



---

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO**  
**SOCIAL**  
**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS DOCTORAL:**  
**La integración escolar: nacimiento,**  
**experimentación y generalización**  
**(1970/1995). Su implementación en la**  
**provincia de Valladolid.**

**Presentada por: Carmen Romero Ureña**  
Para optar al grado de doctora por la Universidad  
de Valladolid

**Dirigida por los doctores: Dña. Julia Boronat**  
**Mundina y D. Santiago Esteban Frades**



*A todos los que hicieron posible la  
integración escolar y a los que, día  
a día, consiguen una auténtica  
inclusión.*

*A Santiago, que ha hecho posible  
este proyecto de tesis y de vida.*

*A mi hijo, que me permite  
aprender y disfrutar cada día y  
creer en el potencial humano de la  
gente joven.*

*A mi padre, que hubiera  
disfrutado, una vez más y a mi  
madre para que lo disfrute por los  
dos.*



## **Agradecimientos**

El camino ha sido largo, pero este trabajo de investigación ha culminado gracias al apoyo y la colaboración de muchas personas a las que, desde estas líneas, quiero mostrar mi agradecimiento.

Mi gratitud a los directores de esta tesis, Dra. Julia Boronat Mundina y Dr. Santiago Esteban Frades, por las orientaciones, ideas, interés, asesoramiento y ánimo, que me han permitido avanzar con seguridad y llegar hasta el final.

Mi agradecimiento al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, por poner a mi disposición los medios que este trabajo ha ido precisando.

Y, a todos los que han colaborado conmigo aportando sus experiencias de vida: R. A. L., Manuel Ávila Cañadas, Eudoxio de Anta Peláez, M<sup>a</sup> Carmen de Anta de Uña, C.A.G., Isabel Barrio Castellanos, María Jesús Caballero Liaño, Carmen Calvo Caballero, Carmen Campos Cortés, Lourdes Casas Rodríguez, Jorge Luis Casquete González, Amparo Cebrián Quesada, Ángel Conde Fuentes, Rafael Díaz Alcaide, Pura Díaz Veiga, M<sup>a</sup> José Domínguez Gil, José Manuel Escudero Martínez, Che Espinosa Moro, Santiago Esteban Frades, M<sup>a</sup> Jesús Fernández Mulero, Ana Fernández Sancho, M<sup>a</sup> Lourdes García González, Emilia Gil, Carmen González Bastardo, Emma González Martín, Lorenzo González Torres, Francisco Guerrero, Javier Hermosa Martín, Aniceto Herrero Maroto, M<sup>a</sup> Ángeles López Fraguas, Mercedes López Ortega, Arturo López Sacristán, E. L. B., Águeda Maeso Sánchez-Bermejo, Matilde Martín Rodríguez, Elena Martínez López (Sor M<sup>a</sup> del Mar), E.M.H., Inés Martínez Pontejo, Carmen Masa Hostiguelo, Purificación Matute Álvarez, Inés Monjas Casares, José-Sixto Olivar Parra, R. P. A., Mauricio Pardos Fernández del Pino, Julio Rabanillo San Alejandro, Manuel Roldán Riego, Salustiano Rodríguez Vega, Anselmo Rosales Montero, Noelia Sánchez Álvarez, M<sup>a</sup> Ángeles Sánchez Azañedo, Matilde Sahagún Schwartz, Belén Santiago Pardo, Joaquín Toral Fernández, Miguel Ángel Verdugo Alonso.

## **Además**

Esta tesis intenta ser un homenaje a todos los que trabajaron por convertir en realidad el derecho de todas las personas con discapacidad a recibir una educación que les permitiera tener participación activa en la sociedad, calidad de vida y a ser felices.

## **Notas aclaratorias**

*1ª. En cada etapa se ha respetado la terminología de la época.*

*2ª. Los gráficos y tablas que no llevan referencia de la fuente, han sido elaborados por la autora de esta tesis.*

## Índice de contenidos

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Agradecimientos</b> .....                                                                               | 5   |
| <b>Introducción</b> .....                                                                                  | 23  |
| <b>Capítulo primero: Marco metodológico</b> .....                                                          | 41  |
| Introducción .....                                                                                         | 43  |
| 1.1 Planteamiento del problema: finalidad e interrogantes<br>de la investigación.....                      | 44  |
| 1.2. Elección de la metodología .....                                                                      | 48  |
| 1.2.1. Tipo de metodología.....                                                                            | 48  |
| 1.3. Hipótesis y objetivos de la investigación .....                                                       | 51  |
| 1.4. Diseño de la investigación .....                                                                      | 59  |
| 1.4.1. Elección y descripción de la muestra .....                                                          | 61  |
| 1.4.2. Instrumentos empleados para la recogida<br>de la información .....                                  | 66  |
| 1.4.2.1. Fuentes documentales .....                                                                        | 71  |
| 1.4.2.2. Entrevistas en profundidad.....                                                                   | 74  |
| 1.4.2.3. Debates de expertos .....                                                                         | 84  |
| 1.4.2.4. Testimonios escritos.....                                                                         | 88  |
| 1.4.2.5. Observación participante.....                                                                     | 91  |
| 1.4.3. Registro de datos y organización de la<br>Información .....                                         | 92  |
| 1.4.3.1. Análisis de los datos.....                                                                        | 93  |
| 1.4.3.2. Triangulación .....                                                                               | 99  |
| 1.5. Fiabilidad y validez.....                                                                             | 101 |
| 1.5.1. Fiabilidad externa e interna .....                                                                  | 101 |
| 1.5.2. Validez externa e interna.....                                                                      | 103 |
| 1.6. Informe final .....                                                                                   | 104 |
| A modo de síntesis.....                                                                                    | 105 |
| <b>Capítulo segundo: Aproximación al campo de la<br/>educación especial: evolución y significado</b> ..... | 109 |
| Introducción.....                                                                                          | 111 |
| 2.1. Recorrido histórico de la educación especial .....                                                    | 111 |
| 2.1.1. Antecedentes de la educación especial .....                                                         | 112 |
| 2.1.2. Nacimiento de la educación especial .....                                                           | 116 |
| 2.2. La educación especial en España .....                                                                 | 123 |
| 2.2.1. Inicios de la educación especial en España.....                                                     | 123 |
| 2.2.2. La educación especial desde la Ley<br>General de Educación hasta nuestros días .....                | 129 |

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.3. Modelos de la educación especial .....                                    | 140 |
| 2.3.1. Clasificación de los modelos de la educación especial.....              | 141 |
| 2.3.2. Evolución de los diferentes modelos.....                                | 145 |
| 2.3.3. Los modelos en el campo educativo. Concepto de integración escolar..... | 147 |
| 2.4. Recorrido conceptual del mundo de la discapacidad.....                    | 154 |
| 2.4.1. Taxonomías de la educación especial.....                                | 154 |
| 2.4.2. Nuevas corrientes taxonómicas.....                                      | 157 |
| 2.4.3. Terminología en el campo educativo.....                                 | 167 |
| 2.5. Sentido actual: La educación inclusiva .....                              | 173 |
| A modo de síntesis.....                                                        | 179 |

## PRIMERA PARTE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo tercero: La integración escolar en España. De 1970 a 1982: El período previo .....</b>                  | <b>187</b> |
| Introducción .....                                                                                                  | 191        |
| 3.1. Las primeras medidas a favor de la educación especial en España .....                                          | 191        |
| 3.2. La Ley General de Educación de 1970 .....                                                                      | 194        |
| 3.2.1. El desarrollo legislativo de la LGE .....                                                                    | 196        |
| 3.3. Las instituciones .....                                                                                        | 203        |
| 3.3.1. El Instituto Nacional para la Educación Especial.....                                                        | 204        |
| 3.3.2. Los diferentes Patronatos.....                                                                               | 206        |
| 3.4. La implantación de la democracia (1976/77).....                                                                | 211        |
| 3.4.1. Plan de Prevención de la Subnormalidad (1976).....                                                           | 215        |
| 3.4.2. Los primeros Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV).....                                       | 216        |
| 3.4.3. Las alternativas de la enseñanza de los Colegios de Doctores y Licenciados y de las Escuelas de Verano ..... | 219        |
| 3.5. La Constitución y la Legislatura Constituyente (1978/1979).....                                                | 222        |
| 3.5.1. La educación especial en la Legislatura Constituyente .....                                                  | 223        |
| 3.5.2. El Plan Nacional de Educación                                                                                |            |

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Especial (1978).....                                                                                                       | 226 |
| 3.6. La Primera Legislatura (1980/1982).....                                                                               | 232 |
| 3.6.1. Función de control en el debate<br>Parlamentario.....                                                               | 233 |
| 3.6.2. Función legislativa: Tramitación de la<br>proposición de la LISMI .....                                             | 246 |
| 3.7. Criterios de actuación en el campo de la<br>educación especial.....                                                   | 255 |
| 3.8. Los movimientos asociativos y privados<br>más representativos .....                                                   | 260 |
| 3.8.1. Los movimientos asociativos de padres<br>y de profesionales del sector .....                                        | 260 |
| 3.8.2. Las experiencias pedagógicas, las<br>iniciativas de los sectores no estatales y las<br>actividades científicas..... | 268 |
| 3.9. El impulso de la formación y del perfeccionamiento<br>del profesorado de educación especial .....                     | 274 |
| 3.9.1. El ICE, el INCIE y el CENIDE .....                                                                                  | 277 |
| 3.10. El crecimiento informativo especializado .....                                                                       | 284 |
| 3.11. La situación en Europa .....                                                                                         | 287 |
| A modo de síntesis.....                                                                                                    | 290 |

#### **Capítulo cuarto: La integración escolar en España.**

##### **De 1982 a 1990: El comienzo de la experimentación**

|                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>de la integración escolar .....</b>                                                           | <b>293</b> |
| Introducción.....                                                                                | 297        |
| 4.1. La Ley de Integración Social de los Minusválidos<br>(LISMI).....                            | 299        |
| 4.1.1. Aportación educativa de la LISMI .....                                                    | 300        |
| 4.2. El Real Decreto de 1982, de ordenación de la<br>educación especial .....                    | 306        |
| 4.2.1. El planteamiento de la integración escolar<br>para el nuevo gobierno socialista .....     | 310        |
| 4.2.2. La base de la integración escolar en los<br>niveles de preescolar y educación básica..... | 312        |
| 4.2.3. La creación de los equipos<br>multiprofesionales .....                                    | 314        |
| 4.2.4. La educación especial en la formación<br>profesional.....                                 | 318        |
| 4.2.5. El primer diseño curricular para la<br>educación especial.....                            | 322        |
| 4.3. La puesta en marcha de la integración escolar .....                                         | 332        |

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3.1. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE).....                                                                       | 333 |
| 4.3.2. El Real Decreto de 1985, de ordenación de la educación especial .....                                                                | 336 |
| 4.3.3. Las órdenes ministeriales sobre la implantación de la integración escolar (1985/90).....                                             | 338 |
| 4.3.4. La transformación de las aulas de educación especial de los centros ordinarios.....                                                  | 346 |
| 4.3.5. El desarrollo normativo en las comunidades autónomas .....                                                                           | 353 |
| 4.3.6. Los centros de EGB y preescolar considerados de integración permanente .....                                                         | 360 |
| 4.3.7. El apoyo a la integración desde los centros de profesores (1984).....                                                                | 361 |
| 4.3.8. El apoyo institucional desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1986) .....                                  | 363 |
| 4.3.9. El Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1986) y los movimientos asociativos e institucionales ..... | 371 |
| 4.4. El programa experimental de orientación educativa en centros de EGB y enseñanzas medias .....                                          | 374 |
| 4.5. Los datos estadísticos .....                                                                                                           | 377 |
| 4.6. El apoyo de los organismos internacionales. El impulso europeo .....                                                                   | 378 |
| 4.6.1. La participación de España en los programas HELIOS .....                                                                             | 384 |
| 4.7. Investigaciones y evaluaciones sobre la integración escolar .....                                                                      | 387 |
| 4.7.1. Evaluación de la integración a nivel institucional .....                                                                             | 394 |
| 4.7.2. Otras investigaciones y evaluaciones .....                                                                                           | 405 |
| 4.7.3. Los primeros informes del Consejo Escolar del Estado.....                                                                            | 410 |
| A modo de síntesis.....                                                                                                                     | 413 |

**Capítulo quinto: La integración escolar en España.  
De 1990 a 1995: La consolidación y generalización  
de la integración escolar**

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| de la integración escolar .....                             | 417 |
| Introducción .....                                          | 419 |
| 5.1. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) 420 |     |
| 5.1.1. Las Órdenes Ministeriales, desde 1990                |     |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| hasta 1993, sobre la ampliación de la<br>integración escolar en educación secundaria .....                                                       | 428 |
| 5.1.2. Regulación de los equipos de<br>orientación educativa y psicopedagógica y de<br>los departamentos de orientación.....                     | 434 |
| 5.1.3. Regulación de las ratios en los centros<br>de integración y específicos de educación especial..                                           | 440 |
| 5.1.4. Las 77 medidas para mejorar la calidad<br>de la enseñanza .....                                                                           | 443 |
| 5.1.5. Red de apoyo del MEC desde el Centro<br>Nacional de Recursos para la Educación Especial ...                                               | 446 |
| 5.2. Real Decreto de 1995, de ordenación de los alumnos<br>con necesidades educativas especiales .....                                           | 449 |
| 5.2.1. Regulación de la evaluación psicopedagógica<br>y de la escolarización del alumnado con<br>necesidades educativas especiales.....          | 452 |
| 5.2.2. Centros específicos de educación especial ....                                                                                            | 460 |
| 5.3. Ley Orgánica de la Planificación, Evaluación y<br>Gobiernos de los Centros (LOPEGCE) y la generalización<br>de la integración escolar ..... | 466 |
| 5.4. El desarrollo normativo en las comunidades<br>autónomas.....                                                                                | 469 |
| 5.5. Informes del Consejo Escolar del Estado.....                                                                                                | 474 |
| 5.6. Los movimientos asociativos y su repercusión social....                                                                                     | 478 |
| 5.7. La situación internacional y la participación de<br>España en este ámbito .....                                                             | 480 |
| 5.7.1. Tercera Conferencia Europea.....                                                                                                          | 488 |
| 5.7.2. El programa HORIZON.....                                                                                                                  | 490 |
| 5.7.3. La Conferencia Mundial de Salamanca .....                                                                                                 | 490 |
| 5.7.4. El final del programa Helios .....                                                                                                        | 492 |
| 5.8. Evolución de la educación especial y la integración<br>escolar a través de los datos estadísticos.....                                      | 494 |
| A modo de síntesis.....                                                                                                                          | 503 |

## **SEGUNDA PARTE**

### **LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN VALLADOLID**

|                                                                                                                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo sexto: El despertar de la ciudad en la<br/>atención a las personas con discapacidad y las<br/>primeras experiencias hacia la integración escolar .....</b> | <b>511</b> |
| Introducción .....                                                                                                                                                     | 513        |

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1. La respuesta educativa de los años 60 a los niños con discapacidad.....                                                                                     | 515 |
| 6.1.1. San Juan de Dios (1959).....                                                                                                                              | 524 |
| 6.1.2. Obra Social del Santuario (1967).....                                                                                                                     | 532 |
| 6.2. El liderazgo de los profesionales más significativos .....                                                                                                  | 540 |
| 6.2.1. El psicólogo, José Peinado Altable .....                                                                                                                  | 542 |
| 6.2.2. El médico, Pedro Gómez Bosque .....                                                                                                                       | 546 |
| 6.2.3. El maestro, Salustiano Rodríguez Vega .....                                                                                                               | 549 |
| 6.3. El nacimiento de ASPRONA (1962) y su evolución. El centro específico provincial de educación especial de Boecillo .....                                     | 560 |
| 6.3.1. Las primeras aulas de España de educación especial en los centros privados (1971) ..                                                                      | 578 |
| 6.4. La primera experiencia de integración en España: “Una experiencia de educación de deficientes mentales en convivencia con alumnos normales” (1970/76) ..... | 588 |
| 6.5. Una experiencia pionera de integración en un centro público: “XXV Años de Paz” (1976/79).....                                                               | 599 |
| 6.6. Otros componentes relevantes que favorecen la educación especial y el camino hacia la integración en los años 70 .....                                      | 607 |
| 6.6.1. Los pioneros en el campo de la logopedia (1973).....                                                                                                      | 607 |
| 6.6.2. La orientación educativa en esta década. Los servicios de orientación educativa y vocacional (1977).....                                                  | 612 |
| 6.6.3. La formación del profesorado y el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (1969/84).....                                                    | 615 |
| 6.6.4. La contribución de Valladolid en los <i>libros verdes</i> (1979) .....                                                                                    | 617 |
| A modo de síntesis.....                                                                                                                                          | 618 |

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Capítulo séptimo: La experimentación de la integración escolar</b> .....            | 625 |
| Introducción .....                                                                     | 629 |
| 7.1. Los primeros centros experimentales de integración en EGB (a partir de 1985)..... | 630 |
| 7.2. Los primeros servicios complementarios de apoyo a la integración escolar .....    | 650 |
| 7.2.1. Servicio de apoyo al alumnado con discapacidad auditiva (1984) .....            | 650 |

|                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.2.2. Servicio de apoyo a deficientes visuales (1986).....                                                                                                               | 658 |
| 7.2.3. Servicio de apoyo a los problemas de conducta (1987) .....                                                                                                         | 665 |
| 7.3. El Convenio entre el MEC, la Junta Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid para la atención temprana y la integración (1986) ..... | 676 |
| 7.4. Las experiencias pioneras de integración en educación secundaria (1987).....                                                                                         | 679 |
| 7.5. El respaldo de la orientación educativa.....                                                                                                                         | 682 |
| 7.5.1. Los equipos multiprofesionales (1982).....                                                                                                                         | 683 |
| 7.5.2. Los PIPOES o SAPOES (1988).....                                                                                                                                    | 685 |
| 7.6. La organización de la dirección provincial de educación y los responsables de la educación especial .....                                                            | 688 |
| 7.6.1. El papel de la inspección de educación .....                                                                                                                       | 693 |
| 7.6.2. El papel de la unidad de programas Educativos.....                                                                                                                 | 700 |
| 7.7. La participación en los proyectos europeos .....                                                                                                                     | 702 |
| 7.7.1. El programa HELIOS II (1988).....                                                                                                                                  | 703 |
| 7.8. Otras experiencias destacables de esta década .....                                                                                                                  | 706 |
| 7.8.1. El nacimiento del centro específico “El Corro” para la atención de los niños autistas (1982).....                                                                  | 707 |
| 7.8.2. La creación de las aulas hospitalarias (1985/87).....                                                                                                              | 715 |
| 7.8.3. Los primeros maestros de audición y lenguaje en los centros de educación infantil y primaria (1987).....                                                           | 719 |
| 7.8.4. La experiencia de atención a los niños de tres a seis años gravemente afectados (1988/98) ....                                                                     | 721 |
| 7.9. La importancia de la formación del profesorado.....                                                                                                                  | 726 |
| 7.9.1. Los centros de profesores (CEP) (1984).....                                                                                                                        | 728 |
| 7.9.2. Los cursos interinstitucionales (desde 1987) ..                                                                                                                    | 733 |
| 7.10. Los datos de este período.....                                                                                                                                      | 738 |
| A modo de síntesis.....                                                                                                                                                   | 746 |

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Capítulo octavo: La generalización de la integración escolar</b> .....                                           | 749 |
| Introducción .....                                                                                                  | 751 |
| 8.1. Los centros de integración seleccionados y el proceso seguido en educación secundaria (a partir de 1992) ..... | 753 |
| 8.2. La orientación educativa .....                                                                                 | 766 |

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.2.1. Los departamentos de orientación (1991).....                          | 766 |
| 8.2.2. Los equipos de orientación educativa<br>y psicopedagógica (1992)..... | 768 |
| 8.3. Los vínculos con Europa.....                                            | 776 |
| 8.3.1. El Programa HELIOS III.....                                           | 777 |
| 8.3.2. La Tercera Conferencia de la<br>Comunidad Europea (1991) .....        | 778 |
| 8.3.3. El proyecto HORIZON (1992).....                                       | 783 |
| 8.3.4. El aula multisensorial (1994).....                                    | 786 |
| 8.4. Las primeras experiencias de escolarización<br>combinada (1993).....    | 788 |
| 8.5. La ampliación de los centros de formación<br>del profesorado.....       | 790 |
| 8.6. Las publicaciones provinciales.....                                     | 796 |
| A modo de síntesis .....                                                     | 798 |

### **Capítulo noveno: La evaluación y la voz**

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>de los protagonistas</b> .....                                                               | 801 |
| Introducción .....                                                                              | 803 |
| 9.1. Resultados de evaluaciones provinciales.....                                               | 805 |
| 9.1.1. Evaluación oficial en los centros de<br>Valladolid.....                                  | 806 |
| 9.1.2. La evaluación de Arias, Verdugo y Rubio .....                                            | 808 |
| 9.1.3. La evaluación de Esteban <i>et al.</i> .....                                             | 817 |
| 9.2. Los testimonios de profesionales implicados la<br>integración escolar.....                 | 822 |
| 9.2.1. Los responsables políticos.....                                                          | 822 |
| 9.2.2. Los técnicos de la Administración.....                                                   | 826 |
| 9.2.3. Los inspectores de educación .....                                                       | 830 |
| 9.2.4. Los directores de los centros .....                                                      | 834 |
| 9.2.5. El profesorado .....                                                                     | 839 |
| 9.2.6. Los responsables de la orientación del<br>MEC y de otras instituciones .....             | 845 |
| 9.2.7. Los primeros responsables de los<br>diferentes servicios de apoyo a la integración ..... | 849 |
| 9.2.8. Los educadores.....                                                                      | 860 |
| 9.3. La voz de los padres.....                                                                  | 861 |
| 9.3.1. Los padres.....                                                                          | 861 |
| 9.3.2. Las asociaciones .....                                                                   | 864 |
| 9.4. Cómo lo vivieron los alumnos .....                                                         | 867 |
| A modo de síntesis.....                                                                         | 882 |

|                                                                        |      |
|------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Conclusiones y reflexiones finales</b> .....                        | 887  |
| Conclusiones .....                                                     | 888  |
| Reflexiones: hacia la inclusión educativa .....                        | 926  |
| Propuestas para nuevas investigaciones .....                           | 929  |
| <br>                                                                   |      |
| <b>Referencias</b> .....                                               | 933  |
| Bibliografía.....                                                      | 935  |
| Revistas.....                                                          | 976  |
| Prensa .....                                                           | 978  |
| Enlaces web .....                                                      | 979  |
| Documentos no publicados.....                                          | 980  |
| Legislación.....                                                       | 983  |
| Diarios de Sesiones del Congreso de los Diputados<br>y del Senado..... | 1005 |
| <br>                                                                   |      |
| <b>Siglas y acrónimos</b> .....                                        | 1013 |
| <br>                                                                   |      |
| <b>Anexos</b> .....                                                    | 1017 |

## Índice de Tablas

|                                                                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla nº 1: Ámbitos de la investigación .....                                                                                                                                                                     | 45 |
| Tabla nº 2: Relación entre el primer ámbito de la investigación, las cuestiones iniciales, las hipótesis de trabajo y los objetivos .....                                                                         | 54 |
| Tabla nº 3: Relación entre el segundo ámbito de la investigación, las cuestiones iniciales, las hipótesis de trabajo y los objetivos .....                                                                        | 55 |
| Tabla nº 4: Relación entre el tercer ámbito de la investigación, las cuestiones iniciales, las hipótesis de trabajo y los objetivos .....                                                                         | 57 |
| Tabla nº 5: Relación entre el cuarto ámbito de la investigación, las cuestiones iniciales, las hipótesis de trabajo y los objetivos .....                                                                         | 58 |
| Tabla nº 6: Criterios para la elección de la muestra.....                                                                                                                                                         | 63 |
| Tabla nº 7: Distribución de la muestra en función de las técnicas de recogida de datos .....                                                                                                                      | 64 |
| Tabla nº 8: Las fuentes de recogida de información .....                                                                                                                                                          | 72 |
| Tabla nº 9: Las personas entrevistadas: Políticos y técnicos que ocuparan diferentes cargos significativos en la Administración en el momento del comienzo del Proyecto Experimental de Integración Escolar ..... | 75 |
| Tabla nº 10: Las personas entrevistadas: Personas relevantes y de reconocido prestigio por su trayectoria profesional en el campo de la educación especial y de la integración escolar .....                      | 76 |
| Tabla nº 11: Las personas entrevistadas: Pioneros en desarrollar experiencias educativas integradoras ....                                                                                                        | 76 |
| Tabla nº 12: Las personas entrevistadas: Directores de centros escolares que se acogieron al programa.....                                                                                                        | 78 |
| Tabla nº 13: Las personas entrevistadas: Otros colectivos relacionados experimental de integración escolar y de centros específicos de educación especial .....                                                   | 79 |
| Tabla nº 14: Las personas entrevistadas: Padres que vivieron en directo la integración escolar y representantes de las asociaciones más significativas de la ciudad .....                                         | 79 |
| Tabla nº 15: Las personas entrevistadas: Alumnado que vivió en su escolarización la integración escolar .....                                                                                                     | 80 |

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla nº 16: Los testimonios escritos .....                                                                          | 89  |
| Tabla nº 17: Proceso para el análisis de datos: Reducción de los datos obtenidos en la muestra .....                 | 95  |
| Tabla nº 18: Proceso para el análisis de datos: Extracción y presentación de los datos relevantes.....               | 96  |
| Tabla nº 19: Proceso para el análisis de datos: Verificación y elaboración de conclusiones .....                     | 97  |
| Tabla nº 20: Formación en el Primer Plan de Desarrollo Económico y Social .....                                      | 125 |
| Tabla nº 21: Becas en el Primer Plan de Desarrollo Económico y Social.....                                           | 125 |
| Tabla nº 22: Desarrollo de la educación especial en España hasta los años 70 .....                                   | 128 |
| Tabla nº 23: Desarrollo de la educación especial en España, desde la LGE hasta el momento actual.....                | 137 |
| Tabla nº 24: Modelos teóricos de base que han generado diferentes enfoques de la discapacidad .....                  | 146 |
| Tabla nº 25: Características del modelo de educación especial a partir de los años 70 .....                          | 152 |
| Tabla nº 26: Terminología a lo largo de la historia de la educación especial.....                                    | 155 |
| Tabla nº 27: Principales clasificaciones con reconocimiento internacional .....                                      | 166 |
| Tabla nº 28: Delimitación terminológica de discapacidad en la legislación educativa de 1970 a la actualidad .....    | 170 |
| Tabla nº 29: Los indicadores de inclusión educativa según la UNESCO.....                                             | 174 |
| Tabla nº 30: Evolución hacia la escuela inclusiva .....                                                              | 177 |
| Tabla nº 31: La educación especial antes de la LGE .....                                                             | 192 |
| Tabla nº 32: Profesorado y alumnado de educación especial entre 1971 y 1974 .....                                    | 198 |
| Tabla nº 33: Presupuesto de la LGE en cifras absolutas.....                                                          | 200 |
| Tabla nº 34: Evolución de los patronatos de atención a las personas con discapacidad desde su origen hasta 1978..... | 207 |
| Tabla nº 35: Censo escolar de alumnado de educación especial (Curso 1978/79).....                                    | 213 |
| Tabla nº 36: Centros específicos de educación especial de carácter público (Curso 1977/78).....                      | 214 |
| Tabla nº 37: Unidades de educación especial y puestos escolares, en 1979, en centros específicos ...                 | 229 |
| Tabla nº 38: Unidades de educación especial y                                                                        |     |

|                                                                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| puestos escolares, en 1979, en todo tipo de centros ..                                                                                                            | 230 |
| Tabla nº 39: Posturas de los grupos parlamentarios y partidos políticos en torno a la política del Ministerio de Educación.....                                   | 245 |
| Tabla nº 40: Planteamientos educativos fundamentales de la LISMI .....                                                                                            | 304 |
| Tabla nº 41: El primer diseño curricular para la educación especial .....                                                                                         | 331 |
| Tabla nº 42: Materiales del currículo a la práctica educativa.                                                                                                    | 366 |
| Tabla nº 43: Guías documentales y de recursos .....                                                                                                               | 368 |
| Tabla nº 44: Materiales de carácter general.....                                                                                                                  | 369 |
| Tabla nº 45: Materiales de apoyo a la red de formación .....                                                                                                      | 370 |
| Tabla nº 46: Centros, alumnado y profesorado que se incorpora al programa de integración escolar .....                                                            | 378 |
| Tabla nº 47: Las ratios de la educación especial en 1990....                                                                                                      | 442 |
| Tabla nº 48: La información de la evaluación Psicopedagógica .....                                                                                                | 455 |
| Tabla nº 49: Comparativa de alumnado matriculado en centros específicos .....                                                                                     | 462 |
| Tabla nº 50: Alumnado, centros de integración y profesorado de apoyo a la integración en educación infantil y primaria .....                                      | 498 |
| Tabla nº 51: Alumnado, centros de integración y profesorado de apoyo a la integración en ESO.....                                                                 | 499 |
| Tabla nº 52: Centros de educación especial y centros ordinarios con aulas sustitutorias de centros específico, en el curso 1994/95 .....                          | 499 |
| Tabla nº 53: Unidades de educación especial en centros específicos y en centros ordinarios con aulas sustitutorias de centro específico, en el curso 1994/95..... | 500 |
| Tabla nº 54: Alumnado escolarizado en centros específicos y en aulas sustitutorias de centro específico, en el curso 1994/95 .....                                | 500 |
| Tabla nº 55: Profesores en centros específicos y en centros ordinarios con aulas de educación especial (curso 1994/95).....                                       | 501 |
| Tabla nº 56: Equipos de orientación, en el curso 1994/95....                                                                                                      | 501 |
| Tabla nº 57: Alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial y en aulas de educación especial en centros ordinarios .....                      | 501 |
| Tabla nº 58: Antecedentes y primeros pasos .....                                                                                                                  | 523 |

|                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla nº 59: Cronología de los orígenes de ASPRONA .....                                                                             | 568 |
| Tabla nº 60: Evolución de ASPRONA en Valladolid.....                                                                                 | 575 |
| Tabla nº 61: Aulas de educación especial integradas<br>en los centros concertados .....                                              | 580 |
| Tabla nº 62: La respuesta educativa para alumnado<br>con discapacidad, en el Valladolid a comienzos<br>de los años ochenta.....      | 631 |
| Tabla nº 63: Los centros seleccionados en EGB para la<br>fase experimental de integración del primer año.....                        | 640 |
| Tabla nº 64: Los centros seleccionados en EGB para la<br>fase experimental de integración del segundo año .....                      | 641 |
| Tabla nº 65: Los centros seleccionados en EGB para la<br>fase experimental de integración del tercer año.....                        | 642 |
| Tabla nº 66: Los centros seleccionados en EGB para la<br>fase experimental de integración del cuarto año.....                        | 643 |
| Tabla nº 67: Los centros seleccionados en EGB para la<br>fase experimental de integración del quinto año .....                       | 644 |
| Tabla nº 68: Los centros seleccionados en EGB para la<br>fase experimental de integración del sexto año .....                        | 646 |
| Tabla nº 69: Centros de Valladolid participantes en<br>atención temprana e integración en 1986 .....                                 | 677 |
| Tabla nº 70: Las personas vinculadas al proceso del<br>nacimiento de la integración en la Dirección<br>Provincial de Valladolid..... | 689 |
| Tabla nº 71: Las aulas cerradas de educación especial<br>en el curso 84/85 .....                                                     | 739 |
| Tabla nº 72: Los institutos seleccionados para la<br>fase experimental de integración en el curso 92/93 .....                        | 756 |
| Tabla nº 73: La ausencia de institutos seleccionados para<br>la fase experimental de integración en el curso 93/94 .....             | 758 |
| Tabla nº 74: Los institutos seleccionados para la<br>fase experimental de integración en el curso 94/95 .....                        | 759 |
| Tabla nº 75: Los institutos seleccionados para la<br>fase experimental de integración en el curso 95/96 .....                        | 760 |
| Tabla nº 76: Verbalizaciones en torno a la<br>integración de alumnado con discapacidad<br>intelectual en educación secundaria .....  | 762 |
| Tabla nº 77: Centros de Valladolid que participaron<br>en las evaluaciones oficiales del MEC realizadas<br>en 1988 y en 1989.....    | 806 |

## Índice de gráficos

|                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico nº 1: Primer parte de la tesis: La integración escolar en España.....                                                           | 33  |
| Gráfico nº 2: Segunda parte de la tesis: La integración escolar en Valladolid.....                                                      | 35  |
| Gráfico nº 3: Diseño de la Investigación .....                                                                                          | 60  |
| Gráfico nº 4: Los testigos directos de la historia .....                                                                                | 71  |
| Gráfico nº 5: Guión de entrevistas con profesionales y Padres .....                                                                     | 83  |
| Gráfico nº 6: Guión de entrevistas con los alumnos .....                                                                                | 84  |
| Gráfico nº 7: La observación participante .....                                                                                         | 92  |
| Gráfico nº 8: El proceso de triangulación de datos.....                                                                                 | 100 |
| Gráfico nº 9: Trayectoria histórica de la educación especial                                                                            | 112 |
| Gráfico nº 10: Recorrido conceptual .....                                                                                               | 154 |
| Gráfico nº 11: Los presupuestos de educación de los años 70 en relación porcentual con los Presupuestos Generales del Estado.....       | 200 |
| Gráfico nº 12: La población escolar en España en 1979 .....                                                                             | 229 |
| Gráfico nº 13: Distribución del alumnado de educación especial entre centros públicos y privados en 1979 ....                           | 230 |
| Gráfico nº 14: Temas fundamentales del debate parlamentario de 1979 a 1982 .....                                                        | 245 |
| Gráfico nº 15: Volumen de centros, alumnado y profesorado que se incorpora al programa de integración escolar.....                      | 378 |
| Gráfico nº 16: Evolución comparativa de los centros Específicos .....                                                                   | 461 |
| Gráfico nº 17: Comparativa de profesionales en centros específicos públicos de educación especial ...                                   | 462 |
| Gráfico nº 18: Evolución del alumnado integrado en educación infantil y primaria .....                                                  | 494 |
| Gráfico nº 19: Evolución del número de centros de integración en educación infantil y primaria .....                                    | 495 |
| Gráfico nº 20: Evolución del profesorado de apoyo a la integración en educación infantil y primaria.....                                | 495 |
| Gráfico nº 21: Gráfico de la evolución del número centros y profesorado de apoyo a la integración en educación infantil y primaria..... | 496 |
| Gráfico nº 22: Evolución del alumnado integrado en ESO ...                                                                              | 496 |
| Gráfico nº 23: Evolución del número de centros de integración en ESO.....                                                               | 497 |

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico nº 24: Evolución del profesorado de apoyo a la integración en ESO .....                                            | 497 |
| Gráfico nº 25: Evolución del número centros y profesorado de apoyo a la integración en ESO.....                            | 498 |
| Gráfico nº 26: Evolución del alumnado en centros específicos de educación especial.....                                    | 502 |
| Gráfico nº 27: Evolución del número de centros y de alumnado de integración.....                                           | 503 |
| Gráfico nº 28: Evolución del alumnado con discapacidad auditiva matriculado en FP en los institutos de la ciudad.....      | 653 |
| Gráfico nº 29: Evolución del número de alumnos atendidos por el servicio de apoyo a alumnado con discapacidad visual ..... | 663 |
| Gráfico nº 30: Evolución del número de alumnos atendidos por el servicio de conducta entre 1987 y 1995.....                | 672 |
| Gráfico nº 31: Organigrama de la dirección provincial en 1986 .....                                                        | 689 |
| Gráfico nº 32: Los centros de 1985 a 1994 .....                                                                            | 740 |
| Gráfico nº 33: Los alumnos de 1985 a 1994 .....                                                                            | 741 |
| Gráfico nº 34: Ejemplo de distribución del alumnado integrado en el curso 1989/90.....                                     | 742 |
| Gráfico nº 35: Distribución del alumnado por enseñanzas en el curso 1989/90 .....                                          | 742 |
| Gráfico nº 36: Crecimiento de los profesionales de apoyo a la integración en los primeros años de la misma.....            | 743 |
| Gráfico nº 37: Ubicación de los profesionales en el curso 1989/90.....                                                     | 744 |
| Gráfico nº 38: Ubicación de los profesionales según su perfil profesional en el curso 1989/90.....                         | 744 |
| Gráfico nº 39: Distribución de centros, unidades y alumnos por cada uno de los psicopedagogos de los EOEP ....             | 773 |
| Gráfico nº 40: Decisiones tomadas para atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.....             | 818 |
| Gráfico nº 41: Cuando se han tomado decisiones de atención a la diversidad de quién ha recibido apoyos .                   | 818 |



# INTRODUCCIÓN

---

*Fui una de las primeras alumnas  
ciegas en acudir a un centro ordinario  
y he de decir que fue una experiencia  
gratificante para mí, aunque es  
verdad que tampoco fue un camino  
de rosas y hubo que luchar mucho  
para ir consiguiendo diferentes  
avances en el ámbito de la  
integración.*

Noelia Sánchez Álvarez

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## INTRODUCCIÓN

La integración escolar (IE) ha supuesto uno de los hitos fundamentales en el mundo de la discapacidad. Ha significado sustituir el planteamiento de una educación segregada, por otro normalizador, donde el alumno, que presenta alguna discapacidad, tiene dificultades de aprendizaje o necesidades de cualquier tipo de adaptación para avanzar en sus aprendizajes, se escolariza con todos los demás, en un contexto próximo a su entorno vital recibiendo los apoyos necesarios que le van a permitir tener una vida adulta libre, autónoma e independiente.

La integración escolar ha implicado desechar las ideas que señalaban a los alumnos con dificultades como alumnos especiales y embarcarse en una escuela donde lo especial no es el alumno con dificultades, sino las medidas que se deben adoptar para que este sea uno más.

Defender la integración escolar ha significado aceptar los derechos de las personas y admitir que estos son para todos y que la escuela es de todos; el derecho a la educación no admite excepciones y a cada cual hay que atenderlo como, individualmente, le corresponde.

Sentir la integración escolar fue asumir un proyecto profesional en el que muchos creían y por el que muchos han trabajado, pues consideraron que era posible contribuir a que todo el alumnado alcanzase las cotas más altas de calidad de vida y de desarrollo de competencias básicas.

Debatir sobre integración escolar debe ser, en los albores del siglo XXI, algo ya superado y enfocado hacia la búsqueda de estrategias inclusivas, nuevos planteamientos metodológicos y nuevos recursos que supongan mejoras en el rendimiento académico, social, ciudadano y en la autodeterminación del alumnado con discapacidad; donde la aceptación sea un término asumido por todos, así como el respeto por las diferencias.

La integración escolar empezó en España en 1985 y supuso una verdadera revolución dentro del mundo de las familias que tenían algún hijo con discapacidad en edad escolar y en la organización de los centros docentes que se acogieron, en principio de forma experimental, a llevarla a cabo.

Pero los cambios empezaron a fraguarse antes, ya en 1970, con la Ley General de Educación (LGE), la educación especial se introduce en el sistema educativo ordinario y se entiende como una alternativa de formación con un carácter diferente; en 1978, la Constitución dicta, en su famoso artículo 49, que los poderes públicos realizaran una política de integración y de derechos de las personas con discapacidad; unos años después, en 1982, la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) da cumplimiento al mandato constitucional al manifestar que los poderes públicos prestarían todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y al darle al Estado la obligación de ocuparse de la prevención, de los cuidados médicos y psicológicos, de la rehabilitación adecuada, de la educación y la orientación, etc. de estos colectivos.

En 1985, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) reconoce, entre los derechos del alumnado, el de recibir las ayudas y apoyos necesarios para compensar carencias y desventajas de tipo personal, en especial, para aquellos que presentan necesidades educativas especiales y consolida el ejercicio de tal derecho dentro de un sistema escolar concebido como escuela para todos.

En este mismo año es cuando por fin y, al amparo de la normativa, empieza el Programa Experimental de Integración Escolar en algunos centros de educación primaria; experimentación que se extiende hasta el curso de 1994/95,

último año en que se convoca a los centros de educación secundaria para que se acojan al programa. El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) le dio una gran relevancia por lo que fue sometido, en la fase experimental, a un fuerte proceso de evaluación, que permitió conocer su impacto sobre el alumnado y los centros. Esta evaluación oficial solo se realizó en los primeros años y en la educación primaria, pero tuvo una gran trascendencia pues con los resultados de las mismas y de otras evaluaciones provenientes de las universidades, de proyectos de innovación, etc., empezó a demostrarse que la integración escolar estaba teniendo una repercusión enorme que impedía al sistema educativo retrotraerse a planteamientos anteriores pues se había superado el ámbito de la mera educación especial y estaba suponiendo, para los centros, cambios que implicaban a todo el alumnado.

A partir de 1990, con la aprobación de una de las leyes de educación más significativa de la democracia, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), empieza a consolidarse la integración escolar, a acuñarse el planteamiento que reconoce los derechos que había introducido la LISMI, a propiciarse modelos educativos, organizativos y psicopedagógicos tendentes a conseguir una enseñanza que diera respuesta a la diversidad del alumnado y a favorecer actitudes normalizadoras en la comunidad educativa. Otro de los cambios fundamentales estribó en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales por primera vez en la legislación española, que partía de la premisa de que todo el alumnado, a lo largo de su escolaridad, podía precisar ayudas pedagógicas para conseguir los objetivos; estas ayudas podían ir desde medidas ordinarias y puntuales, hasta otras más complejas que implicaban la necesidad de servicios de tipo permanente. La educación especial deja de centrarse en los déficits del alumnado, para fijarse en la escuela que es la que debe diseñar la respuesta adecuada para cada alumno.

Desde la LOGSE, todos los centros de primaria se habían convertido en centros de integración pero, de hecho, no podemos decir que ésta estuviera generalizada; este proceso se va dando más lentamente al ir aumentando los recursos, ir fraguando la formación que se estaba ofreciendo al

profesorado e ir haciéndose cada vez más firmes las actitudes sociales y las decisiones políticas. El alumnado que había sido escolarizado en el programa de integración desde el primer año, se incorporó, en el curso 1990/91, al ciclo superior de la educación general básica (EGB) y, en 1990, se convocó la integración experimental para esta empezase en la educación secundaria en el curso 1992/93.

En 1994, el MEC realiza un análisis de cómo va evolucionando la reforma del sistema educativo propuesta por la LOGSE y plantea 77 medidas dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza. Afirma que, en una educación de calidad, la Administración educativa debe prestar una atención especial que garantice la existencia de recursos suficientes para que todo el alumnado alcance los objetivos establecidos y para que todos tengan las mismas oportunidades educativas.

Un año después, en 1995, se organizó la educación del alumnado con necesidades educativas especiales a través de un real decreto que reguló los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos, la escolarización y la estructura de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen podía atribuirse, fundamentalmente, a su historia educativa y escolar y a condiciones personales de sobredotación o de discapacidad sensorial, motora o psíquica.

En noviembre del mismo año se promulga la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) que dará por generalizada definitivamente la integración escolar. Ya han terminado todas las convocatorias para acogerse de manera experimental al programa y esta nueva ley establece, de forma específica, que la escolarización del alumnado que presente necesidades educativas especiales se realizará en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Este panorama, tan interesante para su análisis en el campo educativo de la discapacidad, ha sido una de las circunstancias que me ha motivado para hacer esta tesis doctoral, unida al hecho de que, prácticamente desde que

comencé a ejercer, he trabajado en el ámbito de la educación especial.

Otra circunstancia ha sido mi trayectoria profesional pues ya desde que empecé a ejercer como maestra en la zona rural, estuve de apoyo a la integración escolar en la especialidad de audición y lenguaje; posteriormente, fui pasando a desempeñar diferentes puestos en la Administración educativa tales como Asesora de Formación del Profesorado en un Centro de Profesores (CEP) y Asesora Técnico Docente en el Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid, puestos que han estado vinculados al campo de la educación especial, la integración escolar y la atención a la diversidad del alumnado. En la actualidad ejerzo como inspectora de educación y, paralelamente, desde 2007 hasta la actualidad, como profesora asociada del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid donde he impartido docencia en la Diplomatura y el Grado de Logopedia y en la Diplomatura y Grado de Maestro y en las menciones de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, así como en el Máster de Profesor de Enseñanza Secundaria y de Psicopedagogía.

También me ha influido en la elección de este tema el considerar que, en los años en los que estoy ejerciendo mi profesión, he asistido a una de las reformas más significativas de los últimos tiempos, la de la incorporación del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias para participar, junto al resto de los alumnos, en el proceso de aprendizaje de su grupo; y el deseo de conocer la historia cercana y los detalles que han ido motivando los cambios en la provincia en la que te desenvuelves profesionalmente, aprovechando que, aunque jubilados en su mayoría, todavía se puede recurrir a las personas que lo pueden contar. En Valladolid he vivido en directo muchas de las situaciones que en esta tesis se describen y analizan.

Y, por último, otra de las circunstancias que me ha llevado a realizar este estudio ha sido el interés por investigar sobre la educación especial desde el punto de vista de cómo se transfieren los mandatos legislativos a la realidad del día a día de los centros escolares.

He pretendido desgranar las razones que motivaron que, en un momento concreto de nuestra historia reciente, una gran parte del alumnado con discapacidad fuera escolarizado en aulas ordinarias junto con el resto de los alumnos considerados normales, en lugar de estar segregados en un sistema educativo paralelo de centros específicos que quedaron solo para los alumnos gravemente afectados.

El estudio se acota en el tiempo que discurre entre la LGE (1970) y la LOPEGCE (1995), pues es el período en el que se desarrolla este fenómeno de enorme trascendencia. Partimos de la LGE, normativa que supuso un punto de inflexión en el planteamiento de la educación especial en nuestro país, ya que es la primera vez que una ley educativa en España, dedica un capítulo completo a la misma, y, aunque no introduce aún el concepto de integración escolar, supuso un primer paso al considerarla dentro del sistema ordinario de enseñanza. La parte histórica de la tesis se cierra con el Real Decreto de 1995 de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y la LOPEGCE que dan por generalizada, definitivamente, la integración escolar, estableciendo que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se realizará en todos los centros sostenidos con fondos públicos. A lo largo de este período se fragua y desarrolla el Proyecto Experimental de Integración Escolar, hasta que, finalmente, ésta se generaliza en todos los centros docentes de España.

Si en la primera parte se ha intentado describir pormenorizadamente cuál fue el marco social, legislativo, político, asociativo y profesional de este período, a nivel nacional; en la segunda, el estudio se circunscribe a la provincia de Valladolid, dada la trascendencia que tuvo en la puesta en marcha y consolidación de la integración escolar. Para ello, tratamos de profundizar directamente en la realidad de las escuelas y en la vida del alumnado y damos la voz a los protagonistas que vivieron y se implicaron directamente en esta experiencia.

La tesis está estructurada en los siguientes capítulos. El capítulo primero se dedica a la metodología. Esta investigación

se aborda desde la perspectiva de la investigación histórica entendiendo que la historia es básica para el conocimiento, la comprensión de la realidad presente, que sustenta el pilar de la cultura y de la ideología de los profesionales y de la sociedad y nos aporta luces para tener en cuenta el futuro. Nos hemos basado, especialmente, en los testimonios directos de las personas que vivieron la etapa que estudiamos y los hemos enfrentado a entrevistas y debates, contrastando sus recuerdos con la documentación escrita, tanto la publicada como la que permanece en los archivos e instituciones privadas.

Además de recabar la información necesaria de cada uno de los testigos, hemos pretendido hacerles un vivo homenaje por su implicación, su apuesta altruista a favor de los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad, su fuerza para superar los inconvenientes que les supuso ser los primeros y su entusiasmo por continuar con ánimo y profesionalidad después de haber pasado casi 30 años.

*Ese recuerdo de personas célebres (porque hay que celebrar y festejar su vida y actuaciones), a veces a manera de memorial, suele presentarse como una buena ocasión para la reflexión, para hacer balance, establecer comparaciones, entre el pasado y el hoy, para aprender de la historia, la siempre “magistra vitae”, como nos recuerda a cada paso un clásico romano, Cicerón (Hernández Díaz, 2010: 9).*

Con el fin de centrar este estudio, en el capítulo segundo se ha hecho una revisión y repaso de la evolución conceptual de la educación especial y de la integración; para ello se han consultado los autores más relevantes en la materia y se ha analizado cómo se han ido incorporando los nuevos conceptos en la legislación escolar de nuestro país. Por lo tanto, este capítulo enmarca conceptualmente el tema de la educación especial y de la integración escolar: antecedentes, diferentes enfoques, características, marco normativo y se cierra con un breve análisis del momento actual fruto de las situaciones previas descritas. Se ha intentado tener una visión amplia entendiendo la discapacidad en su globalidad, sin matizar aspectos concretos de ninguna de sus múltiples variedades y sin entrar en ninguna modalidad educativa concreta, ya que no es el objetivo de esta tesis.

