de honor de las sociedades de Argentina, Uruguay y Perú. Ha participado en congresos nacionales e internacionales de Educación Matemática. Autor de numerosos trabajos y libros sobre el mismo tema así como de divulgación de las matemáticas en prensa, radio y televisión. Actualmente es Consejero del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio.

- AA. VV. (2002): El cambio en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 9-93.
- AA.VV. (2009): Monográfico: “La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo”. *Revista de Educación*, 349, pp.15-239.
- AAVV. (2009): *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona julio 2009. En especial los artículos de:
- CALDERÓN ESPAÑA, M^a C.: “La educación de los sordomudos y ciegos en el BILE”.
 - CASTAÑO GÓMEZ, A. M^a: “La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica”.
 - GONZÁLEZ PÉREZ, T.: “Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo español. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación”.
 - LORENZO VICENTE, J. A.: “Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007): Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad.”
 - MOLINA ROLDÁN, R. M^a.: “La Escuela Central de Anormales de Madrid”.
 - VILLA FERNÁNDEZ, N.: “Del “ocultamiento” a la “visibilidad”: avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008)”.
- Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009): *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Dinamarca.
- Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009): *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales*. Odense, Dinamarca.
- AINSCOW, M. (2009): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea (2^a ed.).
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. y otros (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- ALBERICIO, J. J. (1997): *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.
- ALCÁNTARA, P. (1805): *Discurso, leído por el Exmo. Sr. Duque de Osuna, Director de la Sociedad Económica de Madrid, en la Junta Solemne de apertura del Colegio de Sordo-mudos, celebrada el día 9 de Enero de 1805*. Madrid: Imprenta de Sancha.

- ALEA, J. M. de (1795): "Carta dirigida al editor del Diario Madrid. Madrid". *La Academia Calasancia*, XVI, 1906-1907, pp. 256-263; 286-290; 322-326 y 353-361.
- ANDRÉS y MORELL, J. (1794): *Carta del abate don Juan Andrés sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos*. Madrid: Imprenta de Sancha.
- ANÓNIMO (1805): "Historia del establecimiento de un colegio de sordomudos en la corte de España, bajo la inmediata protección de la Real sociedad Patriótica Matritense de los Amigos del País". *Efemérides de España* 11-1-1805, pp. 54-55 y 15-1-1805, pp. 56-64.
- ARNÁIZ, P. (2000): "Hacia una educación sin exclusión". En MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords.). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall, pp. 187-195.
- (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- (2004): "La educación inclusiva: dilemas y desafíos". *Educación, desarrollo y diversidad*, 2 (7), pp. 25-40.
- ATTWOOD, T. (2002): *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- BALLESTEROS, J. M. y FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1845): *Curso elemental de instrucción de sordomudos*. Madrid.
- BARBERÁ, F. (1895): *La enseñanza del sordomudo según el método oral*. Valencia.
- BARON-COHEN, S. y BOLTON, P. (1998): *Autismo. Una guía para padres*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARON-COHEN, S.; HADWIN, J. y HOLWIN, P. (2006): *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: guía práctica para educadores*. Madrid: Grupo Ed. CEAC.
- BEANE, J. A. (2005): *La integración del currículum*. Madrid: Morata-MEC.
- BIRCH, B. (1991): *Louis Braille: El inventor del alfabeto de puntos en relieve que ha abierto las puertas de la cultura a millones de ciegos*. Madrid: SM.
- BLANCO GUIJARRO, R. (2008): "Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia". *Revista de Educación*, 347, pp. 33-54.
- (2008a): "Marco conceptual sobre la educación inclusiva". En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia

- Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre de 2008. Ginebra, Suiza.
- (2008b): “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social”. En *La Educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes*. Santiago de Chile: OEI, pp. 13-53.
- (2009): “La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas”. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C. y COLL, C. Madrid: Fundación Santillana/OEI, pp. 87-99.
- BOBATH, B. *Escritos y Notas de Curso Bobath*.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2004): *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Versión original en inglés BOOTH, T. y AINSCOW, M. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol, UK 2000.
- BRASLAVSKY, C. (2004): *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- CALERO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2009): “Programas de gasto destinado a la educación inclusiva de personas con discapacidad: descripción y estimación del coste de nuevas medidas”. En *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE, pp. 237-265.
- CANO, E. (2003): *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- CASADO, D. (2005): *La atención temprana en España, jalones de su desarrollo*.
- CASANOVA, M. A. (2011): *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CASANOVA, M. A. y CABRA, M. A. (Coords.) (2009): *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE www.fundaciononce.org
- CASANOVA, M. A. y RODRÍGUEZ, H. (Coords.) (2009): *La educación inclusiva, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2008): *Universal design for learning (UDL)*. www.cast.org, www.udleditions.cast.org
- CASTELL, R. (2004): “Encuadre de la exclusión”. En KARSZ, S.: *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa, pp. 57-58.