A lo largo de los capítulos tercero, cuarto y quinto se realiza un recorrido histórico exhaustivo y pormenorizado de los hechos y acontecimientos ocurridos durante el período señalado, en el que se han ido fraguando los principales cambios en el campo de la discapacidad. Nos hemos centrado en las decisiones de política educativa sobre educación especial que, a pesar de que habitualmente han ido de la mano de las políticas educativas generales, han tenido peculiaridades propias y específicas, cuya trayectoria pretendemos analizar. En base a esto, se describe cómo fueron sucediendo las modificaciones que dieron paso a la integración escolar. Se hace la reconstrucción del pasado reciente, analizando los hechos, coordinándolos entre sí, indagando entre las posibles causas y explicando los efectos producidos, para que, una vez recompuestos los escenarios, poder exponerlos de manera coherente.

Diferentes autores, que se irán citando, han estudiado el proceso histórico de implantación de la integración escolar en España, por eso esta tesis amplía estos estudios desde diferentes puntos de vista como son: el análisis del debate parlamentario, en la línea de ver cómo la clase política fue sensible a las demandas sociales de los colectivos afectados y, posteriormente, cómo los cambios legislativos que se generaron produjeron modificaciones sustanciales el campo profesional y social. En este sentido, esta parte del trabajo, pretende integrar los estudios existentes realizados, ya sea desde el marco teórico o desde el legislativo o social, combinando todas las variables.

A través de una línea conductora cronológica se muestran las causas y consecuencias de los hechos y se organizan los datos objetivos que se han ido interpretando. Esta forma de proceder nos ha permitido establecer tres etapas concretas diseñadas a partir de momentos fundamentales que se muestran a continuación de forma gráfica:

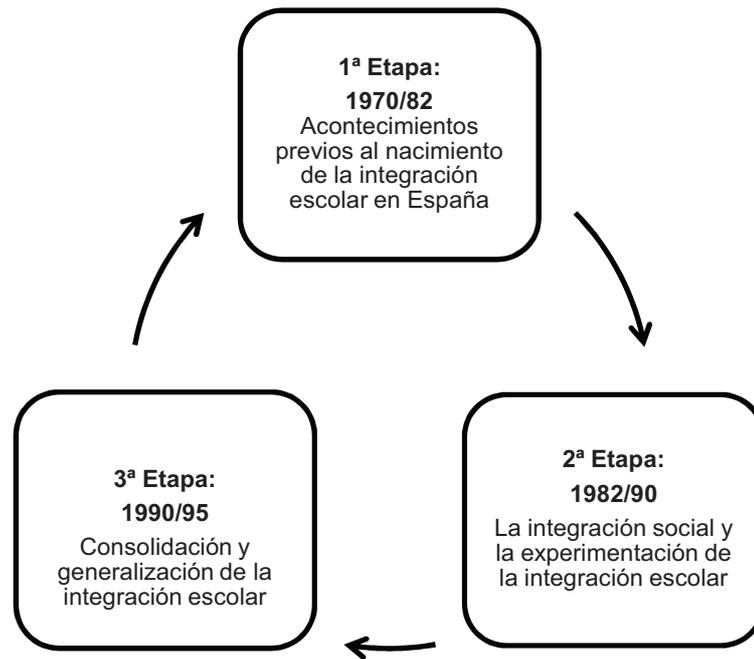


Gráfico nº 1: Primer parte de la tesis: La integración escolar en España

El capítulo tercero va desde 1970 hasta 1982, donde se narran los acontecimientos previos al nacimiento de la integración escolar en España: la LGE y su desarrollo legislativo; la creación del Instituto Nacional para la Educación Especial (INEE); el protagonismo de los primeros movimientos sociales en pro de los derechos de los niños con discapacidad; la implantación de la democracia y, con ella, la creación del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes y el Plan Nacional de Educación Especial; la Constitución, la Legislatura Constituyente y la I Legislatura con el tratamiento que dan a la educación especial; el crecimiento informativo sobre el mundo de la discapacidad y, por último, la influencia que el panorama internacional estaba teniendo en España. Solo se realiza una descripción histórico-educativa de la época pues abordar otros aspectos rebasaría los objetivos de este trabajo. Se apuntan,

sin embargo, algunas notas de índole político-histórica que ayudan a comprender lo que ha ido sucediendo en el tardofranquismo, en la transición democrática y en el desarrollo de las primeras legislaturas.

A lo largo del capítulo cuatro se expone la etapa que va de 1982 a 1990. Se analiza el proceso de experimentación de la integración escolar que se extiende desde la LISMI y el primer real decreto de ordenación de la educación especial hasta la LOGSE. Se estudia la importancia del primer diseño curricular para la educación especial, la LODE, el segundo real decreto de ordenación de la educación especial y las órdenes ministeriales de implantación de la integración escolar. Por otro lado, se analizan los resultados de la evaluación del programa de integración que se realizó desde la Administración y el apoyo institucional que aportó el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE). Se aborda el desarrollo normativo que realizaron sobre el tema las diferentes comunidades autónomas que ya habían asumido competencias educativas, los informes del Consejo Escolar del Estado, el papel del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, los movimientos asociativos e institucionales y el debate social que se desarrolló previo a la reforma educativa de la LOGSE. Por último, se analiza la influencia que, las Conferencias Mundiales y las políticas de integración en Europa, tuvieron en España.

El capítulo cinco desarrolla el período de consolidación y de generalización de la integración escolar (1990/95). En esta etapa se analiza: la LOGSE, las órdenes ministeriales que ampliaban la integración a la educación secundaria y la LOPEGCE. También se aborda el desarrollo normativo en las comunidades autónomas que habían asumido las transferencias en materia de educación en este período, los informes del Consejo Escolar del Estado, los movimientos sociales y, por último, la influencia del panorama internacional en España.

En la segunda parte de esta tesis, formada por los capítulos sexto, séptimo y octavo, se trasladan los acontecimientos históricos de los capítulos anteriores a Valladolid, insertando, además, todos los acontecimientos que

hicieron de esta ciudad, una de las pioneras en el campo de la implantación de la integración escolar en España. Se traza el marco social y profesional de este período y se intenta comprobar cómo repercutió la integración escolar, en el día a día de las escuelas y en la vida del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales.

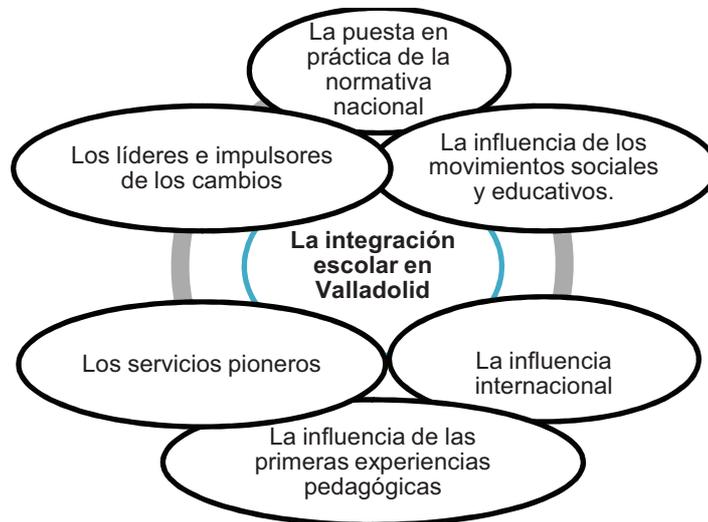


Gráfico nº 2: Segunda parte de la tesis: La integración escolar en Valladolid

A lo largo del capítulo sexto se narran los acontecimientos que sucedieron en Valladolid en el período previo a la implantación de la integración escolar; para ello se analiza cómo fue el despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad en los años 60 y el papel que jugaron los primeros centros específicos de educación especial tales como San Juan de Dios y la Obra Social del Santuario; y, el nacimiento de ASPRONA. El capítulo continúa con la revisión de los años 70 y de los primeros movimientos hacia la integración escolar; el centro específico provincial de educación especial de Boecillo y el papel impulsor de los profesionales más significativos de la ciudad en sus respectivos campos tales como el del psicólogo, José Peinado Altable, el del médico y humanista, Pedro Gómez Bosque y el del maestro y, principal

impulsor de la integración escolar en Valladolid, Salustiano Rodríguez Vega. A continuación, se estudian los hechos más significativos: la primera experiencia de integración y las primeras aulas de educación especial en los centros privados de España, que se llevaron a cabo en esta ciudad, el aula de logopedia del Hospital Universitario y la primera experiencia de integración en un centro público. Se cierra el capítulo con la revisión de la orientación educativa y de la formación del profesorado en esta década.

En el capítulo séptimo se analiza, en una primera parte, el Valladolid de los años 80 y los acontecimientos más significativos del momento: la participación de profesionales de la ciudad en la elaboración del primer currículo que se publica para la educación especial y el nacimiento del centro específico "El Corro" para la atención de los niños autistas; además se estudia cómo se organizó la Dirección Provincial de Educación con los responsables de la educación especial y el papel que jugaron la inspección y la unidad de programas; y, finalmente, se aborda también la orientación educativa ya que en estos momentos aparecen figuras muy significativas para la integración escolar como son los equipos multiprofesionales y los orientadores de los centros de primaria.

La segunda parte de este capítulo, se entra de lleno en el comienzo de la experimentación de la integración escolar y se estudian los primeros centros de integración en educación primaria, los primeros servicios complementarios de apoyo a la integración escolar tales como el de apoyo al alumnado con discapacidad auditiva, a deficientes visuales y a los problemas de conducta; la creación de las aulas hospitalarias; la situación de los primeros maestros de audición y lenguaje que llegan a los centros; el Convenio entre el MEC, la Junta Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid para la atención temprana y la integración; la experiencia con los niños de tres a seis años gravemente afectados; y, las experiencias pioneras de integración en educación secundaria. Finaliza el capítulo con el análisis de la participación en los proyectos europeos, la formación del profesorado en esta década y los datos cuantitativos de cómo iba evolucionando el panorama de alumnos, centros y profesionales.

El capítulo octavo está dedicado al Valladolid de los 90 y a la generalización de la integración escolar. Se parte del análisis de los centros de integración seleccionados y se describe el proceso seguido en educación secundaria, a partir de 1992; asimismo, se aborda la evolución de la orientación educativa a través del papel que juegan, en estos momentos, los departamentos de orientación y los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y se contemplan las primeras experiencias de escolarización combinada. Se estudian, también, los vínculos que existen con Europa y los acontecimientos que se producen en la ciudad, como consecuencia de esta relación, tales como la celebración de la Tercera Conferencia de la Comunidad Europea, la participación en el proyecto HORIZON o el montaje de aula multisensorial. Y, finalmente, se revisa la situación de la formación del profesorado y las publicaciones provinciales.

En el capítulo noveno se analizan los resultados de las evaluaciones que se realizaron en la provincia y se les da voz a los protagonistas a través de los testimonios de profesionales implicados en la integración escolar, de los padres y de los alumnos que estuvieron integrados.

No conocemos ningún estudio que analice cómo se desarrolló el proceso de integración escolar en una provincia concreta, por eso, esta tesis puede aportar, además del conocimiento histórico de lo acontecido en Valladolid, un análisis en cascada de cómo las medidas legislativas, partiendo desde el debate social y la toma de decisiones de los responsables políticos, llegan a implementarse en los centros escolares y cuál es su repercusión entre el profesorado, los alumnos y las familias.

En el capítulo décimo se presentan las conclusiones de la investigación con las que hemos intentado dar respuesta a los interrogantes de partida; éstas, para su mejor comprensión, han sido organizadas en cuatro ámbitos: las relacionadas con la educación especial y la integración escolar en general; las provenientes de la política y la legislación; aquellas que tienen que ver con la influencia de los movimientos sociales, asociativos y profesionales, y, finalmente, las conclusiones derivadas del estudio de la integración escolar en Valladolid. El

capítulo termina con unas reflexiones finales que aportan propuestas para seguir avanzando hacia la generalización de la inclusión educativa.

Asimismo, se incorporan una amplia profusión de fuentes utilizadas en la investigación: bibliografía, normativa, relación de documentos utilizados para la investigación y relación de los anexos elaborados y de los empleados que se adjuntan en un CD organizado en diferentes archivos. En las grabaciones se pueden oír los testimonios orales de todas las personas entrevistadas y ver las imágenes gráficas de los documentos empleados más raros y/o antiguos, la legislación, fotografías de las diferentes etapas, noticias de los periódicos a las que se hace referencia en la tesis y los currículos de vida de los protagonistas más significativos.

En suma, el concepto de integración escolar ha evolucionado hacia el de inclusión educativa que ahonda en la filosofía de una escuela de todos, donde no existe la discriminación, donde se compensan las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a la discapacidad, donde la calidad de vida y la autodeterminación de cada alumno o alumna es un objetivo prioritario, independientemente de sus condiciones y circunstancias. Inclusión educativa implica, por tanto, la transmisión y la práctica de valores favorecedores de la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia y de valores que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. La escuela inclusiva evita etiquetar, clasificar y calificar a los sujetos; concibe acoger a todo el alumnado en las aulas sin valoraciones, ya que éstas, una vez hechas, son el primer elemento segregador.

Creemos que es difícil entender la integración y la inclusión escolar plena, que evite movimientos segregadores aunque estos sean defendidos bajo argumentos de mejora de rendimientos escolares, si no se conocen sus orígenes y cómo socialmente la comunidad ha ido generando su historia y logrando su objetivo. Además, este conocimiento permite comprender el presente y colaborar en ir forjando un futuro cada vez más acorde a los derechos de las personas, a los

avances científicos y a un nuevo enfoque de la sociedad en relación a las personas más desfavorecidas.

Y, por último, con este trabajo hemos querido homenajear a todos los que trabajaron en beneficio del alumnado con discapacidad e intentado hacer una escuela más justa donde todos, además de tener cabida, tuvieran voz, espacio, capacidad de decisión y, en definitiva, tuvieran los mismos derechos. A algunos solo los hemos citado, otros aparecen como representantes de la historia en sus campos de actuación y, a otros, por su especial relevancia se les ha dedicado el espacio de protagonistas.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

# **Capítulo Primero**

## **Marco metodológico**

---

*La historia es ciencia del hombre; y también de los hechos, sí. Pero de los hechos humanos. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso.*

L. Febvre

## Introducción

1.1. Planteamiento del problema: finalidad e interrogantes de la investigación.

1.2. Elección de la metodología

1.2.1. Tipo de metodología

1.3. Hipótesis y objetivos de la investigación

1.4. Diseño de la investigación

1.4.1. Elección y descripción de la muestra

1.4.2. Instrumentos empleados para la recogida de la información

1.4.2.1. Fuentes documentales

1.4.2.2. Entrevistas en profundidad

1.4.2.3. Debates de expertos

1.4.2.4. Testimonios escritos

1.4.2.5. Observación participante

1.4.3. Registro de datos y organización de la información

1.4.3.1. Análisis de los datos

1.4.3.2. Triangulación

1.5. Fiabilidad y validez

1.5.1. Fiabilidad externa e interna

1.5.2. Validez externa e interna

1.6. Informe final

## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se va a exponer el método seguido en la investigación y las técnicas e instrumentos utilizados en la misma ya que, para poder obtener conocimientos necesitamos emplear un procedimiento útil como es el método científico y diseñar los pasos pertinentes hasta alcanzar la explicación de lo que queremos conocer.

A lo largo del mismo se describe el proceso de metodología histórica aplicado, partiendo del planteamiento del problema, la finalidad y los interrogantes de la investigación. La justificación de las hipótesis y la delimitación de los objetivos nos ayudan diseñar las correspondientes fases.

Nos detenemos en la delimitación de la muestra, un aspecto muy cuidado en este trabajo, donde se explica cómo se ha elegido y se pormenoriza los criterios utilizados para la selección de los sujetos integrantes de la misma.

Después, se exponen los diferentes instrumentos utilizados para la recogida de la información: de tipo documental, entrevistas en profundidad, debates de expertos, testimonios escritos y observación participante.

Y, por último, se describe cómo se realiza el registro y análisis de los datos y la organización de la información, pasando por procesos de triangulación y teniendo en cuenta la fiabilidad y validez, para concluir en la elaboración del informe final.

A través de la metodología científica, se pretende llegar a conclusiones válidas y certeras, partiendo, para ello, de las condiciones necesarias que posibilitan unos resultados suficientemente avalados; teniendo en cuenta los presupuestos teóricos que fundamentan la clave que da forma a los resultados; y, considerando que, para que esta investigación científica fuera válida, debía partir de una clara definición del problema.

### **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: FINALIDAD E INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN**

En esta investigación se pretende demostrar cuál fue la importancia que tuvieron, para impulsar la integración escolar en España, los movimientos sociales y asociativos, la ideología política, la influencia de Europa y de los organismos internacionales, las asociaciones profesionales, etc.

Así mismo, trataremos de desvelar si la integración escolar hubiera sido posible con un gobierno de corte conservador o si fue un hecho social tan imparable que se hubiera desarrollado de todas formas y con cualquier tipo de ideología política.

También, pretendemos exponer cómo este proceso se desarrolló en un contexto determinado, como es el de Valladolid, que responde al de una provincia de tipo medio que, en los años en los que se desarrolla nuestra investigación, contaba con un rico panorama educativo en el que destacaban los centros específicos de educación especial, unos tímidos movimientos asociativos, experiencias escolares de tipo experimental y profesionales avezados en el campo de la educación especial y la integración escolar, etc.

Y, por último, hemos valorado la importancia que supuso la educación no segregada en forma de integración escolar, en el mundo educativo y en el de las personas con discapacidad.

Partiendo por tanto, de estas premisas iniciales, hemos intentado aislar cada uno de los elementos fundamentales a investigar, formulando las cuestiones que se presentan en el

siguiente cuadro organizadas en cuatro ámbitos. El término *ámbito* lo hemos empleado como un esquema formal de organización que engloba lo que se debe observar y escrutar, el tipo de preguntas que se supone que hay que formular para hallar respuestas en relación al objetivo, cómo deben estructurarse estos interrogantes y cómo deben interpretarse los resultados.

Tabla nº 1: Ámbitos de la investigación

|                                                                    |                                                      |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| La educación especial y la integración escolar                     | La importancia de la política y las leyes            |
| La influencia de movimientos sociales, asociativos y profesionales | La experiencia concreta en una provincia: Valladolid |

A continuación nos hemos formulado los interrogantes a los que queremos dar respuesta en esta investigación:

a) Interrogantes en torno a la educación especial y a la integración escolar, sobre los aspectos generales de las mismas:

- ¿Cómo nace la integración escolar en España?
- ¿Qué antecedentes significativos hubo que favorecieron este proceso?
- ¿Cómo fueron evolucionando los diferentes modelos, enfoques y taxonomías para que surgiera la integración escolar?
- ¿Cómo se desarrolló el proceso de implantación, experimentación y generalización de la integración escolar?
- ¿Qué instituciones jugaron un papel relevante?
- ¿Qué influencia tuvo el contexto internacional?
- ¿Cuál fue el papel de los docentes y profesionales relacionados con la educación ante los cambios educativos que se operaron?

- ¿Qué papel jugó la formación del profesorado en el desarrollo de la integración escolar?
- ¿Qué resultados se obtuvieron de las evaluaciones institucionales?
- ¿Supuso la integración escolar cambios o innovaciones educativas para el resto del sistema?
- ¿El concepto de integración educativa implicaba ya al de inclusión?

b) Interrogantes en relación al papel que desempeñó la política y las leyes educativas:

- ¿Qué supuso en la vida escolar la promulgación de la LGE?
- ¿Ayudó la llegada de la democracia a consolidar una política favorable hacia las personas con discapacidad?
- La Constitución del 78 ¿favoreció la integración de las personas con discapacidad en la sociedad?
- Las ideas de integración ¿tenían consenso político?
- ¿Qué aspectos fueron relevantes en el debate parlamentario en estas legislaturas?
- ¿Supuso la LISMI una revolución en el campo de lo social y del educativo?
- ¿Cuándo comenzó la Administración educativa a plantearse el concepto de integración y a tomar medidas?
- El hecho de que gobernara un partido progresista en esos momentos ¿facilitó la implantación de la integración escolar?
- ¿Qué importancia tuvo la LODE en este campo?
- ¿Qué cambios introdujo la LOGSE en el mundo de la educación especial?
- ¿Cómo fue evolucionando la integración desde su nacimiento hasta su generalización?
- ¿Qué supuso la LOPEGCE para la integración escolar?
- ¿Cuándo se generaliza la integración escolar?
- ¿Cómo fue el desarrollo legislativo en las comunidades autónomas que iban teniendo competencias en materia de educación?

c) Interrogantes sobre la influencia que tuvieron los movimientos sociales, asociativos y profesionales:

- ¿Qué movimientos internacionales llegaron a nuestro país y cómo influyeron?
- ¿Qué importancia tuvieron los movimientos de padres en el impulso de la integración?
- ¿Cuáles fueron los movimientos sociales y profesionales que movieron a la sociedad para realizar un cambio tan sustancial en la política educativa?
- ¿Qué papel juegan las primeras experiencias pedagógicas que se realizan en España sobre integración escolar?
- Los avances científicos y la divulgación de los mismos ¿influyen en la aceptación de la integración escolar?

d) Los últimos interrogantes van dirigidos a averiguar cómo se desarrolló todo lo anterior en la provincia de Valladolid:

- ¿Cómo sucedió en Valladolid el proceso de integración escolar?
- ¿Fueron personas concretas las que hicieron posible que Valladolid fuera pionera en la implantación de la integración escolar?
- ¿Quiénes fueron los protagonistas más significativos?
- ¿Cuáles fueron las experiencias pioneras que se desarrollaron?
- ¿Por qué en Valladolid se crearon servicios de apoyo a la integración que no existieron en otras provincias?
- ¿Fue una ciudad pionera en relación a la integración escolar?
- ¿Se realizó alguna evaluación institucional?
- ¿Qué papel jugaron los proyectos internacionales en el desarrollo de la integración?
- ¿Cuál fue la actitud de la Comunidad Educativa hacia la integración escolar?
- ¿Cómo la vivieron los padres y los alumnos?

## **1.2. ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA**

La metodología seleccionada ha sido de tipo cualitativo pues es la que nos ha permitido ir por el camino que parte de lo general hacia lo específico, indagando en las fuentes que proporcionan el conocimiento sustancial del estado de la cuestión. Estas fuentes han sido de tipo histórico.

*Suponen todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede interferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo (Aróstegui, 2001: 302).*

Por lo tanto, en este trabajo, se ha seguido una metodología histórica que consiente buscar en el pasado y, por ende, en una dimensión de la sociedad. Se han reconstruido ciertas historias particulares que nos han ayudado a entender mejor la realidad del pasado y a resolver interrogantes del presente y se ha revisado la realidad concreta de Valladolid y de sus protagonistas, con objeto de reconstruir un contexto particular y analizar cómo se había aplicado en él, un proceso general.

### **1.2.1. Tipo de metodología**

La metodología científica y educativa de carácter histórico es un procedimiento válido que nos permite conocer los hechos y los procesos que van consolidando la realidad en cada momento. En una investigación educativa de este tipo, lo que se pretende es hacer un análisis de los hechos, seleccionar aquellos que son significativos y verificarlos para poder así exponerlos en una secuencia temporal cronológica (Cohén y Manion, 1990).

*Emplear la metodología histórica en educación presume seguir ciertos procedimientos para plantear problemas y verificar las soluciones propuestas (Cordero, 1987: 112).*

La investigación histórica depende de la observación, la descripción y el análisis de lo que ocurre bajo circunstancias

determinadas, por eso, con esta investigación, vamos a intentar *describir lo que era*<sup>1</sup>, para lo cual se ha hecho el registro, análisis e interpretación de los sucesos del pasado que son los que nos han permitido establecer ciertas generalizaciones y sacar las conclusiones que presentamos (Best, 1983).

Esta investigación tiene un carácter analítico-sintético, ya que el proceso de estudio ha empezado por el análisis de las cuestiones históricas y de los sucesos acaecidos en torno a la educación especial e integración escolar; a continuación, se desmadejan todas estas situaciones hasta llegar a desentrañar las causas sociales, políticas, económicas y científicas que buscamos y, seguidamente, se ha realizado una síntesis para reconstruir y explicar el hecho histórico del cambio operado de la educación especial hacia la integración escolar.

Hemos indagado todas las fuentes escritas y orales de la historia reciente, con el ánimo de encontrar documentos que aún nadie hubiera desempolvado y de conocer las opiniones de personas que había vivido los procesos mencionados y que nadie ha escuchado hasta el momento actual; se ha intentado aprovechar sus testimonios maduros, fruto del sosiego que da el paso de los años. Hemos tratado, no solo de relatar hechos y acontecimientos indiscriminadamente, sino de buscar y contrastar la verdad (Aróstegui, 2001).

Se ha pretendido conjugar las coordenadas deductiva e inductiva ya que con la deductiva se han extraído conclusiones pertinentes, particulares y concretas, de los cambios sucedidos en la educación especial y en la integración escolar y con la inductiva, se ha pretendido pasar de los hechos singulares a proposiciones generales, comprobando cómo de la situación de Valladolid y de los hechos particulares que en ella sucedieron, se han podido establecer conclusiones más generales sobre los resultados de la investigación.

El principal submétodo que se ha empleado ha sido el cronológico, pues se van narrando los acontecimientos a través

---

<sup>1</sup> Según Best (1983:31), todos los estudios históricos pedagógicos están comprendidos en: 1. La investigación histórica describe lo que era. 2. La investigación descriptiva traza lo que es. 3. La investigación experimental delinea lo que será al manipular ciertas variables o controlarlas.

de un orden sucesivo de fechas, al objeto de seguir, con una cierta lógica, la investigación histórica y facilitar la interpretación de los hechos y sus consecuencias.

Como cualquier investigación histórica, las fuentes se han sometido a una rigurosa crítica externa e interna; externa, comprobando siempre la autenticidad y procedencia de cada documento; e interna, ya que cada documento se ha analizado por separado, teniendo en cuenta el conocimiento particular que contiene, sus propiedades, su estructura y todo lo que de él contribuye a establecer objetivamente su naturaleza, buscando la verdad que encierra en sí mismo. Este proceso se ha llevado a cabo cuidadosamente para no desvirtuar la finalidad de la crítica que trata de proporcionar, en el informe final, un relato verídico de los sucesos pasados.

Se ha tenido en cuenta que los documentos encontrados y las opiniones vertidas por las personas entrevistadas no siempre tenían por qué ser genuinos y podían exponer sin rigor o fidelidad los sucesos pasados. Por eso, en lo que respecta al análisis de los documentos, se le ha dedicado una parte sustantiva del trabajo de investigación, tratando de verificar si eran fiables, examinando cuidadosamente cada uno de ellos para poder garantizar el grado de confianza. Así, se ha comprobado si los convenios señalados han sido firmados, si los borradores de las normas fueron publicados en el BOE, si las instrucciones de las diferentes Subdirecciones Generales del MEC se divulgaron, etc., o si, sencillamente, quedaron como meros borradores de trabajo.

En lo que respecta a las informaciones verbales o escritas emitidas por las personas entrevistadas, los datos que nos han aportado han sido contrastados con documentos escritos, (memorias de los centros educativos, proyectos educativos, actas de los consejos escolares o de los claustros de profesores, memorias de los responsables de la Administración educativa, etc.), y sometidos también a verificación a través de la contrastación entre diferentes personas de las entrevistadas.

En resumen, se han seguido los pasos de la investigación histórica, que señala Cardoso (1981):

- a) Planteamiento del problema, selección y delimitación del tema con criterios en orden decreciente de importancia, relevancia, viabilidad, originalidad e interés personal.
- b) Construcción del marco teórico y formulación de hipótesis y objetivos.
- c) Diseño del proyecto de la investigación.
- d) Recolección de los datos (fase de documentación).
- e) Análisis y procesamiento de los datos.
- f) Síntesis y redacción del informe.

### 1.3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En las investigaciones históricas, el investigador recoge las evidencias y valora su veracidad; si las evidencias son compatibles con las hipótesis que ha formulado explícita o implícitamente, entonces, considera la hipótesis confirmada; si las evidencias son incompatibles o negativas, no se confirman las hipótesis (Best, 1983). Teniendo en cuenta lo que señala Best, en esta investigación, para responder a los interrogantes que se nos planteaban, hemos formulado las siguientes hipótesis:

1. El sistema educativo español, entre 1970 y 1995, vivió los cambios más relevantes de su historia en el campo de la educación especial con la implantación de la integración escolar.
2. El consenso político de la transición, donde se produjo un amplio debate parlamentario y una línea política progresista que gobernó en el país desde 1982 hasta 1996 logró, a partir de la Constitución, promulgar leyes y normas que propiciaron la integración escolar.
3. La integración escolar fue posible en España como consecuencia de la influencia internacional, de la presión de los movimientos asociativos y profesionales y del avance de la educación especial en el campo científico.

4. Valladolid fue una de las provincias pioneras en España en la implantación de cambios en la educación especial que condujeron hacia la integración escolar, pues en ella se llevaron a cabo experiencias innovadoras y medidas extraordinarias<sup>2</sup> que contribuyeron a favorecerla.

Para poder demostrar estas hipótesis, se plantearon los objetivos de la investigación que nos ayudarían a concretar qué pretendemos y para qué. Los objetivos marcaron el comienzo del proceso, fueron los indicadores de los interrogantes planteados y de los supuestos teóricos y designaron aquello hacia lo cual nos dirigíamos; además, han sido revisados en cada etapa de la investigación, a medida que esta se ha ido ejecutando.

Los hemos organizado en torno a unos objetivos generales, que se desglosan, para matizar un poco más, en objetivos operativos:

1º. Analizar el devenir histórico de la educación especial en España, desde 1970 hasta 1995.

- Analizar en qué medida la democracia y la Constitución contribuyeron al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.
- Estudiar el proceso de integración escolar (implantación, experimentación y generalización) a nivel general de todo el país.
- Analizar cuáles fueron las instituciones relevantes para la educación especial y qué papel jugaron estas en los cambios que se experimentaron.
- Examinar si los cambios en educación especial implicaron cambios para el resto del sistema educativo.
- Examinar si el proceso de integración escolar dio pasos hacia la inclusión educativa.

---

<sup>2</sup> Nos referimos a la creación de servicios de apoyo e infraestructuras que sólo se dieron en esta provincia y que no respondían a lo que señalaba la normativa para el desarrollo de la integración escolar (Se verán en la segunda parte de este trabajo, a lo largo de los capítulos sexto, séptimo y octavo).

- Comprobar si la ideología progresista fue favorecedora para la implantación de la integración escolar en España.

2º. Profundizar, a nivel teórico, en el concepto de educación especial y los diferentes modelos y taxonomías en los que se ha ido fundamentando.

- Valorar la importancia de la formación del profesorado como favorecedora del cambio.
- Analizar las evaluaciones institucionales.

3º. Considerar los aspectos legislativos que generaron los cambios de un modelo educativo segregado al de integración escolar.

- Estudiar qué leyes fueron las que realmente dieron paso al cambio hacia la integración escolar.
- Analizar el debate parlamentario y el consenso que se produjo en el momento crítico en que se promulga la LISMI.
- Estudiar el proceso legislativo seguido por la Administración educativa y las medidas al respecto que se van implantando.
- Comprobar cómo se arbitró, a nivel legislativo, el proceso de generalización de la integración escolar.
- Estudiar los aspectos más relevantes del desarrollo legislativo en las diferentes comunidades autónomas.

4º. Indagar en los movimientos sociales y profesionales que surgieron como portavoces de la demanda de cambio que ya se estaba dando en otros países.

- Estudiar la importancia y la repercusión de las primeras experiencias que se iban dando, el papel de la iniciativa privada y de los avances científicos.

5º. Estudiar el proceso de integración escolar a en la provincia de Valladolid.

- Analizar el papel de los protagonistas de la ciudad en la puesta en marcha de la integración escolar.
- Comprobar si las experiencias de la ciudad fueron pioneras en relación a otras provincias españolas.
- Analizar las evaluaciones habidas al respecto.
- Estudiar los proyectos internacionales en los que participó Valladolid.
- Escuchar los testimonios de los alumnos, los padres, los profesores, otros profesionales, los equipos directivos, los técnicos y los políticos para construir la historia de la ciudad y analizar sus valoraciones.

A continuación, presentamos la relación que hemos establecido en cada uno de los ámbitos de la investigación con las cuestiones iniciales que nos planteamos, las hipótesis de trabajo y los objetivos del mismo, al objeto de tener relacionados todos los parámetros del trabajo.

*Tabla nº 2: Relación entre el primer ámbito de la investigación, cuestiones iniciales, hipótesis de trabajo y objetivos*

| Ámbitos                                           | Cuestiones que se plantean                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Hipótesis de trabajo                                                                                                                                              | Objetivos de la investigación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| escolar<br>La educación especial y la integración | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo nace la integración en España?</li> <li>• ¿Qué antecedentes significativos hubo que favorecieron este proceso?</li> <li>• ¿Cómo fueron evolucionando los modelos, enfoques y taxonomías hasta la integración?</li> <li>• ¿Cómo se desarrolló el proceso de implantación, experimentación y generalización?</li> <li>• ¿Qué instituciones jugaron un papel relevante?</li> </ul> | El sistema educativo español, entre 1970 y 1995, vivió los cambios más relevantes de su historia en el campo de la educación especial al implantar la integración | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el devenir histórico de la educación especial en España desde 1970 hasta 1995.</li> <li>• Profundizar, a nivel teórico, en el concepto de educación especial y los diferentes modelos y taxonomías en los que se ha ido fundamentando.</li> <li>• Estudiar el proceso de integración escolar (implantación, experimentación y generalización) a nivel general de todo el país.</li> <li>• Analizar cuáles fueron las instituciones relevantes</li> </ul> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué influencia tuvo el contexto internacional?</li> <li>• ¿Cuál fue el papel de los profesionales relacionados con la educación ante los cambios educativos que se operaron?</li> <li>• ¿Qué papel jugó la formación del profesorado en el desarrollo de la integración escolar?</li> <li>• ¿Qué resultados se obtuvieron de las evaluaciones institucionales?</li> <li>• ¿Supuso la integración cambios educativos para el resto del sistema?</li> <li>• ¿El concepto de integración educativa implicaba ya al de inclusión?</li> </ul> | <p>escolar.</p> | <p>para la educación especial y qué papel jugaron estas en los cambios que se experimentaron.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Examinar el papel de los docentes ante el cambio que se fue produciendo en este período.</li> <li>• Valorar la importancia de la formación del profesorado como favorecedora del cambio.</li> <li>• Analizar las evaluaciones institucionales.</li> <li>• Examinar si los cambios en educación especial implicaron cambios para el resto del sistema educativo.</li> <li>• Examinar si el proceso de integración escolar dio pasos hacia la inclusión educativa</li> </ul> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla nº 3: Relación entre el segundo ámbito de la investigación, cuestiones iniciales, hipótesis de trabajo y objetivos

| Ámbitos                                                 | Cuestiones que se plantean                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Hipótesis de trabajo                                                                                                                                                       | Objetivos de la investigación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>las leyes</p> <p>La importancia de la política y</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué supuso en la vida escolar la promulgación de la LGE?</li> <li>• ¿Ayudó la llegada de la democracia a consolidar una política favorable hacia las personas con discapacidad?</li> <li>• ¿La Constitución del 78 favoreció la integración de las personas con discapacidad en la sociedad?</li> </ul> | <p>El consenso político de la transición donde se produjo un amplio debate parlamentario y una línea política progresista que gobernó en el país desde 1982 hasta 1996</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar los aspectos legislativos que generaron los cambios de un modelo educativo segregado al de integración escolar.</li> <li>• Analizar en qué medida la democracia y la Constitución contribuyeron al reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad.</li> <li>• Estudiar qué leyes fueron las que realmente</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Estas ideas de integración tenían consenso político? ¿Qué aspectos fueron relevantes en el debate parlamentario en estas legislaturas?</li> <li>• ¿Supuso la LISMI una revolución en el campo de lo social y del educativo?</li> <li>• ¿Cuándo comenzó la Administración educativa a plantearse el concepto de integración y a tomar medidas?</li> <li>• El hecho de que gobernara un partido progresista en esos momentos ¿facilitó la implantación de la integración escolar?</li> <li>• ¿Qué importancia tuvo la LODE en este campo?</li> <li>• ¿Qué cambios introdujo la LOGSE en el mundo de la educación especial?</li> <li>• ¿Cómo fue evolucionando la integración desde su nacimiento hasta su generalización?</li> <li>• ¿Qué supuso la LOPEGCE para la integración escolar?</li> <li>• ¿Cuándo se generaliza la integración escolar?</li> <li>• ¿Cómo fue el desarrollo legislativo en las comunidades autónomas que iban teniendo competencias en materia de Educación?</li> </ul> | <p>lograron, a partir de la Constitución, promulgar leyes y normas que propiciaron la integración escolar.</p> | <p>dieron paso al cambio hacia la integración escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el debate parlamentario y el consenso que se produjo en el momento crítico en que se promulga la LISMI.</li> <li>• Estudiar el proceso legislativo seguido por la Administración educativa y las medidas al respecto que se van implantando.</li> <li>• Comprobar si la ideología progresista fue favorecedora para la implantación de la integración escolar en España.</li> <li>• Comprobar cómo se arbitró, a nivel legislativo, el proceso de generalización de la integración escolar.</li> <li>• Estudiar los aspectos más relevantes del desarrollo legislativo en las diferentes comunidades autónomas.</li> </ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla nº 4: Relación entre el tercer ámbito de la investigación, cuestiones iniciales, hipótesis de trabajo y objetivos

| Ámbitos                                                           | Cuestiones que se plantean                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Hipótesis de trabajo                                                                                                                                                                                                            | Objetivos de la investigación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>La influencia de movimientos sociales, asociativos y prof.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué movimientos internacionales llegaron a nuestro país y cómo influyeron?</li> <li>• ¿Qué importancia tuvieron los movimientos de padres en el impulso de la integración?</li> <li>• ¿Cuáles fueron los movimientos sociales y profesionales que movieron a la sociedad para realizar un cambio tan sustancial en la política educativa?</li> <li>• ¿Qué papel jugaron las primeras experiencias pedagógicas que se realizaron en España sobre integración escolar?</li> <li>• ¿Los avances científicos y la divulgación de los mismos influyen en la aceptación de la integración escolar?</li> </ul> | <p>La integración escolar fue posible en España como consecuencia de la influencia internacional de la presión de los movimientos asociativos y profesionales y del avance de la educación especial en el campo científico.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagar en los movimientos sociales y profesionales que surgieron como portavoces de la demanda de cambio que ya se estaba dando en otros países.</li> <li>• Estudiar la importancia y la repercusión de las primeras experiencias de integración que se iban dando, el papel de la iniciativa privada y de los avances científicos.</li> </ul> |

*Tabla nº 5: Relación entre el cuarto ámbito de la investigación, cuestiones iniciales, hipótesis de trabajo y objetivos*

| Ámbitos                                                            | Cuestiones que se plantean                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Hipótesis de trabajo                                                                                                                                                                                                                                                                   | Objetivos de la investigación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>La experiencia concreta en una provincia: Valladolid</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo sucedió en Valladolid el proceso de integración escolar?</li> <li>• ¿Fueron personas concretas las que hicieron posible que Valladolid fuera pionera en su implantación?</li> <li>• ¿Quiénes fueron los protagonistas más significativos?</li> <li>• ¿Cuáles fueron las experiencias pioneras que se desarrollaron?</li> <li>• ¿Por qué en Valladolid se crearon servicios de apoyo a la integración que no existieron en otras provincias?</li> <li>• ¿Fue una ciudad pionera en relación a la integración escolar?</li> <li>• ¿Se realizó alguna evaluación institucional?</li> <li>• ¿Qué papel jugaron los proyectos internacionales en el desarrollo de la integración?</li> <li>• ¿Cuál fue la actitud de la comunidad educativa hacia la integración?</li> <li>• ¿Cómo la vivieron los padres y los alumnos?</li> </ul> | <p>Valladolid fue una de las provincias pioneras en España en la implantación de cambios en la educación especial que condujeron hacia la integración escolar, pues en ella se llevaron a cabo experiencias innovadoras y medidas extraordinarias que contribuyeron a favorecerla.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiar el proceso de integración escolar a en la provincia de Valladolid.</li> <li>• Analizar el papel de los protagonistas de la ciudad en la puesta en marcha de la integración escolar.</li> <li>• Comprobar si las experiencias de la ciudad fueron pioneras en relación a otras provincias españolas.</li> <li>• Analizar las evaluaciones habidas al respecto.</li> <li>• Estudiar el papel de los proyectos internacionales en los que participó Valladolid.</li> <li>• Escuchar los testimonios de los alumnos, los padres, los profesores, otros profesionales, los equipos directivos, los técnicos y los políticos para construir la historia de la ciudad y analizar sus valoraciones.</li> </ul> |

#### 1.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

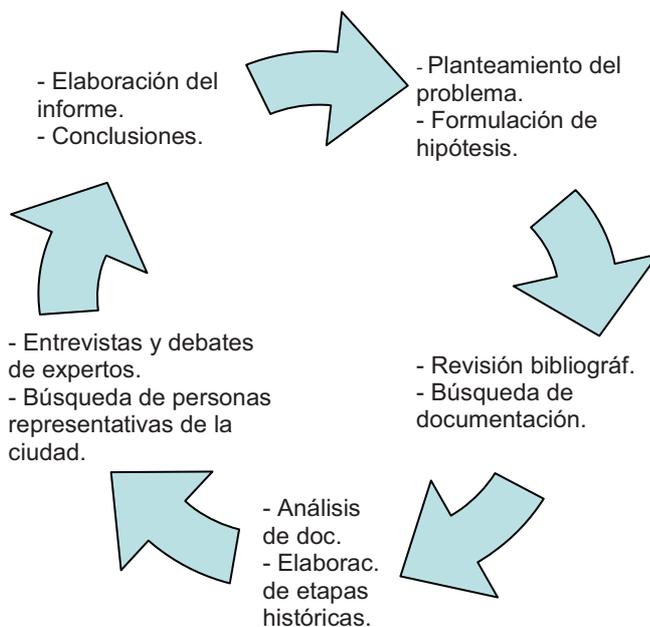
El carácter educativo e histórico de esta tesis, le confiere a la investigación una forma singular, ya que los fenómenos educativos son peculiares por la cantidad de variables que en ellos intervienen. Por lo tanto, una vez tomada la decisión de lo que íbamos a investigar, considerados y delimitados los temas y los problemas que nos interesaban y evaluados los recursos necesarios para abordarla (conocimientos previos, acceso a las fuentes de información, medios que se precisaban, tiempo que habría que invertir, etc.), pasamos a realizar el diseño de la misma.

Inicialmente, hemos partido, para elaborar una primera concreción del marco teórico, de documentarnos ampliamente sobre el tema, el estado actual de la cuestión, otras investigaciones en curso, etc. A continuación, se elaboró un primer esquema sobre los aspectos que se derivaban del problema de la investigación y, a partir de él, se identificó la finalidad, se delimitaron las hipótesis y se concretaron los objetivos.

El siguiente paso consistió en la determinación de la población y la muestra. Se consideró cual era la población de referencia y, a partir de ella, se concretó la muestra, sus características, el tamaño que podíamos abordar y que podía resultar significativo y los criterios para su selección.

Así, llegamos a explicitar y describir la opción metodológica de la investigación y a diseñar los instrumentos que íbamos a necesitar para la recogida de datos que, lógicamente, tenían que estar en consonancia con la naturaleza de las diferentes actividades de búsqueda de información que ya teníamos previstas.

Finalmente, se planificó la investigación, sus fases y las actividades que se iban a desarrollar en cada una. A continuación se describe, gráficamente, el esquema de trabajo.



*Gráfico nº 3: Diseño de la Investigación*

Concluido el diseño, comenzamos la fase de ejecución de la investigación partiendo de una revisión documental exhaustiva para confeccionar el marco teórico definitivo; seguidamente, se elaboraron y validaron los instrumentos, alguno de los cuales fue desechado<sup>3</sup> por su falta de eficacia; se seleccionó la muestra y se ejecutaron las actividades previstas para cada fase.

Por último, se realizó el análisis e interpretación de los datos obtenidos; se verificaron todas las hipótesis ya que no hubo que rechazar ninguna; se elaboraron las conclusiones y se redactó el informe final sobre el trabajo de investigación.

---

<sup>3</sup>Se desechó, por ejemplo, uno de los cuestionarios que se había diseñado para pasar al profesorado de base, ya que, realizada la validación por 10 expertos, se comprobó su inutilidad pues los encuestados no recordaban datos significativos. (Los cuestionarios figuran en los anexos del CD).

### 1.4.1. Elección y descripción de la muestra

Realizar las entrevistas en profundidad, los debates entre expertos y solicitar los testimonios escritos y los cuestionarios exigía elegir una muestra que supusiera una parte de la población representativa.

*La historia es ciencia del hombre; y también de los hechos, sí. Pero de los hechos humanos. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso (Febvre, 1974:29).*

La recogida de la información, que nos podían aportar los testigos directos, era crucial para desentrañar la historia de la educación especial en Valladolid. Por lo tanto, tuvimos que establecer unos criterios de selección que nos permitieran delimitar unos casos significativos a quienes realizar las entrevistas y que nos aportaran riqueza informativa y verosimilitud. Así, se acudió, en primera instancia, al criterio de representatividad.

*Habitualmente representatividad es un concepto que se interpreta en sentido estadístico. Es decir, con representatividad se hace referencia a los componentes de una muestra que han sido extraídos de una población siguiendo un determinado procedimiento y que, por ello, la encarnan en el sentido de que aquello que se describe o conoce para la muestra es generalizable para el conjunto de la población (Íñiguez, 2003:108).*

La población inicial de la que partíamos consistía en contar con todas las personas de Valladolid que habían vivido el proceso de integración desde diferentes ámbitos. Como esta era inabordable y, seguramente, innecesaria, tuvimos que establecer dos criterios iniciales para acotar este enorme censo, uno consistió en seleccionar, por categorías profesionales una muestra de los grupos que nos interesasen (profesionales, políticos, padres, alumnos, etc.) y, el otro, en acotar el tiempo de los profesionales en activo, entre 1970 y 1995.

La selección y puesta en contacto con la muestra supuso un trabajo laborioso, al que dedicamos bastantes meses, pues, como señala Pujadas (2002), la localización del informante ideal, que es aquel que responde a criterios de representatividad, pertinencia y predisposición positiva hacia la entrevista, no es fácil de conseguir de un día para otro.

Una vez aplicados los criterios fundamentales, tuvimos que elaborar subcriterios para que la muestra abarcara a quienes, en cada colectivo, podíamos considerar indispensables. Dichos subcriterios fueron los siguientes:

- a) Los primeros técnicos y políticos que ocuparon diferentes cargos significativos en la Administración en el momento del comienzo del Proyecto Experimental de Integración Escolar.
- b) Personas relevantes y de reconocido prestigio por su trayectoria profesional en el campo de la educación especial y de la integración escolar.
- c) Los pioneros en desarrollar experiencias educativas integradoras.
- d) Padres, directores de centros educativos, profesores, orientadores, trabajadores sociales, cuidadores, etc. que hubieran vivido en directo la integración escolar.
- e) Representantes de las asociaciones más significativas de la ciudad.
- f) Personas de otros colectivos relacionados con la integración escolar y con la educación especial.

Para delimitar la muestra del alumnado representativa y diversa, se establecieron criterios diferentes:

- a) Haber nacido entre 1982 y 1990, lo que suponía haber estado escolarizados entre 1985 y 1995, durante el período de escolarización experimental.
- b) Tener un diagnóstico psicopedagógico en el que se certificara que presentaban necesidades educativas especiales.
- c) Que hubieran realizado la educación primaria y/o secundaria en régimen de integración escolar.
- d) Alumnado de todos los campos de la discapacidad (visual, auditiva, motora e intelectual).

Veamos a continuación, de forma esquemática, el proceso de acotación de los criterios que hemos seguido hasta llegar a la muestra.

Tabla nº 6: Criterios para la elección de la muestra

| Primer criterio y punto de partida                                                                         | Criterios iniciales                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Subcriterios                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Personas de Valladolid que habían vivido el proceso de integración desde diferentes ámbitos.</b></p> | <p>Selección por categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesionales de la educación.</li> <li>- Políticos.</li> <li>- Padres.</li> <li>- Representantes de movimientos asociativos</li> </ul> <p>De entre los anteriores, aquellos que vivieran la EE y la integración escolar entre 1970 y 1995.</p> | 1º Técnicos y políticos en cargos significativos en el comienzo de la IE.                        |
|                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Personas de reconocido prestigio por su trayectoria profesional en el campo de la EE y de la IE. |
|                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Pioneros en desarrollar experiencias educativas integradoras.                                    |
|                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Padres, directores, profesores, etc. que hubieran vivido la integración.                         |
|                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Representantes de las asociaciones más significativas de la ciudad.                              |
|                                                                                                            | Alumnos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Representantes de otros colectivos.                                                              |
|                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Nacidos entre 1982 y 1990 y escolarizados entre 1985/95 durante el período de IE experimental.   |
|                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Diagnóstico psicopedagógico de necesidades educativas especiales.                                |
|                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Que hubieran realizado la EGB y/o secundaria en régimen de IE.                                   |
|                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | De todos los campos de la discapacidad (visual, auditiva, motora, intelectual...)                |

Hemos de señalar que, del estudio previo sobre el estado de la cuestión, ya obtuvimos los primeros datos y claves para saber a quién entrevistar y, posteriormente, los propios entrevistados nos fueron haciendo sugerencias de otros testigos.

Así, se obtuvo una muestra de 55 personas a los que se les aplicaron diferentes técnicas de recogida de información. Se han realizado: 25 entrevistas en profundidad individuales; 8 debates de expertos y se han recogido 12 testimonios escritos<sup>4</sup>.

La muestra del alumnado<sup>5</sup> se formó con una alumna con discapacidad visual (ciega total), otra con discapacidad auditiva media, otra con discapacidad motora grave, tres alumnos con discapacidad intelectual y un alumno con un trastorno generalizado del desarrollo. A todos ellos se aplicaron las siguientes técnicas de recogida de información: a 2 de ellos se les hicieron entrevistas en profundidad individuales, 3 participaron en un debate y 2 aportaron su testimonio por escrito.

Hay que tener en cuenta que, en algunos casos, la misma persona ha participado en diferentes técnicas de recogida de datos, como vamos a ver en el cuadro que se muestra a continuación:

*Tabla nº 7: Distribución de la muestra en función de las técnicas de recogida de datos*

|                                 | <b>Adultos</b> | <b>Alumnos</b> | <b>Total muestra</b> |
|---------------------------------|----------------|----------------|----------------------|
| Solo entrevista                 | 19             | 2              | <b>55</b>            |
| Entrevista y debate             | 6              |                |                      |
| Sólo debate                     | 12             | 3              |                      |
| Entrevista y testimonio escrito | 3              |                |                      |
| Solo testimonio escrito         | 10             | 3              |                      |

<sup>4</sup> Ver anexos del CD donde están recogidas las grabaciones orales de las entrevistas y los debates y los textos de los testimonios escritos.

<sup>5</sup> En la actualidad todos son adultos, tres de ellos están en el mundo laboral y cuatro están en centros especiales.

Con toda esta selección de informantes, pensamos que se cubría el espectro de los sectores más significativos del campo de la discapacidad en los años que duró el proceso experimentación y generalización de la integración escolar.

El hecho de que el estudio haya estado vinculado a la ciudad de Valladolid y al mundo educativo, lugar y campo de trabajo de la investigadora, ha contribuido a que el contacto con las personas haya sido más fácil de abordar pero, no por ello, menos extenso en el tiempo, ya que localizar a los sujetos, fijar el momento adecuado para contactar con ellos y obtener la información que aportaban ha supuesto muchas horas dedicación y, también, una enorme satisfacción personal por el hecho de haberles podido conocer, escuchar en directo los hechos y contar con sus opiniones y recuerdos.

A través de toda esta muestra hemos buscado poner de manifiesto la acción social a través del contenido de sus mensajes, siguiendo las siguientes propiedades desde la filosofía analítica:

- El mundo es independiente de su percepción o conocimiento.
- Su conocimiento se desarrolla desde un marco conceptual.
- En ese mundo se producen reformas continuas.
- Esas realidades están estratificadas o agrupadas.
- Dependen además de los conceptos de los agentes.
- El mundo real son prácticas sociales.
- Su postura ante él debe ser crítica. (Reyes, 2009)

Con estos postulados y con las diferentes técnicas utilizadas (entrevistas informales, observación directa, debates, documentos personales y testimonios escritos) se han ido clasificando los diferentes eventos de esta investigación.

### **1.4.2. Instrumentos empleados para la recogida de la información**

Una forma de conocer la realidad, que podemos considerar fiable, es a través de la recolección de datos y su análisis, teniendo en cuenta ciertas reglas que garantizarán su fiabilidad y validez. Los estudios cualitativos implican la obtención de datos a través de técnicas como las que vamos a emplear en esta investigación, tales como las entrevistas abiertas, la observación, las discusiones en grupo, etc.

Hay abierto un debate entre memoria e historia, pero la memoria sirve a la historia y la historia facilita la memoria, en opinión del catedrático de historia contemporánea Julio Gil Pecharrómán:

*Un conjunto de testimonios de protagonistas y testigos constituye una aportación muy estimable al conocimiento del proceso histórico, pero resulta comprensible que algunos historiadores la releguen a un papel secundario. La memoria hay que asumirla con muchas precauciones porque las personas tendemos a reelaborar nuestros recuerdos<sup>6</sup>.*

Su colega Pedro Ruiz Torres defiende que la memoria es también una forma de conocimiento aunque distinto del histórico:

*La memoria trata del pasado real y en consecuencia hay algo más que imaginación en ella. La memoria es conocimiento inseparable de las emociones y de los juicios de valor, como cualquier otra forma de conocimiento, incluido el saber histórico, y por ello, el conocimiento nunca es completamente objetivo ni tampoco meramente subjetivo<sup>7</sup>.*

Otro profesor de historia Juan Sisinio Pérez Garzón, afirma

---

<sup>6</sup> El País. Babelia, 21/7/2012.

<sup>7</sup> Idem.

*La memoria y la historia ya han quedado definitivamente entrelazadas como formas de relacionarse con el pasado y, por más que sature en algún momento, esas relaciones ya forman parte de las tareas propias del historiador<sup>8</sup>.*

En las entrevistas y testimonios orales y escritos con los protagonistas se han tenido en cuenta estas consideraciones para la investigación sabiendo que a veces modificamos nuestros recuerdos y que se transmiten juicios de valor y emociones, pero que son necesarias para la investigación histórica contrastándolo con otras fuentes.

Hemos partido de la base de que las fuentes de investigación son:

*Todos aquellos documentos escritos o cualquier otro testimonio que proporcione un conocimiento bruto o elaborado acerca del pasado (Escolano, 1984:67).*

Para lograr dicho conocimiento, se han empleado las siguientes técnicas para la recogida de la información y su posterior análisis:

- Fuentes documentales escritas y visuales: documentos y fotografías.
- Entrevistas en profundidad.
- Testimonios personales escritos.
- Debates de expertos.
- Observación participante.

Todas ellas son fuentes primarias, pues recogen la información directa y de primera mano, en ningún caso se han utilizado fuentes secundarias de ninguna índole, ya que, tanto los documentos, como los testimonios, hacen referencia y pertenecen a acontecimientos reales y directos.

La comunidad de investigadores en el campo de las ciencias sociales ha asumido que diferentes técnicas pueden emplearse legítimamente, solo hay que tener en cuenta hacer

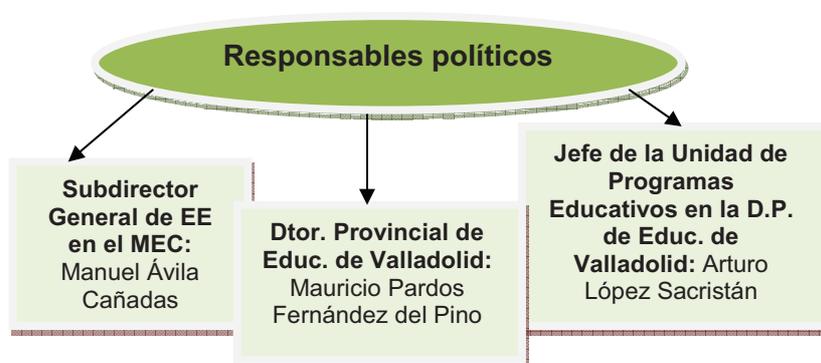
---

<sup>8</sup> Idem.

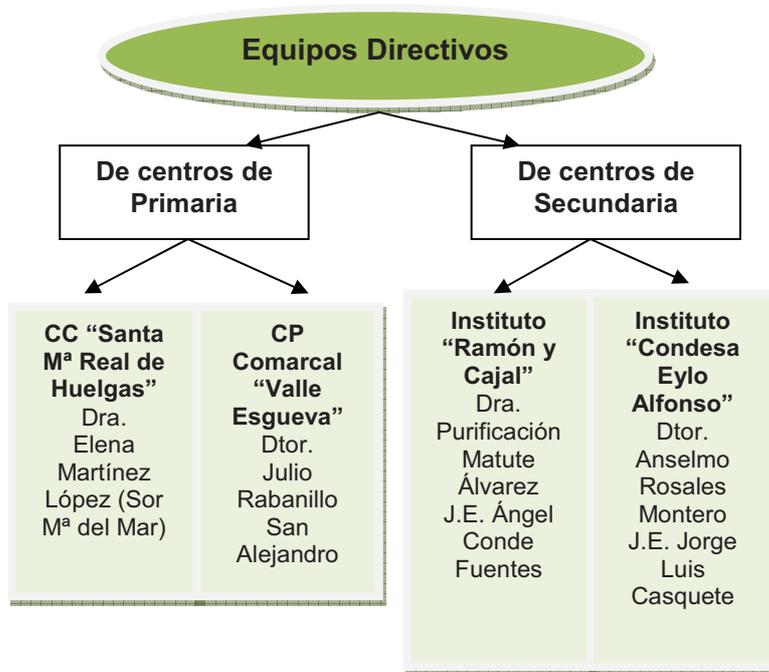
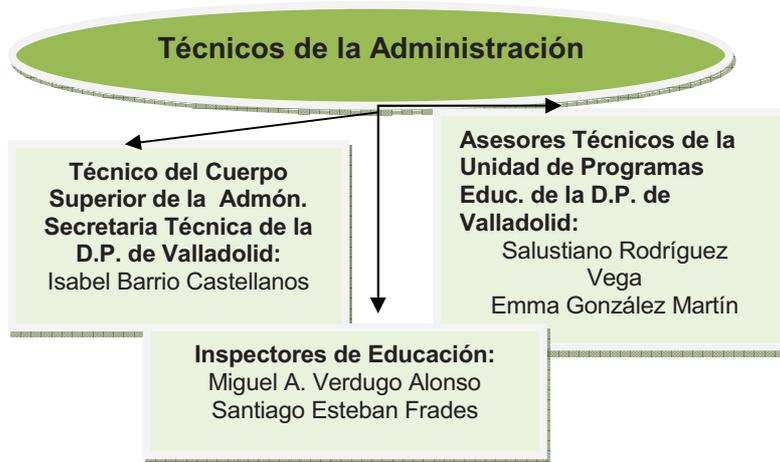
una selección de las mismas que responda a los objetivos y a las circunstancias de la investigación. Asumiendo, por tanto, que es posible describir el mundo físico y social científicamente de tal manera que diferentes observadores, puedan estar de acuerdo sobre lo que ven (Rodríguez *et al.*, 2006).

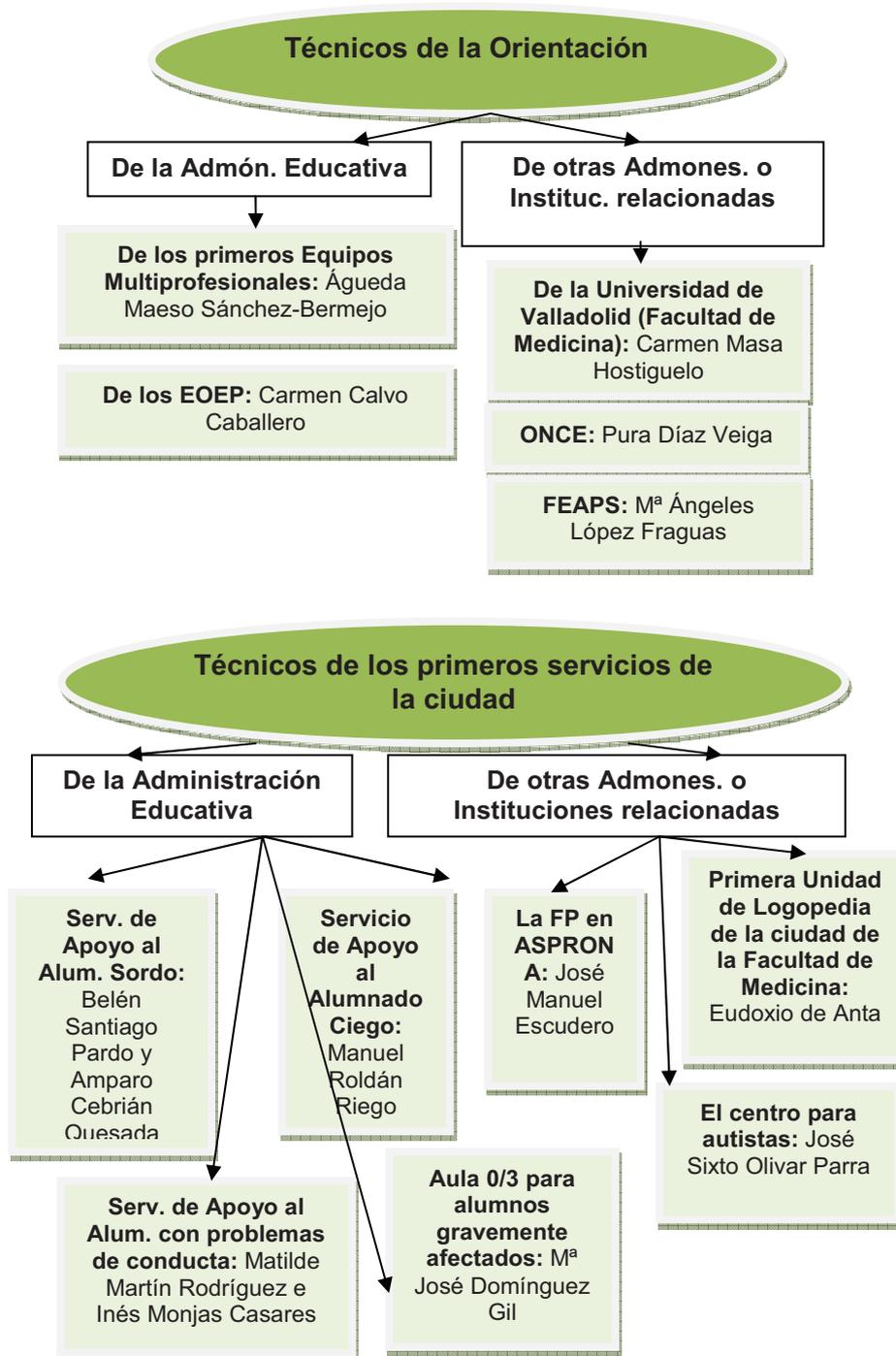
*Se acepta que la investigación cualitativa, el estudio de casos y la etnografía pueden hacer contribuciones valiosas a la investigación educativa y que las evidencias que aportan los métodos cualitativos caen dentro del rango de los métodos que pueden considerarse científicos (Erickson, Gutiérrez, 2002:21).*

A continuación, se presenta de forma esquemática a las personas que han colaborado con sus reflexiones orales, escritas o en debates, en esta tesis, relacionándolos según de campo de conocimientos o su situación laboral en el momento histórico que se estudia<sup>9</sup>.



<sup>9</sup> Se pueden ver los currículos en el anexo del CD que nos permite entender su importancia en el momento seleccionado y su posterior evolución.





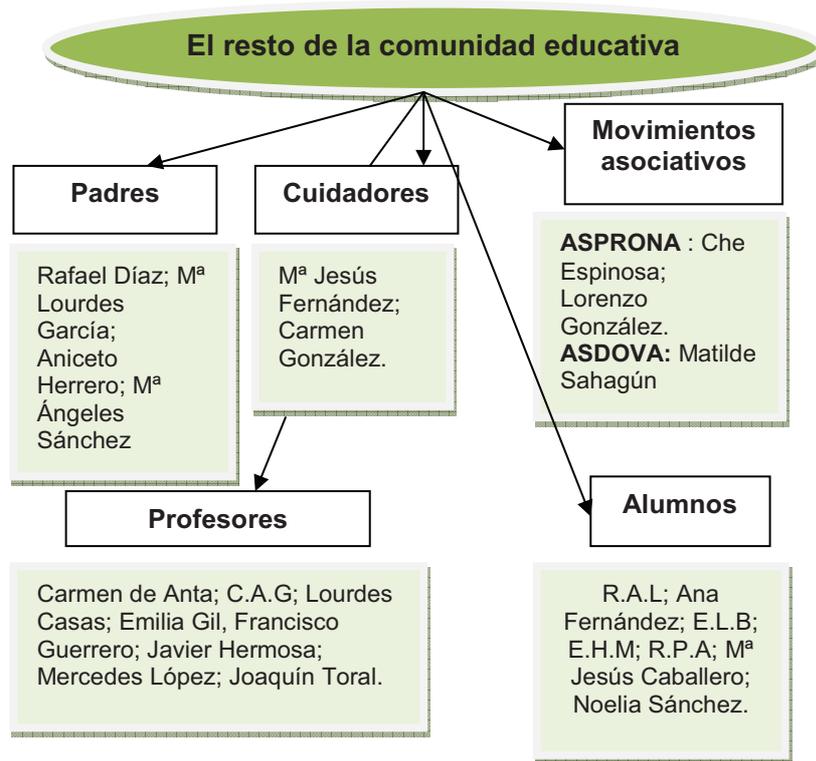


Gráfico nº 4: Los testigos directos de la historia (en el puesto que desempeñaban en el proceso de IE)

#### 1.4.2.1. Fuentes documentales

Para obtener la información oportuna y básica de la etapa estudiada, se ha empleado, en primer lugar, la técnica de *observación documental*<sup>10</sup> a través de la cual hemos obtenido los datos oportunos para elaborar el discurso argumental.

*Ya que no es posible una historia nueva sin la enorme puesta al día de una documentación que responda a estos problemas (Braudel, 1974:30).*

<sup>10</sup> Duverger, 1962.

Se eligieron los documentos más cercanos de las informaciones y acontecimientos que reflejaban y que constituían la materia prima: documentos de época, crónicas, estadísticas, legislación, etc. (López Yepes, 1995).

Para organizar la recogida de información de la investigación se hicieron cuatro bloques diferenciados que nos facilitaron el proceso de búsqueda: el primero, para organizar el marco teórico de la educación especial y de la integración escolar; el segundo para el marco metodológico; el tercero, para enmarcar las tres etapas de la integración escolar en España; y, el cuarto, para contextualizar el marco anterior, en la provincia de Valladolid.

Evidentemente, la recogida de información fue diferente para cada uno de estos bloques, como se puede ver, de forma esquemática en la siguiente tabla.

*Tabla nº 8: Fuentes de recogida de información*

| <b>Bloque de contenido</b>                                       | <b>Observación documental</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Marco teórico de la EE y la integr. escolar</b>               | <ul style="list-style-type: none"><li>- Bibliografía</li><li>- Revistas profesionales</li><li>- Publicaciones del MEC</li><li>- Publicaciones de la OMS, ONU, UNESCO y Unión Europea</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Marco metodológico</b>                                        | <ul style="list-style-type: none"><li>- Bibliografía sobre metodología en educación y trabajos de investigación</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Etapas de la historia de la integración escolar en España</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Constitución</li><li>- Leyes</li><li>- Boletines Oficiales del Estado<sup>11</sup></li><li>- Boletines Oficiales de las diferentes CC.AA.</li><li>- Diarios de Sesiones del Senado y del Congreso de los Diputados del período seleccionado.</li><li>- Informes del Consejo Escolar del Estado.</li><li>- Estadísticas de reconocimiento nacional</li><li>- La prensa del país</li></ul> |

<sup>11</sup> La investigación sobre la legislación educativa es una aplicación de la metodología de la investigación histórica (Best, 1983:86).

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revistas profesionales</li> <li>- Bibliografía</li> <li>- Publicaciones del MEC</li> <li>- Publicaciones de la OMS, ONU, UNESCO y Unión Europea</li> <li>- Páginas web de los diferentes agentes sociales</li> <li>- Tesis doctorales</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>La integración escolar en Valladolid</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos del archivo de la dirección provincial de educación de la provincia tales como: planes de actuación y memorias anuales del servicio de inspección técnica educativa y de la UPE; planes de actuación, memorias y evaluaciones de los equipos de orientación, etc.</li> <li>- Documentos aportados por los centros educativos: proyectos educativos, actas de los consejos escolares y de los claustros de profesores que se acogieron al programa experimental de integración, planes de actuación, memorias anuales, actas de evaluación, estatutos, nombramientos, planos, peticiones oficiales, informes, proyectos de innovación, etc.</li> <li>- Documentos privados aportados por las personas que vivieron en directo la implantación de la integración escolar: diarios personales, registros de observación de las clases, actas de reuniones de ciclo, registros de observación de alumnos, etc.</li> <li>- Documentos de los archivos de la ONCE.</li> <li>- Documentos del Servicio de Atención al Alumnado con Discapacidad Auditiva, del de Atención al Alumnado con Discapacidad Visual y del de Atención al Alumnado con Alteraciones del Comportamiento.</li> <li>- Documentos de las aulas hospitalarias.</li> <li>- Circulares internas de la dirección provincial de educación.</li> <li>- Planes de formación de los diferentes CEP de la provincia.</li> <li>- Documentos de la Universidad de Valladolid y el ICE.</li> <li>- Prensa local y nacional.</li> <li>- Revistas profesionales generales y locales.</li> <li>- Revistas específicas de instituciones, como Minusval, Fiapas, etc.</li> <li>- Revistas y diferentes publicaciones de colegios, institutos y AMPAS.</li> <li>- Páginas web.</li> <li>- Informes del Consejo Escolar del Estado.</li> <li>- Datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).</li> <li>- Documentos de ASPRONA.</li> </ul> |

A pesar de que aparecen en la misma categoría la bibliografía y las fuentes, hemos diferenciado claramente una de las otras siguiendo lo que señala Eco:

*Puesto que, con frecuencia, la literatura crítica reproduce parte de las fuentes, pero estas son fuentes de segunda mano (Eco, 1983:70).*

Un segundo grupo de fuentes documentales utilizadas para la recogida de información ha sido la fotografía<sup>12</sup> como testimonio histórico de carácter visual y sensitivo. Las fotografías nos han permitido recrear, sin recurrir a la imaginación, el contexto verídico sobre el que se desarrollaron los momentos previos a la integración escolar y todo su desarrollo. En la investigación se han revisado aproximadamente unas 3.500 fotografías, de las cuales se ha hecho una cuidada selección con las imágenes más significativas de los centros escolares, de los protagonistas (padres, profesores y alumnos), de los servicios educativos, de los programas europeos, de los centros de profesores, etc.

#### **1.4.2.2. Las entrevistas en profundidad**

Partimos de la base de que la entrevista es la técnica de campo más genuina y la que otorga al investigador un mayor control sobre la situación y los datos; además, le permite abrir nuevas vías de información (Pujadas, 2002), aspecto que nos ha ocurrido reiteradamente a lo largo de este estudio.

La intencionalidad en las entrevistas ha sido siempre científica, ya que éstas han ido encaminadas a la obtención de datos y de conocimiento de los fenómenos sociales, no al conocimiento o rasgos individuales (Giner *et al.*, 2001). Todas ellas han sido preparadas y realizadas bajo esta premisa, además de tener en cuenta que,

*En una entrevista en profundidad no se busca abreviar (como ocurre a menudo en las conversaciones libres), más bien las preguntas estimulan una y otra vez al informante a que entre en detalles, a que exprese*

---

<sup>12</sup> Todas ellas se presentan en los anexos del CD.

*prácticamente sin limitación alguna sus ideas o valoraciones (Rodríguez et al., 1999: 171).*

En la siguiente tabla podemos ver el repertorio de personas entrevistadas.

*Tabla nº 9: Personas entrevistadas: políticos y técnicos con cargos significativos al comienzo de la integración escolar*

| <b>Participantes en la muestra</b><br><b>Cargo que ocupaban</b> | <b>Relación nominal</b><br><b>(Sus currículos, en los anexos del CD)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Responsables políticos</b>                                   | <p><b>Manuel Ávila Cañadas.</b> Subdirector General de Educación Especial del MEC entre 1995/96. Nombrado por el PSOE. Actualmente, Inspector de Educación en la Comunidad Valenciana.</p> <p><b>Mauricio Pardos Fernández del Pino.</b> Director Provincial de Educación de marzo de 1983 a octubre de 1992, nombrado por el PSOE. Catedrático de Física de la Universidad de Valladolid. Actualmente jubilado.</p> <p><b>Arturo López Sacristán.</b> Jefe de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid entre 1986 y 1993, nombrado por el PSOE. Orientador. Actualmente es el Gerente de Justicia.</p> |
| <b>Técnicos del Cuerpo Superior de la Administración</b>        | <p><b>Isabel Barrio Castellanos.</b> Secretaria Técnica de la Dirección Provincial de Educación desde 1972 hasta la actualidad.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Inspectores de Educación</b>                                 | <p><b>Miguel Ángel Verdugo Alonso.</b> Maestro del primer grupo del centro específico de Boecillo. Inspector Jefe en la Dirección Provincial de Valladolid entre 1986 y 1989. Actualmente es Catedrático de Psicología de la Universidad de Salamanca.</p> <p><b>Santiago Esteban Frades.</b> Dtor. de centro de infantil y primaria que anticipó la reforma de la LOGSE y se acogió al convenio de integración en atención temprana. Inspector de Educación desde 1987 hasta la actualidad y Profesor Asociado del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid.</p>                                                                     |

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

|                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Asesora Técnico Docente de la Unidad de Programas Educativos.</b></p> | <p><b>Emma González Martín.</b> Maestra del aula cerrada de educación especial y de los primeros SAPOES del CP “José Antonio Girón” de Peñafiel. Asesora Técnica Docente en la Dirección Provincial de Educación. Actualmente Asesora Técnica de la D.G. de Innovación Educativa.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Tabla nº 10: Las personas entrevistadas: Personas relevantes y de reconocido prestigio en el campo de la educación especial y de la integración escolar*

|                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Asesor Técnico Docente de la Unidad de Programas Educativos.</b></p> | <p><b>Salustiano Rodríguez Vega.</b> Responsable de las primeras aulas de ASPRONA, Coordinador de “Coeducación”, Director del centro público “XXV Años de Paz”, Jefe del Departamento de Orientación del ICE de Valladolid, Coordinador de la puesta en marcha del proceso de integración en Valladolid. Actualmente jubilado.</p> |
| <p><b>Coordinadora de Apoyo a la Integración.</b></p>                      | <p><b>M<sup>a</sup> José Domínguez Gil.</b> Maestra en las primeras aulas de ASPRONA, en Coeducación y en “XXV Años de Paz”, Coordinadora de los centros de integración y maestra de las aulas madurativas de 0 a 3 años. Actualmente jubilada.</p>                                                                                |

*Tabla nº 11: Las personas entrevistadas: Pioneros en desarrollar experiencias educativas integradoras*

|                                                                         |                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Fundadores de la primera aula de logopedia de Valladolid.</b></p> | <p><b>Eudoxio de Anta.</b> Primer maestro especialista en patologías del lenguaje en el colegio de San Juan de Dios y en el aula del Hospital Clínico. Director Provincial de Zamora. Actualmente jubilado.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Primeros responsables de los servicios de apoyo</b></p>                     | <p><b>Amparo Cebrían Quesada.</b> Primera maestra por parte del MEC en el primer servicio de sordos hasta su jubilación.</p> <p><b>Belén Santiago Pardo.</b> Primera intérprete de lengua de signos en el Servicio de Apoyo a Alumnos Sordos, por parte del ASPAS; maestra especialista en AL en el centro concertado “Niño Jesús” de Valladolid, de integración preferente de alumnado sordo. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid.</p> |
|                                                                                   | <p><b>Manuel Roldán Riego.</b> Primer maestro en el Servicio de Apoyo a Alumnos Ciegos por parte del MEC hasta su jubilación.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                   | <p><b>Matilde Martín Rodríguez.</b> Primera maestra del Servicio de Modificación de Conducta en el que ha permanecido hasta su jubilación en 2013.</p> <p><b>Inés Monjas Casares.</b> Puso en marcha, junto con Benito Arias y Matilde Martín, el Servicio de Modificación de Conducta; actualmente es profesora titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid.</p>                                                                                        |
|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p><b>Responsable de organizar el primer centro de autismo de Valladolid.</b></p> | <p><b>José Sixto Olivar Parra.</b> Cofundador del centro de autismo “El Corro”. Psicólogo del centro. Actualmente profesor titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p><b>PT que estuvieron en las aulas cerradas en los centros privados.</b></p>    | <p><b>Carmen Campos Cortés.</b> Maestra en las aulas de educación especial de los centros concertados; posteriormente AL en diferentes centros públicos. Actualmente es Asesora Técnico Docente en la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.</p>                                                                                                                                                                       |

*Tabla nº 12: Las personas entrevistadas: Directores de centros escolares que se acogieron al programa experimental de integración escolar y de centros específicos de educación especial*

|                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Directores de centros escolares de educación infantil y primaria públicos y concertados</b></p> | <p><b>Elena Martínez López (Sor M<sup>a</sup> del Mar).</b> Directora del CC “Santa M<sup>a</sup> Real de Huelgas” desde el comienzo de la integración escolar hasta la actualidad y Abadesa de las Huelgas Reales.</p> <p>Julio Rabanillo San Alejandro, Jefe de estudios entre 1982 y 1986 y director del centro comarcal “Valle Esgueva” desde 1986 hasta 1998. Actualmente jubilado.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p><b>Directores y jefes de estudios de centros de secundaria.</b></p>                                | <p><b>Ángel Conde Fuentes.</b> Jefe de estudios (1984/94) del instituto “Ramón y Cajal” de Valladolid, primero en empezar la integración en la ciudad. Actualmente jubilado.</p> <p><b>Purificación Matute Álvarez.</b> Directora (1984/94) del instituto “Ramón y Cajal” de Valladolid primero en empezar la integración en la ciudad. Actualmente, Inspectora de Educación.</p> <p><b>Anselmo Rosales Montero.</b> Jefe de estudios del instituto “Condesa Eylo Alfonso” de 1994 a 1996; posteriormente, director del mismo de 1996 hasta 2007. Actualmente, Inspector de Educación.</p>                                                                                                                                                                                                               |
| <p><b>Directores y profesores de centros específicos de educación especial y de integración</b></p>   | <p><b>Lourdes Casas Rodríguez.</b> Maestra de PCPI del centro de EE “San Juan de Dios” y Máster en Bioética.</p> <p><b>Emilia Gil Martín.</b> Maestra tutora en el centro de “Coeducación”, en su segunda fase ubicado en Casa Cuna. Posteriormente Asesora de Atención a la Diversidad en el Área de Programas Educativos de Palencia en el Área de Atención a la Diversidad. Actualmente Inspectora de Educación en Valladolid.</p> <p><b>Francisco Guerrero.</b> Maestro del primer grupo en las plazas de Patronato de centro de EE “San Juan de Dios”. Actualmente jubilado.</p> <p><b>Javier Hermosa Martín.</b> Empezó en el primer equipo cuando se constituyó el centro específico de EE de Autistas “El Corro”; posteriormente, director del centro específico de EE “El Pino” de ASPRONA.</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>Actualmente Director del centro de EE “El Pino de Obregón” de la Fundación Personas.</p> <p><b>Joaquín Toral Fernández.</b> Empezó como educador en el centro de EE “San Juan de Dios” en 1985, posteriormente, profesor y en la actualidad es el Director Pedagógico del mismo.</p> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla nº 13: Las personas entrevistadas: Otros colectivos relacionados

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Personal auxiliar y de servicios.</b> | <p><b>Mª Jesús Fernández Mulero.</b> Cuidadora de las primeras aulas de ASPRONA. Actualmente en el centro “El Pino de Obregón”.</p> <p><b>Carmen González Bastardo.</b> Cuidadora de las primeras aulas de ASPRONA. Actualmente en el centro “El Pino de Obregón”.</p> |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla nº 14: Las personas entrevistadas: Padres que vivieron en directo la integración escolar y representantes de las asociaciones más significativas de la ciudad

|                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Padres de alumnos con discapacidad Intelectual. Sus hijos estuvieron integrados desde 1985, hasta que pasaron a centros específicos de EE.</b> | <p><b>Mª Lourdes García González.</b></p> <p><b>Aniceto Herrero Maroto.</b></p> <p><b>Mª Ángeles Sánchez Azañedo.</b></p> <p><b>Rafael Díaz Alcaide.</b></p>                                                  |
| <b>ASPRONA</b>                                                                                                                                    | <p><b>Lorenzo González Torres.</b> Empezó como trabajador social y, posteriormente, Director General de ASPRONA, hasta la actualidad.</p> <p><b>Che Escudero.</b> Documentalista de ASPRONA.</p>              |
| <b>ASDOVA</b>                                                                                                                                     | <p><b>Matilde Sahagún Schwartz.</b> Socia de ASDOVA (Asociación Síndrome de Down Valladolid) usuaria de la Asociación en los años 80 y, posteriormente Vicesecretaria. Madre de una niña Síndrome de Down</p> |

*Tabla nº 15: Las personas entrevistadas: Alumnado que vivió en su escolarización la integración escolar*

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alumnos que estaban integrados entre 1985 y 1995. | <p><b>Ana Fernández Sancho.</b> Alumna con deficiencia motora, usuaria de silla de ruedas y respirador, escolarizada en centros públicos de primaria y secundaria.</p> <p><b>R.A.L., E.L.B. y R.P.A.</b> Tres alumnos con discapacidad intelectual, todos ellos hicieron la Primaria en régimen de integración, tanto en colegios públicos como concertados y la Secundaria en Centros Específicos de Educación especial.</p> <p><b>E. M.H.</b> Alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo de espectro Autista (Asperger). Vivió la integración en dos centros de integración y la Formación Profesional el centro específico de EE.</p> |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Muchas de estas personas están jubiladas en la actualidad y otras han evolucionado en el ámbito profesional, por eso, no es de extrañar que nos encontramos con que algunos de los que desempeñaban el puesto de maestro o de psicólogo son ahora profesores universitarios, directores escolares, inspectores de educación, ocupan cargos de responsabilidad política, etc. En cualquier caso, todos ellos han sido entrevistados pues estuvieron involucrados en los hechos y en los momentos que estudiamos y nos han dado sus opiniones y análisis del pasado, desde el presente.

Para darle mayor validez a los testimonios, se procedió, en los casos en los que fue posible, a contrastar los acontecimientos que nos narraban con los documentos que hemos señalado en el punto anterior. Los testimonios de las decisiones políticas se han refrendado con las órdenes, las instrucciones, las circulares, etc.; el funcionamiento de centros o servicios, con los planes de actuación y las memorias; las aportaciones de los directores, orientadores, profesores, padres, etc., con las actas de los claustros y consejos escolares; y, en las experiencias que nos han narrado los alumnos, hemos revisado su historia escolar y sus informes psicopedagógicos, y

en dos casos<sup>13</sup>, también ha sido posible conocer la opinión de los profesores que los atendieron en su período de integración escolar.

Se evaluó *a priori* el hecho de que nos podíamos encontrar con alguna dificultad, debido a que parte de la entrevista llevaba implícita una valoración política, ya que necesitábamos saber si los testigos directos pensaban que la integración escolar había sido posible como consecuencia de un gobierno progresista y, estos podían no querer hacer tal valoración. Para subsanar este posible escollo, se decidió, siguiendo a Pujada (2002), pasar, en todos los casos, por una fase de negociación con los entrevistados, basada en explicar, claramente, la finalidad de la investigación, el uso que se iba a hacer de la información, la forma como se iba a registrar, el acceso que terceras personas podrían tener a la misma y las perspectivas de publicación del material; además, se les ofreció la posibilidad de ser anónimos o de figurar de forma camuflada.

El paso siguiente consistió en contactar con las personas seleccionadas; así, fuimos quedando con cada una de ellas, dándoles la posibilidad de hacer la entrevista en el lugar que les resultase más cómodo, respetando que hay personas que desean ser entrevistadas en su contexto, ya que se organizan mejor y están más relajadas (Hammerley y Atkinson, 2001). Hemos tenido entrevistas en casas particulares, en colegios, en la universidad, en dependencias de la Administración educativa y en cafeterías.

Solamente han solicitado el anonimato una maestra, los alumnos con discapacidad intelectual y el alumno que padece un trastorno generalizado del desarrollo. Nadie ha solicitado ningún tipo de compensación, aspecto que Pujada (2002) considera que debe tratarse en la fase de negociación; muy al contrario, todos los entrevistados nos han facilitado la realización de la entrevista desplazándose al lugar elegido, con disponibilidad horaria y,

---

<sup>13</sup> En el caso de la alumna con discapacidad visual encontramos un testimonio en la prensa local (El Norte de Castilla) en el que una de sus profesoras narra la experiencia y en el caso de la alumna con discapacidad auditiva se entrevistó a sus profesoras apoyo del Servicio de Apoyo a Alumnado Sordo.

algunos, incluso, nos han dedicado varios días y han contribuido con la aportación de documentación y fotos que obraban en su poder.

Siempre se ha intentado que las entrevistas fueran relajadas y cordiales (Pujada, 2002); para ello, se han cuidado detalles, tales como, explicar la finalidad de la misma, proporcionar información sobre lo que se pretendía con la tesis y las hipótesis que se querían demostrar; se les ha solicitado permiso para la grabación colocando la grabadora en lugar cómodo para que no se convirtiera en elemento de coacción; se ha buscado estimular positivamente la conversación, no hablar más que cuando ha sido imprescindible para llevar a cabo las funciones de entrevistadora, evitando hacer preguntas que indujeran las respuestas o dirigir excesivamente la entrevista por medio de preguntas demasiado concretas y cerradas; se ha pretendido llevar progresivamente la conversación hacia lo que pensaban, haciéndoles notar que se les escuchaba con atención y que todo lo que decían tenía sentido para nosotros; por último, se ha intentado demostrar un conocimiento exhaustivo sobre lo que se les preguntaba.

Con las personas que ya conocíamos no hubo ningún problema para establecer una relación de confianza, situación que nos ha permitido profundizar con facilidad y rapidez en los temas propuestos; en el resto de los casos, también se ha establecido una relación cordial y cómoda que ha posibilitado siempre el desarrollo de la entrevista.

El tiempo de duración de las mismas ha sido, en todos los casos, superior a los 60 minutos y el tiempo medio ha rondado en torno a los 120 minutos. Algunos de los entrevistados ya están jubilados y han sido muy generosos con su tiempo; las personas que aún están en activo, han respondido igualmente, aunque en muchos casos la entrevista, por cuestiones de limitación en el tiempo, se ha tenido que realizar a lo largo de días diferentes. Generalmente, las situaciones han resultado tan agradables y evocadoras, que la conversación ha continuado, incluso, después de haber terminado la entrevista formal y haber apagado la grabadora.

En un principio, se elaboraron dos cuestionarios, uno para el profesorado generalista, que se desechó<sup>14</sup> pues al ser sometido a la prueba, comprobamos que el profesorado en general, es decir, aquellos que no habían tenido implicación directa con la integración, prácticamente no recordaban hechos ni datos relevantes.

El segundo cuestionario también pasó por un proceso de elaboración, diseño y control para darle validez científica. Este fue probado con 10 adultos, todos ellos profesores que habían tenido implicación directa en la integración y que se prestaron a realizarlo de forma experimental. Seguidamente, se procedió al análisis de los resultados y, al igual que el anterior, también fue desechado pues no se obtenía una información clara ya que el profesorado, en general, tenía conocimientos difusos.

Finalmente, se optó por preguntar a todos los participantes de la muestra (excepto a los alumnos), una serie de preguntas fijas que reflejamos a continuación, pues pensamos que podrían complementar el resto de los datos obtenidos y ayudarnos a ratificar las hipótesis.

| <b>Relación de preguntas fijas para los profesionales y los padres</b>                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Qué relación tuvo usted con la integración escolar?, ¿cuál fue su papel al respecto? ¿Cómo recuerda esa experiencia?                                                                                     |
| ¿Qué aspectos fueron los más relevantes del momento, las actitudes del profesorado, los miedos, el papel de los padres, etc.?                                                                             |
| ¿Considera que Valladolid fue una ciudad pionera en la puesta en marcha del proceso de integración escolar o en la atención a los alumnos con discapacidad?                                               |
| La integración escolar comenzó con un gobierno progresista que llevaba en el poder desde 1982, ¿cree que este proyecto hubiera sido posible con otros responsables políticos de carácter más conservador? |
| Quiere aportar algo más al respecto.                                                                                                                                                                      |

Gráfico nº 5: Guión de entrevistas con profesionales y padres

<sup>14</sup> Se encuentran en los anexos del CD

Estas preguntas fueron respondidas por todos los profesionales de la muestra, excepto, como ya hemos dicho, por los alumnos, con los que se mantuvo una entrevista más sencilla relacionada con sus recuerdos de los años de integración.

| <b>Relación de preguntas fijas para los alumnos</b>                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿En qué centro hiciste educación infantil, primaria, etc.?, ¿Era un centro de integración?, ¿has estado alguna vez en un centro específico de educación especial? |
| ¿Qué aspectos recuerdas de la integración?, ¿cómo eran las actitudes del profesorado y de los compañeros?                                                         |
| ¿Tenías profesores de apoyo?, ¿te ayudaban con tus dificultades?, ¿salías a clases de apoyo fuera de clase?                                                       |
| ¿Qué consideras más positivo para el alumnado con necesidades educativas especiales, un centro de integración o un centro específico?                             |
| Quieres aportar algo más al respecto.                                                                                                                             |

*Gráfico nº 6: Guión de las entrevistas con alumnos*

### **1.4.2.3. Los debates de expertos**

Los debates entre expertos se han utilizado para obtener información contrastada y, para ello, se ha empleado la técnica de la discusión sobre sus opiniones y recuerdos. La metodología y los criterios empleados para la selección han sido los mismos que los de las entrevistas en profundidad.

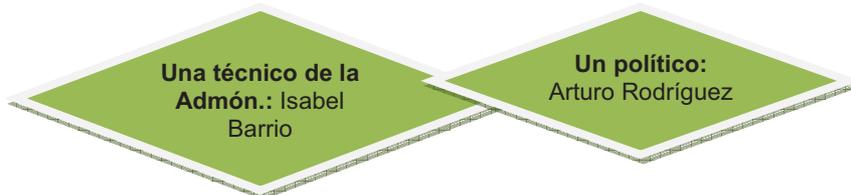
En estos debates, se han producido interacciones comunicativas de diferente índole, dependiendo de la composición del grupo sometido al debate; en algunas ocasiones, ha estado presente la confrontación ideológica, en otras, hemos asistido a una especie de grupo de discusión, en el cual la investigadora ha hecho de moderadora y, en otras, el debate ha sido una cordial reunión entre amigos que recuerdan los hechos del pasado. Se han expuesto numerosos

argumentos que nos han facilitado la elaboración de algunas conclusiones de esta tesis.

Los expertos han sido seleccionados por ser personas reconocidas como fuentes de confianza en el tema y por tener capacidad para hacer juicios de valor u opinar de forma correcta, justa e inteligente; son expertos con autoridad y estatus entre sus pares, cuya opinión era preciso tener en cuenta. Han demostrado su vasto y profundo conocimiento en el área particular por la que se les ha requerido, bien por su formación, desempeño profesional o experiencia. Cabe destacar que no siempre sus opiniones han coincidido con las aceptadas, de modo general, en los documentos consultados.

Se han realizado en total, nueve debates, siete de ellos de expertos, uno de padres y uno de alumnos. Cada uno se ha preparado con objetivos diferentes, como podemos ver a continuación:

a) Buscando el contraste de ideas entre dos posiciones, la del político y la del técnico, que en un momento determinado, cuando empieza el Programa Experimental de Integración Escolar, están simultáneamente tomando decisiones en la misma Administración, la Dirección Provincial de Educación de Valladolid:



b) Buscando información:

- Sobre el papel del MEC en el proceso de integración:



- Sobre los antecedentes de la integración escolar en Valladolid con:



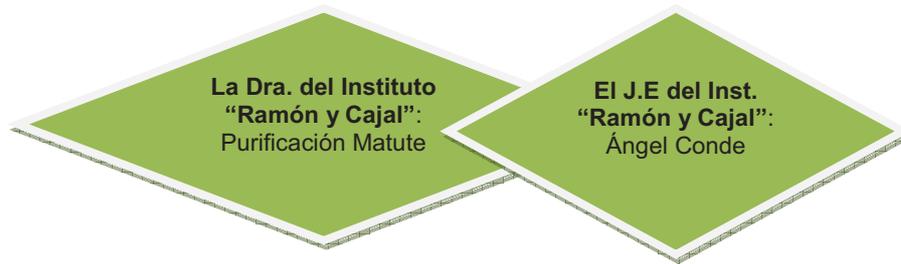
- Sobre el origen de la atención al alumnado sordo en la provincia de Valladolid con:



- Sobre el papel del personal laboral con:



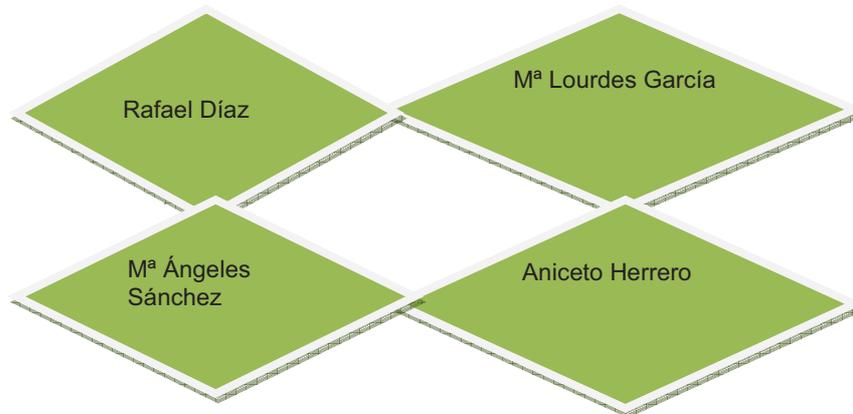
- Sobre el papel que desempeñaron los primeros institutos de Valladolid que comenzaron la integración con:



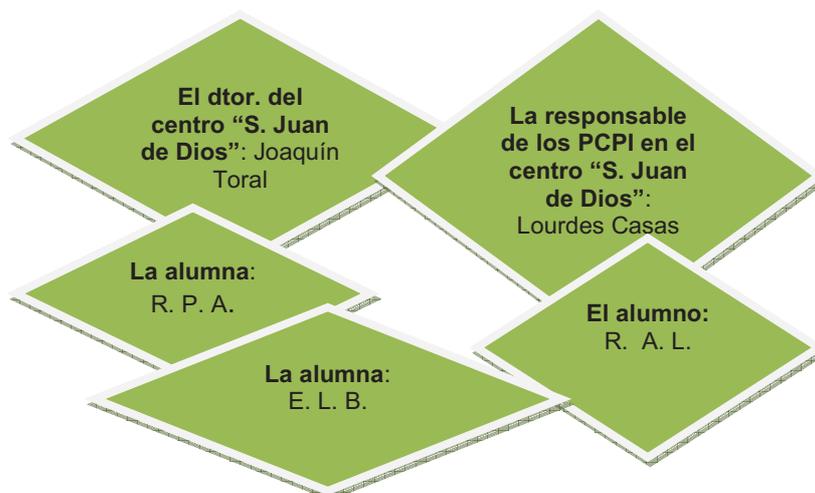
- Sobre el papel que desempeñaron los centros específicos de Valladolid:



- c) Analizando el papel que desempeñaron los padres:



d) Una situación especial ha sido la llevada a cabo con los alumnos con discapacidad intelectual; de ellos, se ha requerido una evocación de su pasado en integración, sus sentimientos al respecto y su valoración. Este debate ha sido el más entrañable y emocionante de todos los mantenidos, pues los tres coincidieron en la tajante afirmación de que, a pesar de todas las dificultades vividas y de los momentos de marginación e incomprensión, volverían a repetir la experiencia de integración que es mejor que la que han vivido en el centro específico de educación especial. En este debate también estuvieron presentes, el director del centro de “San Juan de Dios” de Valladolid y la profesora responsable de los programas de cualificación profesional inicial, pues es a través de ellos, como se gestionó este encuentro:



#### **1.4.2.4. Los testimonios escritos**

Los testimonios escritos son herramientas avaladas y consideradas demostraciones o evidencias de los hechos, en las que los testigos han observado los acontecimientos, que, unidos a sus reflexiones, escriben. Partiendo de esta idea, pudimos resolver el pequeño problema que se nos presentó cuando tuvimos seleccionada la muestra y procedimos, como ya se ha explicado, a hacer los contactos con las personas escogidas. En el momento en que se les contó en qué consistía

la tesis y lo que de ellos se solicitaba, nos encontramos con que, en algunos casos, nos pidieron no realizar la entrevista, alegando diferentes causas:

- 2 personas, por encontrarse excesivamente lejos (de largas vacaciones de jubilación),
- 2 personas, por estar ocupadas con responsabilidades familiares urgentes (hospitalizaciones),
- 2 personas, con problemas de agenda (al viajar constantemente por su trabajo),
- 4 personas, que por timidez prefirieron no ser grabadas,
- 2 personas, porque les pareció que no iban a recordar correctamente los hechos y creían que, para hacerlo correctamente, necesitaban un tiempo de reflexión.