- CEPAL (2010): *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- COLETO RUBIO, C.: "La educación especial en España: del ayer al hoy". *Revista digital educativa*. Granada csifrevistad@gmail.com
- CORTÁZAR, P. y TAMARIT, J. (1989): "Lenguaje y comunicación". En VV. AA. *Intervención educativa en autismo infantil*. Madrid: MEC.
- DUK HOMAD, C. y NARVARTE EGUILUZ, L. (2008): "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de las necesidades educativas de los estudiantes". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2.
- DYSON, A. y MILLWARD, A. (2000): *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- ECHEITA, G. (2006): "Ojos que no ven, corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles". En VERDUGO, M. A. y JORDÁN DE URRÍES, B. *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. Salamanca: Amarú, pp. 219-229.
- (2007): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- (2008): "Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto"". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), pp. 9-18, consultado el 22/07/09.
- ECHEITA, G.; AINSCOW, M.; ALONSO, P.; DURÁN, D.; FONT, J.; MARÍN, N.; MIQUEL, E.; PARRILLA, A.; RODRÍGUEZ, P. y SANDOVAL, M. (2004): "Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva". *Cuadernos de Pedagogía*, 33, pp. 50-53.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M. A. (Eds.) (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- ECHEITA, G.; VERDUGO, M. A.; SANDOVAL, M.; SIMÓN, C.; LÓPEZ, M. GONZÁLEZ-GIL, F. y CALVO, I. (2008): "La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa". *Siglo Cero* 39 (4), 228, pp. 26-50.
- ECHEITA, G.; SIMÓN, C.; VERDUGO, M. A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.; CALVO, I. y GONZÁLEZ, F. (2009): "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178.
- EGUILUZ ANGOITIA, A. (1986): *Fray Pedro Ponce de León. La nueva personalidad del sordomudo*. Madrid.

- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- ESCUADERO, J. M. (2007): “Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa”. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, pp. 86-89.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010): *Special Needs Education. Country Data 2010*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1855): *Abecedario general de los ciegos: Muestras y explicación de los principales caracteres en relieve que se emplean en su enseñanza*, Madrid: Imprenta Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos/ONCE.
- (1857): *Inauguración de la escuela Superior Normal para introducción de los aspirantes al profesorado de la Enseñanza Especial de Sordo-mudos y de Ciegos*. Madrid: Imprenta del Colegio.
- FLORES, J. M. (2010): “El empleo digno y de calidad como dimensión de la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual”. En CAYO, L. (2010): *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*. Madrid: Cinca S. A., pp. 291-310.
- FRITH, U. (1992): *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCÍA BARRERA, A. (2010): “La realidad que rodea al empleo con apoyo de las personas con discapacidad intelectual”. En IZUZQUIZA, D. (2010): *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA BROCARA, J. L. (1991): *La Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del país (Páginas de una gloriosa Historia), con apuntes biográficos de sus Presidentes*. Madrid: Publicación de la Real Sociedad Económica Matritense en el II Centenario de su Fundación (1775-1975), 2ª ed. no venal. Imprenta de Lázaro Carrasco.
- GASCÓN RICAÑO, A. (1999): “Gregorio de Santa Fé, un sordo aragonés ilustrado en el Madrid goyesco”. *Trébede. Mensual Aragonés de Análisis, Opinión y Cultura*, números 28/29.
- GASCÓN RICAÑO, A. y STORCH DE GRACIA Y ASENSIO, J. G. (2004): *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, Col. “Por más señas”.
- (2006): *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático (Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos)*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, Col. “Por más señas”.
- GIMENO, J. (2000): “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”. En AA.VV. *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó, pp. 11-35