En estos casos, puesto que su testimonio nos parecía valioso, se les pidió que lo escribieran, que narrasen sus reflexiones en torno al nacimiento de la integración escolar, cómo esta se generó, qué hacían ellos en esos momentos, cómo lo vivieron, cómo fueron las reacciones del profesorado, de los padres, que fue lo más difícil de asumir, cómo fue el papel de la Administración educativa, si consideran que lo que hacían respondía a una demanda social, etc.

Los testimonios escritos con los que hemos contado, se pueden ver en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla nº 16: Los testimonios escritos

|                                                                                |                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Alumnas que realizaron toda su escolarización en régimen de integración</b> | <b>M<sup>a</sup> Jesús Caballero Liaño.</b> Alumna con sordera profunda bilateral. Escolarizada en primaria en centro concertado y en secundaria en instituto público.                    |
|                                                                                | <b>Noelia Sánchez Álvarez.</b> Alumna ciega. Escolarizada en primaria y en secundaria en centros públicos.                                                                                |
| <b>Maestra PT de apoyo a la integración</b>                                    | <b>C.A.G.</b> Ejerció en diferentes centros públicos de primaria y secundaria. Ha pasado por todas las experiencias de aulas cerradas, semiabiertas y abiertas. (Ha pedido el anonimato). |

|                                                                  |                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Maestras AL de apoyo a la integración</b>                     | <b>Mercedes López Ortega.</b> Del grupo de las primeras logopedas de la provincia, posteriormente pasó al Servicio de Apoyo de Alumnado con discapacidad Auditiva.                                                    |
|                                                                  | <b>Inés Martínez Pontejo.</b> Ejerció en uno de los primeros centros que comenzaron la integración en 1985. Posteriormente, fue pasando como AL por diferentes centros de integración de la provincia y de la ciudad. |
| <b>Maestra-tutora en centro específico de educación especial</b> | <b>M<sup>a</sup> Carmen Anta de Uña.</b> Maestra, logopeda y, posteriormente, directora del centro específico de educación especial "Obra Social del Santuario".                                                      |
|                                                                  | <b>José Manuel Escudero Martínez.</b> Maestro de PT en las unidades de ASPRONA desde 1987 hasta 1990, después pasó a FP: aprendizaje de tareas y, posteriormente, a los programas de garantía social especial.        |
| <b>Orientadoras del MEC</b>                                      | <b>Águeda Maeso Sánchez-Bermejo.</b> Pedagoga de los primeros equipos multiprofesionales que, además, coordinó desde la Dirección Provincial de Educación.                                                            |
|                                                                  | <b>Carmen Calvo Caballero.</b> Maestra de apoyo en Madrid, al comenzar la integración y después psicóloga en los EOEP.                                                                                                |
| <b>Orientadoras de otras instituciones</b>                       | <b>Pura Díaz Veiga.</b> Psicóloga de la ONCE durante todo el proceso de experimentación y generalización de la integración escolar. Actualmente, investigadora en el Instituto Gerontológico Matía (INGEMA).          |
|                                                                  | <b>M<sup>a</sup> Ángeles López Fraguas.</b> Psicóloga ASPRONA y FEAPS.                                                                                                                                                |
|                                                                  | <b>Carmen Masa Hostiguelo.</b> Psicóloga, pionera en el aula de logopedia del hospital y en la 1 <sup>a</sup> experiencia de integración escolar.                                                                     |
| <b>Equipos Directivos</b>                                        | <b>Jorge Luis Casquete.</b> Jefe de estudios del IES "Condesa Eylo Alfonso" de integración específica de alumnado con discapacidad motora. Actualmente director del mismo.                                            |

#### 1.4.2.5. La observación participante

Esta es una técnica que consiste en observar a un grupo social desde dentro y, en su forma más radical, hasta convertirse en uno de los miembros del grupo, en su ambiente natural. La observación participante se emplea para conocer realidades sociales y acercarnos a ellas.

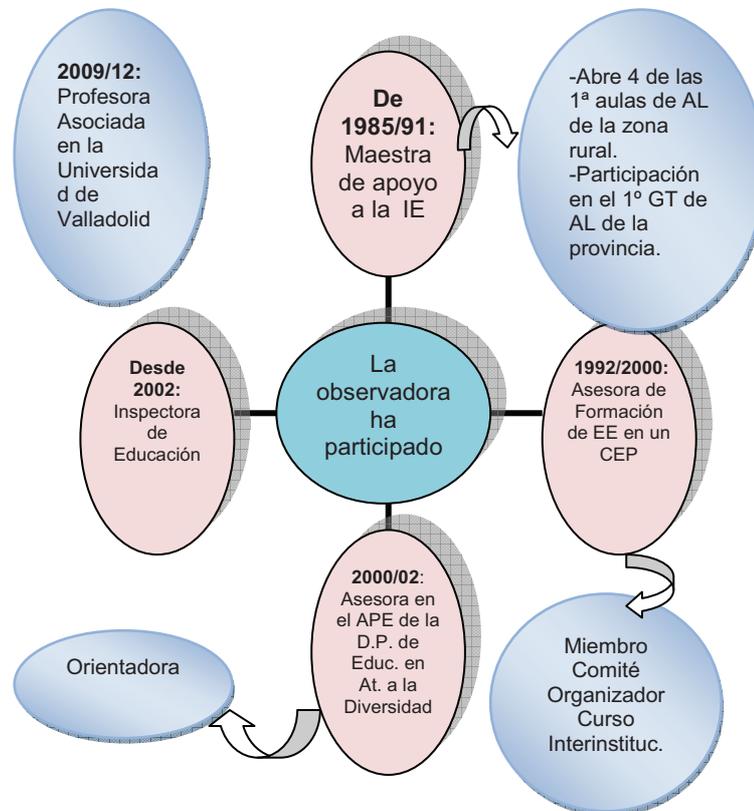
Para Amezcua (2000), la observación participante es algo más que una técnica, es la base de la investigación etnográfica, al ocuparse del análisis de los diferentes componentes culturales de las personas en su contexto: las relaciones con el grupo, creencias, símbolos, costumbres, valores, etc. Además, este autor considera que esta técnica interrelaciona perfectamente con otras en alternancia y complementariedad tales como la entrevista, los debates, etc.

En esta investigación vamos a emplearla de un modo un tanto peculiar, ya que la investigadora ha sido también testigo directo de los hechos estudiados. Esto se debe a que ha desarrollado su vida laboral dentro del contexto de la integración escolar y vivido, por tanto, diferentes acontecimientos de los que estudiamos en esta tesis. A la mayoría de los sujetos de la muestra, la investigadora ya los conocía directa o indirectamente.

Esta observación pausada, realizada a lo largo de 25 años, ha tenido ventajas, pues nos ha permitido seleccionar la muestra sin grandes dificultades e identificar los acontecimientos más relevantes; pero también, algún inconveniente, como es el hecho de tener opiniones y valoraciones ya formadas, que ha sido preciso desechar para evitar cualquier clase de sesgo en la investigación. Para evitar dicho sesgo, todo ha sido grabado y sometido a un proceso de análisis de datos.

A pesar de este último inconveniente, no hemos querido renunciar a la observación participante pues es una técnica muy completa que, además de realizar un proceso de observación, es muy útil a la hora de elaborar conclusiones.

A través del siguiente esquema se pueden ver los diferentes contextos en los que la investigadora ha participado en el proceso de integración escolar y desde los cuales ha podido ejercer de observadora:



*Gráfico nº 7: La observación participante*

### **1.4.3. Registro de datos y organización de la información**

Las entrevistas y los debates entre expertos han sido grabados en audio; nos hemos encontrado con que la calidad de las grabaciones que se han desarrollado en las cafeterías es considerablemente peor que las de las grabaciones realizadas en casas o en despachos, donde se escucha con nitidez a los entrevistados.

Las respuestas obtenidas son relatos de los hechos acaecidos en los que ellos han sido protagonistas o han intervenido directamente, esto les ha posibilitado, además, realizar juicios críticos sobre los comportamientos de la sociedad y las actitudes que se adoptaban, después de transcurridos una serie de años.

El guión para las entrevistas y los debates se realizó previamente y se observó que, en el transcurso de las conversaciones, se iba evolucionando de un carácter más formal, a otro más informal, lo que es bastante habitual (Hammerley y Atkinson, 2001).

Posteriormente, se han transcrito los comentarios y valoraciones de las conversaciones que hemos considerado lo suficientemente relevantes para el contenido de la investigación y estos aparecen, literalmente, en el texto del informe, ubicados en los epígrafes correspondientes. Se han registrado las respuestas literalmente, aunque revisando, como indica Pujadas (2002), los aspectos que pudieran hacer el texto ilegible o incomprendible.

Las entrevistas y los debates han sido catalogados por el nombre o las iniciales de las personas y por la fecha de realización de las entrevistas o debates. La información que nos han dado por escrito, se presenta literalmente. Una vez recopilada y registrada toda la información se ha procedido a organizarla y analizarla.

#### **1.4.3.1. Análisis de los datos**

En esta fase hemos pretendido encontrar las claves para resolver las preguntas que al comienzo nos habíamos planteado. Los relatos obtenidos de los hechos son la base para el análisis y, a partir de ellos, hemos registrado los acontecimientos sociales y los hemos descrito ordenadamente (Rodríguez *et al.*, 1999).

*El análisis de datos es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el*

*fin de extraer significado relevante en relación a un problema a investigar. (Rodríguez et al., 1999:200)*

En un primer momento, los datos han sido obtenidos a través de la búsqueda documental que nos ha permitido la organización de los temas y el establecimiento del marco teórico. Y, en segundo lugar, con el marco teórico ya planteado, hemos estructurado y organizado los testimonios.

Hemos comprobado que, tal y como señalan Hammerley y Atkinson (2001), el proceso de análisis se inicia antes del trabajo de campo, en el momento de la formulación y definición de los problemas de la investigación y se prolonga hasta el proceso de redacción final. Esta idea es compartida por Rodríguez *et al.* (1999) que consideran que el análisis de datos cualitativos representa una enorme dificultad para el investigador, puesto que no es posible localizarlo en una fase precisa del proceso de investigación.

Aun teniendo en cuenta este problema, hemos realizado el proceso de análisis de los datos siguiendo el que señalan Miles y Huberman (1994), pues primero se ha procedido a reducir los datos, seguidamente se han extraído y presentado los que eran relevantes y, por último, una vez verificados, se han elaborado las conclusiones.

La reducción de los datos ha consistido en la selección y simplificación de los mismos para que estos fueran más abordables, especialmente, en aquellos casos en los que las entrevistas han durado muchas horas y han tratado una enorme cantidad de temas. La información obtenida se ha ido clasificando en función del tema, considerando, por tanto, los temas tratados, como el primer criterio de separación de segmentos.

Siguiendo la misma línea, el sistema de categorías empleado hace referencia a tres grandes bloques temáticos que hemos considerado los más relevantes en nuestro objetivo de análisis:

1. Los motivos que dieron lugar a la integración.

2. El papel de cada uno de los testigos en su puesta en marcha.
3. Sus valoraciones en torno dos aspectos: al papel que jugó el gobierno progresista y a la consideración de Valladolid como ciudad pionera.

A estas categorías, se le han sumado sus correspondientes subcategorías. A continuación reflejamos de forma gráfica este proceso.

Tabla nº 17: Proceso para el análisis de datos: Reducción de los datos obtenidos en la muestra

| Criterio de separación de segmentos | Sistema de categorías empleado        |                                                            |                                                                                   |
|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Los diferentes temas abordados      | Organizados en tres bloques temáticos | Causas y motivos que dieron lugar a la integración escolar | Causas de tipo político                                                           |
|                                     |                                       |                                                            | Causas de tipo social                                                             |
|                                     |                                       |                                                            | Papel de los movimientos asociativos de padres y de profesionales                 |
|                                     |                                       |                                                            | Papel de las corrientes europeas                                                  |
|                                     |                                       |                                                            | Sensibilidad y respuesta de los políticos                                         |
|                                     |                                       | El papel desempeñado en el proceso por los entrevistados   | Procedencia profesional                                                           |
|                                     |                                       |                                                            | Formación                                                                         |
|                                     |                                       |                                                            | Cargo que desempeñaba entre 1985/95: profesional, político, asociativo o alumnado |
|                                     |                                       |                                                            | Implicación en la IE                                                              |
|                                     |                                       | La valoración de los testigos                              | Desempeño en alguno de los movimientos innovadores                                |
|                                     |                                       |                                                            | Papel que jugó el gobierno progresista                                            |
|                                     |                                       |                                                            | Qué hubiera ocurrido con un gobierno conservador                                  |
|                                     |                                       |                                                            | Consideración de Valladolid como ciudad pionera                                   |
|                                     |                                       |                                                            | Consideraciones como profesional que vivió la IE                                  |
|                                     |                                       |                                                            | Consideraciones como alumno que vivió la IE                                       |
|                                     |                                       | Consideraciones como padre/madre que vivió la IE           |                                                                                   |

Tabla nº 18: Proceso para el análisis de datos: Extracción y presentación de los datos relevantes

| Criterios de extracción de datos                 |                                  | Criterios de presentación de datos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Orden cronológico de acontecimientos y capítulos | La integración escolar en España | 1ª parte:<br>De 1970 a 1982:<br>El período previo                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 1. Primeras medidas a favor de la E.E.<br>2. LGE<br>3. La implantación de la democracia.<br>4. Constitución y Legislatura Constituyente.<br>5. I legislatura y el crecimiento informativo la discapacidad.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                  |                                  | 2ª parte:<br>De 1982 a 1990:<br>La experimentación de la integración escolar                                                                                                                                                                                                                                                                         | 1. LISMI<br>2. RD del 82 de ordenación de la EE.<br>3. Primer diseño curricular para la EE.<br>4. RD del 85 de ordenación de la EE.<br>5. LODE.<br>6. Evaluación institucional de la IE.<br>7. Apoyo institucional del CNREE.<br>8. Desarrollo normativo en las CC.AA.<br>9. Primeros informes del Consejo Escolar del Estado.<br>10. El Real Patronato.<br>11. Movimientos asociativos e institucionales.<br>12. Debate para la Reforma Educativa.<br>13. La situación en Europa.<br>14. La participación en HELIOS. |
|                                                  |                                  | 3ª parte:<br>De 1990 a 1995:<br>La consolidación y generalización de la integración escolar                                                                                                                                                                                                                                                          | 1. LOGSE.<br>2. LOPEGCE y generalización de la IE.<br>3. Desarrollo normativo en las CC.AA.<br>4. Los informes del Consejo Escolar del Estado<br>5. Movimientos sociales y repercusión legislativa<br>6. La situación en Europa<br>7. Participación ámbito internacional.                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                  | El proceso en Valladolid         | 1. Primeros pasos de la EE en Valladolid.<br>2. El despertar de la ciudad en la atención a los discapacitados y el nacimiento de ASPRONA.<br>3. Valladolid en los 70 y 1º movimientos hacia la IE.<br>4. Papel de los centros específicos.<br>5. Valladolid en los 80 y puesta en marcha de la IE.<br>6. La participación en los proyectos europeos. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|  |  |                                                                                                                                                                                                        |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | 7. El Valladolid de los 90.<br>8. Los servicios de apoyo.<br>9. La formación.<br>10. Las publicaciones provinciales<br>11. Resultados de evaluaciones provinciales.<br>12 La voz de los protagonistas. |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla nº 19: Proceso para el análisis de datos: Verificación y elaboración de conclusiones

| Criterios para la verificación | Criterios para la elaboración y exposición de conclusiones                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Triangulación                  | 1. Ir de lo más general a lo más concreto<br>2. Responder a los objetivos de la investigación<br>3. Validar o desechar las hipótesis<br>4. Aportar ideas innovadoras<br>5. Elaborar propuestas para futuras investigaciones |

En este proceso de análisis de los datos se ha empleado la técnica de análisis de contenido, lo que ha supuesto lecturas y relecturas de las fuentes documentales y del contenido de los instrumentos aplicados que, indudablemente, nos ha permitido delimitar las dimensiones y las correspondientes categorías y subcategorías. Su utilización permite adentrarse en los entresijos del contenido, delimitar sus dimensiones y variables y crear un sistema categorial que permite ubicar las diversas partes del mensaje en la categoría correspondiente (Boronat, 1996).

Además, el análisis de contenido nos ha sido muy útil ya que ha sido aplicable también a las entrevistas, a los debates, a los cuestionarios, a los testimonios escritos y a otras formas de recogida de información y nos ha permitido obtener una visión de conjunto, efectuar comparaciones y hacer clasificaciones.

Al finalizar cada una de las técnicas de recogida de datos, hemos procedido a codificar las informaciones aportadas por los testigos, para ello se fueron asignando códigos para las diferentes categorías (que ya teníamos señaladas), se fueron clasificando las contestaciones de toda la muestra, y siguiendo las recomendaciones de Rodríguez *et al.* (1999), realizamos las

operaciones concretas por las que se asignó a cada unidad el código.

Las palabras clave que nos facilitaron el proceso de codificación han sido, básicamente, las siguientes: integración escolar, educación especial, motivación, movimientos asociativos, actitudes, voluntad política, derechos de las personas, escuela para todos, inclusión, segregación, evaluación, etc.

Aunque algunos autores<sup>15</sup> consideran que cada unidad se incluye en una sola categoría y que cada segmento no puede pertenecer a más de una categoría, sin embargo, nosotros nos hemos encontrado que, como consecuencia de los datos obtenidos de unas categorías se derivasen otras y que todas ellas tuvieran, en general, mucha relación entre sí. A pesar de esta dificultad, se ha hecho un enorme esfuerzo porque el análisis fuera absolutamente fiel y coherente, evitando que las informaciones ofrecidas se mezclaran y pudieran generar dudas al respecto.

El tratamiento que se le ha dado a los datos responde siempre a la misma estructura: primero, la exposición teórica del tema central, basada en la revisión documental y bibliográfica; este marco, dividido, a su vez, en dos partes: una primera para la contextualización conceptual y, la segunda, para la contextualización histórica, legislativa y bibliográfica; posteriormente, se desarrolla este mismo esquema, viendo qué es lo que se podía corroborar, certificar o desmentir en la provincia de Valladolid. Para constatar las ideas y el conocimiento de los acontecimientos, se han incluido citas textuales extraídas de las entrevistas, de los debates y de los testimonios escritos; de esta manera, consideramos que se ha cumplido una parte del requisito de objetividad que todo análisis cualitativo debe tener.

En todo este proceso se incluyen los comentarios personales, propios de un investigador y, además en este caso, propios de la observación participante por el hecho, que ya se ha

---

<sup>15</sup> Ander-Egg (1980), Cartwright (1978), Kerlinger (1985) y Sánchez Carrión (1985) entre otros.

explicado, de ser la investigadora, protagonista de algunos de los acontecimientos históricos que se estudian.

Para finalizar el análisis, se obtienen las conclusiones y los resultados que formarán parte de las conclusiones de esta tesis.

#### 1.4.3.2. Triangulación

Hemos tenido en cuenta una triangulación heurística, orientada a documentar y contrastar la información según diferentes puntos de vista. Siguiendo a Denzin (1989) que contempla una clasificación organizada alrededor de cuatro tipologías básicas, nosotros hemos empleado una de ellas: la *triangulación de los datos*, pues es la que está referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio; además, la triangulación se da cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes y, permite triangular la información que aportan los testigos, los tiempos, los espacios y los contextos.

Decidimos unir la técnica de triangulación con la filosofía de la investigación-acción pues así obtendríamos más garantías de validez y fiabilidad, al existir un alto nivel de concordancia interpretativa entre distintos observadores de un mismo fenómeno.

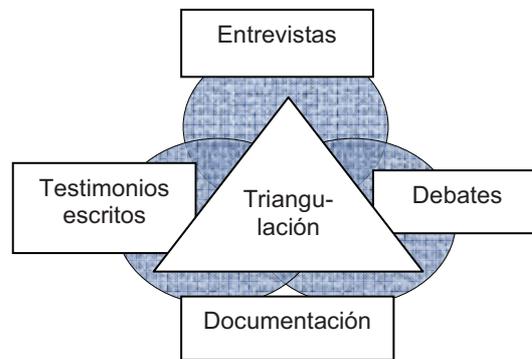
*El principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para poder compararlos y contrastarlos (Elliot, 1993:103).*

Este es un aspecto importante, ya que los hallazgos cualitativos, dada su naturaleza, pueden presentar problemas de consistencia; así, al emplear la triangulación se aumenta la validez, ya que se emplean filtros diferentes para captar la misma realidad. Por eso, hemos empleado diferentes técnicas para la obtención de la información, evitando así la distorsión de los recuerdos o la manipulación consecuencia de la ideología política.

Cuando tuvimos toda la información recogida y organizada, pusimos en marcha un proceso de triangulación a través del cual abordamos cada hecho y acontecimiento pedagógico desde diferentes perspectivas de contraste y momentos temporales. Al triangular la información pusimos en juego la comparación de los datos, perspectivas, contextos, instrumentos, agentes, etc.

Con todo este proceso dimos validez a la investigación al mezclar las diferentes facetas del fenómeno estudiado, que nos permitió dar profundidad al trabajo y detectar contradicciones entre los resultados, lo que nos permitió validar los datos y potenciar las conclusiones que de ellos se derivaban. Además, una vez que realizamos este proceso, pudimos admitir como sensatas las explicaciones sobre lo que estábamos analizando.

A continuación se presenta, de forma gráfica, el proceso de triangulación que hemos seguido.



*Gráfico nº 8: El proceso de triangulación de datos*

Consideramos, por tanto, que los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas y fuentes, pasando por la correspondiente triangulación, nos ha permitido elaborar un informe final válido.

## 1.5. FIABILIDAD Y VALIDEZ

No podríamos cerrar este capítulo, dedicado a la metodología de la investigación, sin explicar la fiabilidad y la validez de la misma, ya que estas dos cualidades son esenciales en cualquier trabajo científico, para que las conclusiones obtenidas tengan credibilidad y confianza.

### 1.5.1. Fiabilidad externa e interna

Consideramos que una investigación es fiable cuando es estable, segura y digna de confianza (Blández, 1996).

*La fiabilidad externa se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubrirá los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en el mismo escenario u otro similar; y la fiabilidad interna se refiere al grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de constructos elaborados previamente, ajustaría a ellos sus datos como se hizo en la investigación original (Goetz y LeCompte, 1988:214).*

Uno de los retos de esta investigación ha sido alcanzar el nivel adecuado de fiabilidad externa, por lo que hemos tenido en cuenta las siguientes sugerencias de Blández (1996), Goetz y LeCompte (1988) y Pérez Serrano (1994):

- a) *La selección de los informantes:* se ha realizado una descripción pormenorizada de todas las personas entrevistadas o que han presentado su testimonio por escrito, lo que permite conocer, al detalle, quienes son los informantes; así mismo, se ha especificado, en todo momento, el origen de los datos y de las diferentes fuentes que se han utilizado, lo que contribuye a la fiabilidad de la investigación.
- b) *Situaciones y condiciones sociales: contexto físico, social e interpersonal:* se ha descrito el contexto histórico en el que se localiza la investigación, se ha explicado el proceso de obtención de datos en los

BOES, Diarios de Sesiones del Congreso y del Senado, en el archivo muerto de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid, en la Prensa y los aportados individualmente por las personas entrevistadas; también se han descrito las condiciones y lugares en los que se realizaron las entrevistas y se ha reflejado la evolución de las relaciones de las mismas.

- c) *Premisas y constructor analíticos*: la fundamentación teórica que respalda la intervención está basada en la descripción de los métodos usados y en la posición personal que guía a esta investigadora. Ya desde el comienzo de esta tesis quedan claros el punto de partida y los objetivos que guían el trabajo, la posición de la investigadora y la utilización de la metodología y de las técnicas empleadas. A este fin, también contribuye la descripción del proceso investigador llevada a cabo en este capítulo.
- d) *Métodos de recogida y análisis de datos*: todos los datos que se han recogido, unidos a las vivencias que representan, a los recuerdos despertados en los profesionales de la educación especial en diferentes ámbitos, a las grabaciones y a las fotografías y, el tratamiento dado a toda esta información, son elementos que contribuyen a alcanzar la fiabilidad.
- e) *Descripciones e interpretaciones de los hechos*: se ha procurado no entrar en detalles de índole excesivamente personal; que la redacción fuera clara y objetiva; y que las opiniones estuvieran fundamentadas.

Y para alcanzar la fiabilidad interna, es decir, el más alto nivel de consenso de una misma realidad entre diferentes observadores, hemos empleado las siguientes estrategias (Blández, 1996, Goetz y LeCompte, 1988 y Pérez Serrano, 1994):

- a) *Descriptores de bajo nivel inferencial*: las anotaciones de campo, las citas obtenidas en los documentos, las descripciones de actividades o de programas

experimentales, las grabaciones, etc., recogen lo dicho, los giros del lenguaje y las conductas.

- b) *Trabajo en equipo*: a pesar de que este estudio ha contado con una sola investigadora, esta ha sido apoyada a través de las consultas a expertos, en las tutorías y en la revisión del proceso de otros investigadores. Todo ello, con la intención de minimizar el riesgo de desvirtuar los objetivos.
- c) *Datos registrados automáticamente*: este apartado ha sido preservado conservando el material utilizado que se presenta, directamente, sin ningún tipo de manipulación, en un CD.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podríamos decir que hemos cerrado esta investigación con el convencimiento de que presenta un nivel adecuado de fiabilidad, credibilidad y confianza.

### 1.5.2. Validez externa e interna

*La validez es el grado de coherencia lógica interna de una técnica con relación a sus resultados y por la ausencia de contradicciones con respecto al resultado de otras investigaciones o estudios bien establecidos (Martínez, 1998:119).*

Este trabajo refleja fielmente la correspondencia entre lo que se ha obtenido a través del proceso de toma de información y los objetivos que previamente nos habíamos marcado; respeta, en todo momento, el método elegido; y además, se han ido haciendo, ininterrumpidamente a lo largo del proceso, autoevaluaciones y formulando nuevas preguntas. Por todo ello, consideramos que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de la realidad y que esta posee validez interna.

En cuanto a la validez externa hay que tener en cuenta que esta guarda relación con la comparabilidad y traducibilidad de un estudio.

*La comparabilidad se refiere al grado en que la definición y la descripción de los componentes de un estudio (las unidades de análisis, los conceptos generados, las características de la población y el escenario) permiten a los investigadores comparar sus resultados con los de otros estudios sobre cuestiones relacionadas (Goetz y LeCompte, 1998:119).*

Este aspecto de la validez, referido a la utilidad científica de la investigación, nos invita a recordar la importancia de los estudios monográficos y los de los protagonistas de la historia y a relacionarlos con este trabajo en el que presentamos, por un lado, los hechos que constituyeron un cambio sustancial para el alumnado con discapacidad y, por otro, situamos a los protagonistas de la ciudad de Valladolid que fueron capaces de llevar a cabo estos cambios, pero además, anticipándose, en muchas situaciones, a lo que posteriormente se legislaría.

Para garantizar la traducibilidad, se han explicitado todas las teorías con base histórica, todos los aspectos basados en la legislación educativa y todos los recursos y estrategias metodológicas puestas en marcha en esta investigación, por lo que creemos que, para cualquier investigador que maneje este estudio, será comprensible en su totalidad, desde el marco teórico, definiciones, técnicas de investigación, etc.

## **1.6. INFORME FINAL**

Una vez realizado todo el proceso descrito a lo largo de este capítulo se procedió a la elaboración del informe final, en el que hemos tratado de explicar la historia de la integración escolar en España, los movimientos que la generaron y las repercusiones sociales y educativas que supusieron; hemos tratado de mostrar, lo que en este estudio hemos considerado, una de las reformas educativas más significativas de los últimos tiempos.

Este informe se completa con una segunda parte en la que se ejemplifica esta reforma y esta historia escolar en la provincia de Valladolid, que fue una de las pioneras a la hora de integrar

al alumnado con discapacidad en las aulas, como dejaremos demostrado.

Y, por último, se presentan las conclusiones que intentan dar respuesta a los múltiples interrogantes planteados, tratando de contribuir al conocimiento histórico de este período determinado.

## **A MODO DE SÍNTESIS**

A partir de los presupuestos teóricos que fundamentan la investigación, abordados en los capítulos anteriores, hemos aplicado la metodología científica seleccionada, en nuestro caso la histórica, con objeto de llegar a conclusiones válidas y certeras. El carácter analítico-sintético de este proceso de investigación se ha iniciado con el análisis de las cuestiones históricas y de los sucesos acaecidos en torno a la educación especial e integración escolar. A continuación, se han desmadejado todas estas situaciones hasta llegar a desentrañar las causas sociales, políticas, económicas y científicas que buscamos, y, seguidamente, se ha realizado una síntesis para reconstruir y explicar el hecho histórico del cambio operado desde la educación especial hacia la integración escolar.

La aplicación de esta metodología nos ha permitido buscar en el pasado y, por ende, en la dimensión específica y educativa de la sociedad, reconstruir ciertas historias particulares sobre la realidad de la integración en la provincia Valladolid y la de sus protagonistas, y analizar cómo se había aplicado el proceso general de la integración. El estudio cronológico nos ha ayudado a ir narrando los acontecimientos a través de un orden sucesivo de fechas, al objeto de seguir, con una cierta lógica, la investigación histórica y facilitar la interpretación de los hechos y sus consecuencias.

Así mismo, la aplicación de un enfoque cualitativo nos ha permitido caminar de lo general hacia lo específico, indagando en las fuentes históricas que proporcionan el conocimiento sustancial del estado de la cuestión. Como cualquier

investigación histórica, las fuentes se han sometido a una rigurosa crítica externa e interna; externa, comprobando siempre la autenticidad y procedencia de cada documento; e interna, ya que cada documento se ha analizado por separado, teniendo en cuenta el conocimiento particular que contiene, sus propiedades, su estructura y todo lo que de él contribuye a establecer objetivamente su naturaleza, buscando la verdad que encierra en sí mismo. Este proceso se ha llevado a cabo cuidadosamente para no desvirtuar la finalidad de la crítica que trata de proporcionar, en el informe final, un relato verídico de los sucesos pasados.

Los interrogantes y objetivos son los elementos que presiden el proceso de investigación. Se ha tratado de demostrar cuál fue la importancia que tuvieron, para impulsar la integración escolar en España, los movimientos sociales y asociativos, la ideología política, la influencia de Europa y de los organismos internacionales y las asociaciones profesionales; de exponer cómo este proceso se desarrolló en un contexto determinado, como es el de Valladolid, provincia que en los años 60 contaba con un rico panorama educativo, en el que destacaban los centros específicos de educación especial, tímidos movimientos asociativos, experiencias escolares de tipo experimental y profesionales avezados en el campo de la educación especial y la integración escolar; y de valorar la importancia que supuso la educación no segregada en forma de integración escolar, en el mundo educativo y en el de las personas con discapacidad.

En lo que respecta al análisis de los documentos, le hemos dedicado una parte sustantiva del trabajo de investigación, tratando de verificar si eran fiables, examinando cuidadosamente cada uno de ellos para poder garantizar el grado de confianza. Por otra parte, las informaciones verbales o escritas, emitidas por las personas entrevistadas, nos han aportado una riqueza de información que ha sido contrastada con documentos escritos, y sometidos también a verificación, a través de la contrastación entre diferentes personas de las entrevistadas.

La selección y puesta en contacto con la muestra ha supuesto un trabajo laborioso, tratando de responder a criterios

de representatividad y pertinencia. La muestra ha estado configurada por 55 personas, técnicos, profesionales, padres y alumnos vinculados al campo de la integración escolar en los años del proceso experimentación y generalización de la integración escolar. Las entrevistas en profundidad y testimonios orales y escritos, como fuentes primarias, mantenidos con los protagonistas, han supuesto una aproximación viva al saber y han permitido constatar los interrogantes e hipótesis que presiden esta investigación.

El sistema de categorías utilizado hace referencia a los tres grandes bloques temáticos más relevantes en nuestro objetivo de análisis: motivos que dieron lugar a la integración; papel de cada uno de los testigos en su puesta en marcha, y sus respectivas valoraciones en torno al papel que jugó el gobierno progresista y a la consideración de Valladolid como ciudad pionera. La triangulación de datos ha permitido constatar la concordancia o discrepancia entre las fuentes manejadas, es decir la información que aportan los testigos, los tiempos, los espacios y los contextos, con objeto de llegar a unas conclusiones válidas.

Uno de los retos de esta investigación ha sido alcanzar el nivel adecuado de fiabilidad externa, mediante una cuidada selección de los informantes, un análisis real y pormenorizado del contexto físico, social e interpersonal y una sólida fundamentación teórica, avalada por el manejo de una amplia gama de fuentes. La recogida, análisis e interpretación de los datos y hechos acaecidos han contribuido a ello. Para alcanzar la fiabilidad interna, es decir, el más alto nivel de consenso de una misma realidad entre diferentes observadores, hemos empleado las siguientes estrategias: descriptores de bajo nivel inferencial, como anotaciones de campo, citas obtenidas en los documentos, descripciones de actividades o de programas experimentales, grabaciones, las cuales recogen lo dicho, los giros del lenguaje y las conductas; trabajo en equipo, ya aunque el estudio ha contado con una sola investigadora, ésta se apoyado en consultas a expertos, en las tutorías, y en la revisión del proceso de otros investigadores. Todo ello, con la intención de minimizar el riesgo de desvirtuar los objetivos; y datos registrados automáticamente.

Consideramos que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de la realidad es decir que ésta posee validez interna, dado que este trabajo pone de manifiesto fielmente la correspondencia entre lo que se ha obtenido a través del proceso de toma de información y los objetivos marcados; respeta, en todo momento, el método elegido; y además, se han ido construyendo, ininterrumpidamente a lo largo del proceso, mediante autoevaluaciones y formulando nuevas preguntas. También se ha tenido en cuenta la validez externa, dado que el contenido guarda relación con la comparabilidad y traducibilidad del estudio.

En suma, con esta investigación histórica, de carácter analítico-sintético, se ha tratado de describir lo que era el campo de la integración escolar en la provincia de Valladolid, y para ello se ha realizado el registro, análisis e interpretación de los sucesos del pasado que son los que nos han permitido establecer ciertas generalizaciones y sacar las conclusiones que presentamos los capítulos siguientes.

## **Capítulo segundo**

# **Aproximación al campo de la educación especial: evolución y significado**

---

*Para lograr la participación e igualdad plena, no bastan las medidas de rehabilitación orientadas hacia las personas con discapacidad; la experiencia ha demostrado que es en gran parte el medio el que determina el efecto de una deficiencia o incapacidad sobre la vida diaria de la persona.*

Programa  
de Acción de las Naciones  
Unidas, 1982

## Introducción

- 2.1. Recorrido histórico de la educación especial
  - 2.1.1. Antecedentes de la educación especial
  - 2.1.2. Nacimiento de la educación especial
- 2.2. La educación especial en España
  - 2.2.1. Inicios de la educación especial en España
  - 2.2.2. La educación especial desde la Ley General de Educación hasta nuestros días
- 2.3. Modelos de la educación especial
  - 2.3.1. Clasificación de los modelos de la educación especial
  - 2.3.2. Evolución de los diferentes modelos
  - 2.3.3. Los modelos en el campo educativo. El concepto de integración escolar
- 2.4. Recorrido conceptual del mundo de la discapacidad
  - 2.4.1. Taxonomías de la educación especial
  - 2.4.2. Nuevas corrientes taxonómicas
  - 2.4.3. Terminología en el campo educativo
- 2.5. Sentido actual: La educación inclusiva

## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se pretende, por una parte, situar el mundo de la educación especial en la historia de la educación y, por otra, analizar los diferentes enfoques del tema y las taxonomías que estos generan, para ajustar, conceptualmente, el fondo y la forma de este capítulo con mayor precisión. También, se explica la terminología que se ha ido empleando y cómo esta se va modificando con el paso del tiempo.

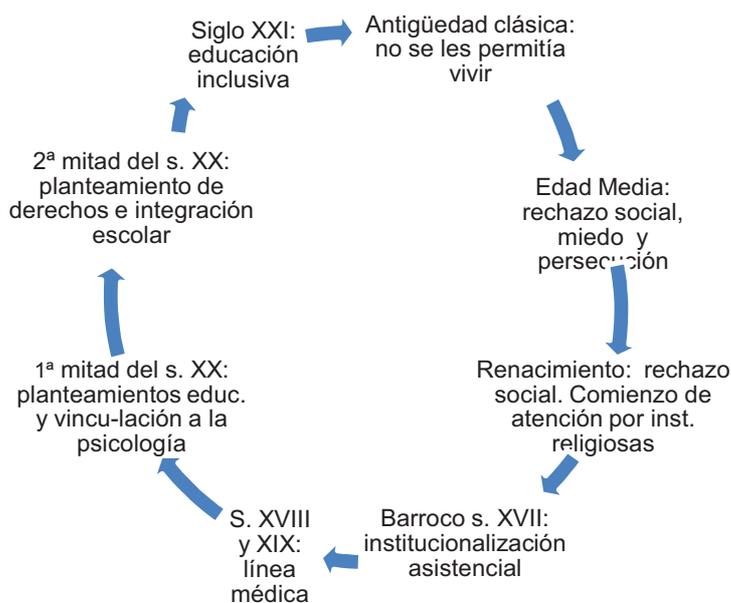
El planteamiento que veremos a continuación no deja de lado los aspectos médicos ni los servicios sociales o psicológicos pero, como es lógico, la revisión es más exhaustiva en lo que se refiere al mundo de la educación y a los cambios conceptuales que ésta ha ido viviendo; evolución que ha posibilitado que los centros educativos hayan llegado a integrar e incluir a los niños y jóvenes con discapacidad en las aulas ordinarias.

### **2.1. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

A lo largo de la historia, las personas diferentes a lo habitual, bien por sus condiciones físicas, intelectuales o por sus conductas sociales, han sido generalmente rechazadas, temidas y/o aisladas de la vida social y educativa. Pero la idea de lo que es normal y la desviación del significado de normalidad han ido cambiando con el paso del tiempo. Lo normal se ha apoyado en un criterio, básicamente, cuantitativo y subjetivo, que ha ido organizando una respuesta asistencial y

después educativa, hasta desembocar en el movimiento de integración y de inclusión escolar.

A través de la siguiente figura, se presenta, de forma esquemática, la trayectoria de la educación especial desde la antigüedad hasta nuestros días, en la que nos vamos a apoyar para el desarrollo de su devenir histórico y la situación en la actualidad.



*Gráfico nº 9: Trayectoria histórica de la educación especial*

### **2.1.1. Antecedentes de la educación especial**

En la Antigüedad y en la Edad Media encontramos las primeras explicaciones de la discapacidad asociada a sujetos con malformaciones, locos, delincuentes, maleantes, vagos, marginados, herejes o embrujados, lo que justificaba las causas de las deficiencias y de las conductas diferentes. La sociedad de esta época no se preocupaba por conocer a las personas diferentes y se conformaba con explicaciones oscuras, sin ningún rigor científico.

*Todas estas creencias hacen concebir que un sujeto retrasado o desviado lo ha sido en tanto en cuanto la percepción y creencias manifestadas por los miembros de su propio grupo social (Arnaiz Sánchez, Garrido Gil y de Haro Rodríguez, 1999: 48).*

Una práctica habitual en la Antigüedad era el infanticidio cuando se detectaban niños con anormalidades; de hecho, en la sociedad espartana, la Ley de Licurgo ordenaba que los ancianos examinaran a los recién nacidos y si se apreciaban signos de debilidad o malformaciones les abandonaran en una cueva, cerca del monte Tajeto. Una costumbre similar se daba en la sociedad romana, donde los niños defectuosos eran arrojados al Tíber (Sánchez-Palomino, 1997).

Los planteamientos de la Edad Media tampoco favorecían la comprensión del mundo de la discapacidad; las ideas que imperan en estos momentos están, por una parte, impregnadas de contenidos demoniacos que generan rechazo social y temor ante estos sujetos y, por otra, se constatan los esfuerzos de la iglesia cristiana en la condena del infanticidio, lo que genera un progresivo respeto por la vida del niño al que se empieza a acoger en los primeros asilos de caridad para *anormales* (Molina García, 1986).

Las primeras experiencias educativas se dan con niños cuyas discapacidades son de tipo sensorial, las cuales datan del siglo XVI. Según Molina García (1986) existen diversas razones que lo explican, por una parte, se trata de déficits que no afectan al desarrollo mental de los sujetos ni están vinculados a connotaciones sobrenaturales y, por otra, los sujetos con dificultades sensoriales podían colaborar en la superación de sus limitaciones, por lo que su educación solo implicaba una revisión y adaptación de la metodología de la enseñanza ordinaria. En cambio, la atención de los niños con discapacidad intelectual no tenía cabida en los modelos pedagógicos de aquella época.

Pero es en el Renacimiento cuando aparecen las experiencias educativas de los niños con discapacidades sensoriales, más significativas. Destaca la figura del fraile benedictino español, Pedro Ponce de León, a quien se le

atribuye *Doctrina para los sordo-mudos*<sup>16</sup>, obra donde se ponen de manifiesto las posibilidades de aprendizaje de los alumnos sordos. De hecho, este autor es reconocido, a nivel mundial, como el iniciador para la enseñanza de los sordomudos y creador del método oral.

La tarea de Ponce de León fue continuada, en el siglo XVII, por Juan Pablo Bonet, quien elaboró un método<sup>17</sup> para el aprendizaje individual del lenguaje oral, método que tuvo una amplia difusión fuera de nuestras fronteras donde logró su reconocimiento y consolidación. Un siglo más tarde, en el XVIII, Jacobo Rodrigo Pereira, crea el alfabeto dactilológico para la comunicación con las personas sordas e inicia una educación de tipo sensorial, que sustituye las palabras orales por la vista y el tacto, metodología que influirá en Itard y Seguín, cuyos principios educativos se ponen de manifiesto en la obra *El Emilio* de Rousseau (Ortiz Díaz, 1995).

En esta época, la atención al alumnado sordo tuvo una proyección institucional en Francia, mediante la creación de la primera escuela pública para sordomudos, por el Abad Charles-Michel L'Épée, quien continúa mejorando la dactilología, enseña la lectoescritura por medio de un método global, sistematiza el lenguaje mímico de los sordos y crea el primer Instituto Nacional de Sordomudos de París, en 1791. Su método tuvo proyección internacional, así, en EE.UU., Thornton, siguiendo su doctrina y de su discípulo Sicard, trabajó la enseñanza del lenguaje oral en los sordomudos; por el contrario, en Alemania, Heinicke se opuso al método mímico defendiendo la postura oralista. En España, se publica *Escuela española de sordomudos o arte de enseñar a hablar y escribir*

---

<sup>16</sup> Realmente este libro no se ha encontrado, aunque se le atribuye al autor. Su método se conoció en 1986, por un documento encontrado en el Archivo Histórico Nacional de Madrid, es un manuscrito en el que se explica que lo primero que hacía Ponce de León era enseñar a sus alumnos a escribir mientras les señalaba con el dedo índice de la mano derecha las letras figuradas en su mano izquierda (alfabeto bimanual) y luego los objetos identificados o rotulados con su respectivo nombre; después, les hacía repetir manualmente y por escrito, por este orden, las palabras que correspondían a los objetos.

<sup>17</sup> *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (1620).

*el idioma español*, de Lorenzo Hervás y Pandero (Ortiz Díaz, 1995).

Respecto a la educación de los ciegos, en 1784, Valentín Haüy crea, en París, el primer Instituto de Jóvenes Ciegos, trabajando, por primera vez, la escritura en relieve y demostrando así las posibilidades educativas de este alumnado. Posteriormente, Louis Braille inventó un sistema de lectoescritura con puntos en relieve que ha llegado hasta nuestros días.

No obstante, éstas son experiencias aisladas y, como ya hemos comentado, para niños con discapacidades de tipo sensorial; el resto de personas con discapacidad no participaron del esplendor del siglo XVII, puesto que la práctica más habitual, en este momento, era la del ingreso en hospitales y manicomios, donde se les mantenían apartados de la sociedad y, además, ésta se protegía de ellos. Los estudios que hemos consultado coinciden en señalar que esta situación de internamiento indiscriminado de los discapacitados intelectuales con dementes y maleantes, etc., se da hasta la segunda mitad del siglo XVIII en Europa.

En definitiva, esta es la postura que la sociedad tiene en esos momentos sobre *la infancia anormal*, presidida por el aislamiento de estas personas que, desde su nacimiento, están condenadas a sufrir el rechazo de los demás y la ausencia de derechos y posibilidades de realización personal y educativa.

Posteriormente, en la época de la Ilustración, las aportaciones de Rousseau y otros coetáneos tuvieron mucho que ver con el nacimiento de la educación especial, ya que representaron la denominada “revolución copernicana en educación”, al plantear la especificidad del niño, como sujeto de educación. Este nuevo enfoque permitía la consideración no sólo del niño ciego o sordo, sino de los discapacitados intelectuales como sujetos susceptibles de ser educados.

En el período de tiempo comprendido entre la Ilustración hasta la Revolución Francesa (1789) se produjeron avances significativos en el campo educativo de los niños sordos y ciegos (Sánchez-Palomino, 1991). Pero, es a partir de la

Revolución Francesa y bajo los principios de igualdad y justicia, cuando la conciencia ciudadana reclama que se diferencien los criminales, delincuentes y mendigos, que irían a centros penitenciarios, de los locos, dementes y deficientes, que serían recogidos en asilos. Comienza, así, otro tipo de reclusión de este segundo grupo de personas para las que, algunos científicos de la época, entre ellos Pinel, como vamos a ver a continuación, reclaman un trato más humano, dándoles una nueva dimensión a estos centros de internamiento (Bardeau, 1978).

Durante esta época, las familias con mayor poder económico recurren, por lo general, a la institucionalización. Los *deficientes* están recogidos y atendidos en grandes instituciones y no son un estorbo para las familias que, en ocasiones, se avergüenzan de tener un ser semejante en casa, ya que los consideraban como una maldición o como un castigo divino. En cambio, las familias con economías de subsistencia los tenían en casa, en muchos casos escondidos.

### **2.1.2. Nacimiento de la educación especial**

No es hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX cuando nace la idea de educación especial, basada en una perspectiva médica, dado que se fundamenta, sobre todo, en las ideas de los médicos franceses Pinel<sup>18</sup>, Esquirol<sup>19</sup>, Itard<sup>20</sup> y

---

<sup>18</sup> Pinel es reconocido como precursor de la ergoterapia o terapia por medio del trabajo manual, que se desarrolló en los asilos a lo largo del siglo XIX, coexistiendo con otros métodos terapéuticos del momento, tales como el aislamiento, las cadenas, las duchas, etc... Tenía unas ideas muy avanzadas sobre la educación especial y aunque pensaba que los *idiotas* (que eran los pacientes más numerosos de las instituciones de la época) no eran susceptibles de educación, abogaba por el trabajo ocupacional como forma de terapia (López Risco y Rodríguez Tejada, 2002).

<sup>19</sup> Fue discípulo de Pinel. Distinguía dos niveles de retraso: *la imbecilidad y la idiocia* (Scheerenberger, 1984: 79). Considera la enfermedad mental como un estado temporal de pérdida de la función intelectual; y, *el retraso mental* como un estado de pérdida de la facultad de percibir de forma correcta las cosas y las relaciones entre ellas. Es considerado el padre de la psiquiatría en la educación especial.

Seguín<sup>21</sup>, y de otros colegas<sup>22</sup> europeos. El planteamiento de estos momentos sigue siendo asistencial pero reformista, pues defienden que las instituciones sean terapéuticas y no carcelarias, más humanas y sin ningún tipo de abuso físico, ni cadenas. Además, empiezan a ver ciertas posibilidades de aprendizaje en contextos educativos adecuados y a través de la estimulación sensorial. A raíz del pensamiento y práctica de los médicos mencionados, las personas con discapacidad empiezan a ser tratadas desde el punto de vista médico y pedagógico, empiezan, a ser identificadas como personas con *retraso mental*, diferenciándolas de los enfermos mentales.

También destacan otros médicos, como Samuel Howe<sup>23</sup>, que dedicó su trabajo a niños sordos y ciegos; Félix Voisin, creador del método *orto frénico* para potenciar el factor intelectual y los valores morales de los niños, combinando la medicina con la didáctica en grupos de trabajo reducidos, y Langdon Down<sup>24</sup>, que utilizó por primera vez, en 1866, el término *mongolismo* y defendió la atención precoz a los niños

---

<sup>20</sup> Fue el primero en considerar las posibilidades educativas de las personas con retraso mental, rechazando el innatismo. Le influyeron las ideas de Locke y Condillac y desarrolló un método pedagógico basado en potenciar los sentidos para desarrollar la mente, trabajar la socialización para la inserción social y potenciar el uso del lenguaje. Experimentó su método con el famoso niño salvaje d'Aveyron.

<sup>21</sup> Seguín, defensor de la orientación pedagógica y de la educación, es considerado como el reformador de las instituciones para las personas con retraso mental, a las que dedicó toda su vida profesional. Fue, además, creador en 1876, en Pennsylvania, de "La Asociación de Directivos Médicos de las Instituciones para idiotas y débiles mentales de Estados Unidos", que en 1933 pasaría a ser "La Asociación de Estados Unidos sobre la deficiencia mental". La influencia de su metodología fue enorme y su método fisiológico fue llevado a la práctica en pleno siglo XX, por la médico y pedagoga italiana María Montessori.

<sup>22</sup> El inglés Arnold o el italiano Chiuraggi.

<sup>23</sup> Filántropo, educador y reformista norteamericano (1801/76). Fue director de la Escuela Perkins para ciegos desde 1832 hasta su muerte, cargo en el que tuvo ocasión de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante sus viajes por Europa. Fue cofundador de un instituto para *deficientes mentales* en Massachussets. Escribió *Lectura para ciegos* (1839).

<sup>24</sup> Fue uno de los mayores defensores de la institucionalización de las personas con *retraso mental* y Síndrome de Down.

con Síndrome de Down, así como los tratamientos basados en el desarrollo de los sentidos, el lenguaje y la actividad física.

En medio de este panorama internacional, España empezaba el siglo XIX estrenando la Constitución de 1812, que estipulaba una educación para todos, en la que se decía:

*En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles<sup>25</sup>.*

Pero es la Ley Moyano<sup>26</sup> la que establece la atención a los niños sordo-mudos y ciegos, al señalar:

*Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos 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<sup>27</sup>.*

Volviendo al plano general europeo, en la segunda mitad del siglo XIX, se mantuvo, por una parte, la línea asistencial continuista de períodos anteriores, que consideraba la inutilidad de la educación de los *idiotas*, para quienes se veía más adecuada la internalización en instituciones asistenciales; y por otra, una línea educativa, que defendía las posibilidades de su educación (Puigdemívol, 1986; Arnaiz, et al., 1999; y Jiménez y Vilà, 1999).

Las teorías de Rousseau y su influencia en Pestalozzi y Froëbel contribuyeron notablemente a esta nueva forma de entender y actuar con los niños de educación especial (Shheerenberger, 1984). El pedagogo Pestalozzi creó en Suiza el Instituto de Iverdun para alumnado *desgraciado*, sentando

---

<sup>25</sup> Artículo 366.

<sup>26</sup> Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.

<sup>27</sup> Artículo 108.

las bases de la educación intuitiva; su trabajo iba dirigido a todos: normales y *disminuidos*; y Froëbel creó el Instituto General Alemán de Educación, en el que se desarrollan los programas de enseñanza basados en los sentidos, también dirigido a todo el alumnado (Ortiz Díaz, 1995).

Continuando con la línea de actuación iniciada en la segunda mitad del siglo XIX por los precursores de la corriente médico-pedagógica, hay que resaltar, en los albores del siglo XX, autores que, aunque con notables influencias teórico-prácticas de la corriente biomédica, fueron en su momento verdaderos innovadores en el campo de la Pedagogía Terapéutica, tales como la médica-psiquiatra italiana Maria Montessori y el médico y psicólogo belga Ovide Decroly (Lledó Carreres, 2008).

María Montessori<sup>28</sup>, la primera mujer médico en Italia, en sus primeros momentos puso en práctica los métodos de Itard y Seguin con niños *anormales*, siendo ayudante en la clínica psiquiátrica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Roma. Allí descubrió que el tratamiento pedagógico de estos niños era más eficaz que el tratamiento médico, por lo que derivó sus acciones hacia el campo de la educación y defendió el derecho de los niños *deficientes* a beneficiarse de la educación, incluso más que los niños normales. En 1901, Montessori fundó en Italia una escuela de educación especial bajo las influencias de Pestalozzi, Looche y Froëbel, en la que se defendía la importancia de la educación sensorial para el desarrollo de la inteligencia y de la formación de los niños.

El médico belga Ovide Decroly<sup>29</sup>, desde sus comienzos, trabajó en la educación de niños *deficientes mentales*, impulsando, también, que su enseñanza tenía que enfocarse desde el campo pedagógico y no desde el clínico. Tuvo

---

<sup>28</sup> Escribe *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación del niño* y crea la Casa dei Bambini (1909), donde se puede observar el carácter científico de su pedagogía infantil. Es defensora de la formación científica para los maestros y, en su tiempo, fue una revolucionaria en el campo de la educación.

<sup>29</sup> Crea en Bruselas, en 1901, *L'École de l'Ermitage* donde se aplica su metodología globalizadora.

influencias de la Gestalt en su planteamiento de educación globalizada a partir de *centros de interés*. Su método aportó a la educación una dimensión social, con la defensa de la autonomía individual y del medio natural, en interacción con la familia, la escuela y la comunidad. Este proyecto educativo tuvo mucho que ver con el apoyo de actitudes hacia los sujetos *anormales*, quienes debían ser aceptados y respetados para que pudieran alcanzar su autonomía.

Es ya entrando el siglo XX, cuando comienza una nueva etapa en la que la orientación médica de la educación especial va a dejar paso al diagnóstico y tratamiento psicopedagógico. Se va abandonando el enfoque clínico en pro de disciplinas, como la Psicología, la Psicometría y la Pedagogía. Estas ideas tienen su caldo de cultivo en diversos países de Europa y EE.UU.<sup>30</sup> que son sensibles a una atención educativa diferente hacia las personas con discapacidad. Los avances de la psicología general, diferencial y aplicada plantean nuevas formas de diagnóstico, de carácter psicológico, que empieza a sustituir al médico.

El tipo de intervención que se genera con los alumnos que manifiestan dificultades, pasa por un trabajo multidisciplinar de carácter médico, pedagógico y de asistencia social; además, se empieza a utilizar la evaluación psicométrica, la cual se convierte en el instrumento de clasificación de la inteligencia a través del cociente intelectual (CI)<sup>31</sup>, lo que produce consecuencias inmediatas para los alumnos *deficientes* a los que se va a escolarizar en situación de segregación. La generalización del concepto de CI, a partir de 1912, establece claramente la división entre normalidad y *anormalidad* y entre educación ordinaria y especial y genera, por consiguiente, la

---

<sup>30</sup> En Nueva York, en 1939, se crearon aulas para alumnado *plurideficiente* que seguían las pautas metodológicas de Seguí.

<sup>31</sup> El psicólogo Binet (1857/1911) y el médico Simon (1873/1961) publican en 1905 la primera escala métrica de inteligencia para niños entre 3 y 15 años. Estos test sirvieron para el diagnóstico de alumnos normales y para la identificación de los *débiles mentales*. Esta escala se ha ido modificando, en años sucesivos por Terman, que introdujo el concepto de C.I., Merrill y Stern y, posteriormente, se fueron creando las nuevas escalas: Stanford-Binet, Catell y Wechsler.

existencia de dos tipos de centros: los ordinarios, en los que en ocasiones existían aulas específicas separadas del resto y los específicos de educación especial.

Así se produjo el paso del modelo médico al modelo psicológico. Y el cambio de diagnóstico que ahora se basaba en hallar el déficit achacable al alumno, en la identificación, clasificación y categorización diagnóstica del mismo y en el tratamiento especial que éste debía recibir en un centro o en un aula especial.

Nacen, por tanto, los centros específicos especializados en la atención al alumnado *deficiente mental, sordo, ciego o con graves deficiencias motoras*. La idea imperante era que el déficit se consideraba consustancial al alumno y generaba la necesidad de especialistas, por lo que empieza el nacimiento de la Pedagogía Terapéutica (Puigdemívol Aiguadé, 1986, Sánchez-Palomino, 1991 y Ortiz Díaz, 1995).

En 1933, el médico alemán Strauss introdujo en España el término de Pedagogía Terapéutica en la Universidad de Barcelona, donde impartió esta disciplina (Ortiz Díaz, 1995) y, en 1936, publicó *Introducción a la Pedagogía Terapéutica* que supuso una aportación avanzada y trascendente para el campo de la *deficiencia mental*, puesto que formulaba una intervención centrada en el medio ambiente, siguiendo las influencias de Seguí y Montessori.

En 1943, desde la psiquiatría americana, se habla por primera vez del autismo y, en 1959, la *American Association of Mental Deficiency (AAMR)*<sup>32</sup> acuña oficialmente la definición de *retraso mental*<sup>33</sup> e introduce la terminología<sup>34</sup> de Stanford-Binet.

---

<sup>32</sup> La AAMR es una organización científica, formada por especialistas de EE.UU., que tiene un gran prestigio a nivel internacional desde 1876, año en que comenzó a estudiar la discapacidad intelectual.

<sup>33</sup> *Funcionamiento intelectual general inferior a la media, que tiene su origen en el período del desarrollo y va asociado a un empeoramiento de la conducta adaptativa* (AAMD, 1959).

<sup>34</sup> CI de 67 a 83, límite; CI de 59 a 66, leve; CI de 33 a 49; moderado CI de 16 a 32, moderado y CI de 16, profundo.

En la segunda mitad del siglo XX, nos encontramos con que el concepto de educación especial tiene dos sentidos: el restringido que se refiere a la actuación educativa que se realiza con alumnado gravemente afectado en los centros específicos; y el amplio, que alude a los alumnos que están escolarizados en la escuela ordinaria y que presentan discapacidades menos significativas, problemas de aprendizaje o problemas de conducta (Ortiz Díaz, 1995).

*En torno a los años 50, existía ya una conciencia clara sobre la necesidad de atender a los alumnos retrasados en la escuela normal, siempre que se pudiera a través de adaptaciones de material, método y programa. Solo en los casos de mayor gravedad se recurría a clases especiales, pero buscando siempre la adaptación social, prestándose una atención creciente al desarrollo de los programas postescolares, sobre todo en talleres protegidos (...); la educación especial se fundamentaba sobre el desarrollo motriz, sensorial, del lenguaje (...) y se continuará por los aprendizajes escolares, para desembocar al final en las tareas de formación laboral y adaptación social (Ortiz, 1995:37).*

En esta época, son varios los acontecimientos que van perfilando en Europa una línea ideológica y profesional sobre el diagnóstico y tratamiento educativo de los sujetos con discapacidades, cuya influencia irá fraguando posteriormente en España. A finales de los 50, Bank-Mikkelsen, director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca, comenzó a hablar de *normalización* como la posibilidad de que todas las personas con discapacidad desarrollasen un tipo de vida tan normal como fuera posible. El impacto de esta idea fue tan grande que quedó incorporado a la legislación danesa en 1959, como *el principio de normalización*.

A través de estos breves apuntes de la historia hemos podido ver la evolución que se ha producido hasta llegar hasta este punto, en que se empiezan a reconocer derechos y a asumir el principio de normalización. Atrás van quedando las posturas de marginación, internalización, desconocimiento o planteamientos meramente asistenciales.

Es, a partir de estos momentos, cuando diferentes países, en Europa, empiezan sus procesos de integración escolar, que someramente vamos a ir viendo a lo largo de esta tesis para analizar la influencia que tuvieron en el transcurso español, que es el que presentamos en profundidad.

## **2.2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA**

### **2.2.1. Inicios de la educación especial en España**

Si nos centramos de nuevo en nuestro país, son dignas de destacar las dos primeras décadas del siglo XX, dado que, en 1902, se aprueba el reglamento del *Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales* y, en 1920, se crea, para todos ellos el *Patronato Nacional*<sup>35</sup>. Ambos acontecimientos supusieron un impulso al desarrollo y la evolución de la educación de los niños *deficientes e inadaptados*, sin embargo, no tuvieron el alcance práctico suficiente para imprimir a la educación especial una clara y efectiva orientación.

Ocurre lo mismo con la Constitución de la Segunda República<sup>36</sup> pues aunque potencia un avance de la educación en general, no contempla específicamente nada de la educación para niños con discapacidad, solo especifica:

*El Estado prestará asistencia a los enfermos y ancianos, protección a la maternidad y a la infancia, haciendo suya la "Declaración de Ginebra" o tabla de los derechos del niño (Art. 43).*

*La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana (Art. 48).*

---

<sup>35</sup> Posteriormente, se dividiría en tres patronatos diferentes, uno para personas sordas, otro para las ciegas y el último para las *anormales*. La *Escuela Nacional de Anormales*, en 1967, se convertiría en el *Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica*.

<sup>36</sup> De 9 de diciembre de 1931.

En 1935 se crea el *Patronato de Educación Especial para la Infancia Anormal*, organismo que, en 1955, pasa a ser el *Patronato Nacional de Educación Especial*. Estas iniciativas sufrieron un duro golpe a causa de la situación política y social vivida en España en los años de la posguerra. Los problemas en torno a definición legal y operativa de la educación especial, condicionaron, en gran parte, su expansión y supusieron una involución en su desarrollo.

Es en la década de los 60, cuando se empieza a perfilar un nuevo panorama, debido a la incidencia de diversos factores que dieron como resultado un aumento considerable en la calidad de los servicios prestados a las personas con *deficiencia* (García García, 1987), entre los que cabe destacar:

- a) El nacimiento y desarrollo de asociaciones de padres y de afectados, hecho que coincide con los comienzos de la apertura franquista.
- b) Las nuevas expectativas, más optimistas, sobre las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad, debido, en gran parte, a los avances de las teorías sobre el aprendizaje.
- c) El impacto de los conceptos de normalización e integración, que poco a poco empiezan a calar en las mentalidades más progresistas.
- d) La influencia de los organismos internacionales que tratan la discapacidad y la política educativa seguida por otros países.
- e) Los avances en diferentes áreas de la biología, psicología, pedagogía, sociología, medicina; etc.
- f) El reconocimiento del derecho de los niños con discapacidad a recibir una educación financiada con fondos públicos, lo que se va a ir reflejando en la legislación y, consecuentemente, en su aplicación.
- g) El hecho de sacar a la luz pública lo inhumano de las grandes instituciones para *deficientes*, su grado de saturación y lo caras que resultaban en su mantenimiento.

Todo ello contribuyó a la progresiva implantación de otros modelos de servicios sociales, propiciados, en buena parte, por las asociaciones de padres.

Tena Artigas (1966), siendo Secretario General Técnico del Ministerio de Educación Nacional, publicó cómo se han cumplido los objetivos del Primer Plan de Desarrollo Económico y Social, señalando que del objetivo nº 7 que era “la preocupación por la educación de niños especiales”, se habían realizado las siguientes actuaciones:

- a) En cuanto a la formación se hicieron los cursos de nueve meses de personal especializado en pedagogía terapéutica que presentamos a continuación.

*Tabla nº 20: Formación en el Primer Plan de Desarrollo Económico y Social*

|                           | 1963 | 1965 | 1966            |
|---------------------------|------|------|-----------------|
| <b>Cursos</b>             | 1    | 5    | 9 <sup>37</sup> |
| <b>Maestros titulados</b> | 22   | 447  | 850             |

- b) Y se dieron las siguientes becas especiales para niños de educación especial.

*Tabla nº 21: Becas en el Primer Plan de Desarrollo Económico y Social*

|                            | 1963       | 1965       | 1966       |
|----------------------------|------------|------------|------------|
| <b>Beneficiarios</b>       | 2.525      | 2.759      | 3.262      |
| <b>Cantidad en pesetas</b> | 32.250.000 | 32.249.000 | 38.234.000 |

<sup>37</sup> Se hicieron dos cursos en Madrid y uno en cada una de las siguientes ciudades: Barcelona, Valencia, Sevilla, Bilbao, Valladolid, Pamplona y Oviedo.

A nivel normativo, en 1965, se publica un Decreto<sup>38</sup> del Ministerio de Educación Nacional en el que se responsabiliza de la orientación en materia de educación especial al *Patronato Nacional* que se convierte, además, en el órgano asesor del Ministerio. El Decreto impulsa la asistencia y educación de los *subnormales* y propone realizar una profunda renovación de las actividades.

*Los centros, escuelas, programas y métodos de educación especial se destinarán a los niños y jóvenes que, como consecuencia de sus deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social resulten incapacitados o tengan dificultades para seguir con un normal aprovechamiento, los programas de estudios correspondientes a su edad en los centros primarios, medios y profesionales<sup>39</sup>.*

El interés del Ministerio hace que, entre 1965 y 1967, se dé un sensible aumento de centros de educación especial y de unidades especiales ubicadas en los centros ordinarios. Indudablemente, en estos años, se constata un interés por el tema que se hace patente en la necesidad de definir y clasificar a estos sujetos, así como de delimitar los procedimientos de educación más oportunos. Pero la preocupación por la educación especial no sólo alcanza a la creación de centros o de métodos pedagógicos, también existe una preocupación latente por la formación del profesorado que se destine a estos nuevos centros. Fruto de tales inquietudes, en 1964, se convocan los primeros cursos de Pedagogía Terapéutica y la *Escuela Nacional de Anormales* se convierte, en 1967, en el *Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica*. La dirección pedagógica de estos centros la ostentaron la bióloga María Soriano<sup>40</sup>, el médico Palancar Tejedor<sup>41</sup> y el psiquiatra César

---

<sup>38</sup> Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la educación especial.

<sup>39</sup> Art. 1.

<sup>40</sup> Entre 1925 y 1930, se especializó en técnicas de educación especial en Suiza, Francia y Bélgica, Alemania y Austria; en 1933, obtiene la titulación en Psicología en Madrid y París; en 1941, realiza cursos de Psicomotricidad en Suiza y, en 1953, en la Facultad de Medicina de París, obtiene el título

Juarros<sup>42</sup>, quienes fueron muy significativos en el desarrollo de la educación especial.

María Soriano, desde su toma de posesión como directora de la *Escuela Central de Anormales*, aneja al *Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos*, en 1923, hasta su jubilación, en 1970, en el *Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica*, dedicó toda su vida a la docencia, formación del profesorado, atención a las familias de las personas con discapacidad, asesoramiento, investigación y divulgación científica. Después de su jubilación continuó con estas actividades y, además, se dedicó a las Asociaciones Científicas y al *Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía*.

En esta época, inician su andadura diferentes asociaciones, como la Asociación Pro Deficientes Mentales (ASPRONA) y Federaciones, como la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).

No obstante, hasta los años 70, la actitud de la sociedad española respecto a las personas con discapacidad seguía siendo de marginación y aislamiento (López Risco y otros, 2002). Pero a pesar de la incomunicación que vivía este país, debido a la dictadura franquista, se empiezan a conocer las corrientes avanzadas del pensamiento europeo. En este

---

internacional de Fono-Audiología y Logopedia. Los trabajos sobre el Roschart, de Soriano y Juarros, representaron una inestimable aportación de la psicología al campo educativo al ser uno de los primeros publicados en España y en castellano.

<sup>41</sup> Cirujano que había estudiado en Alemania y Francia con el profesor Alfred Binet. Fue autor de artículos como *Ensayo Psiquiátrico sobre la fatiga escolar*, *Los Laboratorios de Psiquiatría Escolar*, *Profilaxis Psiquiátrica en la Escuela*, *Trabajo Manual en los Niños Anormales*, *Ergopedagogía y Ergoterapéutica*, etc.

<sup>42</sup> Profesor de Psiquiatría de la Academia Militar y del Instituto Español Criminológico y autor de artículos como *Educación de Niños Anormales*, *El Nivel Motórico*, *la Edad Motora*, *Trascendencia Práctica del Conocimiento de las Neurosis Infantiles*, *Pautas del Oseretzsky para valorar el Desarrollo Motor*, etc.

contexto, ve la luz la Reforma Educativa del Ministro Villar Palasí (LGE de 1970), que fue el primer documento legal que contempla la atención a las personas *disminuidas* dentro del sistema de educación general. El cambio de perspectiva fue sustancial y marcó un antes y un después en la historia de la educación especial ya que la normativa en vigor hasta ese momento no tenía en cuenta la educación de los niños con discapacidad (a excepción de los *sordomudos* y ciegos), cuya aplicación supuso la incorporación de los discapacitados a la escuela ordinaria aunque segregada del resto del alumnado.

A continuación, presentamos, de forma resumida, los acontecimientos más significativos de la educación especial en España y los que, a nivel internacional, supusieron influencia para ella, desde el inicio del siglo XX, hasta la promulgación de la Ley General de Educación, en 1970.

*Tabla nº 22: Desarrollo de la educación especial en España hasta los años 70*

| <b>Acontecimientos más significativos</b>                                                                                              | <b>Año</b>  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| - Nace el <i>Patronato de Anormales</i> .                                                                                              | <b>1910</b> |
| - Se funda en Madrid la primera Asociación de <i>Sordomudos</i> .                                                                      |             |
| - Se crea el <i>Patronato de Sordomudos, Ciegos y Anormales</i> .                                                                      | <b>1920</b> |
| - Se crea el <i>Patronato de Educación Especial para la infancia anormal</i> .                                                         | <b>1935</b> |
| - Se acuña, en Dinamarca, el principio de <i>normalización</i> que, años más tarde, llegará a España.                                  | <b>1950</b> |
| - Por Orden Ministerial, se convoca el primer <i>Curso de capacitación del Magisterio para la enseñanza del sordomudo</i> .            | <b>1954</b> |
| - <i>El Patronato de Anormales</i> pasa a ser el <i>Patronato Nacional de Educación Especial</i> .                                     | <b>1955</b> |
| - Surge la <i>Asociación Española de Educadores de Sordos y de Trastornos de la Palabra y del Lenguaje Hablado y Escrito (AEESS)</i> . | <b>1956</b> |
| - Nace ASPRONA Valencia.                                                                                                               | <b>1959</b> |
| - Existían 50 asociaciones de padres y amigos                                                                                          | <b>Años</b> |

|                                                                                                                                                                                                                                                            |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| de los sordos.                                                                                                                                                                                                                                             | <b>60</b>   |
| - El Ministerio de Educación Nacional pasa a ser el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).                                                                                                                                                               | <b>1962</b> |
| - El <i>Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica</i> convoca el primer <i>Curso Nacional de especialización de PT.</i>                                                                                                                                  |             |
| - Creación de FEAPS.                                                                                                                                                                                                                                       | <b>1964</b> |
| - Continuación de más cursos de especialización de PT.                                                                                                                                                                                                     |             |
| - Publicación del Decreto de EE de niños y jóvenes subnormales que estructura el <i>Real Patronato de Educación Especial</i> e incluye en él el <i>Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica.</i>                                                        | <b>1965</b> |
| - La <i>Escuela de Anormales</i> de Madrid, pasa a ser el <i>Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica</i> y en él una Oficina Técnica de EE                                                                                                             | <b>1967</b> |
| - Entre 1965 y 1967, aumento de centros de EE y de clases especiales.                                                                                                                                                                                      |             |
| - Nace la revista <i>Siglo Cero</i>                                                                                                                                                                                                                        |             |
| - Se crea el <i>Servicio Social de Asistencia a menores Subnormales</i> que, posteriormente, se llamará <i>Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos</i> (SEREM).                                               | <b>1968</b> |
| - Se celebra en Jerusalén el Congreso Internacional, organizado por la <i>Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales</i> , en el que se aprobó la <i>Declaración de Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental.</i> |             |
| - Se crea el ICE                                                                                                                                                                                                                                           | <b>1969</b> |
| - Se generaliza, en Europa, el principio de normalización a través de Bengt Nirje, director de la <i>Asociación Sueca pro Niños Deficientes</i> , que sigue la línea de Bank-Mikkelsen.                                                                    |             |
| - LGE                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>1970</b> |

### 2.2.2. La educación especial desde la LGE (1970) hasta nuestros días

En el capítulo siguiente se aborda la LGE de forma pormenorizada, pero no podemos obviarla en esta primera aproximación conceptual al campo de la educación especial ya

que, como veremos más adelante, es el primer momento en que la legislación española introduce dentro del sistema educativo ordinario, la educación especial.

Paralelamente a la entrada de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias, como consecuencia de la aprobación de la LGE, las asociaciones de padres se movilizan y consiguen, en 1971, que el gobierno suscriba la Declaración de Jerusalén<sup>43</sup>, lo que conlleva aceptar un cambio en la educación de estos alumnos, que va a permitir, paulatinamente, que se pase de un paradigma asistencial a otro centrado en los derechos de las personas.

Asistimos, en 1975, a la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), cuya misión era conseguir la progresiva extensión y perfeccionamiento del sistema de educación especial; y un año más tarde a la creación del Real Patronato de Educación Especial, organismo encargado de fomentar y coordinar la acción del Estado y de la sociedad en materia de educación especial. Todo ello trajo consigo que el panorama del principio, en cierto modo caótico, se fuera perfilando hacia la delimitación de unos criterios más justos y objetivos.

A partir de 1975, con la muerte de Franco, se produce la transición democrática y la aprobación de la Constitución de 1978, documento marco que ratificó los derechos de las personas con discapacidad, respaldando así, los avances logrados hasta esa fecha.

En el 1979, ve la luz el Plan Nacional de Educación Especial<sup>44</sup>, que contiene los criterios básicos para la puesta en marcha de los programas de educación especial; todos estos hechos representaron un considerable avance para la integración de los *disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos*,

---

<sup>43</sup> Esta se celebra en el marco de las Naciones Unidas en 1968 y se aprobó la *Declaración de Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental*.

<sup>44</sup> El Plan tuvo en cuenta la adhesión del Estado español a los principios enumerados en la *Declaración de los Derechos del Deficiente Mental* y el artículo 49 de la Constitución.

dado que se empieza a defender que necesitan atención más especializada y que tienen derecho al disfrute de los derechos básicos, como cualquier ciudadano.

En la Legislatura Constituyente y Primera, se abre un debate muy rico y profundo sobre el tema, pero el hito más significativo, que va a dar paso al proceso de cambio hacia la integración escolar, se produce en 1982 con la aprobación de la LISMI que, aunque no es una ley educativa, tuvo una gran trascendencia y resonancia en este campo, pues desarrolló el artículo 49 de la Constitución, concretó los principios del Plan Nacional de la Educación Especial y tuvo en cuenta los principios de la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental de Naciones Unidas<sup>45</sup> y la Declaración de Derechos de los Minusválidos<sup>46</sup>.

A partir de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), se desarrollan las primeras normas sobre la integración escolar en España y se establece un sustancial cambio de enfoque, debido a que la educación especial deja de ser un subsistema diferenciado del resto del sistema educativo para entrar a formar parte del mismo.

Con la LODE, en 1985, se garantizó la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros sostenidos con fondos públicos, de manera que empezaba a desarrollarse eficazmente la idea integradora y el programa experimental de integración, primero en educación primaria y después en secundaria.

A lo largo de estos años siguieron funcionando los organismos que intervenían en la mejora de la situación de las personas con discapacidad; cabe destacar el *Real Patronato de Educación Especial*, que a partir de 1986 pasa a denominarse *Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía*, centrándose más en aspectos de tipo educativo y empiezan a funcionar organismos, como el Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT).

---

<sup>45</sup> De 20 de diciembre de 1971.

<sup>46</sup> Aprobada por la Resolución 3447 de Naciones Unidas, de 9 de diciembre de 1975.

Con la LOGSE, publicada en 1990, en medio del proceso experimental de integración escolar, esta propuesta empieza a consolidarse. Los colectivos sociales relacionados con el campo de las personas con discapacidad daban por sentado que la integración escolar era ya un principio incuestionable que la LOGSE había reconocido, propiciando modelos educativos, organizativos y psicopedagógicos tendentes a conseguir una enseñanza que diera respuesta a toda la diversidad del alumnado y a favorecer actitudes normalizadoras en la comunidad educativa.

El cambio fundamental estribó en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales en la legislación española, que partía de la premisa de que todo el alumnado, a lo largo de su escolaridad, podía precisar ayudas pedagógicas para conseguir los objetivos; estas ayudas podrían ir desde medidas ordinarias y puntuales, hasta el uso de servicios de tipo permanente. Así mismo, la educación especial dejó de centrarse en los déficits del alumnado, para fijarse en la escuela, que era la que debía diseñar la respuesta educativa adecuada para cada alumno. El aula ordinaria, los tutores y la adaptación del currículo se convirtieron en los ejes principales que permitían proporcionar dicha respuesta.

Con la LOPEGCE, en 1995, se dio por generalizada, definitivamente, la integración escolar, ya que la ley obligaba a todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos a escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El mismo año se publicó el Real Decreto<sup>47</sup> que añadió a la idea anterior que no todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza, tienen un mismo origen o requieren, para ser atendidas, actuaciones y medios similares. Distinguió entre necesidades especiales temporales o transitorias y las de carácter estable o permanente a lo largo de la escolarización; entre el origen de las necesidades, que podía atribuirse a causas relacionadas con el contexto social o

---

<sup>47</sup> Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con las condiciones personales asociadas, bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta.

Cabe resaltar la enorme influencia que tuvieron los movimientos sociales, tanto nacionales como internacionales, en el desarrollo de la legislación y en el posicionamiento de la sociedad. En 1990 se celebra en Tailandia la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*; en 1991, la Comisión de Desarrollo Social de Naciones Unidas aprueba las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*; en el año 1992, el Consejo de Europa formula una Recomendación por la cual se decide hacer una política a favor de las personas con minusvalía; en 1993 nace, por acuerdo de las seis principales organizaciones nacionales de personas con discapacidad (COCEMFE, FEAPS, CNSE, FIAPAS, ASPACE y ONCE), el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), organismo que se convierte en el escenario donde se representa, se defiende y se actúa a favor del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, con el objetivo de lograr la plena ciudadanía y la igualdad de oportunidades.

Con el nacimiento del siglo XXI, se crea, con naturaleza de organismo autónomo, el *Real Patronato sobre Discapacidad*<sup>48</sup>, con objeto de que promueva la aplicación de ideales humanísticos, conocimientos científicos y desarrollos

---

<sup>48</sup> Por Real Decreto 46/2001, de 3 de agosto, se aprobó el Estatuto del Real Patronato sobre Discapacidad, que fue modificado por el Real Decreto 338/2004, de 27 de febrero. Sucede al Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalías en el ejercicio de las funciones que éste venía desarrollando. Sus campos de intervención estarán enfocados a la prevención de deficiencias; las disciplinas y especialidades relacionadas con el diagnóstico, la rehabilitación e inserción social; y, la equiparación de oportunidades, la asistencia y la tutela. También se encargará de facilitar el intercambio y la colaboración entre las Administraciones públicas y entre éstas y el sector privado nacional e internacional; de prestar apoyos en materia de estudios, investigación y desarrollo; de transmitir información, documentación y formación; y, de emitir dictámenes técnicos y recomendaciones.

técnicos a favor del perfeccionamiento de las acciones públicas y privadas sobre discapacidad.

Paralelamente al desarrollo legislativo que ha ido generando el MEC, las diferentes comunidades autónomas van adoptando medidas significativas en beneficio de la normalización en los diferentes niveles educativos. Hasta el año 2000 no culmina el traspaso de competencias en educación, aunque algunas autonomías, como Cataluña o el País Vasco, las tenían ya desde comienzos de los 80; en ambas se pueden constatar políticas de actuación y experiencias significativas sobre la integración escolar, ricas en aportaciones que necesitarían un seguimiento pormenorizado y unos medios para poder abordarlas.

En 2002, el gobierno del Partido Popular, a los seis años de ocupar el poder, publica la LOCE<sup>49</sup> que respetó los logros alcanzados en la integración escolar y no modificó, en lo fundamental, la filosofía que la sustentaba. Si bien, introdujo algún cambio conceptual<sup>50</sup>, mantuvo la máxima de que el alumnado tendría una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación, normalización e integración y que dispondría de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos establecidos, con carácter general, para todos los alumnos.

Sin embargo, es cierto que frente al planteamiento de escuela comprensiva que defendió la LOGSE, según el cual todo el alumnado debía estudiar un programa común en la enseñanza obligatoria, aunque matizado con medidas de atención a la diversidad, la LOCE planteó, en la educación secundaria, un sistema basado en diferentes itinerarios adecuados a los conocimientos, intereses o motivaciones del alumnado. Este aspecto generó, *a priori*, una fuerte polémica y

---

<sup>49</sup> Ley 10/2002 de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación.

<sup>50</sup> Con el término de alumnos con necesidades educativas específicas denomina a aquellos que padecen desventajas socioculturales, a los extranjeros, a los superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales, que son los que presentan discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales y con graves trastornos de la personalidad o de la conducta.

el rechazo social por parte de los sectores más progresistas que habían defendido una educación sin marginación y presentían que la LOCE podía establecer itinerarios para el alumnado más capaz e itinerarios para los alumnos con mayores dificultades; la realidad demostró que la situación del alumnado con necesidades educativas especiales no dio marcha atrás, pero tampoco generó ningún avance, ni propuestas innovadoras.

En septiembre de 2004, gobernando el Partido Socialista, el MEC presenta un documento, con la propuesta previa a la publicación de la última ley educativa: *Una educación de calidad para todos y entre todos* y la propone para el debate social. Los diferentes colectivos, representados por el CERMI, responden que tanto esta propuesta de ley como la LOCE hacen planteamientos ambiguos entre equidad y calidad y que todavía existen aspectos educativos sin resolver para alcanzar la verdadera inclusión, entendida como que todo el alumnado sea valorado y aceptado, reconociendo su singularidad y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades.

Sólo habían transcurrido cuatro años desde la LOCE, cuando se promulga, en 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) que, en lo que respecta a la integración, no presenta diferencias significativas con respecto a las anteriores. Considera que para asumir la diversidad es preciso partir de una evaluación que no clasifique al alumnado de manera estigmatizante y definitoria, sino que describa las necesidades especiales y lo que se requiere para satisfacerlas; plantea que hay que atender al alumnado de forma específica desde el momento de la detección de sus necesidades o diferencias; indica que la escuela debe desarrollar situaciones de normalización e integración, en las cuales el reto es la respuesta educativa; y apunta hacia el concepto de inclusión, entendido como una escuela para todos, de autodeterminación y de calidad de vida, donde los sujetos excepcionales sean capaces de vivir desarrollando al máximo sus posibilidades.

El título II lo dedica a la *Equidad en la Educación*, y considera que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es aquel que requiere una atención educativa

diferente a la ordinaria por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, basada fundamentalmente en la necesidad de apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de su discapacidad, trastornos de conducta, dificultades de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales desfavorecidas o historias escolares desajustadas.

La LOE plantea que los recursos serán los mismos para los centros públicos y concertados y garantiza la igualdad en las normas de admisión de alumnado para todos los centros. De esta forma, pretende dar respuesta al debate social, generado en los últimos años, que mantenía que el alumnado más difícil de atender se estaba escolarizando, mayoritariamente, en los centros públicos, al ser los que contaban con más recursos y los centros concertados se quedaban con el alumnado considerado élite o de mayor éxito académico<sup>51</sup>.

Determina medidas de carácter ordinario<sup>52</sup> y extraordinario<sup>53</sup> para dar respuesta a la diversidad del alumnado escolarizado. La ley concede una importancia enorme a la detección, valoración, y conocimiento de las necesidades educativas especiales; a la coordinación de los centros de primaria con los de secundaria, para el tránsito del

---

<sup>51</sup> La ley establece que las administraciones educativas fijarán la proporción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en cada uno de los centros sostenidos con fondos públicos para garantizar el equilibrio de la distribución del alumnado. Asimismo, se recoge la obligatoriedad de mantener escolarizados a todos sus alumnos hasta el final de la enseñanza obligatoria (salvo cambio de centro pedido por los padres o por aplicación de alguno de los supuestos previstos en la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos).

<sup>52</sup> Tales como un proyecto educativo que plantee cómo atender a todos; el derecho a que el currículo sea adaptado a las necesidades especiales para conseguir las competencias básicas y los objetivos; la elección de materias optativas que sean más adecuadas a cada caso; y cambios metodológicos u organizativos: organización del profesorado de apoyo, agrupamientos flexibles, refuerzos, desdobles, etc.

<sup>53</sup> Tales como la repetición de curso y el establecimiento de programas de diversificación curricular o de cualificación profesional inicial, que consisten en una organización del currículo diferente con una metodología específica facilitadora de la consecución de objetivos y competencias básicas.

alumnado; a la participación de los padres, con información continuada de todas las decisiones relativas al desarrollo de la escolarización de sus hijos y a la formación permanente del profesorado.

A partir de esta norma básica, las comunidades autónomas organizan el campo de la educación con su propia normativa.

Junto a lo que ya hemos comentado, veamos de forma esquemática, los acontecimientos más significativos de la educación especial que se producen en nuestro país y los que más le influyen en este período.

*Tabla nº 23: Desarrollo de la educación especial en España, desde la LGE hasta el momento actual*

| <b>Acontecimientos más significativos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Año</b>  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| - Proclamación de las Naciones Unidas del <i>Derecho de los Deficientes a la Educación</i> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>1971</b> |
| - Las Federaciones de padres se movilizan en España y consiguen que el gobierno suscriba la <i>Declaración de Jerusalén</i> en el Marco de las Naciones Unidas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |             |
| - Se celebra el <i>II Congreso Internacional para la Educación Especial</i> , en Madrid del 25 al 28 de junio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>1974</b> |
| - Creación del INEE.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>1975</b> |
| - Muerte de Franco.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |             |
| - Creación del Real Patronato de Educación Especial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>1976</b> |
| - El Rey confirma en su puesto al Presidente del Gobierno del régimen franquista, Carlos Arias Navarro, pero pronto se manifestó la dificultad de llevar a cabo reformas políticas, lo que produjo un distanciamiento entre ambos que llevó a la dimisión de Navarro que sería relevado por Adolfo Suárez, quien se encargó de las conversaciones con los principales líderes de los partidos políticos y fuerzas sociales, más o menos legales, para instaurar un régimen democrático en España. |             |
| - Se constituye la <i>Comisión Especial de los Problemas de Disminuidos Físicos y Mentales</i> , en el seno del Congreso de los Diputados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>1977</b> |
| - Se regula la organización, con carácter experimental, del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de EGB (solo en algunas provincias).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |             |
| - Constitución Española: fuerte impulso de respeto y                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>1978</b> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| reconocimiento de derechos a las personas con algún tipo de discapacidad; establece que los poderes públicos realizarán una política de apoyo a estos y los amparará para el disfrute de los mismos derechos que al resto de los ciudadanos.                                                                                      |             |
| - Durante 1978/79 el MEC convocó 54 cursos de PT y 15 de AL para el personal en ejercicio.                                                                                                                                                                                                                                        |             |
| - El <i>Real Patronato de Educación Especial</i> pasa a ser el <i>Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes</i> .                                                                                                                                                                                                      |             |
| - Se publica el <i>Plan Nacional de EE</i> que señala los principios de integración, normalización, individualización y sectorización.                                                                                                                                                                                            | <b>1979</b> |
| - Se celebra el <i>VI Congreso Nacional de Psicología</i> , en Pamplona, en el que se abordan temas relacionados con la EE.                                                                                                                                                                                                       |             |
| - La Universidad crea la especialidad de Educación Especial dentro de la carrera de Pedagogía.                                                                                                                                                                                                                                    | <b>1980</b> |
| - La organización mundial <i>Rehabilitación Internacional</i> publica la <i>Carta<sup>54</sup> para los años ochenta</i> , declaración en la que se señalan los aspectos más importantes y consensuados en relación a las personas con discapacidad tales como la igualdad y la plena participación en cualquier lugar del mundo. |             |
| - Se publica la LISMI.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>1982</b> |
| - El PSOE sucedió a la UCD tras obtener mayoría absoluta en las elecciones generales, ocupando 202 de los 350 escaños, y comenzando así la II Legislatura. Por primera vez desde las elecciones generales de 1936, un partido de izquierdas o progresista iba a formar gobierno.                                                  |             |
| - Se celebra el <i>VII Congreso Nacional de Psicología</i> , en Santiago de Compostela donde se trabajan aspectos concretos de la EE como <i>La problemática de la deficiencia mental</i> .                                                                                                                                       |             |
| - Se publica el RD de ordenación de la EE.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |             |
| - Se publica la LODE.                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>1985</b> |
| - Se publica el segundo RD de ordenación de la EE.                                                                                                                                                                                                                                                                                |             |
| - Empiezan a publicarse las primeras OO.MM. sobre la implantación de la IE.                                                                                                                                                                                                                                                       |             |
| - Creación del Centro Nacional de Recursos de la Educación Especial.                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>1986</b> |
| - Se publica la LOGSE                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>1990</b> |
| - El alumnado que había sido escolarizado en el programa de IE el primer año, se incorpora ya al ciclo superior de EGB.                                                                                                                                                                                                           |             |
| - Se convoca la integración experimental para que esta empiece en el curso 1992/93 en la secundaria.                                                                                                                                                                                                                              |             |
| - Último año en que se convoca a los centros de secundaria para que se acojan a la integración escolar en su fase experimental.                                                                                                                                                                                                   | <b>1993</b> |

<sup>54</sup> Ver en el anexo del CD.

---

|                                                                                                    |             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| - Se publica el RD de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.                  |             |
| - Se publican dos ÓO.MM. sobre la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales. | <b>1996</b> |
| - Se publica la LOCE                                                                               | <b>2002</b> |
| - Se publica la LOE                                                                                | <b>2006</b> |

---

En los últimos años, el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad pública, en 2011, se plantea la *Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020*, cuyo objetivo responde al intento de convertirse en una serie de compromisos y propuestas basadas en recomendaciones<sup>55</sup> de Organismos Internacionales que velan por mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y la aplicación justa y en toda su extensión de la legislación en vigor. Esta *Estrategia* pretende ser la directriz, a largo plazo, que sirva de referencia y señale el itinerario de la política pública en estos años. Se desarrollará en dos planes de acción, uno de 2012/15 y otro de 2016/20 en los que participarán todas las administraciones.

También, en 2011, se publicaron una ley<sup>56</sup> y un Real Decreto<sup>57</sup> para la adaptación normativa a la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, con los que una gran cantidad de leyes españolas fueron adaptadas a la *Convención*.

A nivel europeo, destacan la Recomendación<sup>58</sup> del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el *Plan de*

---

<sup>55</sup> Entre las recomendaciones destacan: Diferentes resoluciones de la Asamblea General en aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad; Resoluciones del Consejo de Derechos Humanos y de la Comisión de Desarrollo Social del Consejo Económico y Social de la ONU; y, los Objetivos del Milenio, que señalan la necesidad de incluir a las personas con discapacidad en las medidas de erradicación de la pobreza y en la educación.

<sup>56</sup> Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<sup>57</sup> Real Decreto 1276/2011, de 16 de septiembre, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

<sup>58</sup> Rec. (2006) 5.

*Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015 y la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras, que mantienen la línea de vida independiente para todos.*

### **2.3. MODELOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

Si en el apartado anterior hemos hecho un pequeño repaso al origen y tratamiento dado a los sujetos con discapacidad, a través de la historia, parece pertinente realizar, a continuación, un análisis de los diferentes modelos en los que se han sustentado dichos tratamientos. Esto nos ayudará a comprender la filosofía de la educación especial, la integración y la inclusión educativa desde una perspectiva histórica y a profundizar en las claves que han ido gestando los cambios que estudiamos en esta tesis.

Entendemos por modelo, el perfil que indica el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención (Bisquerra, 1998), y también como la manera de caracterizar, comprender y dar sentido al complejo entramado de papeles, funciones y tareas realizadas por los sistemas de apoyo (Arancibia y Guarro, 1999).

Como ya hemos visto, las personas con discapacidad en la antigüedad estaban muy mal consideradas, por lo que durante muchos años fueron maltratadas, perseguidas, encarceladas e incluso, eliminadas, para salvaguardar a la sociedad del supuesto peligro potencial que estos individuos encerraban en sí mismos. Con el devenir de los siglos, pasada la Edad Media, la visión de estas personas se fue humanizando poco a poco y empezaron a verse como seres inocentes que debían ser cuidados y atendidos pues, en su gran mayoría, se les veía sin capacidad de decisión. La respuesta que recibían era completamente asistencial.

Estos planteamientos se aplicaban, básicamente, a las personas con discapacidad intelectual, ya que las personas sordas, a partir del siglo XVI, o ciegas, a partir del siglo XVIII, empezaron a ser atendidas desde un punto de vista educativo, facilitando, al menos, las posibilidades de comunicación a los sordos y el acceso a la lectoescritura a los ciegos.

A finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, los enfoques han evolucionado primero, al ser objeto de estudio médico, psicológico y pedagógico; después, de protección y tutela; y, por último, de previsión socio-sanitaria. En la segunda mitad del siglo XX, al haber salido a la luz diferentes investigaciones sobre la discapacidad, se dan por superados los modelos meramente asistenciales y empiezan a tener mayor entidad los educativos.

### **2.3.1. Clasificación de los modelos en educación especial**

Puig de la Bellacasa (1990b), clasifica los modelos, en función de la evolución de la mentalidad social y señala tres: el modelo tradicional, asociado a una visión de castigo divino; el modelo de la rehabilitación, basado en la intervención médico-profesional sobre la demanda del sujeto, y el modelo de la autonomía personal, sustentado en la búsqueda de una vida independiente.

El mundo de la discapacidad se ha estado apoyando, básicamente, en la medicina; por eso, el modelo médico, durante mucho tiempo, ha sido el más utilizado. Éste considera la enfermedad como un conjunto de síntomas (síndrome) que responden a una etiología o causa, que una vez hallada o diagnosticada, permite la aplicación de un tratamiento para aminorar los síntomas.

Marchesi y Martín (1990) creen que el modelo médico, que consideraba a las personas con discapacidad como enfermas, aplicándoles tratamientos esencialmente farmacológicos, se empieza a resquebrajar como consecuencia de la pugna que surge entre este modelo y las incipientes propuestas pedagógicas. Así, se inicia un rodaje desde el campo de la medicina hacia un modelo psicológico y educativo

y, en consecuencia, la atención se desplaza hacia la promoción de aptitudes encaminadas al éxito escolar.

Estos cambios inciden en el campo de la psicología, donde los diagnósticos evolucionan desde el uso de tests de tipo psicométrico, a tests con referencia a criterios, que permitían la observación de tareas específicas, sociales y académicas y empiezan a contemplar aspectos escolares que determinaban a los alumnos con necesidades especiales.

Marchesi y Martín (1990) consideran que en este modelo psicológico, existía otro, con un marcado carácter conductista, sustentado científicamente en la psicología del aprendizaje, cuyos objetivos fundamentales consistían en la adquisición del lenguaje y la eliminación de comportamientos no deseables. Era un modelo basado en la aplicación de técnicas de modificación de conducta con la finalidad de introducir una serie de cambios en los alumnos que derivaran en la mejora de sus comportamientos y, especialmente, en la eliminación de conductas autolesivas.