- “Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria”. En SIPÁN, A. (Coord.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.
- GODOY Y ÁLVAREZ DE FARIA, M. (1836): *Cuenta dada de su vida política por Don Manuel Godoy, Príncipe de la Paz; ó sean Memorias críticas y apologéticas para la historia del reinado del señor D. Carlos IV de Borbón*. Madrid: Imprenta de Sancha, Vol. II, pp. 215 y ss.
- GÓMEZ-VELA, M. y VERDUGO, M. A. (2009): *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.
- GONZÁLEZ, M. T. (2008): “[Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar](#)”. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 82-99.
- GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, I. y SUSO, A. (2011): *El empleo con apoyo de las personas con discapacidad en España*. Red2Red Consultores.
- GRANDIN, T. (1997): *Atravesando las puertas del autismo*. Madrid: Paidós.
- GRANELL FORCADELL, M. (1932): *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de sordomudos desde el año 1794 al 1932*. Madrid.
- (1936): “El Padre José Fernández Navarrete”. *Gaceta del Sordomudo*, nº. 10.
- GRAY, C. (2000): *The New Social Story Book*. Arlington, Texas: Future Horizons, Inc..
- HAPPÉ, F. (1998): *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial. Colección Psicología y educación.
- HEGARTY, S. (2008): “Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2.
- HERNÁNDEZ, T. (1815): *Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español*. Madrid.
- HERNÁNDEZ, T. (1821): *Discurso pronunciado en el examen público de los Sordomudos del Colegio de Madrid, la tarde del 14 de noviembre del año de 1820*. Madrid: Imprenta de la Minerva Española.
- HERVÁS Y PANDURO, L. (1795): *Escuela Española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. Madrid: Imprenta Real, t. I y Fermín Villalpando, t. II.
- HERRÁN, A. de la e IZUZQUIZA, M. D. (Coords.) (2010): *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.
- HOBSON, P. (1993): *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.

- JIMÉNEZ, A. y HUETE, A. (2010): *Estudio sobre el agravio comparativo económico que origina la discapacidad*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- JORDÁN de URRÍES F. B. y VERDUGO M. A. (2011): *Evolución del empleo con apoyo en España (1995 a 2010) y ajuste a los estándares de calidad de la EUSE*. Salamanca: INICO.
- KEPHART, N. C. y STRAUS A. (1940): "A clinical factor influencing variations in I Q". *American Journal of Orthopsychiatry*, núm. 10, pp. 343-351.
- LABRADOR HERRÁIZ, C. (1988): *Pascual Vallejo, Ilustrado y Reformador de Estudios*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- LÓPEZ, N. (2004): *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- LÓPEZ MELERO, M. (2001): "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades". En SIPÁN, A. (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.
- LÓPEZ TORRIJO, M. (2005): *La educación de las personas con sordera. La Escuela Oralista Española*. Valencia: Ed. Universitat de València.
- LÓPEZ TORRIJO, M. y CARBONELL PERIS, R. (Coords.) (2005): *La integración educativa y social*. Barcelona, Ariel.
- LORENZO, R y PÉREZ, L. C. (Dir.) (2007): *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Aranzadi/Thomson.
- LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFY, S.; BUNTIX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A. y otros (2002/2004): *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (10ª edición). Madrid: Alianza.
- MANOLSON, A. (2005): *Hablando nos entendemos los dos. Una guía para padres sobre cómo ayudar a sus hijos*. Toronto: The Hanen Center y Madrid: Entha Ediciones.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G.; BABÍO, M.; GALÁN, M.; AGUILERA, M. J. y PÉREZ, E. (2003): *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid www.dmenor-mad.es.

- MARCHESI, A.; PALACIOS, J. y COLL, C. (2009): *Desarrollo psicopedagógico y educativo*. Madrid: Alianza.
- MARTINELLI, P., JENARO C. y RODRÍGUEZ, P. (2011): "Empleabilidad en jóvenes con discapacidad intelectual: Evaluación e intervención en habilidades sociales y de afrontamiento". *Síndrome de Down: Vida Adulta*, 8 (3), pp. 40-46.
- MEC (1992): *Los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC.
- (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos*.
- MEDINA, A. (1958): *Las dos primeras escuelas de enseñanza para los ciegos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ZZMOLINA GARCÍA, S. (1985): *Educación Especial Integrada*. Organización Escolar. Madrid: Anaya.
- MOLINA MADUEÑO, A. (2011): "200 años de enseñanzas para alumnos sordos en Madrid". *El País*, 12-5-2011.
- MOLINA ORTÍN, M. C. (1999): *Integración invidente en la clase de matemáticas. Un estudio comparado del aprendizaje de la geometría entre niños videntes e invidentes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MONTERO, J. (1985): *Historia de la educación de los ciegos*, Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Madrid: Aula Santillana, pp. 1097-1100.
- MONTERO, J. (1995): *Los ciegos en la historia*. Madrid: ONCE.
- MUÑOZ, V. (2007): Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada "Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidades". Naciones Unidas.
- MURILLO, J y MUÑOZ REPISO, M. (2002): *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MEC.
- Naciones Unidas (2006): *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad* [<http://www.un.org/spanish/disabilities/>]
- NEGRÍN FAJARDO, O. (1982): "Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808)". *Revista Calasancia de Educación*, nº 109.
- (1982): "La Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Su obra pedagógica (1775-1808)". *Revista de Ciencias de la Educación*, 109.
- NILHOLM, C. (2006): "Special education, inclusion and democracy". *European Journal of Special Needs Education*, 21, (4), pp. 431-446.

- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2010): *Informe Olivenza 2010. Las personas con discapacidad en España*.
- OEI: *Sistemas Educativos nacionales*: “España, capítulo 11: Educación Especial”.
- OREALC/UNESCO (2007): *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.<http://www.unesco.cl/esp/sprensa/1721.act>
- (2008): *Segundo Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.
- (2010): *Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud (2001): *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: IMSERSO-OMS.
- OSORIO GULLÓN, L. (1972): “Estudio evolutivo de la legislación española en favor de los ciegos”. *Revista Española de Subnormalidad Invalidez y Epilepsia*, Vol. II, (4), pp.15-119.
- (1973): “Estudio evolutivo de la legislación española en favor de los sordomudos”. *Revista Española de Subnormalidad, Invalidez y Epilepsia*, Vol. III (3), pp. 71-131.
- PEETERS, T. (2008): *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Madrid: Autismo Ávila.
- PIAGET, J. (1969): *Nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- PIAGET, J. e INHERDER, B. (1969): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PLANN, S. (1992): “Roberto Prádez: sordo, primer profesor de sordos”. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 3, nº 1 y 2.
- (1997): *A silent minority. Deaf education in Spain, 1550-1835*. Los Ángeles (California).
- QUEROL, J. M. y REYZÁBAL, M. V. (2008): *La mirada del otro. Textos para trabajar la interculturalidad y la diferencia de género*. Madrid: La Muralla.
- REGLAMENTO (1804) del Real Colegio de Sordomudos, formado por la Real Sociedad Económica Matritense y aprobado por S. M. Madrid.
- REIMERS, F. (Coord.) (2002): *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.

- RICART, M. (1984): "Desde hace 8 ocho años funciona en Barcelona un aula especial para niños ambliopes". *Comunidad Escolar*, Vol. 2, 17.
- RICO, M. (1985): "La integración del niño minusválido, un reto a la organización escolar", Ponencia a las 4ª Jornadas de Educación Especial de Escuelas Universitarias. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- RIVIERE, A. y MARTOS, J. (Comp.) (1997): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO.
- (Comp.) (2000): *El niño pequeño con autismo*. Madrid: IMSERSO.
- (Comp.) (2001): *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: IMSERSO.
- RODRÍGUEZ, R. (1929): *Apuntes sobre Pedagogía especial de ciegos*. Madrid: Imprenta Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- ROIG, C. (2000): *Luis Braille: La historia de un genio del singular relieve*. Madrid: ONCE.
- RUIZ, R. (2007): "Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva". En BONALS, J. y SÁNCHEZ-CANO, M. *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, pp. 273-320.
- RUIZ BERRIO, J. (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1800-1833)*. Madrid: CSIC.
- SABEH, E. N.; VERDUGO, M. A.; PRIETO, G. y CONTINI, N. E. (2009): *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. Madrid: CEPE.
- SARTO MARTIN, M. P. y VENEGAS RENAULD, M. E. (2009): *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: INICO
- SCHAFFER, H. R. (1989): *Interacción y socialización*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- SCHALOCK, R. L.; BORTHWICK-DUFFY, S.A.; BRADLEY, V.; BUNTIX, W. H. E.; COULTER, M. D.; CRAIG, E. M.; GOMEZ, S. C.; LACHAPELLE, Y.; LUCKASSON, R.; REEVE, A.; SHOGREN, K. A.; SNELL, M. E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M. J.; THOMPSON, J. R.; VERDUGO, M. A.; WEHMEYER, M. L. y YEAGER, M. H. (2011): *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. A. (2003): *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- (2007): "El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual". *Siglo Cero*, vol. 38 (4), 224, pp. 21-36.
- (en prensa): *A Leadership Guide to Redefining Intellectual and Developmental Disabilities Organizations: Eight Successful Change Strategies*. My: Brookes.