Por otra parte, Casado Pérez enuncia cuatro modelos:

*El de integración utilitaria por el que se acepta a los sujetos con resignación; el de exclusión aniquiladora que encierra u oculta en casa a la persona; el de atención especializada y tecnificada, en el que dominan los servicios y los agentes especializados sobre los usuarios; y el de accesibilidad, basado en el principio de normalización, donde las personas con discapacidad tienen derecho a una vida tan normal como la de los demás (Casado, 1991:42).*

Según Sánchez Manzano (1994), debido al carácter complejo de las dicotomías en las que se asienta la discapacidad, tales como la salud *versus* enfermedad y la normalidad *versus* anormalidad, se han generado diferentes modelos, sustentados en bases y criterios distintos y, como consecuencia, empleando intervenciones variadas. Entre ellos, cabe mencionar el biomédico y el psicológico desde su vertiente conductual o cognitiva humanista y sociocultural.

En resumen, podríamos organizar los modelos más significativos en el campo de la discapacidad, en función de los aspectos fundamentales que los orientan y en los que se basan:

a) **El modelo cognitivo**, se basa en la psicología cognitiva y en los planteamientos del procesamiento de la información; analiza cómo se organiza el pensamiento y cómo cognitivamente se representa, maneja u obtiene información para dar las respuestas que no se conocen *a priori*. Los déficits ponen de manifiesto la ausencia de información o de los procesos que actúan sobre la misma.

b) **El modelo humanista** se basa en la filosofía fenomenológica y existencial en la que lo importante son los procesos conscientes, los sentimientos y las actitudes de cada uno hacia sí mismo y hacia los demás.

c) **El modelo sociocultural** determina que la enfermedad viene definida por la propia sociedad que, en un determinado momento histórico, delimita quienes son los sujetos con discapacidad, apoyándose en sus estructuras sociales básicas como la escolarización, la prestación de servicios, etc.

d) **El modelo psicopedagógico** se centra en el ámbito educativo y se caracteriza por la no culpabilización del alumnado con discapacidad y señalar a la escuela como la responsable de proporcionar una respuesta educativa ajustada a cada situación. La función del orientador es generalmente indirecta y actúa por programas, preferentemente de forma grupal haciendo una intervención interna y proactiva.

Este modelo propugna la provisión de recursos humanos y materiales para dar respuesta a las diferentes necesidades educativas que plantean los alumnos. No debería recurrir al diagnóstico clínico, propio de otros enfoques, pero la realidad del día a día hace que se siga utilizando con objeto de obtener datos censales que justifiquen la provisión de recursos y para que los docentes justifiquen por qué no aprenden ciertos alumnos o los padres entiendan qué les pasa a sus hijos. Desde la LOGSE, es

el modelo en el que se basa el sistema de orientación de nuestro sistema educativo.

e) **El modelo prevalente** se basa en la rehabilitación de las personas; considera que el problema y las dificultades son del individuo, quien, por tanto, necesita rehabilitación y busca asistencia como alternativa a la curación; pero esta rehabilitación, aunque implica situaciones de rechazo, deriva a situaciones de protección y dependencia, ya que no es el sujeto con discapacidad el que organiza su proceso rehabilitador, ni el que valora sus logros, ni el que establece el seguimiento, simplemente es el paciente. El rechazo a este enfoque por movimientos de personas con discapacidad física, ha originado el movimiento de *Vida Independiente o Autonomía Personal*<sup>59</sup> (Verdugo, 1995).

f) **El modelo de calidad de vida** pone el énfasis no en el déficit de la persona desde el punto de vista patológico, sino en las habilidades que posee y en los apoyos que necesita para participar activamente en la sociedad. En este modelo, la familia, que es la principal fuente de apoyos, cobra una especial relevancia.

La calidad de vida supone dar un paso más en el concepto de integración y normalización.

*A la hora de evaluar o valorar los resultados de los programas emprendidos hemos de preguntar no si un individuo está integrado "en" una comunidad, sino en qué medida "es" de la comunidad (pertenece a ella). Eso significa medir la calidad de las relaciones interpersonales con otros dentro de la comunidad. El concepto de calidad de vida tiene una pluralidad de significados entre los cuales no hay que olvidar la propia percepción que tiene el sujeto sobre su propia vida (Verdugo, 2004:4).*

---

<sup>59</sup> Este movimiento nace en la Universidad de California, Berkeley, cuando E. Roberts comienza sus estudios de Ciencias Políticas y supera todos los impedimentos que le puso la sociedad para cursar estudios debido a su discapacidad. Esto impulsó el movimiento por la vida independiente que se basaba en la igualdad de participación activa en la sociedad y la eliminación de barreras. Los impulsores del movimiento en Europa incluían la necesidad de la participación del Estado como garante de igualdad.

g) **El modelo de vida independiente** implica la autogestión en un contexto de diversidad funcional<sup>60</sup>, es decir, supone el derecho de ejercer el poder de decisión sobre sí mismos de las personas con discapacidad y de participar activamente en la vida de su comunidad, bajo los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación. De esta manera, la responsabilidad deja de ser del individuo y se traslada a la sociedad que es la que tiene el compromiso de trabajar por un modelo de atención a las necesidades más justo y respetuoso con la voluntad de la persona con discapacidad. Autores más recientes, como Romañach y Lobato (2005), Palacios y Romañach (2006), Jiménez Lara (2007) y Rodríguez y Ferreira (2008) consideran que este modelo entiende que cada individuo tiene unas necesidades específicas (Jiménez y Huete, 2010).

h) **El modelo bio-psico-social o de integración** es el que coordina los planteamientos médicos, psicológicos y sociales y conjuga todos los aspectos necesarios de un modelo completo (Verdugo, 2003). Considera complementarios los aspectos personales y la participación en la sociedad y es complejo pues supone la integración de medidas dirigidas directamente al individuo y a la vida social en la que está inmerso. En este modelo, tanto la persona con discapacidad como la sociedad deben encontrar la forma de relacionarse. Este modelo integrador es el que ha inspirado la CIF, que veremos más adelante, de la Organización Mundial de la Salud.

### **2.3.2 Evolución de los diferentes modelos**

Podríamos decir que, en la actualidad, coexisten de forma ecléctica, muchos de los principios contemplados en los modelos mencionados, pues, por un lado, se considera a las personas con discapacidad y se contempla el nuevo concepto de diversidad funcional y, por otro, se consideran

---

<sup>60</sup> Este término lo propuso, en 2005, el Foro de Vida Independiente; pretende sustituir a los términos mal sonantes como discapacidad o minusvalía. En España, lo emplean los afectados.

fundamentales los recursos y las actuaciones que es preciso desenvolver (Pantano, 2009).

En base a lo expuesto anteriormente y siguiendo a Jiménez y Huete (2010), se presenta una síntesis de las características de los modelos más significativos y el paradigma sobre el que se apoyan.

*Tabla nº 24: Modelos teóricos de base que han generado diferentes enfoques de la discapacidad*

| <b>Paradigmas</b>                                         | <b>Características</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tradicional</b>                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferioridad, sometimiento, marginación y rechazo.</li> <li>- La discapacidad se relaciona con elementos míticos.</li> <li>- Las respuestas sociales son para esconder los comportamientos anormales.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Médico o Rehabilitador</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La discapacidad es de carácter biológico y el problema se centra en deficiencias y dificultades del individuo.</li> <li>- Las respuestas sociales se basan en la rehabilitación.</li> <li>- Las personas con discapacidad son el objeto pasivo de las actuaciones que programan los técnicos sin tener en cuenta ni sus preferencias ni sus deseos.</li> </ul>                                                                              |
| <b>Educativo psico-pedagógico</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propugna la provisión de recursos humanos y materiales para dar respuesta a las diferentes necesidades educativas que planteen los alumnos.</li> <li>- El problema no es el alumno.</li> <li>- Los centros educativos tienen el reto de dar la respuesta educativa ajustada a las necesidades de cada alumno.</li> </ul>                                                                                                                    |
| <b>Social, de autonomía personal o vida Independiente</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La discapacidad se ubica en la sociedad, no en el individuo.</li> <li>- Las respuestas sociales buscan la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la eliminación de barreras para la participación, etc.</li> <li>- Participación plena de las personas con discapacidad en educación, en empleo y en vida ciudadana.</li> <li>- Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas.</li> </ul> |
| <b>Bio-psico-social o de integración</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingue entre deficiencia, discapacidad y minusvalía.</li> <li>- Completa los modelos rehabilitadores y de autonomía personal.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

---

|                          |                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Diversidad Humana</b> | - Se basa en la necesidad tener en cuenta y de distinguir la especificidad de cada individuo, como estrategia necesaria para identificar adecuadamente sus necesidades y poder canalizar la respuesta adecuada a las mismas. |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

La influencia de todos estos enfoques se ha ido reflejando en el campo educativo, generando un cuerpo legislativo específico y determinados posicionamientos en los agentes sociales y educativos que veremos con mayor detenimiento en el desarrollo de la tesis.

### **2.3.3. Modelos en el campo de educativo. Concepto de integración escolar**

Si en el apartado anterior aludimos a los modelos existentes en el campo de la educación especial, en éste nos centramos también en lo educativo pero determinado por la idiosincrasia política y social de cada época.

El mundo educativo no ha estado ajeno a la necesidad de clasificar al alumnado con discapacidad. La idea básica que, generalmente, ha prevalecido ha sido la de determinar lo que es normal y lo que se separa de la norma o es anormal. Las primeras taxonomías escolares han utilizado la medición como recurso para el conocimiento del alumnado, configurando así dos grandes categorías:

- a) La de los alumnos normales, en la que se ha considerado a todos aquellos que tenían conductas normales, que se adaptaban con naturalidad al sistema educativo ordinario, que realizaban los aprendizajes de manera progresiva y que eran escolarizados, por tanto, dentro del sistema ordinario.
- b) La de los alumnos no normales o *anormales* en la que se consideraba a aquellos que no eran capaces de seguir con aprovechamiento el sistema educativo ordinario y tenían, por consiguiente, que recibir una educación diferente en centros específicos de educación especial.

Una vez que este doble planteamiento fue admitido como aspecto básico de una estructura educativa dual, se dio un paso más al comprobar la necesidad de crear centros docentes especializados según la clasificación del déficit. Así, nacen los centros para *sordos, ciegos, parálíticos cerebrales o deficientes mentales*, que eran la respuesta a un planteamiento basado en el déficit que etiqueta y clasifica a los sujetos, apoyándose en criterios innatos, médicos y biológicos.

Este modelo educativo, conocido como modelo del déficit o modelo privativo-negativo y determinista, parte de presupuestos teórico-prácticos basados en que el origen de la deficiencia es orgánico y se fundamenta en un determinismo científico de causa-efecto. En esta concepción de la deficiencia, lo significativo es aquello que el alumno no sabe hacer, no se tiene en cuenta lo que realmente sabe y puede hacer y desestima los efectos de un ambiente motivador en el desarrollo del individuo. Considera al alumno como el propio causante y culpable de su déficit (López Melero, 1996; Porras Vallejo, 1998; Arnaiz, 1999).

La consecuencia de este modelo es que genera la necesidad de hacer clasificaciones lo más homogéneas posible de las patologías: *deficiencia sensorial, parálítico cerebral, deficiencia mental*, etc. Este etiquetado del alumnado conduce inexorablemente a una práctica educativa segregadora, bajo los principios de una atención y rehabilitación más acorde para cada situación. Señala los límites que cada alumno posee, basándose en parámetros como, por ejemplo el CI, que aportan resultados inamovibles, generan bajas expectativas en el profesorado, en los padres y en los propios alumnos y justifican la dependencia de los mismos hacia los adultos (Wang, 1995).

Tales premisas, acompañadas de un sistema educativo clásico, condicionado a la transmisión de conocimientos, han generado que, para poder dar una respuesta educativa ajustada, sean necesarios recursos y profesores especializados. Así surgió la necesidad de maestros de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, para desempeñar

el papel de responsables del alumnado al que hay que apoyar para paliar sus déficits.

La práctica educativa centrada exclusivamente en este modelo puede derivar en errores y consecuencias, como llevar a extremos la individualidad del ser humano, haciendo que lo interpersonal quede diluido por el peso de la diferencia; girar toda la concepción educativa en torno a lo normal y lo anormal; descontextualizar al individuo de su entorno y desatender el carácter multidisciplinar e interdisciplinar del fenómeno educativo (López Melero, 1996).

El siguiente paso, en el camino que conduce hacia el reconocimiento de los derechos del alumnado con discapacidad, se produce a través del modelo psicopedagógico que, como ya se ha visto, es el que tenemos asumido en nuestro país desde la LOGSE. En este paradigma se considera que el diagnóstico del alumno debe servir para determinar sus necesidades educativas especiales, sin importar qué etiqueta se le haya dado, sino las necesidades que su educación y formación generen en la escuela.

*Desde la óptica educativa, durante mucho tiempo la atención ha estado basada en la deficiencia, que es lo que genuinamente aporta el individuo. Ahora<sup>61</sup> se comienza a postular que el punto de mira debe estar en la respuesta que la sociedad y el sistema educativo dan a las deficiencias. La discapacidad y la minusvalía son añadidos sociales que serán más o menos relevantes y discriminatorios, en función de la respuesta social. (Porrás Vallejo, 1998:121)*

Resulta evidente en esta definición que en el significado de deficiencia ha prevalecido el enfoque clínico y psicológico. En cambio, el modelo psicopedagógico se cuestiona si las dificultades de aprendizaje no dependen tanto, del sujeto como del entorno que lo rodea. Esta posibilidad ha ido cristalizando en el concepto de necesidades educativas especiales que la LOGSE introdujo por primera vez en la legislación española.

---

<sup>61</sup> Se refiere a los años 85/90

El concepto de *necesidades educativas especiales* parte de la premisa de que todo el alumnado, a lo largo de su escolaridad, puede precisar ayudas pedagógicas para conseguir los objetivos; estas ayudas van desde medidas ordinarias y puntuales, hasta la necesidad de servicios de tipo permanente. Desde esta perspectiva, la educación especial deja de centrarse en los déficits del alumnado, para fijarse en la escuela, que es la que debe diseñar la respuesta adecuada para cada alumno; en consecuencia, se van eliminando, paulatinamente, una serie de términos peyorativos al uso (*deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido...*) que etiquetaban lo que el alumnado no era capaz de hacer.

Esta filosofía implica no lesionar el auto concepto del sujeto e incide en que las dificultades no siempre dependen de la persona, sino que variables del contexto educativo y social también tienen un peso específico; en definitiva, lo que subyace es que los objetivos a alcanzar con este alumnado son los mismos que los del resto, siendo la enseñanza la que debía adecuarse a las capacidades de cada persona. Bajo esta perspectiva, los ejes primordiales que permiten dar una respuesta educativa de calidad son el aula ordinaria, los tutores y la adaptación del currículo. Y los padres adquieren una enorme participación en la toma de decisiones.

A pesar de esta línea que la legislación intenta transmitir, el MEC señalaba en la *Caja Roja de Orientación y tutoría*:

*El uso del concepto de necesidades educativas especiales no está exento del riesgo de reproducir algunos de los problemas anteriores (que vuelva a ser, por ejemplo, una etiqueta con connotaciones negativas), ni está libre de limitaciones. Intenta resaltar las preocupaciones educativas por encima de cualesquiera otras (...) que, al tener que traducirse en las ayudas pedagógicas que los alumnos precisan, compromete al profesorado y a los servicios de apoyo (...), pero comporta una cierta ambigüedad, ya que no es posible delimitar con antelación quién tiene o no realmente necesidad de medidas educativas extraordinarias. (MEC, 1992: 43)*

El modelo psicopedagógico estaba en marcha lo que se evidenciaba en el hecho de que la actitud social parecía que estaba evolucionado favorablemente, no se observaba rechazo hacia la integración escolar y se apreciaba aceptación de los principios normalizadores, inclusivos y de respeto a la diversidad, aunque con cierta dificultad para ponerlos en práctica en el contexto del sistema educativo (Sanz del Río, 1995).

Además, se introdujeron otras modificaciones en el modelo que adquirió así un compromiso de compensación de desigualdades y erigió el principio de atención a la diversidad de intereses, de capacidades y de motivaciones del alumnado como uno de los ejes rectores de la acción educativa.

La tendencia hacia la integración escolar debería haber ido diluyendo la necesidad de clasificación, sin embargo, la realidad práctica nos fue demostrando que el planteamiento no resultaba tan claro pues se constataba cómo diferentes comunidades autónomas elaboraban sus propias taxonomías justificadas con el objetivo de tener datos estadísticos fiables de los alumnos con discapacidad escolarizados<sup>62</sup>. Por lo que el modelo psicopedagógico nunca se ha desarrollado con pureza, introduciendo en el mismo las clasificaciones propias de los modelos médicos y, sobre todo, psicológicos.

Una vez generalizada la integración, observamos que el modelo educativo en el que se fundamentó la LOCE y, posteriormente, la LOE, continuó siendo prácticamente el mismo y aunque nos encontramos en los momentos actuales hablando de inclusión educativa, hay quienes consideran que para alcanzarla queda mucho por hacer.

---

<sup>62</sup> Véase, por ejemplo, los grupos clasificatorios en Castilla y León, según 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 Castilla y León: 1. ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. 2. Retraso Madurativo. 3. ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa. 4. Altas Capacidades Intelectuales. 5. Alteraciones de la Comunicación y del Lenguaje. 6. Dificultades Específicas de Aprendizaje. 7. Capacidad Intelectual Límite

*El desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Hasta ahora, en España, los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin un avance sostenido de los mismos. Tras los importantes cambios que se produjeron desde la mitad de los años ochenta hasta la mitad de los noventa, ha habido otra década posterior en la cual lo característico ha sido la falta de iniciativas sólidas dirigidas a conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo, así como han sido escasas y con frecuencia simbólicas las propuestas dirigidas a promover avances y mejoras para superar las dificultades encontradas. (Verdugo y Parrilla, 2009:15).*

A continuación veremos un resumen de cómo se están fraguando los modelos educativos que van a culminar con la integración escolar y cómo se percibía la educación especial, a partir de los años 70.

*Tabla nº 25: Características del modelo de educación especial a partir de los años 70*

| <b>Aspectos</b>                               | <b>Características</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Trastornos de desarrollo y deficiencia</b> | Se dejan de considerar los factores innatos y la ausencia de curación para tener en cuenta los factores ambientales que se consideran determinantes y la propuesta de una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumno.                                                                                                                |
| <b>Perspectiva del aprendizaje</b>            | Se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje y las dificultades que, en dichos procesos, encuentran los alumnos. Se plantea que el aprendizaje es causa y consecuencia del desarrollo, ya que nuevos aprendizajes determinan un mayor desarrollo y viceversa.                                                                                  |
| <b>Métodos de evaluación</b>                  | Desarrollo de los métodos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje para determinar las ayudas necesarias para aprender más y mejor y no en la descripción las características propias de la deficiencia. Es decir, se pasa de una evaluación centrada en el diagnóstico a una evaluación entendida como regulación del aprendizaje. |

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cualificación de profesionales</b>                  | Los profesionales cada vez están más cualificados y empiezan a plantear las limitaciones tanto del sistema educativo ordinario como del especial.                                                                                                          |
| <b>Escuela comprensiva</b>                             | Se escuchan las primeras corrientes europeas basadas en la escuela comprensiva, frente a la escuela elitista y selectiva.                                                                                                                                  |
| <b>Fronteras deficiencia-normalidad</b>                | Los nuevos diagnósticos cuestionan la barrera entre la escolarización ordinaria y de centros específicos, como consecuencia de que no están muy claras las demarcaciones entre normalidad y discapacidad.                                                  |
| <b>Corrientes y experiencias en educación especial</b> | Existe ya una corriente normalizadora en los servicios sociales de los países desarrollados, que provoca el acercamiento a los ciudadanos de la atención médica, psicológica, educativa, etc. Y empiezan las primeras experiencias de integración escolar. |
| <b>Postura de la sociedad</b>                          | Comienzan a reconocerse derechos civiles y planteamientos no segregadores.                                                                                                                                                                                 |
| <b>Limitaciones</b>                                    | Existen dificultades de integración social después de la escolarización.                                                                                                                                                                                   |

Cada uno de estos aspectos y características nos indican el camino hacia un cambio significativo en la manera de entender y concretar la atención educativa a los niños y jóvenes con discapacidad que se iba fraguando paulatinamente. Lo más evidente es que se empieza a cuestionar la validez de la atención fuera del sistema educativo ordinario; los argumentos de tipo médico-psicológicos dejan de ser consistentes; los modelos sociológicos que habían preconizado la separación y el aislamiento de las personas con discapacidad, como una forma de protección a la sociedad, se van desterrando; y se empieza a despertar con fuerza una línea crítica sobre la educación especial segregada.

## 2.4. RECORRIDO CONCEPTUAL DEL MUNDO DE LA DISCAPACIDAD

La línea conceptual que ha recorrido el mundo de la discapacidad, basada en la aplicación de diferentes modelos, queda reflejada, en el siguiente cuadro.



Gráfico nº 10: Recorrido conceptual

### 2.4.1. Taxonomías de la educación especial

A lo largo de los tiempos no ha habido un acuerdo claro para que todos entendamos lo mismo por discapacidad, los términos empleados para designar a las personas tienen un claro paralelismo con el modelo que los sustenta, la concepción o la actitud que se tenga. La atención a las personas con discapacidad no es una mera cuestión terminológica ya que con un análisis frívolo y simplista veríamos que han cambiado los términos, pero, en realidad, es muy posible que todo continúe igual. Muchos de los términos que se emplean son representativos de modelos ya superados (médicos, psicológicos, educativos o sociales) pero siguen utilizándose por profesionales con escasa formación en el ámbito de las personas con discapacidad. (Verdugo, 1995; Salvador, 2001).

Los términos utilizados para referirse a las personas con discapacidad han tenido una constante evolución debida al progreso de los diferentes modelos y formas de tratamiento. Revisando la abundante bibliografía publicada al respecto, podemos observar que la terminología utilizada es compleja y confusa, por lo que resulta difícil encontrar en la literatura al uso, un término general y útil para todos. Las diferentes denominaciones de la discapacidad que han ido apareciendo a lo largo del tiempo, han ido cayendo, paulatinamente, en connotaciones peyorativas y se han ido sustituyendo por otros términos más amables.

En el siguiente cuadro se recoge, *grosso modo*, la terminología utilizada a lo largo de los dos últimos siglos.

Tabla nº 26: Terminología a lo largo de la historia de la educación especial

| 1886              | 1945                       | 1962                 | 1981                                               | 1990/2000                                      |
|-------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Idiota<br>Imbécil | Subnor-<br>mal<br>profundo | Subnorm.<br>profundo | Deficiencia:<br>-intelectual<br>-física<br>-motora | Deficien-cia<br><br>Discapa-<br>cidad          |
| <b>1889</b>       | Ciego<br>Sordo             | Audición<br>Parcial  | Dificultades<br>Neurologic.:                       | Minusvalía                                     |
| Idiota<br>Imbécil | Vista<br>parcial           | Psicópata            | -parálisis<br>cerebral,<br>-espina<br>bífida...    | Necesi-<br>dades<br>educati-vas<br>espe-ciales |
| Ciego<br>Sordo    | Sordera<br>parcial         | <b>1970</b>          | Epilepsia                                          |                                                |
| Epilép-tico       | Epiléptico                 | Subnorm.<br>profundo | Dif. Audic.:                                       |                                                |
| Deficien-te       | Subnor-<br>mal<br>educable | Ciego<br>Sordo       | -Sordos<br>-Au. parcial                            |                                                |
| <b>1913</b>       |                            | Vista<br>parcial     |                                                    |                                                |

|                   |                               |                              |                                             |  |
|-------------------|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------|--|
| Idiota<br>Imbécil | Inadap-<br>tado               | Sordera<br>parcial           | Dif.visión:<br>-Ciegos<br>-Vista<br>parcial |  |
| Ciego<br>Sordo    | Deficien-te<br>físico         | Epiléptico                   | Autistas                                    |  |
| Epilép-tico       | Retrasa-<br>do en el<br>habla | Subnorm.<br>educable         | Problemas<br>aprendizaje                    |  |
| Débil<br>Mental   | Delicado                      | Inadaptad                    | Problemas<br>conducta                       |  |
|                   | Diabéti-co                    | Retrasa-do<br>en<br>El habla | Superdo-<br>tados                           |  |
|                   |                               | Delicado                     |                                             |  |

Fuente: Sánchez Manzano, 1994:40. Adaptación de la tabla de Tomlinson (1982). Ampliación de la tabla: Romero, C.)

Uno de los términos que más se han empleado, tanto a escala nacional como internacional, en opinión de Sánchez Manzano (1994), es el de *disminuido* (OMS, 1962) y, posteriormente, el de *inadaptado*, que vino a sustituir en buena medida al anterior.

Un término que se generalizó, en base a la definición dada por la UNESCO en 1977, fue el de *minusválido*, cuyo uso llegó a ser recomendado por la Comunidad Europea. La clasificación de la UNESCO estaba basada en los diagnósticos clínicos y delimitaba las siguientes minusvalías:

- Sujetos con déficit físico visual, auditivo o motórico.
- Sujetos con déficit intelectual.
- Sujetos con problemas de conducta.
- Sujetos con trastornos de aprendizaje y patologías específicas del lenguaje hablado.
- Sujetos socialmente inadaptados.
- Sujetos talentosos y superdotados.

Pero fue en 1978, a raíz del Informe Warnock, cuando se empezó a generalizar la expresión anglosajona de *sujeto*

*excepcional*, que abarcaba también a las personas superdotadas.

#### **2.4.2. Nuevas corrientes taxonómicas**

Algunos autores<sup>63</sup> se manifestaron en contra de las categorizaciones de las personas argumentando que éstas no son de utilidad, ya que varían al cambiar los contextos en los que se desenvuelven los sujetos; lo mismo sucede con los grados de cada categoría, que varían sustancialmente de los más suaves a los más fuertes, con lo que las respuestas de los sujetos son también muy diferentes.

La conceptualización de las personas con discapacidad depende de los ámbitos profesionales pues cada uno de ellos ha ido generando su propia terminología; las culturas más significativas son la de los servicios sociales, la de la salud y la de la educación (Verdugo, 1995).

En el ámbito de la salud y de los servicios sociales se han adoptado la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDDM) de la OMS y el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (PAMPD) de la ONU.

La OMS publicó<sup>64</sup>, en 1980, la CIDDDM y, lógicamente, no fue ajena al problema terminológico y a que sus usos acababan degradados y utilizados como insultos. La OMS intentó aclarar conceptos que hasta ese momento se confundían y las definiciones que elaboró se mantienen hasta nuestros días:

- a) *Deficiencia*: es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Estas pérdidas o anormalidades

---

<sup>63</sup> Epps y Tindall (1987) y Gelb y Mizokawa (1986).

<sup>64</sup> Se tradujo a 14 idiomas y la versión española se publicó en 1983 por el Ministerio de Servicios Sociales. Desde el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía fue considerada poco afortunada en cuanto a la traducción de los conceptos (Casado, 1990).

- pueden ser temporales o permanentes, y entre ellas, se incluyen la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida en un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas propios de la función mental. Podríamos decir que es la lesión.
- b) *Discapacidad*: es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento de una actividad normal, de carácter temporal o permanente, reversible o irreversible y progresivo o regresivo. Podríamos decir que son las limitaciones que crea la lesión.
  - c) *Minusvalía*: es una situación desventajosa para un individuo, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que le limita o impide el desempeño de un rol normal, en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales. La minusvalía hace visibles las limitaciones en el ámbito social.

Las pretensiones básicas de esta clasificación fueron mantener la neutralidad ideológica y evitar la sustantivación de situaciones adjetivas para que la persona no se identificase con la situación limitante. La manera de lograrlo era anteponer siempre el *persona con*, para señalar primero el dato de individualidad y, solo en segundo lugar, la descripción de su circunstancia personal<sup>65</sup>.

Aunque la CIDDM, intentó que sus términos no tuvieran connotaciones negativas, algunos colectivos los rechazaron pues argumentaban que se enumeraban situaciones limitantes, restrictivas y de desventaja. Esta perspectiva se ha revisado en diferentes ocasiones como vamos a ir viendo a continuación.

---

<sup>65</sup> Empezaron a estar mal vistas denominaciones como *el sordo* o *el motórico*, modificándose por *la persona con dificultades de audición*, o *el alumno con problemas motores*.

En 1983, la ONU publicó<sup>66</sup> la terminología PAMPD, que conservaba, básicamente, la de la OMS. Su línea indicaba que:

*... para lograr la participación e igualdad plena, no bastan las medidas de rehabilitación orientadas hacia las personas con discapacidad; la experiencia ha demostrado que es en gran parte el medio el que determina el efecto de una deficiencia o incapacidad sobre la vida diaria de la persona. (Programa de Acción de las Naciones Unidas, 1982).*

En base a esta idea, se defendieron las medidas encaminadas a proporcionar apoyos complementarios, tales como ayudas técnicas o servicios que facilitasen una vida lo más normalizada posible. La perspectiva de la PAMPD era de *tipo ambientalista* y su estrategia era la lucha contra la discriminación y la búsqueda de la accesibilidad total. El marco conceptual en el que se desarrollaban las estrategias de intervención se basaba en los conceptos de:

- a) *Prevención*, con el significado de adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales (prevención primaria) o a impedir que las deficiencias, cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, psicológicas y sociales, negativas.
- b) *Rehabilitación*, como proceso de duración limitada y con un objetivo definido, encaminado a permitir que una persona con deficiencia alcance un nivel físico, mental y/o social funcional óptimo, proporcionándole así los medios de modificar su propia vida.
- c) *Equiparación de oportunidades*, como el proceso mediante el cual el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, el deporte y el

---

<sup>66</sup> La versión española la edita el Real Patronato de Prevención y Atención a las Personas con Minusvalía del Ministerio de Asuntos Sociales, en 1988 y fue considerada una buena versión.

recreo se hacen accesibles para todos (Verdugo, 1995).

El Consejo de Europa, en 1989, propuso una mejora conceptual de la CIDDM que consistió en la introducción de los factores *tiempo y persistencia* de la *deficiencia, discapacidad y minusvalía* que obligaban a plantear la rehabilitación de manera que se ajustase a estos nuevos factores (Verdugo, 1995).

En ningún caso se ha olvidado que el lenguaje no es neutral y, por lo tanto, es influyente sobre las formas de percibir y relacionarse las personas; su uso e intencionalidad dan, en numerosas ocasiones, significados diferentes a los vocablos de los que les había asignado la teoría. Con el lenguaje se construye el pensamiento y la forma de relacionarse de una persona en su medio; los términos empleados pueden llegar a incluir o a excluir a las personas en el contexto en el que se desenvuelven. Por eso, la OMS, en 1990, señalaba que a través de las denominaciones que empleamos para las cosas, las estamos relacionando con nuestro estilo para afrontarlas, especialmente si las denominaciones se refieren a sentimientos o a la forma de abordar los aspectos sociales.

En 1999, se publicó la CIDDM-2, en forma de documento para el trabajo de campo y para ser sometido a diversas consultas y la versión final se publica<sup>67</sup> en 2001, para su empleo a nivel internacional. La nueva versión de esta clasificación se denomina *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF)*.

En la CIF encontramos que ya no se enuncian tres niveles de consecuencias de la enfermedad, sino que se habla de:

- a) *Funcionamiento*, como término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades

---

<sup>67</sup> Resolución WHA54.21 de 22 de mayo de 2001, aprobada en la 54ª Asamblea de la OMS.

- y la posibilidad de participación social del ser humano.
- b) *Discapacidad*, de igual manera, como término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano.
  - c) *Salud*, como el elemento clave que relaciona a los dos anteriores.

Al esquema causal y lineal de la CIDDM, la CIF plantea un enfoque bio-psico-social y ecológico<sup>68</sup>, ya que incluye los factores contextuales y un esquema más complejo que incorpora las escalas siguientes:

- a) *Funciones corporales*. Son las fisiológicas, incluyendo las psicológicas y *estructuras corporales* son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.
- b) *Deficiencias*. Son los problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación o una pérdida. La *actividad* es el desempeño o realización de una tarea o acción por parte de un individuo y la *limitación en la actividad* se refiere a las dificultades que un individuo puede tener en el desempeño o realización de las mismas.
- c) *Participación*. Es el acto de involucrarse en una situación vital y *restricciones en la participación* son problemas que el individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.

---

<sup>68</sup> El modelo ecológico lo define Robert T. Ammerman. Explica cómo las personas con discapacidad actúan en varios niveles y en diferentes sistemas vivenciales cuando están inmersos en la vida ordinaria y se van enriqueciendo y adaptando a los cambios constantes de la vida, por ello hay que dar preferencia a apoyar a las personas con discapacidad en las instituciones que estén junto al hogar familiar.

d) *Factores ambientales*. Son los que constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que una persona vive y conduce su vida.

La salud, en positivo, se explica por las funciones y estructuras corporales, la actividad y la participación; y en negativo, por las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. Los factores ambientales se consideran positivos si ayudan en la superación de las deficiencias, las limitaciones en la actividad o las restricciones en la participación y, negativos si suponen un obstáculo.

El objetivo principal de esta clasificación fue el de unificar el lenguaje y el marco conceptual para describir salud y los estados relacionados con ella, tales como bienestar, educación, trabajo, etc.

La OMS clasifica los estados de salud en la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE) y el funcionamiento y la discapacidad asociados con las condiciones de salud, en la CIF; por lo tanto, la CIE-10<sup>69</sup> y la CIF se complementan<sup>70</sup>, enriqueciendo una a la otra<sup>71</sup>. Esta información que proporcionan las clasificaciones aporta, además, el estado de salud de las poblaciones, convirtiéndose en una aportación muy rica para analizarla en los diferentes contextos internacionales.

En España, en 1999, se publica un RD<sup>72</sup> que asume la terminología de minusvalía y discapacidad y, en 2003, con la

---

<sup>69</sup> La CIE-10 (Décima revisión) se desarrolló en 1992 con el objetivo de estudiar los datos de mortalidad. La OMS publica actualizaciones menores cada año y actualizaciones mayores cada tres años.

<sup>70</sup> Existe una coincidencia entre la CIE-10 y la CIF; las dos clasificaciones empiezan por los sistemas corporales pero la CIE-10 considera la deficiencia como parte de la enfermedad y la CIF como un problema de la función corporal.

<sup>71</sup> Dos personas con la misma enfermedad pueden tener diferentes niveles de funcionamiento y dos personas con el mismo nivel de funcionamiento no tienen, necesariamente, la misma salud.

<sup>72</sup> Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía.

publicación de la ley<sup>73</sup> de igualdad, que establece las medidas para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad<sup>74</sup>, se entiende por igualdad de oportunidades la ausencia de discriminación, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social. La ley emplea los siguientes términos:

- a) *Vida independiente* es la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- b) *Normalización* es el principio en virtud del cual las personas con discapacidad deben poder llevar una vida normal, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona.
- c) *Accesibilidad universal* es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de *diseño para todos* y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.
- d) *Diseño para todos* es la actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que

---

<sup>73</sup> Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

<sup>74</sup> Conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución

- puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.
- e) *Diálogo civil* es el principio en virtud del cual las organizaciones representativas de personas con discapacidad y de sus familias participan, en los términos que establecen las leyes y demás disposiciones normativas, en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas oficiales que se desarrollan en la esfera de las personas con discapacidad.
  - e) *Transversalidad de las políticas en materia de discapacidad*, es el principio en virtud del cual las actuaciones que desarrollan las Administraciones públicas no se limitan únicamente a planes, programas y acciones específicos, pensados exclusivamente para estas personas, sino que comprenden las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación pública, en donde se tendrán en cuenta las necesidades y demandas de las personas con discapacidad.

Ya hemos visto que, a partir de 2005, empiezan a usarse en España los términos *vida independiente* y *diversidad funcional* como alternativos a los de *discapacidad*, *minusvalía* o *deficiencia*. Son términos afines, empleados desde el campo de la salud y de los servicios sociales por los propios afectados, que nacieron en el *Foro de Vida Independiente*. Pero lo más general, aún en los momentos actuales, para referirnos a las personas con *diversidad funcional*, es que se siga empleando *personas con discapacidad*, pues es el que utilizan la mayoría de asociaciones de afectados y la legislación internacional.

*Diversidad funcional* transmite una nueva visión en positivo, ya que no implica enfermedad, deficiencia o retraso, aunque no niega el hecho de que se trata de personas diferentes a la población estándar. Pero son personas que pueden llevar una *vida independiente* en la educación, en el trabajo, en el ocio, etc., si se les facilitan las herramientas necesarias para que lleven la gestión y el control de sus propias vidas. Es un planteamiento que difiere del modelo médico que implica la presencia de deficiencias individuales e

intrínsecas al individuo, que limitan la posibilidad de desenvolverse y de participar de las personas.

En el caso de la discapacidad intelectual, el cambio de terminología y actitudes han sido notorios, aunque todavía se observan influencias del pensamiento desarrollado durante varios siglos (Verdugo: 1985). La discapacidad intelectual, conocida en un primer momento como *retraso mental*, ha evolucionado notablemente desde los tiempos en que los *idiotas* eran considerados incapaces de manejar sus propios asuntos, pasando por la época de evaluación de la habilidad mental de Binet y la época médica donde fue considerada una patología orgánica, hasta la etapa en la que se establecieron los grados de dependencia del sujeto y, recientemente, la importancia del ambiente.

Paralelamente a los cambios en la concepción de la discapacidad intelectual, se han ido produciendo cambios en el tratamiento, ya que se han introducido planteamientos normalizadores e integradores, se han desarrollado métodos más eficaces, se ha creído en la modificación cognitiva y se han tenido en cuenta las reivindicaciones de los movimientos asociativos hacia los derechos de las personas con discapacidad intelectual.

En 2006, la ley de dependencia<sup>75</sup> señala que las referencias que en los textos normativos se efectúen a *minusválidos* y a *personas con minusvalía* se entenderán realizadas a personas con discapacidad<sup>76</sup>.

En 2009, se publica otro real decreto<sup>77</sup> que adapta la terminología sobre minusvalía y discapacidad a la CIF-2001, que plantea en lugar de *minusvalía*, discapacidad y limitaciones en la actividad.

---

<sup>75</sup> Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia.

<sup>76</sup> Disposición adicional octava.

<sup>77</sup> Real Decreto 1856/2009, de 4 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. Modifica al anterior RD 1971/1999.

Veamos a continuación, a modo de resumen, las clasificaciones principales que han servido de base para la mayoría de los países.

Tabla nº 27: Principales clasificaciones con reconocimiento Internacional

| Año  | Organismo que lo refrenda                      | Clasificación                      | Campo          | Observaciones                                                                  |
|------|------------------------------------------------|------------------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 1977 | UNESCO                                         | Clasif. basada en diag. clínicos   | Salud Educ.    |                                                                                |
| 1980 | OMS                                            | CIDDM                              | Salud Serv.Soc | Traducida al castellano (INSERSO)                                              |
| 1983 | ONU                                            | PAMPM                              | Salud Serv.Soc | Traducida al castellano (Real Patr. de Prev. y At. a Personas con Minusvalías) |
| 1992 | OMS                                            | CIE-10                             | Salud          |                                                                                |
| 1999 | OMS                                            | CIDDM-2                            | Salud Serv.Soc | Documento de trabajo                                                           |
|      | BOE España                                     | Asume CIF                          | Salud Serv.Soc | RD 1971/1999                                                                   |
| 2001 | OMS                                            | CIF                                | Salud Serv.Soc | En 2001 lo publica en España el IMSERSO                                        |
| 2003 | BOE España                                     | Asume CIF                          | Salud Serv.Soc | Ley de Igualdad                                                                |
| 2005 | Foro de Vida Independiente                     | Vida Indepen. Diversidad Funcional | Salud Serv.Soc |                                                                                |
| 2006 | BOE España                                     | Asume CIF                          | Salud Serv.Soc | Ley de Dependencia                                                             |
| 2009 | BOE España                                     | Asume CIF                          | Salud Serv.Soc | RD 1856/2009                                                                   |
| 2011 | Minist. de Sanidad, Política Social e Igualdad | Asume CIF                          | Salud Serv.Soc | Estrategia Española sobre Discapacidad: 2012/2020                              |

|  |            |           |                |                                                                                              |
|--|------------|-----------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | BOE España | Asume CIF | Salud Serv.Soc | Ley de adaptación normativa a Convención Intern. sobre los Dchos de las Personas con Discap. |
|  | BOE España | Asume CIF | Salud Serv.Soc | RD 1276/2011                                                                                 |

### 2.4.3. Terminología en el campo educativo

En el apartado anterior hemos delimitado el significado de los sujetos especiales desde diversas dimensiones, en este, hacemos un breve recorrido en torno a las definiciones de la educación especial que nos ayudan a situarnos en el ámbito educativo.

Hanselman<sup>78</sup>, en 1933, consideraba la educación especial como la doctrina de la instrucción, educación y asistencia a todos los niños cuyo desarrollo psicosomático se veía frenado constantemente por factores individuales y sociales. De esta definición llama la atención el hecho de que no se piense sólo en un tratamiento médico, terapéutico o asistencial, sino que ya, en esos momentos, se tuvieran en cuenta factores individuales, sociales y las peculiaridades que el especialista descubra en el sujeto. En esta definición, más que en el déficit, se insistía en las posibilidades de los niños.

Zavalloni, en 1978<sup>79</sup>, presentaba la educación especial de manera interdisciplinar, como la acción que se ejercía sobre el niño con trastornos en el comportamiento, estando referida al campo médico, rehabilitador, psicoterapéutico y al propiamente pedagógico o reeducativo.

En España, el *Plan Nacional de Educación Especial*, en 1982, define ésta como un proceso integral, flexible y dinámico que se concibe para su aplicación personalizada y comprende

---

<sup>78</sup> Citado en Sánchez (1994, 2ª Edición)

<sup>79</sup> Citado en Sánchez (1994, 2ª Edición)

los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente, los obligatorios, encaminados a conseguir la integración social del alumnado. En esta definición destaca su carácter global pues tiene en cuenta todas las dimensiones de la persona encaminadas más a la integración que a la segregación.

Los años 80 suponen para la concepción de la educación especial un importante avance con la asimilación de la integración escolar en el sistema educativo ordinario. Las definiciones se decantan por la línea de la no culpabilización del individuo, por señalar la responsabilidad de la intervención en las instituciones educativas y por la defensa a ultranza de los derechos del alumnado.

En los años 90, encontramos como España asume los propósitos que la UNESCO publica en la *Declaración Mundial sobre educación para todos* (1990), donde concibe la educación especial como una forma de educación destinada a promover el progreso de aquellos que no alcanzan, a través de acciones ordinarias, los niveles educativos y sociales apropiados a su edad.

Un análisis pormenorizado de estas y otras definiciones permite considerar la educación especial como, el conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas, sociales y médicas, que pretenden optimizar las posibilidades de los sujetos excepcionales (Sánchez Manzano, 1994). Y matizar que:

*Educación especial es la educación integrada dentro de la educación ordinaria, que tiene características propias, ya que se dirige a sujetos excepcionales, esto es, sujetos que por defecto o exceso han de participar en programas especiales para su integración en la escuela ordinaria (Sánchez Manzano, 2001:27).*

Por otro lado, existe un problema semántico para definir el concepto de *especial* referido al alumnado; *a priori*, nos indica que es un elemento diferenciador, pero es necesario profundizar mucho más ya que también se emplea para delimitar quiénes son los alumnos especiales y para señalar *el cambio conceptual*,

*actitudinal y práctico de la educación especial* (Salvador Mata, 2001: 29).

Muchos de los términos con los que hemos ido denominando a cierto alumnado: *deficientes, inadaptados, disminuidos, minusválidos, subnormales, retrasados*, etc., expresan connotaciones peyorativas; posiblemente su uso comienza con una intención descriptiva bienintencionada, pero rápidamente se desgastan<sup>80</sup> y empiezan a indicar una valoración de sujetos que se apartan de la norma.

*Pero, ¿hay que eliminar las referencias a la discapacidad, a la deficiencia, a la diferencia o a la diversidad, aboliendo estos términos? No necesariamente. Aceptar la deficiencia no implica caer en el pesimismo ni abandonar al sujeto a su suerte. En un enfoque antropológico se puede justificar la deficiencia como una característica ontológica del ser humano, pero también en este enfoque se puede justificar la potencialidad del ser humano, sobre la que se fundamenta el optimismo moderado en las posibilidades de la acción educativa.* (Salvador Mata, 2001: 30).

La diversidad es algo consustancial al ser humano y a la escuela, la terminología de la diversidad ha ido variando, desde un léxico que indicaba que el problema estaba en el sujeto y, por tanto, necesitaba una educación diferente para dar respuesta al alumnado diferente, hasta otro relacionado con las necesidades educativas especiales que, no culpabilizaba al sujeto, sino que le invitada a participar en una escuela para todos, una escuela responsable de dar una respuesta educativa individualizada a cada alumno.

En la siguiente tabla contemplamos como ha sido la evolución terminológica y las diferentes denominaciones con las que el alumnado con discapacidad ha sido catalogado en la normativa educativa o relacionada con ésta, desde 1970 hasta la actualidad.

---

<sup>80</sup> Romero, 2001.

Tabla nº 28: Delimitación terminológica de discapacidad en la legislación educativa de 1970 a la actualidad

| Normativa                 | Terminología empleada                                                                                                                                                                               | Observaciones                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LGE, 1970</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficientes e inadaptados.</li> <li>- Deficientes leves.</li> <li>- Superdotados.</li> </ul>                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando la "profundidad de las anomalías" lo haga necesario irán a "centros especiales".</li> <li>- Unidades de EE en centros docentes ordinarios para "deficientes leves".</li> </ul>                                                           |
| <b>Constitución, 1978</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.</li> </ul>                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración.</li> </ul>                                                                                                                                |
| <b>LISMI, 1982</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dismin. en sus capacidades fís., psíqu. o sens.</li> <li>- Dismin. Prof.</li> <li>- Minusválidos.</li> <li>- Deficiencia.</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La EE será impartida transitoria o definitivamente a los que les resulte imposible la integración.</li> </ul>                                                                                                                                   |
| <b>RD de 1982</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos necesitados de EE.</li> <li>- Personas disminuidas.</li> </ul>                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración completa.</li> <li>- Integ. combinada: unidades ord. y de EE dentro del centro ordinario.</li> <li>- Integ. parcial: unidades de EE en centros ordinarios.</li> <li>- Escolarización en centros específicos de EE (CEE).</li> </ul> |
| <b>RD de 1985</b>         | Idem al RD 1982                                                                                                                                                                                     | Idem al RD de 1982                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>LOGSE, 1990</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alum. con necesidades educ. especiales (n.e.e.), temporales o permanentes</li> </ul>                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- CEE.</li> <li>- Escolarización combinada entre el CEE y el ordinario.</li> <li>- Principios de normalización y de integración escolar.</li> </ul>                                                                                               |
| <b>RD de 1995</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad.</li> <li>- Gravemente afectados.</li> </ul>                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- CEE para alum. que no se puede integrar.</li> <li>- CEE para irlos convirtiendo en centros de recursos.</li> <li>- Esc. combinada entre el CEE y el ordinario.</li> </ul>                                                                       |
| <b>LOCE, 2002</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alum. con n.e. específicas para todo el colectivo de al. diverso.</li> <li>- Al. con n.e.e. los que padecen discap. fís, psíqu, sens., o graves</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- CEE.</li> <li>- Escolarización combinada entre el CEE y el ordinario</li> </ul>                                                                                                                                                                 |

|                  |                                                                                                                                                |                                                                                                           |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | trastornos de personalidad o de conducta.                                                                                                      |                                                                                                           |
| <b>LOE, 2006</b> | - Al. que requieren apoyos y atenciones derivadas de circunstancias sociales, de discap. fís., psíqu. o sens. o trastornos graves de conducta. | - CEE.<br>- Escolarización combinada entre el CEE y el ordinario<br>- Introduce el principio de inclusión |

Los términos no son neutros sino que representan lo que piensa quien los emplea; no es, por tanto, una cuestión de vocabulario sino de fondo. Aceptar la diferencia no implica lástima ni segregación de las personas con discapacidad, ya que ser diferentes representa lo genuino de cada persona. Además, no elimina la afirmación de que todo ser humano tiene capacidad de aprendizaje (Salvador Mata, 2001). El hecho diferenciador, en la mayoría de las situaciones educativas, está en las técnicas empleadas y en los profesionales.

La evolución terminológica, a nivel educativo, se dejó sentir en el profesorado, alumnado y padres, pues cuando se hablaba de educación especial diferenciada, se transmitían connotaciones negativas, dificultades y problemas; hasta que se acuña en España el concepto de *alumnado con necesidades educativas especiales*, en los años 90, que unido al proceso de integración escolar, ha pretendido eliminar la carga segregadora que se había generado con la educación diferenciada.

A partir de la LOGSE, la educación especial se convierte en una fuente de recursos humanos y materiales, de ayudas y adaptaciones, tanto curriculares como de acceso al currículo, que iban desde las menos a las más significativas. No fue, por tanto, otra educación, sino que la educación ordinaria se acoplaba a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y contemplaba a todo el alumnado puesto que todos podían precisar atenciones especiales, requerir apoyos, adaptaciones o refuerzos, en momentos puntuales de su escolaridad o en situaciones más permanentes en el tiempo.

Aunque estos planteamientos representaban a lo más avanzado de la intelectualidad y de la sociedad, la realidad es

que también se ha deteriorado considerablemente y los alumnos empezaron a ser denominados por la sustantivación del acrónimo, *los acnees*<sup>81</sup> como si de unos molestos granos se tratara. Cabría estudiar también, quizá en otro trabajo de investigación, si también se ha deteriorado el proceso de integración escolar y de respuesta educativa adaptada a las circunstancias, contextos y necesidades.

La integración quiso eliminar categorías diagnósticas, al entender que todo el alumnado podía presentar en algún momento de su escolaridad necesidades educativas especiales, pero la realidad indica que esto no se ha conseguido y todos los informes psicopedagógicos conllevan su correspondiente etiqueta, respondiendo con ello, a las demandas de la Administración educativa, que lo justifica, como ya hemos analizado a lo largo de este capítulo, bajo los argumentos de la previsión de recursos y de la mejor comprensión del alumno.

El cambio del modelo de diagnóstico clínico, que no indicaba cuáles eran las necesidades educativas del alumno, hacia el modelo de diagnóstico psicopedagógico, que puso el énfasis en determinar esas necesidades, no consiguió eliminar las taxonomías, aunque sí ha implicado un cambio en el tratamiento del currículo que evoluciona desde los Programas de Desarrollo Individual (PDI), cuyo carácter de intervención individual favorecía la segregación, a otro, basado en adaptar el currículo de la clase en la que estaba escolarizado el alumno, a través de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI). Los PDI se diseñaban, a partir de los objetivos que este necesitaba alcanzar, con lo cual el planteamiento no propiciaba ni la integración, ni la socialización; pero con las ACI se ha permitido al alumnado trabajar con su grupo clase ya que, el diseño de las mismas, establece como punto de partida el currículo ordinario.

Es cierto que se produjo un cambio ideológico en la comunidad educativa con la generalización del uso del concepto de *necesidades educativas especiales* y de *atención a la diversidad*; pero comporta una cierta ambigüedad desde el momento en que un alumno recibe medidas educativas

---

<sup>81</sup> A.C.N.E.E.: alumno con necesidades educativas especiales.

extraordinarias, ya que la atención se fija en él y esto es aún difícil de desterrar del sistema educativo.

A pesar del gran intento de cambio de la LOGSE, hay términos que se mantienen hasta hoy, como el de *pedagogía terapéutica*, que trasmite un alto contenido en la idea de intervención rehabilitadora, de culpabilidad y de situar la discapacidad como problema del propio individuo; o *educación especial*, para diferenciar la educación en régimen ordinario de la que se desarrolla en los centros específicos.

La LOCE y la LOE han mantenido el carácter de *atención a la diversidad* y no han introducido cambios sustanciales en la terminología. La LOE y la LOMCE<sup>82</sup> han asumido los términos, internacionalmente reconocidos, de *discapacidad* y de *educación inclusiva*, sin embargo, la asunción de la inclusión educativa, en la legislación educativa solo ha supuesto una modificación en la forma y no ha cambiado nada ni en la filosofía, ni en el modelo, ni en la eliminación de las taxonomías.

## **2.5. Sentido actual: La educación inclusiva**

El concepto de inclusión educativa pone en la escuela el objetivo de incluir en ella a todo el alumnado, pues cada uno es diferente al resto y estar escolarizado en centros que estén preparados y den respuesta a sus necesidades educativas.

Las diferencias entre escuela integradora e inclusiva se basan en que la segunda da un paso más, ya no basta con que el alumno se integre y se le adecuen los recursos, la escuela inclusiva, además, es la que va superando las dificultades que van apareciendo sean del tipo que sean.

---

<sup>82</sup> Ley de mejora de la calidad educativa, ha pasado meses de tramitación. Ha sido aprobada por el Congreso de los Diputados del día 10 de octubre de 2013, con los únicos votos a favor del Partido Popular. Ahora tiene que ir al Senado, donde se podrían dar algunos cambios y, después, será finalmente aprobada y publicada. Desde el Ministerio de Educación confían en que los trámites terminen hacia el mes de diciembre para poner el proceso en marcha en el curso 2014/15.

En los momentos actuales impera la idea de una escuela inclusiva que quiere evitar las designaciones que suponen etiquetar y calificar a los sujetos. La corriente inclusiva concibe recibir a todo el alumnado en las aulas, sin valoraciones, ya que estas, una vez hechas, son el primer elemento segregador.

La escuela inclusiva lleva implícita una filosofía de base de toda la educación, en la que se cuenta con todos los miembros de la comunidad educativa. Para Booth (2006), la cultura inclusiva consiste en construir una comunidad con valores y políticas que desarrollen la escuela de todos, donde se organizan los apoyos para atender a la diversidad y donde todas las prácticas son inclusivas.

La UNESCO ha establecido unos indicadores de inclusión que resumimos en la tabla siguiente.

*Tabla nº 29: Los indicadores de inclusión educativa según la UNESCO*

| <b>Indicador principal</b>           | <b>Subindicadores</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Construir una comunidad</b>       | <ul style="list-style-type: none"><li>- Los estudiantes se ayudan unos a otros.</li><li>- Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.</li><li>- El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.</li><li>- Existe relación entre personal y familias.</li><li>- El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar (Comunidad Educativa) trabajan bien juntos.</li><li>- Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.</li><li>- Todo el mundo se siente acogido.</li></ul> |
| <b>Establecer valores inclusivos</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Expectativas altas para todo el alumnado.</li><li>- Personal, alumnado, familias y miembros de la Comunidad Educativa comparten la misma filosofía inclusiva.</li><li>- Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.</li><li>- El personal y los alumnos son tratados como personas y poseedores de un "rol".</li><li>- El personal intenta eliminar todas las barreras para el aprendizaje y la participación.</li></ul>                                                                      |

---

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                        | <ul style="list-style-type: none"><li>- La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Desarrollar una escuela para todos</b>              | <ul style="list-style-type: none"><li>- Los nombramientos y las promociones del personal son justas.</li><li>- Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse a la escuela.</li><li>- La escuela intenta admitir a todo el alumnado de la localidad.</li><li>- La escuela hace que sus instalaciones sean accesibles para todos.</li><li>- Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.</li><li>- La escuela organiza los grupos de aprendizaje de modo que todo el alumnado se sienta valorado.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Organizar el apoyo para atender a la diversidad</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Se coordinan todas las formas de apoyo.</li><li>- Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad de alumnos.</li><li>- Las políticas relacionadas con las necesidades especiales son de inclusión.</li><li>- Las evaluaciones de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos.</li><li>- Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico.</li><li>- Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.</li><li>- Se ha reducido el absentismo escolar.</li><li>- Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.</li></ul> |
| <b>Orquestar el proceso de aprendizaje</b>             | <ul style="list-style-type: none"><li>- La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad de alumn.</li><li>- Las clases se hacen accesibles a todos.</li><li>- Las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias.</li><li>- Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.</li><li>- Los alumnos aprenden cooperativamente.</li><li>- La evaluación estimula los logros de todos.</li><li>- La disciplina se basa en el respeto mutuo.</li><li>- Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.</li><li>- Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos.</li><li>- Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación.</li><li>- Los deberes para la casa contribuyen al</li></ul>   |

---

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | aprendizaje de todos.<br>- Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Mobilizar recursos</b> | - Los recursos de la escuela se distribuyen en forma justa para apoyar la inclusión.<br>- Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.<br>- Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.<br>- La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso de enseñanza y aprendizaje.<br>- El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos. |

La escuela inclusiva debe tener un clima acogedor, de seguridad, motivador y colaborativo, donde cada alumno sea importante. El carácter inclusivo debe ser el valor fundamental del centro así como un estilo educativo que potencie el aprendizaje, cuente con los apoyos necesarios y con actividades que permitan la participación de todos y que tenga en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas en la educación no formal. Es poner la enseñanza, los apoyos y el aprendizaje al servicio de la diversidad.

La filosofía inclusiva implica, también, equidad, equiparación e igualdad de oportunidades para todo: el medio físico e intelectual, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la información y la comunicación, la vida cultural y social, las instalaciones deportivas y de recreo, etc. Implica a su vez la eliminación de cualquier tipo de barreras sociales, económicas, biológicas, arquitectónicas, curriculares, metodológicas, actitudinales, etc., para poder abordar el aprendizaje y la participación. La educación inclusiva supone que se ha erradicado la segregación y la discriminación.

En el siguiente cuadro comparativo podemos ver los principales cambios que ha operado el enfoque de escuela inclusiva.

Tabla nº 30: Evolución hacia la escuela inclusiva

| <b>Enfoque tradicional</b>                 | <b>Enfoque inclusivo</b>                                 |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Se centra en el alumno                     | Se centra en el aula                                     |
| Se asigna un especialista para el alumno   | Tienen en cuenta los factores de enseñanza y aprendizaje |
| Se basa en el diagnóstico                  | Resolución de problemas en colaboración                  |
| Se elabora un programa individual          | Estrategias para el profesorado                          |
| Se ubica al alumno en programas especiales | Apoyo en el aula ordinaria                               |

(Porter, 1997)

En España, como ya hemos señalado, la LOE introduce en el sistema educativo, el principio de inclusión como elemento compensador de desigualdades personales, culturales, económicas y sociales y, con especial atención, a las que se deriven de la discapacidad. Además, considera que, para garantizar la equidad, el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo, debe contar con los recursos precisos para lograr su plena inclusión. La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que, únicamente, de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad del alumnado como un principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Los cambios que en nuestro país se han producido hacia la inclusión educativa han sido desiguales y asistemáticos; desde la mitad de los años 90 han faltado iniciativas serias que evaluaran lo que estaba ocurriendo, y que plantearan propuestas de mejora que permitieran superar las dificultades que ya se veían. La inclusión educativa no se da simplemente

porque se diseñe en una ley o se propague en un discurso, pues esta supone un proceso que nunca se alcanza y que nunca llega a su fin (Verdugo y Parrilla, 2009).

*Y, quizás, esta perspectiva es la que faltó en su momento, y por eso no se planificó adecuadamente la continuidad de los procesos iniciados, primero con la integración educativa y luego con la inclusión. El paso del tiempo ha confirmado que los avances no siempre se consolidan ni se acumulan para afrontar nuevos retos; más bien hemos visto que el recorrido puede tener un carácter cíclico dependiendo de diferentes factores (...). No cabe duda de que en todo proceso de inclusión educativa y social son elementos esenciales de éxito una buena planificación, un desarrollo sostenido y apoyado y una evaluación, interna y externa, continuas. La planificación educativa exige definir las prioridades, difundirlas públicamente, especificar los procesos y comprometer avances progresivos. El desarrollo sostenido exige apoyar y acompañar a los procesos de cambio planificados garantizando el soporte y mantenimiento de los mismos más allá de su inicio. (Verdugo y Parrilla, 2009: 15).*

Para estos autores la evaluación de la integración y de la inclusión educativa tendría que dirigirse a constatar los avances y las dificultades encontradas para poder así extraer conclusiones que permitieran elaborar estrategias de mejora. Consideran a su vez que, en general, en toda España han faltado aspectos fundamentales que facilitarían la inclusión y garantizarían su éxito, entre los que destacan los siguientes:

*Análisis de lo que estaba ocurriendo en cada Comunidad Autónoma, ciudad y colegio o instituto; conocimiento de los principales problemas o dificultades encontrados por los alumnos con necesidades educativas específicas y por sus propios compañeros; detección de buenas prácticas y estrategias que mostraban más éxito; publicaciones y materiales específicos que sirvieran de apoyo al profesorado en su práctica educativa; fomento de la formación del profesorado y otros profesionales de la educación en estrategias de cambio escolar y en procedimientos de evaluación y diseño educativo y curricular actuales, y los planes y prácticas para*

*favorecer la modificación de actitudes de los alumnos y profesores. (Verdugo y Parrilla, 2009: 15).*

A pesar de este panorama un tanto desalentador que comparten diferentes profesionales de la educación, también se vislumbran aspectos esperanzadores, entre los que manifiestan su interés por el tema, la asunción de responsabilidades de buenas prácticas inclusivas y la apuesta por la búsqueda permanente de mejora hacia la inclusión total y permanente.

Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2000) y Porter (2000) consideran que los factores básicos de una buena escuela inclusiva son: partir de la experiencia y conocimientos propios y de los éxitos y dificultades; la toma de conciencia por parte del profesorado de que la solución está en la suma de todas las aportaciones; la implicación plena y efectiva en el proyecto; hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva, de forma eficaz, para responder a las diferentes necesidades del alumnado; entender las dificultades y la heterogeneidad presente en las aulas como oportunidades para diversificar la respuesta; permitir a los centros una estructura flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula; mejorar la autoestima del alumnado y del profesorado; diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro; e incorporar la evaluación de los resultados como generadora de los procesos de cambio. Todo esto debe ir unido al apoyo de las Administraciones educativas con un compromiso político y económico de carácter duradero.

## **A MODO DE SÍNTESIS**

En este capítulo, hemos abordado un breve recorrido histórico de la educación especial, desde los antecedentes de la misma, allá por la Antigüedad Clásica, pasando por la Edad Media, el Renacimiento, Barroco y los siglos XVIII y XIX,

deteniéndonos en el nacimiento de la educación especial, a nivel europeo.

En el siglo XVI se dan las primeras experiencias educativas con niños cuyas discapacidades son de tipo sensorial, ya que la atención de los niños con discapacidad intelectual no tenía cabida en los modelos pedagógicos de aquella época. Posteriormente, en la época de la Ilustración, a raíz de “revolución copernicana en educación”, se permite la consideración no sólo del niño ciego o sordo, sino de los discapacitados intelectuales, como sujetos susceptibles de ser educados. Este pensamiento que se afianza en el siglo XIX, con el nacimiento de la educación especial, con enfoque médico; éste se fundamenta, sobre todo, en las ideas de los médicos franceses, que inician un tratamiento de tipo clínico y pedagógico. En el campo de la Pedagogía Terapéutica resaltan las ideas innovadoras de la médica-psiquiatra italiana, Maria Montessori y del médico y psicólogo belga, Ovide Decroly.

Entrando el siglo XX, comienza una nueva etapa en la que el enfoque clínico de la educación especial deja paso al diagnóstico y tratamiento psicopedagógico, en pro de disciplinas, como la Psicología, la Psicometría y la Pedagogía. Esto hace que el concepto de educación especial adquiera dos sentidos: el restringido, para el alumnado gravemente afectado en los centros específicos; y el amplio, para alumnos escolarizados en la escuela ordinaria, que presentan discapacidades menos significativas, problemas de aprendizaje o problemas de conducta. En este sentido, se empiezan a reconocer derechos y a asumir el principio de normalización. Atrás van quedando las posturas de marginación, internalización, desconocimiento o planteamientos meramente asistenciales.

A continuación, hemos analizado los inicios de la educación especial en España, cuyos primeros pasos corresponden a la Ley de Moyano, que establece la atención a los niños *sordo-mudos y ciegos*, si bien es la LGE el referente que introduce, dentro del sistema educativo ordinario, la educación especial. El recorrido histórico de la educación especial, desde sus inicios hasta nuestros días, abordado de manera sucinta en este capítulo, va a ser objeto de tratamiento

pormenorizado en los siguientes, sobre todo en lo referente a la integración.

Por último, nos detenemos en los modelos que han presidido la educación especial, tanto su origen, clasificación y evolución, que han ido pasando desde enfoques asistenciales y médicos a psicológicos y pedagógicos. Si bien aludimos a las diversas taxonomías existentes en el campo de la educación especial, nos detenemos en los modelos desarrollados en el campo educativo y en el concepto de integración escolar, haciendo un repaso conceptual del mundo de la discapacidad y de la terminología utilizada en el ámbito escolar y social.

Estos conocimientos previos nos llevan a entender mejor el sentido de la educación inclusiva, al poder compararla con los enfoques tradicionales, delimitando tanto el significado emitido por la UNESCO como el acuñado por la legislación educativa.

El proceso seguido desde la aparición de la educación especial hasta la consolidación de la integración escolar y la educación inclusiva, así como los modelos y terminología utilizada en este campo, pueden ser muy bien seguidos en las tablas que aparecen a lo largo del capítulo, las cuales tratan de reflejar, de forma sucinta, las ideas sustantivas sobre el tema.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## ***Primera Parte***

### ***La integración escolar en España***

---

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## **INTRODUCCIÓN**

En los capítulos tercero, cuarto y quinto vamos a narrar, cuáles fueron los prolegómenos sociales, políticos y legislativos que fraguaron el origen de la integración escolar, cómo ésta se implantó en España de forma experimental y, finalmente, cómo se realizó el proceso de generalización en todos los centros educativos.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## **Capítulo tercero**

### ***La integración escolar en España. De 1970 a 1982: El período previo***

---

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

Art. 49 de la Constitución

## Introducción

### 3.1. Las primeras medidas a favor de la educación especial en España

### 3.2. La Ley General de Educación de 1970

#### 3.2.1. El desarrollo legislativo de la LGE

### 3.3. Las instituciones

#### 3.3.1. El Instituto Nacional para la Educación Especial

#### 3.3.2. Los diferentes Patronatos

### 3.4. La implantación de la democracia (1976/77)

#### 3.4.1. Plan de Prevención de la Subnormalidad (1976)

#### 3.4.2. Los primeros Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV)

#### 3.4.3. Las alternativas de la enseñanza de los Colegios de Doctores y Licenciados y de las Escuelas de Verano.

### 3.5. La Constitución y la Legislatura Constituyente (1978/1979)

#### 3.5.1. La educación especial en la Legislatura Constituyente

#### 3.5.2. El Plan Nacional de Educación Especial (1978)

### 3.6. La Primera Legislatura (1980/1982)

#### 3.6.1. Función de control en el debate parlamentario

#### 3.6.2. Función legislativa: Tramitación de la proposición de la LISMI

### 3.7. Criterios de actuación en el campo de la educación especial

### 3.8. Los movimientos asociativos y privados más representativos

#### 3.8.1. Los movimientos asociativos de padres y de profesionales del sector

#### 3.8.2. Las experiencias pedagógicas, las iniciativas de los sectores no estatales y las actividades científicas

### 3.9. El impulso de la formación y del perfeccionamiento del profesorado de educación especial

3.9.1. El ICE, el INCIE y el CENIDE

3.10. El crecimiento informativo especializado

3.11. La situación en Europa

A modo de síntesis

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## **INTRODUCCIÓN**

El capítulo tercero va desde la publicación de la LGE en 1970, hasta la publicación, en 1982, de la LISMI que indicó cuál era el camino que debían seguir las personas con discapacidad hacia la normalización.

En él se reconstruyen los hechos que iban preparando a la sociedad para entender este nuevo acontecimiento educativo y social; una sociedad marcada por la muerte de Franco, la transición de la dictadura a la democracia y, con ella, la aprobación de la Constitución y las primeras vicisitudes del asociacionismo reivindicativas de los derechos de las personas con discapacidad.

### **3.1. LAS PRIMERAS MEDIDAS A FAVOR DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA**

Como hemos visto al analizar la evolución y el significado de la educación especial, la legislación española había ido dando pinceladas en las que, tímidamente, se ocupaba de los niños con discapacidad; quizá las más llamativas son la Constitución de 1812, donde se estipulaba una educación para todos; la ley Moyano<sup>1</sup>, donde se promovía la enseñanza para *los sordomudos y los ciegos*, o diferentes disposiciones legales de los años 30, emanadas del Ministerio

---

<sup>1</sup> Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857. Conocida por este nombre pues fue promovida por Claudio Moyano, cuando fue Ministro de Fomento.

de Instrucción Pública, que incidieron en el desarrollo y evolución de la educación de los *deficientes e inadaptados*.

Estos primeros avances de comienzos del siglo XX, se paralizaron con motivo de la guerra civil y la posguerra, puesto que hubo un retroceso, consecuencia de que España se mantuvo alejada del resto de Europa debido a la dictadura franquista, que impidió que las corrientes avanzadas del pensamiento europeo se dejaran sentir. Así, estas modestas medidas no tuvieron el alcance práctico suficiente para imprimir a la educación especial una clara y efectiva orientación.

Sin embargo, a partir de los años 60, se produjo en el país una entrada de aires renovadores provenientes de Europa en la atención educativa de las personas con discapacidad, que desembocó en la publicación del primer decreto<sup>2</sup> del Ministerio de Educación Nacional en el que se contempla la educación especial; hecho que se materializó en el aumento, entre 1965 y 67, de centros de educación especial y de clases especiales; y, en definitiva, en el interés progresivo por el tema, empezando a definir y clasificar al alumnado, a seleccionar los métodos educativos adecuados y a formar al profesorado.

*Tabla nº 31: La educación especial antes de la LGE*

| Año        | Institución                                                            | Cometido                                                                                                                                                   |
|------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hasta 1914 | Solo existían los asilos                                               | Atendían a sordos, ciegos, anormales, locos, etc.                                                                                                          |
| Desde 1910 | Se crea el primer Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales | Dependía de Ministerio de Instrucción Pública. Los patronatos se van transformando <sup>3</sup> hasta que, en 1976, se crea el Real Patronato de Educación |

<sup>2</sup> Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, que regula la organización de los centros, escuelas, programas y métodos de educación especial para los niños y jóvenes con deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social.

<sup>3</sup> Ver punto 3.3.2

|      |                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                         |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                                                                                                                                                    | Especial, vigente hasta la actualidad.                                                                                                                  |
| 1924 | El movimiento de renovación pedagógica empieza a reconvertir los asilos en instituciones escolares                                                                 |                                                                                                                                                         |
| 1965 | Se publica el Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la educación especial. | Establece las actividades, métodos y programas destinados a niños y jóvenes deficientes e inadaptados que no pueden seguir la escolarización ordinaria. |

Podemos decir que, hasta 1970, la atención a los niños y jóvenes con discapacidad era marginal y de tipo asistencial, no había ordenación académica ni ningún tipo de planificación administrativa, lo que propiciaba variedad de iniciativas aisladas, sin control ni coordinación. Solo se había publicado el Decreto 2925 de 1965 que señalaba la importancia de crear escuelas de educación especial y de tener un profesorado con formación adecuada para estos centros.

En medio de este ambiente de interés por el tema, se publica, en 1970, la LGE que se convirtió en un punto de partida para que los poderes públicos empezaran a adquirir responsabilidades en torno a la educación especial. Esta década marcó el comienzo de propuestas innovadoras a favor de la atención de los sujetos especiales, entre las que cabe destacar (García y García, 1987):

- a) El nacimiento y desarrollo de las asociaciones de padres, coincidiendo con los comienzos de la apertura franquista.
- b) Las expectativas más optimistas sobre las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad debido, en gran parte, a los avances de las teorías sobre el aprendizaje; el conocimiento de los resultados de investigaciones sobre las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad; y, el impacto de los nuevos conceptos de normalización e

integración que, poco a poco, iban calando en las mentalidades más progresistas.

c) Sacar a la luz pública lo inhumano de las grandes instituciones y su elevado coste económico, así como el nivel de saturación que tenían ya que, en ocasiones, se veían desbordadas para acoger a todos los candidatos.

d) La progresiva implantación de otros modelos de servicios sociales, propiciados, en buena parte, por las asociaciones de padres.

e) El reconocimiento del derecho del alumnado con discapacidad a recibir una educación financiada con fondos públicos, aspecto que paulatinamente se va incorporando a la legislación y llevando a la práctica.

f) Los avances en diferentes áreas de la biología, psicología, pedagogía, sociología, medicina; etc.

### **3.2. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970**

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) supuso un punto de inflexión en el planteamiento de la educación en España. Algunos de sus objetivos más sobresalientes fueron la consideración de la educación como un sistema global, único, coordinado e interrelacionado desde el preescolar hasta la universidad; la propuesta de igualdad de oportunidades educativas y de democratización de la enseñanza; la generalización de una educación básica para toda la población hasta los 14 años; la implantación de un bachillerato unificado y polivalente con asignaturas de orden teórico junto con otras de carácter práctico y profesional; y, la formación profesional vinculada e integrada en el sistema educativo.

En lo que respecta a nuestro campo de estudio, hay que señalar que es la ley que, por primera vez en España, dedicó un capítulo completo a la educación especial y la consideró dentro del sistema ordinario de enseñanza; contemplaba que ésta tendría como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los *deficientes e inadaptados* para una incorporación a la vida social y laboral que les permitiera servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Reconocía al colectivo de superdotados, a los que se debía prestar una atención especial para el desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos; que esta atención se realizaría en los centros ordinarios pero con un programa de trabajo y con métodos de enseñanza individualizada, que les facilitase obtener el máximo provecho de sus *mayores posibilidades intelectuales*.

La ley indicaba también que el MEC establecería los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial, a través de servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional y se elaboraría el correspondiente censo<sup>4</sup>.

Estableció las bases para el tratamiento educativo de los *deficientes*, entendiéndolo como un *proceso formativo encaminado a lograr el máximo desarrollo personal de acuerdo con sus posibilidades*. Esto se tradujo en la creación de aulas especiales en algunos colegios nacionales, donde eran agrupados los niños que presentaban problemas; estas estaban atendidas por un profesor que, generalmente, no contaba con la especialidad de pedagogía terapéutica.

Señaló la diferencia entre la educación de los *deficientes e inadaptados con anomalías profundas*, que se escolarizarían en centros especiales y la de los *deficientes leves* que irían a unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario.

Dio al MEC, en colaboración con otros departamentos y organismos, la competencia para que estableciera los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que debían ajustarse a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada alumno *deficiente o inadaptado* y no a su edad.

---

<sup>4</sup> El censo se haría con la colaboración del profesorado de educación preescolar y educación general básica, de los licenciados y diplomados en pedagogía terapéutica y de los centros especializados.

A pesar de todo lo dicho, ni en el preámbulo, ni entre los objetivos de la ley se contemplaba la educación especial como algo significativo, pues está claro que, en estos momentos, había otras prioridades<sup>5</sup>. De hecho, ante la falta de ordenación y respaldo administrativo y presupuestario de esta ley, se crea, como vamos a ver a continuación, el Instituto Nacional de Especial (INEE) con el objetivo esencial de extender y perfeccionar, progresivamente, el sistema de educación especial. No obstante, se puede afirmar que marcó un punto de salida para los retos que le esperaban a la educación especial.

*Preceptos como los que regulan la educación especial y aquellos otros que integran la nueva organización, resultan admirables por la visión, no sólo certera sino anticipatoria del futuro, que revelan (Lázaro, 1992: 288)<sup>6</sup>.*

### **3.2.1. El desarrollo legislativo de la Ley General de Educación**

Como se puede suponer por lo anteriormente expuesto, el desarrollo legislativo<sup>7</sup> que tuvo la LGE en cuanto a la educación especial, fue muy pobre y de escasas medidas. Las aulas especiales comenzaron a crearse en los municipios con mayor número de habitantes, pudiendo ver, en los documentos de la época, cómo fueron extendiéndose hacia las zonas rurales. Funcionaban con un currículum totalmente al margen de la educación ordinaria y, generalmente, era el director<sup>8</sup> el

---

<sup>5</sup> En 1990, la *Revista de Educación* realiza un número extraordinario monográfico sobre la LGE donde se refleja esta idea en muchos de sus artículos. A lo largo de todo el monográfico no se observa ninguna referencia a las repercusiones que esta ley tuvo en la educación especial.

<sup>6</sup> Emilio Lázaro Flores, cuando se inició la reforma de la LGE, era Secretario Administrador de la Junta General de Construcciones Escolares.

<sup>7</sup> El 20 de agosto de 1970 se aprueba el calendario de aplicación de la reforma educativa y, en noviembre de ese mismo año, las orientaciones pedagógicas de EGB. Un Decreto, de enero de 1971, reorganiza el MEC, tratando de lograr mayor funcionalidad para la aplicación de la Ley y, en febrero, se dictan las normas sobre los libros de texto de la EGB.

encargado de designar, según su particular criterio, a los alumnos que iban a formar parte de ellas, pues no disponían de otros medios y no existían normas al respecto. Debido a esta falta de criterios científicos, a veces, se consideraban de educación especial a los alumnos conflictivos, molestos, disruptivos, gitanos o a los que presentaban problemas de higiene y, con frecuencia, estas aulas se convertían en un cajón de sastre para todo alumnado *del que no se iba a sacar provecho*.

*En su mayoría, las aulas especiales han venido a ser el lugar de los desechados, un espacio de segregación de ciertos escolares con dificultades, en vez de espacio de parcial integración de educandos que presentan determinadas deficiencias, y que estaban fuera de la escuela ordinaria o especial (García García, 1987: 140).*

Estas clases llegaron a estar repletas y no era raro que los profesores amenazaran con enviar a ellas a los niños como castigo. Por lo general, y salvo contadas excepciones, estas aulas eran las peores del centro, las más pequeñas, peor iluminadas o, incluso, habilitadas como tales en pasillos, sótanos o cualquier hueco que hubiese disponible.

Los profesores que las atendían solían ser de dos tipos: el último profesor asignado al colegio, generalmente, un interino que tenía que conformarse con lo que no querían los demás o un profesor especialista que, a menudo, era mirado con suspicacia por los demás compañeros, bien por tener precisamente esa especialidad, bien por haber entrado en la localidad con menos puntos que los demás, en razón de la misma.

A los niños etiquetados como *subnormales*, sólo les era permitido compartir con los demás el espacio físico del centro escolar, a veces, incluso con tiempos de recreos eran diferentes.

---

<sup>8</sup> Los directores escolares, que ocupaban su puesto tras haberlo ganado por oposición, tenían un estatus mayor que el del resto de los maestros.

A través de la Estadística de la Enseñanza del INE comprobamos que se empieza a tener en cuenta al alumnado de educación especial lo que se puede constatar en el cuadro siguiente por el número de profesores que se ocupaban de las aulas especiales. Estos datos reflejan la situación del momento, pero no se puede olvidar que no existía un censo técnico de alumnado de educación especial<sup>9</sup>, no se hacía evaluación psicopedagógica, ni existían diagnósticos pedagógicos. Según nos han contado maestros en ejercicio en esos años:

*... la estadística escolar se rellenaba a ojo, se ponía como alumnos de educación especial a aquellos que nos parecían los más torpes, a los que no sabíamos por qué, pero no aprendían.*

*Tabla nº 32: Profesorado y alumnado de EE entre 1971 y 1974*

|                               | Nº de Profesores de EE | Nº de Alumnos | Nº de Alumnas |
|-------------------------------|------------------------|---------------|---------------|
| En escuelas mixtas            | 4                      | 55            | 40            |
| En escuelas unitarias         | 17                     | 123           | 87            |
| En escuelas graduadas         | 175                    | 1.059         | 735           |
| En colegios nacionales        | 520                    | 2.636         | 2.147         |
| En otra clase de centros      | 676                    | 5.076         | 2.940         |
| Total en centros estatales    | 1.042                  | 8.952         | 5.949         |
| Total en centros no estatales | 2.225                  | 6.491         | 4.678         |
| <b>Total</b>                  | <b>3.267</b>           | <b>15.443</b> | <b>10.627</b> |

Podemos comprobar que había un profesor para cada 8 alumnos

(Fuente: Estadística de la Enseñanza del INE, 1975)

<sup>9</sup> Aunque curiosamente este censo debería existir ya que en 1913, un RD de 20 de septiembre, había creado la inspección médico-escolar que, entre sus funciones, tenía asignada “la clasificación de los *anormales o deficientes*” (Art. 2.2). El art. 6 señalaba: “La organización de los registros sanitarios se realizará mediante: a) La clasificación de las hojas sanitarias y cuadernos antropopedagógicos, con el fin de formar un censo de anormales en toda España. Para este fin se pondrá en relación con el *Patronato de Anormales*”.

Son momentos en los que se mantenía el principio de sobreprotección que justificaba la segregación *por su propio bien*; este sentimiento de exclusión era compartido por padres y profesorado (casi siempre profesora) que, en ocasiones, tenían que salir en defensa del alumnado frente a los demás compañeros, ante los cuales se sentían, en cierta forma, como intrusos. En general, fueron tiempos difíciles para toda la educación.

*Fue precisamente durante ese proceso cuando se pusieron más claramente de manifiesto todas las resistencias políticas, los intereses gremiales y otros, hasta llegar a producirse, a partir de 1972, una verdadera contrarreforma y un involucionismo que luego se recrudeció, en tiempos de los ministros Julio Rodríguez y Cruz Martínez Esteruelas, en notable coincidencia con los estertores del régimen y el difícil comienzo de la transición política de España” (Díez Hotchleiner<sup>10</sup>, 1992: 277)*

A todo esto hay que añadir el serio problema de escasa financiación de la ley; sin embargo, Díez Hotchleiner no parece estar de acuerdo con esta afirmación tan generalizada y comenta al respecto:

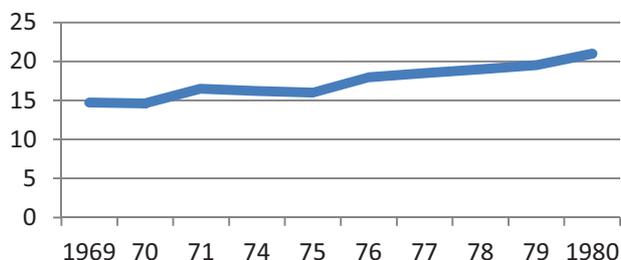
*La LGE no quedó corta por falta de planificación ni de previsiones financieras. Que yo sepa nunca se había hecho un mayor esfuerzo planificador nacional y regional similar, además de un modelo macroeconómico con previsiones y escenarios elaborados por ordenador para poder tener en cuenta las diversas variables posibles. Sin embargo, faltó la voluntad política para una generosa visión de futuro y consiguiente financiación. Esto contribuyó a que quedaran muchas cosas por el camino (Díez, 1992:278).*

Revisando los Presupuestos Generales del Estado, observamos cómo fluctuó la partida presupuestaria para

---

<sup>10</sup> Secretario General Técnico del MEC, entre 1968 y 1969 y Subsecretario de Educación y Ciencia del MEC, entre 1969 y 1972; fue uno de los ideólogos principales de la LGE.

educación: en 1970, se asignó el 14,60% a la educación, lo que supuso un ligero descenso respecto del año anterior, en el que se había dedicado un 14,70%; en 1971, se remonta, alcanzando el 16,5%; pero luego, en los años sucesivos, fue descendiendo de nuevo; es a partir de 1974, cuando empieza el incremento que permite llegar, en 1976, al 17,97% (Tena Artigas, 1992).



*Gráfico nº 11: Los presupuestos de educación de los años 70 en relación porcentual con los Presupuestos Generales del Estado*

Es conocido y señalado en todos los análisis educativos de la época, que los condicionamientos financieros y políticos dificultaron la implantación de muchos de los objetivos marcados en la ley. La previsión en los presupuestos de los diez años siguientes, en los que se señaló un carácter prioritario a los gastos corrientes del MEC, fueron los siguientes.

*Tabla nº 33: Presupuesto de la LGE en cifras absolutas<sup>11</sup>*

| Años | En millones de pesetas |
|------|------------------------|
| 1972 | 40.625                 |
| 1973 | 46.914                 |
| 1974 | 54.254                 |
| 1975 | 61.060                 |
| 1976 | 67.690                 |
| 1977 | 71.928                 |

<sup>11</sup> Disposición Adicional Segunda Dos, de la LGE de 1970.

|      |        |
|------|--------|
| 1978 | 76.516 |
| 1979 | 82.082 |
| 1980 | 88.021 |
| 1981 | 93.520 |

Nos encontramos en un periodo bastante pobre y limitado en decisiones de política educativa en general, que afecta, en particular, a la educación especial. Prueba evidente de ello es, por un lado, que después de Villar Palasí<sup>12</sup>, hubo diez ministros y algunos solo duraron unos meses, con lo cual era muy difícil dar continuidad a cualquier tipo de iniciativa política educativa; aunque hubo algún intento, como fue el de crear un grupo de trabajo y una Comisión de Dirección del mismo para el estudio de la situación de la atención a los deficientes físicos y mentales<sup>13</sup>. Por otro lado, también comprobamos la pobreza del momento por la escasa publicación de normas y las que hay, son de rango inferior, como podemos ver a continuación:

- Orden de 16 de junio de 1972, por la que se autoriza a los maestros nacionales y de enseñanza primaria que estén en posesión del título de licenciado en filosofía y letras, sección de pedagogía, especialidad en educación especial, para regentar unidades escolares de educación especial.
- Orden de 9 de diciembre de 1972, sobre confirmación de nombramientos de maestros en escuelas de educación especial. Orden de 11 de julio de 1973, sobre adaptación de las enseñanzas que se imparten en los centros de educación especial a las de FP de primer grado.

---

<sup>12</sup> Villar Palasí fue Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Ministro de Educación en el gobierno de Franco (del 18/04/1968 al 11/06/1973), perteneció a la corriente democristiana del régimen vinculada al Opus Dei (aunque, directamente, no perteneció al mismo); impulsó la LGE y la Universidad Nacional de Educación a Distancia; dejó el gobierno tras ser Presidente Carrero Blanco que nombró para ese puesto a Julio Rodríguez Martínez.

<sup>13</sup> Orden de la Presidencia del Gobierno de 1 de febrero de 1973.

- Orden de 11 de julio de 1973, sobre adaptación de las enseñanzas que se imparten en los centros de educación especial a los de formación profesional de primer grado.
- Orden de 27 de julio de 1973, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la educación preescolar.
- Resolución de la D.G. de FP y Extensión Educativa, de 4 de diciembre de 1973, por la que se regulan las solicitudes de autorización de secciones de FP en los centros docentes de educación especial.
- Orden de 2 de diciembre de 1974, por la que se regulan las subvenciones a centros no estatales de educación permanente y especial con cargo a los créditos consignados para estas atenciones en el plan de desarrollo.
- Orden de 17 de junio de 1974 por la que se estructura el sistema de enseñanzas de FP en centros de educación especial. Desarrollada por Resolución de 31 de octubre de 1974.
- Decreto de la Presidencia del Gobierno 1753/1974, de 14 de junio, por el que se regula el subsidio de educación especial previsto en el nº 4 del art. 10 de la Ley 25/1971, de 19 de junio, sobre protección a las familias numerosas.

Queremos hacer especial hincapié en la Orden de 11 de julio de 1975 sobre adaptación de las enseñanzas que se imparten en los centros de educación especial para los alumnos de formación profesional de primer grado, en la que se decía que al tratarse de una innovación educativa y por lo tanto exigir investigación y experimentación de métodos adecuados, veían necesario estructurar con la máxima flexibilidad un sistema para adaptar la formación profesional de primer grado a la peculiar situación de los *deficientes e inadaptados* como medio útil para procurar su incorporación a la vida social. Unos meses después se publica la Resolución de 4 de diciembre de 1973, que regula las solicitudes de autorización de las secciones de formación profesional en los centros docentes de educación especial.

En resumen, el desarrollo reglamentario de la LGE, en el campo de la educación especial, no sirvió para tomar las decisiones necesarias que hubieran permitido la implantación de la organización propuesta; tampoco sirvió el trabajo de la *Comisión Interministerial para la Integración Social de los Minusválidos* que se constituyó en febrero de 1974, con el objetivo de estudiar y proponer medidas para lograr una respuesta a la problemática existente.

Siempre se cita como uno de los fracasos más claros de la LGE el de la formación profesional pero a ello, visto lo anteriormente expuesto, habría que añadir, también, el de la educación especial.

En 1974, se abrió una nueva etapa de la LGE que reinicia el proceso de reforma con la Ley General de la Seguridad Social<sup>14</sup>, donde se reflejan las necesidades de las personas con discapacidad indicando que, la acción protectora de los servicios sociales, los tendría en cuenta y aprobando el primer programa europeo dirigido, específicamente, al mundo de la discapacidad, que sirvió de base a lo que sería la política social comunitaria en la materia. Nos referimos al *Programa de Acción Comunitaria para la Readaptación Profesional de los Minusválidos*, en el que se mostraba una clara preocupación por la integración social de los mismos y su derecho a tener un trabajo en nivel de igualdad con el resto de los ciudadanos<sup>15</sup>.

### **3.3. LAS INSTITUCIONES**

Desde la publicación de la LGE, en agosto de 1970, hasta la instauración de la democracia, tras la muerte de Franco, en noviembre de 1975, se observan importantes

---

<sup>14</sup> Ley General de Seguridad Social de 1974, aprobada por Decreto Legislativo 2065/1974, de 30 de mayo.

<sup>15</sup> El programa estaba orientado a fomentar la independencia, la plena integración de las personas con discapacidad. Las instituciones europeas ofrecían su colaboración para lograr que la vida de estas personas fuera igual a la de cualquier ciudadano, para lo que era preciso alcanzar la igualdad en la promoción hacia el mundo laboral.

movimientos que influyen, positivamente, en la modernización de la educación especial, así como en el proceso de relevancia social que ésta está empezando a adquirir. Estos movimientos van, por un lado, hacia la observancia de derechos de las personas con discapacidad y, por otro, hacia planteamientos educativos tendentes a la normalización. Los más significativos, por la relevancia que adquirieron a nivel social y, que consideramos importantes para su análisis, son la creación del INEE, los movimientos sociales de asociaciones y federaciones de padres y de profesionales del sector, las actividades científicas que se realizaron y las experiencias pedagógicas de tipo experimental que se produjeron, bien por iniciativa pública o privada.

### **3.3.1. El Instituto Nacional para la Educación Especial (INEE) (1975)**

El MEC había detectado que existía un grave problema para la incorporación a la vida social y laboral de las personas con discapacidad que exigía dar un impulso a la educación especial; este contexto generó la creación<sup>16</sup> del INEE unido a la idea de que la educación especial requería, debido a su carácter complejo, un diseño de procesos integradores de actividades diferentes, tales como la formación del profesorado, la formación de equipos multiprofesionales, la conjunción de iniciativas públicas y privadas y la dotación de medios materiales especiales.

El INEE dependía del MEC, aunque jurídicamente era independiente del Estado y tenía su propio patrimonio; se creó con el objetivo de mejorar la educación especial y de que esta

---

<sup>16</sup> Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. Su creación responde al mandato de la LGE (del art. 138) y a la propuesta del MEC, previa aprobación de la Presidencia del Gobierno, con el informe favorable del Consejo Nacional de Educación y previa deliberación del Consejo de Ministros en sesión celebrada el 25 de abril de 1975.

fuera útil para integrar a las personas con discapacidad en la sociedad. Entre sus funciones principales estaban:

- promover que la puesta en práctica de la educación especial fuera adecuada y eficaz;
- suscitar los movimientos de participación asociativa y los de las entidades públicas o privadas;
- establecer convenios de colaboración y de coordinación financiera;
- fijar cauces de colaboración con los otros ministerios, corporaciones y asociaciones<sup>17</sup>;
- y, por último, promover la investigación en materias como la prevención, la detección precoz, la orientación, etc.

En relación a los aspectos educativos las funciones que desarrolló fueron las de:

- instaurar los programas educativos, señalando objetivos, estructura y contenidos;
- promover la ordenación de las enseñanzas;
- ejercer las funciones de inspección y coordinación sobre los centros educativos;
- en cuanto al alumnado, proponer criterios para determinar quiénes tenían que recibir educación especial<sup>18</sup>;
- adoptar medidas para la localización y el diagnóstico del alumnado y su correcta escolarización;
- elaborar el censo de alumnos;
- velar para que este alumnado recibiera, además, atención médico-sanitaria.

---

<sup>17</sup> De acuerdo con el art. 52 de la LGE.

<sup>18</sup> A nivel técnico éste fue un gran reto pues, como vamos viendo a lo largo de este trabajo, España estaba en mantillas, no sólo porque no tenía un censo de personas con discapacidad, sino porque, lo que es más grave, no tenía claro cómo determinar qué alumnos podían asistir a una escuela ordinaria y cuáles a una especial; de hecho, en los centros específicos de educación especial se daban títulos de Graduado Escolar, hecho que nos han contado profesores de centros específicos de educación especial de Valladolid.

- en cuanto al profesorado, realizar la formación de especialistas en educación especial.

Es especialmente significativa su aportación en la elaboración de un *Plan Nacional de Centros de Educación Especial* que impulsó, sobremanera, la creación de centros de especiales no estatales y de unidades especiales de transición entre centros ordinarios (donde se ubicaban) y centros de educación especial, con el fin de facilitar el desarrollo de actividades escolares y extraescolares y la integración del alumnado. El Plan señalaba las directrices organizativas, las necesidades de personal y la previsión de centros piloto que precisaba nuestro país.

Podemos hacernos una idea de la envergadura que tuvo el INEE, simplemente, viendo la estructura con la que fue dotado por el MEC para el cumplimiento de sus funciones. Contó con los órganos de gobierno y recursos que establecía su propio Decreto<sup>19</sup> de creación y, además, con una Secretaría General, un Servicio de Asuntos Generales, un Servicio de Régimen Económico y un Departamento Técnico.

Analizando su estructura, funciones y repercusión en el mundo de la educación especial, podríamos considerar que el INEE representó el primer paso decisivo para el desarrollo y ordenación administrativa de la educación especial. Pero además, supuso también, un impulso ideológico que, posteriormente, contribuiría a dar cabida a la integración escolar. En estos momentos sólo se pensaba en trabajar con el alumnado discapacitado para su futura integración en la vida social, pero, el germen de la filosofía a favor de los derechos de estas personas estaba empezando a conocerse.

### **3.3.2. Los diferentes patronatos**

Como ya hemos dicho, el primer *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales* fue creado en 1910, organismo que es el antecedente histórico del *Real Patronato*.

---

<sup>19</sup> Decreto 671/1976, de 2 de abril, por el que se modifica parcialmente la organización del MEC.

Desde entonces, han ido apareciendo diferentes entidades con denominaciones diversas pero con el mismo objetivo de buscar soluciones a los problemas que genera el mundo de la discapacidad. A continuación se muestra, a modo de resumen, esta evolución de los patronatos.

*Tabla nº 34: Evolución de los patronatos de atención a las personas con discapacidad desde su origen hasta 1978*

|      |                          |                                                                                            |
|------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1910 | Se crea                  | <b>Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales</b>                                |
| 1914 | Se reorganiza            | <i>Patronato Nacional de Anormales</i>                                                     |
| 1917 | División en 3 patronatos | <i>Patronato de Sordomudos<br/>Patronato de Ciegos<br/>Patronato de Anormales Mentales</i> |
| 1934 | Se transforma            | <i>Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes</i>                                    |
| 1953 | Nueva transformación     | <i>Patronato de Educación para la Infancia Anormal</i>                                     |
| 1955 | Se crean                 | <i>-Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica<br/>-Patronato de Educación Especial</i> |
| 1976 | Creación                 | <i>Real Patronato de Educación Especial</i>                                                |
| 1978 | Transformación           | <i>Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes</i>                                |

En 1910, el Patronato se dividió en dos partes: una dedicada a los *sordomudos* y, la otra, a los *anormales*. El *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales* al ser reorganizado<sup>20</sup> cambió, entre otros aspectos, el nombre por el de *Patronato Nacional de Anormales*, y asumió más funciones<sup>21</sup>. En 1917, se amplió a tres Patronatos<sup>22</sup>, todos ellos

<sup>20</sup> Por Real Decreto de 24 de abril de 1914.

de carácter nacional, uno de *sordomudos*, otro de *ciegos* y otro de *anormales mentales*.

En su organización interna, cada uno contaba con un Presidente designado por el Gobierno; tenían carácter consultivo y de asesoramiento al Ministerio en temas de enseñanza, reformas y condición jurídica de las personas con discapacidad. Eran ejecutivos y actuaban a iniciativa propia en lo referente a los aspectos médicos (profilaxis, reconocimiento, higiene, patología, etc.); a los de organización, régimen y reforma de la enseñanza; y, a los relacionados con la tutela postescolar (trabajo, representación jurídica, asociación y previsión). Los patronatos acometían, también, la alta inspección de los centros de enseñanza u otras instituciones protectoras, dirigiendo al Gobierno, a las corporaciones o a los particulares, las mociones que consideraban oportunas.