- SÁNCHEZ, M.; BARRANCO, F. J.; CÓRDOBA, A.; DOMÍNGUEZ, P. J. y MARTÍNEZ, I. (2011): *Propuestas de mejora a las políticas de creación de empleo, alineadas con la RSE, a través de la inserción laboral de personas con discapacidad y de colectivos desfavorecidos*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- SEN, A. (1999): "Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo". *Ponencia presentada en la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo: Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia*. París 14 de marzo de 1999.
- SOLER, M. A. (1976): *Seminario de Iniciación a la Tifología*. Madrid: ONCE.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STUKAT, K. G. (1977): "Suecia y otros países escandinavos". *La Educación Especial*. UNESCO.
- TEDESCO, J. C. (2004): "Igualdad de oportunidades y política educativa" en *Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO pp. 59-68.
- THOMAS, G. y LOXLEY, A. (2007): *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- TOMASEVSKI, K. (2002): "Contenido y vigencia del derecho a la educación". *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- TOMLINSON, C. A. (2008): *El aula diversificada. Dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- TORRES, J. (2002): "La cultura escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 71-75.
- UNESCO (1994): *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2004): *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: Edición de Rosa Blanco. www.unesdoc.unesco.org
- (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.
- (2010): *Llegar a los marginados. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*. París: Ediciones UNESCO www.unesco.org/education
- (2011): *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*. París: Ediciones UNESCO www.unesco.org/education
- VENEGAS del BUSTO, A. (1531): *Tractado de Othografía y acentos en las tres lenguas principales*. Toledo.

- VERDUGO, M. A. (2006): *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú.
- (2009): “El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida”. *Revista de Educación*, 349, pp. 23-43.
- VERDUGO, M.A.; GÓMEZ, L. E. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (en prensa): “Inclusão e qualidade de vida na educação de alunos com deficiência”. *Linhas Críticas, edición 33, serie 17*.
- VERDUGO, M. A. y JORDAN de URRÍES, F. B. (2001): *Panorámica del empleo con apoyo en España. Documentos 59/2001*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2006): *Desarrollo de un sistema de evaluación multicomponente de programas de empleo con apoyo (SEMECA)*. Salamanca: INICO.
- VERDUGO, M. A.; NAVAS, P.; GÓMEZ, L. E. y SCHALOCK, R. L. (en prensa): “The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability”. *Journal of Intellectual Disability Research*.
- VERDUGO, M. A. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (2008): “Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas”. *Siglo Cero*, vol. 39 (4), 228, pp. 5-25.
- (2012): “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, familias y profesionales”. *Revista de Educación*, 358. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086.
- VERDUGO, M. A.; RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A.; SARTO, P.; CALVO I. y SANTAMARÍA, M, (2009): *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- VERDUGO M. A. y SCHALOCK, R. L. (2001): “El concepto de calidad de vida en los servicios humanos”. En VERDUGO, M. A. y JORDÁN de URRÍES, F. B. (2001): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- (2010): “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad”. *Siglo Cero*, vol. 41 (4), 23.
- VIGOTSKY, L. S. y otros. (1973): *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- VIGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- VILLALOBOS, E. y ZALAKAIN, J. (2010): “Delimitación conceptual de la inclusión social”. En CAYO, L. (2010): *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*. Madrid: Cinca S.A.

VLACHOU, A. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

WING, L. (1998): *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós ■

ENLACES DE INTERÉS

- Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales: www.european-agency.org
- Asociación de padres de personas con autismo (APNA): www.apna.es
- Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD): www.cedd.net
- Comité Español de Representantes de Personas con discapacidad (CERMI): www.cermi.es
- Confederación española de familias con personas sordas (FIAPAS): www.fiapas.es
- Confederación Española de Federaciones y Asociaciones de atención a las personas con parálisis y afines (ASPACE): www.aspace.org
- Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE): www.cocemfe.es
- Confederación Nacional de Sordos de España: www.cnse.es; www.farocnse.com
- Federación Española de Padres de Autistas (FESPAU): www.fespau.es
- Federación de organizaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual (FEAPS): www.feaps.org
- Fundación ONCE: www.fundaciononce.org
- Fundación de la Confederación Nacional de Sordos de España: www.fundacioncnse.org
- Fundación Síndrome de Down-Madrid: www.downmadrid.org
- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO): <http://inico.usal.es>
- Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE): www.once.es
- Real Patronato sobre Discapacidad: www.rpd.es
- Servicio de Información sobre Discapacidad: <http://sid.usal.es>
- Temario abierto sobre educación inclusiva: www.unesdoc.unesco.org

<http://www.educacion.gob.es/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa.html>