Durante la II República, esta organización de los patronatos se transforma<sup>23</sup> reconvirtiéndolos en el *Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes*, del cual dependían todos los centros o instituciones oficiales dedicados a la educación de las personas con discapacidad, presidido por el Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública. En 1953, se volvió a transformar<sup>24</sup> pasando a denominarse *Patronato de Educación para la Infancia Anormal* y encargándose de objetivos relacionados con la educación. Cabe destacar que, en estos momentos, se produjo un fuerte intento de coordinación del Ministerio de Educación con los de Gobernación y Justicia.

---

<sup>21</sup> Esta nueva organización fue derogada por Real Decreto de 10 de marzo de 1916, por la que se disponía el retorno a la configuración establecida en 1910.

<sup>22</sup> Real Decreto de 25 de agosto de 1917.

<sup>23</sup> Decreto de 3 de abril de 1934 instituye un *Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes*.

<sup>24</sup> Decreto de 6 de marzo constituyó el *Patronato de Educación para la Infancia Anormal*.

En 1955, se crean el *Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica*<sup>25</sup>, dependiente del Ministerio de Gobernación y regido por un Consejo presidido por el propio Ministro y el *Patronato de Educación Especial*<sup>26</sup>, presidido por el Ministro de Educación Nacional que intentó la coordinación interministerial y vivió varias regulaciones<sup>27</sup>. En este momento, además, se constituyó la primera *Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales Físicos y Psíquicos o Escolares* para fomentar la coordinación en materia de instituciones, servicios y personal, de los Ministerios de Educación Nacional y Gobernación, que fue presidida por los Directores Generales de Sanidad, de Enseñanza Primaria y de Beneficencia.

En 1974, se crea otra *Comisión Interministerial para la Integración Social de los Minusválidos*, presidida por el Ministro de Trabajo y encargada de estudiar y elaborar medidas para mejorar los problemas que padecían las personas con discapacidad y que acababan de ponerse de manifiesto en la *Conferencia Nacional para la Integración de los Minusválidos en la Sociedad*, más conocida por *Minusval-74*.

A los pocos meses de la proclamación de España como una democracia y la sanción en las Cortes de Juan Carlos como Rey de España, se crea el nuevo Patronato llamado ahora, *Real Patronato de Educación Especial (1976)*<sup>28</sup>. Este tiene la finalidad de impulsar la nueva modalidad educativa de educación especial, entendida como un proceso y no como una actuación aislada, como un asunto complejo en el que intervienen múltiples componentes de distinta índole (médica, psicológica, social...) y como un trascurso integrador de orientaciones y acciones<sup>29</sup>. Tenía, entre sus normas<sup>30</sup> de

---

<sup>25</sup> A través de la Ley de 14 de abril de 1955, fue creado el *Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica*.

<sup>26</sup> Decreto de 9 de diciembre de 1955 por el que se instituyó el *Patronato de Educación Especial*.

<sup>27</sup> Decreto 1219/65 de 13 de mayo y Decreto de 23 de septiembre de 1965.

<sup>28</sup> Real Decreto 1023, de 9 de abril de 1976.

funcionamiento, la posibilidad de trabajar en Pleno y en Comité Ejecutivo; así, correspondía al Pleno la aprobación del plan de actividades, presupuesto y memoria anual del INEE; y al Comité Ejecutivo, formar y dirigir grupos de trabajo, elaborar informes-propuesta y ejecutar los acuerdos adoptados.

El nuevo Patronato pasó de la órbita administrativa del Ministerio de Educación, a la de la Presidencia del Gobierno, con el propósito de asegurar la coordinación de orientaciones, acciones y actividades que constituirían toda la complejidad de la educación, de los servicios sociales y de la integración laboral de los *deficientes*, considerando que la responsabilidad correspondía, respectivamente, a los Ministerios de Educación, Sanidad y Seguridad Social y Trabajo y la adscripción de los recursos, al de Hacienda, Justicia y Administración Local. Por tanto, todos estos ministerios eran los que componían la Junta de Gobierno del Real Patronato y su misión fue la de fijar las directrices a seguir por parte de la Administración General y el Estado, en el campo las personas con discapacidad. Para dar efectividad a la necesaria coordinación interministerial, existió una Comisión Permanente de carácter técnico.

En pocos años comprobaron que la educación especial no era una modalidad separada del sistema educativo, sino un servicio educativo integrado que formaba parte esencial del sistema. Por ello, dos años más tarde, en 1978, se regularán de nuevo las competencias y las funciones<sup>31</sup> del que ahora se llamará *Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes*<sup>32</sup>.

El Patronato no olvidó la iniciativa privada y para ello contaron con la presencia y participación de personas

---

<sup>29</sup> Aún no se entendía la integración en el sentido del alumno escolarizado en un aula ordinaria.

<sup>30</sup> Orden de 25 de noviembre de 1976 por las que se establecen las normas de funcionamiento del Real Patronato de Educación Especial.

<sup>31</sup> Éstas se señalan en el Real Decreto 2828, de 1 de diciembre de 1978.

<sup>32</sup> Real Decreto de 21 de septiembre de 1978 y Orden Ministerial de 25 de junio de 1980, que regula la organización del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

vinculadas a instituciones, o actividades públicas o privadas de reconocido mérito profesional, pero la presidencia de honor la ostentó la Reina, que la ejerció en la primera etapa hasta que, aprobada la Constitución, recayó en el Ministro de la Presidencia.

En 1981, el *Real Patronato* concedió por primera vez el Premio Reina Sofía de Integración, que se sigue convocando en la actualidad para potenciar la investigación en materia de prevención de la *Subnormalidad*<sup>33</sup>.

### **3.4. LA IMPLANTACIÓN DE LA DEMOCRACIA (1976/77)**

Con la muerte de Franco, en noviembre de 1975, y el cambio de una dictadura a un régimen democrático, que culmina con la proclamación de la Constitución en 1978, hay que destacar varios fenómenos que inciden, de forma positiva, en el afianzamiento de la ordenación y desarrollo de la educación especial:

- En 1976, la creación del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, que ya hemos analizado.
- En 1977, la firma del “Documento Político sobre la Marginación Social. Por una alternativa democrática. Subnormales, minusválidos y enfermos psíquicos”.
- En 1977, la constitución de la *Comisión Especial de los Problemas de Disminuidos Físicos y Mentales*.
- En 1978, la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial.
- Y, a lo largo de todos estos años, el enorme impulso a la formación y el perfeccionamiento del profesorado de educación especial, que empieza a darse.

En 1977, un grupo muy numeroso de personas pertenecientes a veinticuatro partidos políticos, cinco centrales sindicales y diferentes movimientos ciudadanos, comisiones nacionales, colegios de licenciados, comunidades y

---

<sup>33</sup> Fue dotado por la Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa.

asociaciones, a pesar de estar enfrascados en plena transición política, suscriben un documento por el que se comprometen a poner en práctica una serie de medidas de urgencia para solucionar los problemas que presentan las personas con discapacidad. El documento se titula "Documento político sobre la marginación social. Por una alternativa democrática. Subnormales, minusválidos y enfermos psíquicos", en el que se sintetizan los derechos de estas personas, su condición de ciudadanos, etc. (Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, 1977: 244/247).

En el mismo año en que se firma el documento anterior y, a pesar de la variedad de preocupaciones de tipo político que existen en el momento, el 17 de noviembre, en el seno del Congreso de los Diputados, se constituyó la *Comisión Especial de los Problemas de Disminuidos Físicos y Mentales*<sup>34</sup>. Estuvo presidida por el Diputado Ramón Trías Fargas y compuesta por un amplio número de miembros. Solo dura un año, ya que se disuelve el 29 de diciembre de 1978, pero fue muy significativa, pues inició los estudios y diseminó el sentido de unanimidad que iría fraguando hasta la aprobación de la LISMI.

Es importante tener en cuenta que esta Comisión se crea por unanimidad de todas las fuerzas políticas y el hecho de que existiera este consenso hacia el tema, como se constata a través del Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados<sup>35</sup>, indica la sensibilidad que ya se iba fraguando entre el cuerpo político que, nada más constituirse la legislatura, crea la Comisión. Además, dan al mundo de la discapacidad una importancia real, ya que el Congreso considera el trabajo de esta Comisión como una de las acciones prioritarias.

Para entender el por qué fue necesaria la Comisión vamos a resumir los datos más significativos del momento; por un lado, los de escolarización y, por otro, los centros con los que contaba el país. Presentamos una tabla con el censo escolar del curso 78/79 que se utilizó para confeccionar el Plan Nacional de Educación Especial. No olvidemos que no existía un buen censo y que las ratios que se barajaban eran de

---

<sup>34</sup> En el Anexo del CD se puede ver su composición.

<sup>35</sup> Del 17 de noviembre de 1977

quince alumnos con un maestro, para aulas de educación especial y para los centros específicos: diez alumnos con un maestro con alumnos *deficientes mentales*, cinco alumnos con un maestro para los casos de alumnado *autista* y ocho alumnos para un maestro para el alumnado *sordo*.

Es obvio que estos datos ponen de manifiesto cómo la educación especial se convertía en un sector 3 ó 4 veces más caro que el de la educación ordinaria.

*Tabla nº 35: Censo escolar de alumnado de educación especial (Curso 1978/79)*

|                                                                                       |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Alumnado estimado entre 0/18 años                                                     | 330.000 |
| Alumnado con necesidad de puesto escolar                                              | 271.000 |
| Puestos escolares existentes en centros de educación especial                         | 58.000  |
| Puestos escolares existentes en centros ordinarios                                    | 40.334  |
| Déficit de puestos escolares <sup>36</sup>                                            | 172.322 |
| Objetivo de creación de puestos escolares hasta el curso 1981/82                      | 180.000 |
| Alumnado integrado en aulas de educación especial en centros ordinarios <sup>37</sup> | 70%     |
| Alumnado en centros de educación especial                                             | 30%     |
| Puestos de residencia para alumnado que no puede acudir con transporte escolar        | 2.500   |

(Datos obtenido del INEE, 31 de agosto de 1979)

<sup>36</sup> En aulas de centros ordinarios: 149.336 y en centros específicos 22.956

<sup>37</sup> Del total del alumnado de educación especial

Ante las necesidades de escolarización de casi 200.000 puestos escolares, la Comisión se encontró con el siguiente panorama en relación a la construcción de centros estatales<sup>38</sup> de educación especial.

*Tabla nº 36: Centros específicos de EE de carácter público (Curso 1977/78)*

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Centros en funcionamiento                                                       | 8  |
| En construcción <sup>39</sup>                                                   | 20 |
| Pendientes de adjudicación, en proyecto, pendientes de obtención de solar, etc. | 71 |

(Datos obtenidos del INEE de 31 de agosto de 1979)

Pero estos centros no eran los únicos; no podemos olvidar que la acción del sector privado fue realmente importante; asociaciones de padres, asociaciones protectoras de *subnormales*, corporaciones locales, etc., trabajaban a cambio de una subvención que se convocaba anualmente y que les ayudaba en la adquisición y construcción de edificios y equipamiento, pero que, como mucho, llegaba al 60% del valor de las obras.

La Comisión, para iniciar su funcionamiento, se preocupó de analizar la ordenación de las enseñanzas, detectando la ausencia, en todos los niveles educativos, de una ordenación legal que se paliaba con criterios particulares o asociativos, provocando que el desarrollo de la educación especial fuera desordenado, confuso y arbitrario.

---

<sup>38</sup> De la cual se encargaba la Dirección General de Programación e Inversiones y la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar.

<sup>39</sup> Cada uno de los centros de nueva construcción estaba dotado de 3 pretalleres (para la EGB) y 2 talleres (para la FP)

En estos momentos de implantación de la democracia fue esencial, en octubre de 1977, la firma de los Pactos de la Moncloa entre el Gobierno, las fuerzas políticas y los agentes sociales, pues era necesario alcanzar la estabilidad en el proceso de transición al sistema democrático. Además de adoptar una política económica que paliara la crisis existente en el país y, entre otras, llevar a cabo medidas de tipo educativo que impulsaran la creación de miles de puestos escolares a través de la propuesta de un programa educativo que buscaba alcanzar la plena escolarización.

### **3.4.1. Plan de Prevención de la Subnormalidad**

El Real Patronato no fue un organismo más de la Administración, sino que funcionó como un organizador de organismos, competente para elaborar una política adecuada en el campo de la educación especial y dar las directrices apropiadas para la implementación de ésta en los diferentes ministerios. Podemos decir que actuaba con pragmatismo ya que, primero se fijaban las funciones y, posteriormente, se determinaba el órgano que debía de intervenir, impidiendo así la burocratización.

Mantuvo tres ideas fundamentales, la primera fue la de defender el principio de normalización por el cual no se quería crear instituciones especiales para *deficientes*; la segunda, que ningún ministerio tenía competencia para cubrir toda la gama de servicios que requiere el sector; y, la tercera, la exigencia de coordinación entre los servicios médicos, pedagógicos, psicológicos, sociales, de expertos en trabajo, etc.

La relación del Real Patronato con el sistema educativo fue muy estrecha ya que, además de estar siempre presidido y coordinado por los Ministros de Educación, tuvo un papel impulsor en la creación de los equipos multiprofesionales, la formación, información y orientación al profesorado, la prestación de servicios de apoyo pedagógico al alumnado, la introducción en las escuelas programas combinados de aprendizaje, etc.

Entre sus muchas actuaciones, el Patronato, en 1976, encargó al profesor Federico Mayor Zaragoza, que era uno de sus miembros en el Comité Ejecutivo, la elaboración de un *Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad*, desde el punto de vista exclusivamente médico, ya que las cifras que se manejaban eran significativas como para considerar necesario el abordaje de actuaciones favorecedoras hacia las personas con discapacidad intelectual. Entre el 1 y 1.5 % de la población total estaba afectada de lo que definió el Plan, como *deficiencia mental objetivable*, lo que suponía una cifra absoluta de 400.000 *subnormales psíquicos*, es decir, que entre el 4 ó 5 % de los hogares españoles contaban, entre sus miembros, con algún *deficiente mental*.

*Porque la prevención debe gozar por exigencia misma de su definición, de una condición prioritaria y previa en el orden racional de la praxis... ha de poseer una absoluta prioridad moral en el seno de aquellas sociedades que han elevado al rango de valor supremo la dignidad de la persona* (Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad, 1978:11).

Este primer Plan no tuvo nada que ver con lo educativo; lo elaboraron un grupo de expertos<sup>40</sup> formados por miembros del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y algunas asociaciones científicas y médicas, pero hemos querido reseñarlo, como un acontecimiento importante para el país y para entender cómo la sociedad estaba sensibilizándose con las necesidades de la población discapacitada.

### **3.4.2. Los primeros servicios de orientación escolar y vocacional (SOEV)**

La LGE previó la creación de los servicios de orientación en todos los niveles educativos. Con este propósito, estableció que la orientación educativa y profesional debía constituir un servicio continuado a lo largo del proceso educativo que, atendiendo a las circunstancias personales de los alumnos, les

---

<sup>40</sup> Real Decreto 1023/1976, de 9 de Abril

facilitara la toma de decisiones de un modo consciente y responsable<sup>41</sup>.

Por otra parte, reconoció el derecho de los estudiantes a la orientación educativa y profesional para la elección de estudios y actividades laborales que aseguraran su eficaz incorporación al mundo del estudio y del trabajo<sup>42</sup>. Concibió la orientación como una actividad esencial del proceso educativo que, interesándose por el desarrollo integral del alumno, individual y socialmente considerado, le ayudara en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de su personalidad y su incorporación a la vida comunitaria. La definió como una tarea cooperativa de todos los que intervenían en la educación, ocupando un lugar singularmente importante los padres y el profesorado por su relación personal y continuada con los alumnos.

Aunque en la LGE no se hablaba, expresamente, de una orientación dirigida a los alumnos con discapacidad, sí se señalaba que ésta sería eficaz si el profesorado, con el apoyo del personal especializado en las tareas de diagnóstico y elaboración de programas de recuperación, tomaba conciencia de su función tutora y acomodaba su quehacer pedagógico y didáctico a las exigencias derivadas del estudio.

Las disposiciones complementarias de la ley recogían la necesidad de una orientación escolar, personal y profesional, basada en datos que debían de quedar plasmados en el expediente personal del alumno, como paso necesario para conseguir una educación eficaz y admitía que aún no se habían establecido los cauces ni técnicos ni administrativos que lo hicieran viable.

Hubo que esperar, por tanto, hasta 1977 para que se desarrollasen estos preceptos que señalaba la LGE, a través de una Orden Ministerial<sup>43</sup> que implantaba, con carácter

---

<sup>41</sup> Art. 9.4

<sup>42</sup> Art. 125 y 127

experimental, los servicios de orientación escolar y vocacional (SOEV). Estos servicios no se implantaron en todas las provincias, sino solo en aquellas que determinó la Dirección General de Educación Básica, entre las que se encontraba Valladolid, que ya despuntaba entre las provincias pioneras de España en todo lo que sonaba a mejora de la calidad en la atención a las personas con discapacidad. Los SOEV dependieron, a nivel central, la Dirección General de Educación Básica y, a nivel provincial de las delegaciones provinciales.

*Dependerán administrativamente de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia y funcionalmente del Servicio de Inspección Técnica de Educación donde habrá un inspector que dirija, supervise y coordine las actividades de los mismos (O.M. de 30 de abril de 1977. Art. 3).*

Entre las funciones que se les asignaron se mencionaban:

- realizar el censo de alumnado con necesidades especiales colaborando con el INEE;
- encargarse de la orientación escolar, personal y vocacional del alumnado, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y de su madurez psicobiológica;
- asesorar al profesorado de EGB en su función de tutoría;
- informar a padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales;
- proponer trabajos de investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los SOEV contaron con personal técnico especializado, que era nombrado en comisión temporal de servicio de entre los funcionarios del cuerpo de profesores de EGB, que tuviera, además, la titulación de licenciado en Psicología, Pedagogía o en cualquier facultad o escuela técnica, diplomado en Psicología escolar o acreditar una experiencia mínima de tres

---

<sup>43</sup> Orden de 30 de Abril de **1977** por la que se regula la organización con carácter experimental del **servicio** provincial de **orientación** escolar y vocacional para alumnos de educación general básica.

años entre docencia en EGB y actividades orientadoras en cualquier nivel.

### **3.4.3. Las alternativas de la enseñanza de los Colegios de Doctores y Licenciados y de las Escuelas de Verano**

En el mes de enero de 1976, la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid, aprueba el documento “Una alternativa democrática para la enseñanza”<sup>44</sup> que se convirtió en uno de los textos más polémicos y controvertidos del país. Se pronunciaron al respecto, unos a favor y otros en contra, instituciones, corporaciones, organismos seculares y religiosos y entidades profesionales y sindicales.

En Madrid, fue refrendado por más de 1.800 profesores que corroboraban una enseñanza como servicio público, proponían un ciclo único en una escuela unificada y un profesorado acorde a esta estructura educativa.

*Un documento polémico, la Alternativa democrática para la enseñanza, ha sido origen de discusiones públicas sobre el futuro de la enseñanza en este país. El citado proyecto propugna la asunción estatal de la enseñanza concebida como servicio público. Frente a él han surgido opiniones que defienden la libertad a crear centros de enseñanza por parte de los grupos intermedios, y más en concreto, los grupos profesionales. Alfonso García Pérez cuenta el origen y las líneas principales del documento de la alternativa. Valeriano Bozal, miembro de la Junta de Gobierno del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, que participó activamente en la elaboración del documento, hace una apología del proyecto. Por último, Santiago Martín Jiménez, S. J, de la Comisión Episcopal de Enseñanza crítica los aspectos que considera negativos del documento. (El País, 11 de agosto de 1976).*

---

<sup>44</sup> Conocido como el “documento verde” por el color de la tinta con el que fue impreso.

El documento empezó a fraguarse en 1974, pues la junta de gobierno luchaba por un Colegio abierto y democrático y se presentó como base de discusión en 1975. Pretendía articular las reivindicaciones y propuestas del movimiento de enseñantes y ofrecer una alternativa global a la política educativa que se estaba desarrollando oficialmente. Su propuesta se basaba en que la política educativa no podía estar de espaldas a los estudiantes, ni a los docentes, ni a la sociedad.

*La crisis del sistema educativo es sólo una faceta de la crisis estructural de un sistema social. Por ello, el plasmar en hechos una alternativa para la enseñanza (alternativa democrática que beneficie a todo el país y no a una minoría parásita) sólo puede correr a cargo de toda la sociedad y en primer término de los trabajadores de la enseñanza” (Boletín del Colegio de D. y L. de Madrid, febrero 1975: 4).*

“Alternativa democrática para la Enseñanza”, se componía de cuatro apartados con los siguientes temas: enseñanza y sociedad; organización de la enseñanza; organización del profesorado y libertades democráticas. Solo abordaba tímidamente el campo de la educación especial, al defender una educación para todos, basada en la utilidad social y la integración escolar:

*Se concederá especial atención a la educación especial de niños aquejados de trastornos físicos o psíquicos, que deberá ser también totalmente gratuita, evitando las injustas discriminaciones actuales, y que se planteará la recuperación de esos sujetos con vistas a su plena integración en la comunidad social, superando los planteamientos meramente asistenciales” (Pérez Galán, en Cuadernos de Pedagogía, 43, 1976:23).*

En el apartado de defensa de una escuela unificada se planteó la creación de un servicio psicopedagógico con funciones de adecuación de los métodos pedagógicos a las características psicológicas de los niños; desarrollo de una auténtica orientación escolar, científica y no clasista; ayuda a los niños con trastornos emocionales o de conducta, etc.

Simultáneamente, a lo largo de 1975 y 1976, aparecieron otros documentos que también ponían de manifiesto las inquietudes de los enseñantes. En Valencia, por ejemplo, el “Anteproyecto de principios del seminario, como contribución a una alternativa democrática para la enseñanza”, del Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados; en Barcelona, la Federación de Asociaciones de Vecinos, la Federación Diocesana de Padres de Familia, la Institución “Rosa Sensat”, la Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal y el Colegio de Doctores y Licenciados, hicieron públicos los documentos sobre la “Problemática de la enseñanza” y la “Declaración de la X escola d’estiu”.

En este último se definía una nueva escuela pública, que incluía a los alumnos de educación especial de los que se decía que debían ser asumidos por todas las instituciones del sistema:

*La Nueva Escuela Pública debería hacerse cargo de estos niños en la mayoría de los casos (lo cual representa un auténtico cambio pedagógico) y debería proveerse de los mecanismos específicos para hacerlo. En según qué casos, hará falta crear instituciones no marginadoras ni proteccionistas, que permitan a los niños ocupar el lugar social que les pertenece. La educación llamada normal y la llamada especial deberían cooperar en todos los niveles de su trabajo para beneficiar a la sociedad, a los educadores y a los mismos niños con un proceso de socialización creciente (Bozal, 1977: 78).*

En los cursos siguientes, se implantaron los *Movimientos de Renovación Pedagógica* (MRP) por toda España, llevando, entre sus propuestas innovadoras, la de la integración escolar de los alumnos con problemas derivados de sus discapacidades.

En esta línea encontramos también “La declaración de las comunidades cristianas”, aprobada en junio de 1976; la realización, en 1976, de las “Primeras jornadas de estudios sobre la enseñanza”, realizadas en Alcobendas (Madrid), donde se desarrolló una ponencia muy significativa de la defensa que en el momento se estaba naciendo de la

enseñanza pública, titulada “La escuela pública”; o el texto de FETE-UGT, aprobado en mayo de 1976, “Una alternativa socialista”.

Fueron momentos donde se manifestaba, a través de documentos, jornadas, manifiestos, etc., la enorme inquietud del profesorado y de los colectivos implicados en la escuela pública y democrática.

### **3.5. LA CONSTITUCIÓN Y LA LEGISLATURA CONSTITUYENTE (1978/79)**

La Carta Magna, en los aspectos referentes a la educación, dice, en su artículo 27, que tendrá por objeto el desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y, en el 49, establece que los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los *disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos*, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los amparará, especialmente, para el disfrute de los derechos ciudadanos.

Con este artículo se comprueba el compromiso constitucional que adquirieron los poderes públicos para dar protección a las personas con discapacidad, evitar la discriminación y conseguir el pleno disfrute de los derechos reconocidos para todos los ciudadanos<sup>45</sup>. Ante esto, los poderes públicos debieron poner todos los medios precisos para que las personas con discapacidad pudieran ejercer sus derechos en un plano de igualdad con el resto de los demás ciudadanos.

Este precepto constitucional supuso el punto de partida para la realización de toda una serie de políticas sociales y educativas encaminadas a lograr la plena integración y normalización de las personas con discapacidad. Por ello, se puede afirmar que la Constitución dio un fuerte impulso de

---

<sup>45</sup> Reconocidos en el Título I de la Constitución.

respeto y reconocimiento de derechos a las personas que padecían algún tipo de discapacidad.

Así mismo, con la Constitución, empezaron a desarrollarse diferentes normas referentes a la educación especial, ya que, hasta este momento, como hemos podido ir comprobando, no hubo una verdadera ordenación legal, sino tímidas tentativas organizativas a través del INEE, atropelladas, imprecisas y parciales.

### **3.5.1. La educación especial en la Legislatura Constituyente**

En esta Legislatura es muy significativo el trabajo que realiza, en el Congreso de los Diputados, la *Comisión especial de los problemas de los disminuidos físicos y mentales*. Esta Comisión que, recordemos, fue constituida por unanimidad de todas las fuerzas políticas recibió, a lo largo de la legislatura, numerosas y variadas preguntas relacionadas con la educación especial.

Resumimos, a continuación, algunas de ellas<sup>46</sup> que nos han permitido sondear el sentir y las preocupaciones de los políticos que, en poco tiempo, van a firmar la LISMI y potenciar, por tanto, la integración escolar.

El grupo parlamentario de Alianza Popular, por ejemplo, parte de la consideración de que la educación especial *presenta aspectos análogos a la docencia normal*, por lo que pregunta:

*¿No debería encargarse el Ministerio de Educación de ofrecer una escolarización gratuita y suficiente para todos los subnormales que la precisen? (Diputada M<sup>a</sup> Victoria Fernández-España, Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados 1/12/1978).*

---

<sup>46</sup> Extraídas de los Diarios de Sesiones del Congreso de los Diputados año 1978.

Otros grupos parlamentarios preguntan<sup>47</sup> sobre el tema de la financiación a los centros de educación especial. En sus intervenciones recuerdan al resto de los diputados que se había tomado la decisión de dar las cantidades procedentes de los casinos y las salas de juego para los centros específicos de educación especial, ya que se habían suspendido las ayudas procedentes de las Mutualidades Laborales y varios centros estaban a punto de cerrar. Así mismo, quieren conocer el criterio de la Administración para la educación de los *minusválidos mentales* y cuáles son los proyectos, a medio y corto plazo, para resolver la acuciante necesidad de puestos escolares y la falta de personal cualificado.

Los diputados justificaban sus preguntas en las estadísticas oficiales, que señalaban que el 1% de la población española (400.000 personas) eran *disminuidos mentales* considerados necesitados de ayuda por su indefensión social pero con los mismos derechos que la ONU había establecido para todos los seres humanos. Hoy ningún diputado diría algo tan obvio pero, en 1978, cuando aún quedaban niños con discapacidad sin escolarizar, parece necesario, incluso, hablar de derechos humanos. Sólo un 12.5% de los *disminuidos mentales* estaba escolarizado. Había 50.000 puestos escolares y sólo 6.000 eran gratuitos. Había 525 centros de educación especial en toda España y la ratio era de 17 alumnos, aunque se consideraba que lo razonable era que no hubiera más de 10 ó 12 alumnos por aula.

Otros parlamentarios preguntan<sup>48</sup> al Congreso por qué eran insuficientes las ayudas que las familias con hijos *subnormales* recibían del Ministerio de Educación y de Sanidad y Seguridad Social y por qué se habían suspendido las de las Mutualidades Laborales que se daban para la escolarización.

El proceso parlamentario era el siguiente: una vez que los diferentes grupos parlamentarios formulaban sus preguntas, críticas, propuestas, alegatos, etc., el portavoz del gobierno respondía, según lo que la Comisión Especial estaba

---

<sup>47</sup> Grupo Socialista, Grupo UCD, etc.

<sup>48</sup> Grupo Comunista, Grupo Socialista Catalán, etc.

estudiando. Las respuestas que vemos en los Diarios de Sesiones son del tipo siguiente:

- a) Que *no todos los disminuidos mentales necesitan escolarización*. No olvidemos que hablaban de escolarización en centros específicos o en aulas cerradas de los centros ordinarios. Hay que tener en cuenta que el perfil de alumnos que se escolarizaba en los centros específicos no tenía nada que ver con el actual ya que, la mayoría, eran alumnos poco afectados; los que actualmente acuden a centros específicos, son los que, seguramente, hubieran estado en la categoría de los que los diputados consideraban que no necesitaban escolarización.
- b) Que el Instituto Nacional de Previsión se había quedado sin presupuesto.
- c) Que existían grandes diferencias de escolarización en las regiones, ya que Cataluña y el País Vasco superaban el 30% de alumnos escolarizados, frente al 12% del resto de las regiones españolas.
- d) Que faltaban profesionales cualificados con las especialidades necesarias para la correcta atención y cuidado de los *disminuidos*.

Este proceso se dio en diferentes ocasiones a lo largo de 1978 y, en 1979, el tema de la educación especial no ocupa ninguna página del Diario de Sesiones y de hecho, como ya hemos explicado, desaparece la propia Comisión Especial.

Podríamos decir, sin miedo a equivocarnos, que los políticos empiezan tímidamente a percibir las necesidades de las personas con discapacidad, pero con planteamientos de consideración asistencial; parece que empiezan a darse cuenta de que los derechos son para toda la ciudadanía, pero esta idea solo está empezando a calar; y, se percibe, también, un fuerte sentido proteccionista hacia los alumnos con discapacidad y un desconocimiento hacia las posibilidades educativas que estos tienen.

Viendo este panorama, parece difícil imaginar que solo en tres o cuatro años se aprobara la LISMI, por lo que cabe suponer la fuerza e intensidad que estaban teniendo las

diferentes medidas sociales y educativas que se estaban abordando en la sociedad.

### **3.5.2. El Plan Nacional de Educación Especial (1978)**

En 1978, el INEE elabora un documento llamado “Integración de la educación especial en la educación general básica” que es un Plan Nacional de Educación Especial, al que Carmen Ortiz considera *nuevo y revolucionario*<sup>49</sup>.

*En este sentido el plan viene a constituir la respuesta específica que la sociedad ha de proporcionar a todos los niños ciudadanos deficientes en edad escolar. La afirmación de este principio elemental comporta una serie de responsabilidades sociales y políticas, técnicas y pedagógicas, médicas y asistenciales, rehabilitadoras y de inserción social, etc. que complican y dificultan el ya por sí difícil y complicado problema de la educación (Plan Nacional Educación Especial, 1979:44).*

El Plan recoge los principios de *normalización, integración, sectorización e individualización* que la LISMI volvería a asumir. El principio de *normalización* indicaba que las personas *deficientes* debían recibir la atención por los servicios ordinarios y propios de la comunidad. Se entendía, por tanto, como la tendencia a utilizar, siempre que fuera posible, los recursos ordinarios en el ambiente más habitual y en el contexto lo menos restrictivo posible. Se intentaba que no se confundiera normalización con normalidad, ya que no se trataba de convertir a la persona discapacitada en normal, sino en aceptar la diversidad y ver las posibilidades y las capacidades en lugar de las carencias y limitaciones. El Plan tuvo en cuenta el principio de normalización, tal y cómo lo formula Nirje:

*Consiste en poner a disposición de los retrasados mentales unas condiciones y una forma de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigente en la sociedad, tanto en cuanto el retrasado debe estar situado en un entorno parecido al*

---

<sup>49</sup> Ortiz, (2010:117). En Hernández Díaz, (2010).

*sujeto normal impregnado en una atmósfera cálida y rica en estimulación* (Ortiz, 1988:32).

La integración escolar se formulaba partiendo de que el alumnado, siempre que fuera posible, debía de estar escolarizado en los centros ordinarios y, sólo cuando resultara absolutamente imprescindible, se llevaría a cabo en centros específicos. Se indicó, además, que los servicios que se prestaran a los discapacitados deberían empezar lo más precozmente posible y la EGB debía de ser integradora, para lo que necesitaría ser flexible y tener recursos materiales, personales y organizativos, que le permitieran lograr la integración con calidad.

A través del *principio de individualización o personalización* de la enseñanza, señalaba como cada alumno con discapacidad debía recibir la atención educativa que requiriera para el desarrollo máximo de sus capacidades y su realización personal. El Plan consideraba que, siempre y cuando este principio no bloquease ni imposibilitase el proceso de socialización, era sumamente adecuado priorizar la individualización didáctica al ritmo de aprendizaje y características del alumnado con discapacidad.

El *principio de sectorización* del servicio suponía la aplicación del criterio normalizador, de manera que el alumnado recibiera la educación dentro de su medio ambiente natural<sup>50</sup>. La sectorización, por tanto, consistió en la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios al alumnado en el entorno en que vivía, con la consiguiente delimitación, conceptualización, funcionalidad y coordinación sectorial de funciones. Se trataba de prestar los servicios correspondientes en el ambiente físico, familiar y social de la persona que los necesitaba.

---

<sup>50</sup> Por sector entiende el Plan, la unidad geográfica y de población en la que se considera posible, de manera adecuada y eficaz evaluar las necesidades, programar los servicios, coordinar las competencias, prestar las atenciones requeridas y estar sujetos a control de calidad. Se cuantifica el sector alrededor de grupos de población de 250.000 a 300.000 personas y es el equipo multiprofesional el órgano responsable de asegurar la coordinación que exige la educación especial a nivel sectorial.

El Plan Nacional de Educación Especial sectorizó las funciones de prevención, detección precoz, diagnóstico y valoración pluridimensional, orientación, programación y seguimiento de los servicios de educación especial y de apoyo al sistema educativo ordinario y evaluación sistemática de los resultados en cada caso. Este principio adquirió su significado pleno, teniendo en cuenta la idea de que el proceso de socialización de los niños se debe desarrollar en contextos próximos a la familia, los amigos y la comunidad.

El Plan incluía al alumnado con problemas de aprendizaje y destinaba, también, para ellos la atención de los servicios de apoyo en EGB y de los programas combinados. Señalaba que los tratamientos psicopedagógicos se referían a los déficits o impedimentos estrictamente educativos y que serían prestados dentro del marco escolar y, a ser posible, en el mismo colegio en que estuviera escolarizado el alumno.

Las repercusiones del Plan se observaron en la práctica, en medidas, tales como la creación de más aulas de educación especial en centros públicos, la puesta en marcha de planes experimentales en centros específicos, la creación de equipos multiprofesionales y la sectorización de los servicios para la dotación de recursos.

Además, se estudió la situación de la escolarización y de los centros y se elaboró un currículum sobre el nivel de EGB, pero aplicado a la educación especial en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Social, Dinámica y Plástica. Se elaboró un documento, a partir de los debates de diferentes sectores (Administración, centros, asociaciones, sociedades científicas y expertos) en el que se definió por primera vez a las personas a las que se dirigía la educación especial, denominándoles *deficientes mentales, físicos o sensoriales* y se señaló que eran quienes no podían seguir con aprovechamiento la educación ordinaria y necesitaban, por tanto que, durante un período significativo de su vida, se les apoyase personalmente.

Los datos con los que trabajó el INEE para la elaboración del Plan son los que se presentan a continuación en la siguiente tabla.

Tabla nº 37: Unidades de EE y puestos escolares, en 1979, en centros específicos

| Régimen del centro                | Centros específicos de educación especial |                |                   |
|-----------------------------------|-------------------------------------------|----------------|-------------------|
|                                   | Nº de centros                             | Nº de unidades | Puestos escolares |
| <b>Perteneciente al INEE</b>      | 3                                         | 108            | 830               |
| <b>Estatal</b>                    | 47                                        | 297            | 4.102             |
| <b>De administración especial</b> | 36                                        | 378            | 5.016             |
| <b>De patronato</b>               | 181                                       | 1.057          | 15.292            |
| <b>De convenio</b>                | 91                                        | 1.229          | 16.511            |
| <b>Privados</b>                   | 182                                       | 1.120          | 14.574            |
| <b>Total</b>                      | <b>540</b>                                | <b>4.289</b>   | <b>56.325</b>     |

(Fuente INEE, marzo de 1979)

Los datos del INEE también nos indican que, a fecha de 31 de marzo de 1979, la población en edad escolar era de 7.000.000 de alumnos, de los cuales, el 18,53%, es decir, 1.297.100 presentaban necesidades educativas especiales. Veamos, a continuación esta distribución de forma gráfica.

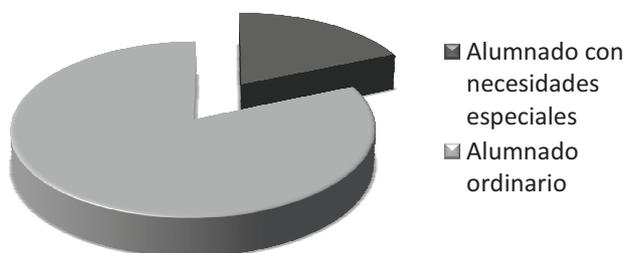


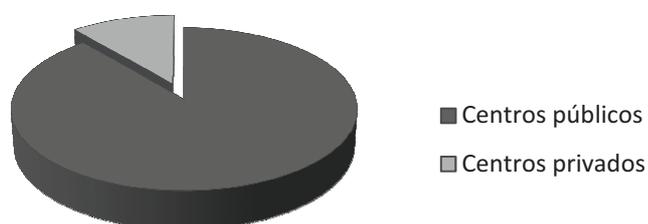
Gráfico nº 12: La población escolar en España en 1979

Pero estos no son todos los datos, también hay que tener en cuenta los siguientes.

*Tabla nº 38: Unidades de EE y puestos escolares, en 1979, en todo tipo de centros*

| En                                             | Unidades de EE | Puestos escolares de EE |
|------------------------------------------------|----------------|-------------------------|
| Centros específicos de EE y centros ordinarios | 6.556          | 93.184                  |
| Centros nacionales de EGB <sup>51</sup>        | 2.143          | 32.970                  |
| Centros privados <sup>52</sup>                 | 224            | 3.899                   |
| <b>Total</b>                                   | <b>8.923</b>   | <b>130.053</b>          |

En concreto, los niños que estaban en unidades de educación especial ubicadas en centros ordinarios se repartían de la siguiente manera: el 89% de los mismos en los centros públicos y el 11% en los privados.



*Gráfico nº 13: Distribución del alumnado de educación especial entre centros públicos y privados en 1979*

<sup>51</sup> En 1.491 centros nacionales de EGB.

<sup>52</sup> En 66 centros privados.

Conviene destacar que muchos de estos alumnos solo necesitaban refuerzos escolares, no eran en realidad alumnos con discapacidad, ya que éstos estaban, mayoritariamente, en los centros específicos de patronato y de convenio. Responsables de las aulas y de los centros específicos, en activo, en estos años, nos han contado que:

*... los alumnos escolarizados en las aulas cerradas de los centros ordinarios de EGB eran, en su mayoría, alumnos con necesidades simples de algún tipo de refuerzo educativo y muchos de los alumnos que estaban en los centros específicos de educación especial eran chicos y chicas perfectamente integrables en las aulas ordinarias (Entrevista Rodríguez Vega y Domínguez Gil, 2011).*

Podemos ver como la integración escolar se iba fraguando, no solo a través del Plan Nacional y los principios que defendía, sino también por la mentalidad del profesorado que veía las posibilidades de integración del alumnado.

El MEC, para seguir la línea experimental que el propio Plan preconizaba, consideró que sería deseable una mayor atención, esfuerzo y dedicación de medios a una zona geográfica que permitiera, por sus condiciones físicas, por la estructura educativa disponible, por la especial sensibilidad del sector educativo y, en general, la de su población, una atención especial en la actuación global e intensa de aplicación de estos criterios. En consecuencia, declara provincia piloto a Cádiz<sup>53</sup> a efectos de una aplicación experimental, generalizada e intensa en tres cursos escolares, empezando a partir del inicio del curso 1981/82. El INEE se comprometió a dedicar una atención especial a tal actuación mediante la dotación de medios personales y materiales.

---

<sup>53</sup> Orden de 7 de septiembre de 1981, por la que se declara a la provincia de Cádiz "provincia piloto" a efectos de implantación del Plan Nacional del Educación Especial.

### **3.6. LA PRIMERA LEGISLATURA (1980/82)**

En estos dos años que duró la primera legislatura de la democracia, el principal asunto legislativo que vive el Congreso de los Diputados, a nivel social, es la tramitación de la LISMI. Por eso, vamos a abordar en este apartado, en primer lugar, los temas relativos al control parlamentario y, a continuación, la propia tramitación de la ley pues nos servirá para comprender el sentir de la clase política y de lo que se respiraba en la sociedad.

Desde 1978, venimos observando que la repercusión social y política en cuanto a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad va en aumento, iniciando un camino que inexorablemente, va a conducir a un proceso de integración escolar. O, como apuntan algunos autores, se puede considerar esta etapa:

*... una fase de despegue de la integración, no sólo evaluable desde el punto de vista de la intervención de la Administración sino también desde el análisis de su impacto social, de la interacción dada entre el nuevo marco legislativo y la acción real (García Pastor, 1995:276).*

Los años en los que se desarrolló la Primera Legislatura tuvieron bastante movimiento en lo referente al campo educativo, posiblemente, motivado por el hecho de que al frente del Ministerio de Educación hubo tres ministros<sup>54</sup>, con sus correspondientes programas cargados de temas generales y específicos, entre los que se desarrollaron acuerdos en torno a la educación especial, hecho que hemos comprobado en las actas de las diferentes Comisiones de educación creadas, y en el debate parlamentario reflejado en el Diario de sesiones del Congreso de los Diputados.

---

<sup>54</sup> En 1979, Otero Novas; en 1980, Ortega y Díaz-Ambrona y en 1982, Mayor Zaragoza.

Es de destacar la aprobación de la ley orgánica<sup>55</sup> que reguló el estatuto de centros escolares; estuvo en vigor muy poco tiempo y bastantes de sus artículos resultaron declarados inconstitucionales. Se la recuerda por su favorecimiento a los centros privados. Es chocante que, a pesar de ser la primera ley educativa después de la aprobación de la Constitución, esta fuera pobre de contenidos y controvertida a nivel general y, en lo que respecta al alumnado con discapacidad, carente de propuestas y de ordenación de la educación especial y de recoger el espíritu integrador que ya se estaba debatiendo en las Cortes con la elaboración de la LISMI.

Pero no todo fue negativo, también tuvo algún aspecto positivo cuando manifestaba, por ejemplo, que:

*La educación en los centros buscará el pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana, integral y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales (Art. 2º).*

Pero el problema fue que no llegó a concretar esta filosofía educativa. Lo mismo le ocurrió en el tema de la orientación escolar, ya que la contempla como una actividad ordinaria de los centros, pero sin aterrizar en el cómo, y con otros muchos campos educativos que no desarrolló.

### **3.6.1. Función de control en el debate parlamentario**

En lo que respecta al debate parlamentario de esta legislatura, los acontecimientos, nos va dando idea de cómo se sentía, desde la tribuna de oradores, la educación especial. A través de los Diarios de Sesiones, constatamos cómo los políticos iban asumiendo nuevos conceptos que, posteriormente, darían lugar a la normativa que posibilitaría realizar la integración social y escolar de las personas con discapacidad en una vida mucho más normalizada de lo que era en esos momentos.

---

<sup>55</sup> Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el estatuto de centros escolares.

La Comisión Parlamentaria de Educación empezó a funcionar en 1979, y, en este período, en que estaba al frente del Ministerio de Educación el Ministro Otero Novas, se defendió un programa marcado por, lo que ellos mismos denominan *una política compensatoria para conseguir la igualdad en una sociedad libre*. (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 20 de enero de 1979).

Querían conseguir los objetivos que señalaba la Constitución y hacer posible el derecho a la educación para todos, evitando así que fuera un instrumento para perpetuar privilegios de algunas minorías, permitiendo el pluralismo y la libertad.

Deseaban llevar la escuela a todos, pero teniendo claro que esto no significaba llevar a todos a la misma escuela; hablaban de una enseñanza de calidad en condiciones de igualdad, y de una educación como instrumento progresista de igualdad social. Ante estos planteamientos, es lógico que los debates se basasen en defender la gratuidad de la enseñanza, un sistema de ayudas y la impartición de una educación compensatoria que ayudase a contrarrestar las desventajas educativas y sociales.

Se plantearon, de forma expresa, la atención a las personas con discapacidad, como uno de los frentes de la política de compensación educativa del ministerio y, entre sus objetivos, lucharon por lograr la escolarización total en los niveles obligatorios de todos los *deficientes físicos y psíquicos* en cuatro años, lo que suponía crear 180.000 nuevos puestos escolares<sup>56</sup> en aulas especiales de los centros de educación ordinarios y en centros especiales, así como el incremento de los correspondientes educadores, fisioterapeutas, logopedas, cuidadores y asistentes sociales.

La educación especial, hasta estos momentos, había carecido de ordenación académica, por lo que la Comisión de Educación empezó a trabajar en ello y en programas

---

<sup>56</sup> Recordemos, que en marzo de 1979, existían cerca de 60.000 puestos escolares.

educativos específicos, técnicas de evaluación y diferentes planteamientos metodológicos, con la intención de aplicarlos de forma experimental a partir de junio de 1980; el propio Ministro, dice, en una sesión del Congreso de los Diputados<sup>57</sup>:

*Entendemos que en este tema, dada la diversidad de deficiencias y la complejidad del asunto, cualquier precipitación en implantar unas técnicas pedagógicas obligatorias podría llevarnos al fracaso del sistema (Otero Novas, 1979).*

Este primer equipo de gobierno considera fundamental, para llevar a cabo su programa de educación especial, la especialización del profesorado y de la inspección.

Analizando los Diarios de Sesiones, encontramos debates que hoy podríamos denominar anecdóticos; veamos uno de ellos, a modo de ejemplo, cuando el propio Presidente de las Cortes formula la siguiente pregunta al Ministro:

*¿Qué criterios se van a seguir para seleccionar a los niños deficientes que deben acudir a un centro normal o a un centro especial? (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1979).*

A lo que Otero Novas, personalmente, responde:

*Se van a atender con criterios absolutamente científicos a través de unos profesionales de gran importancia como son los equipos de orientación*

**José Manuel Otero Novás**  
Ministro de Educación

*Lograr la creación de nuevos centros escolares en las zonas más deprimidas de España, potenciar la calidad de la enseñanza, dignificar y remodelar los estudios de formación profesional y conseguir la plena escolarización de los deficientes mentales, son los principales objetivos que componen las líneas maestras de la gestión que el nuevo ministro de Educación, José Manuel Otero Novás, se propone realizar durante los próximos cuatro años al frente del departamento.*

*José Manuel Otero Novás, abogado del Estado, diputado electo por la provincia de Lugo, ministro de la presidencia en el anterior gobierno, sustituye en el cargo al democristiano Iligo Cavero. El hecho de que el nuevo ministro de Educación sea consejero de Editorial Católica, fundador del grupo Tácito y miembro del mismo partido que el anterior ministro, garantiza, según confiesa el propio Otero Novás, que no se vayan a producir cambios en la línea de orientación ideológica del ministerio.*

*Sobre los problemas que en estos momentos afectan a la enseñanza en España y la forma en que el ministerio tiene intención de afrontarlos trata esta entrevista realizada por Teodoro Izquierdo del Equipo de Información Científica y concedida en exclusiva por el nuevo titular del departamento a CUADERNOS DE PEDAGOGÍA.*

**P. Señor ministro, ¿cuáles van a ser las principales líneas de actuación al frente del Departamento de Educación?**

**R.** Las directrices fundamentales, esenciales, están divididas en varios frentes. Por una parte, es objetivo primordial lograr la plena escolarización de la población española, lo cual implica una atención prioritaria a las zonas deprimidas de España. Hay zonas de la geografía española muy abandonadas en las que los conceptos de libertad de enseñanza son todavía muy escasos, demasiado idealistas; allí no se dan posibilidades de elección ninguna. Además de conseguir nuevos centros de enseñanza, en esos lugares de los que le hablo, es necesaria

la remodelación de algunas zonas, particularmente las rurales, es las que los colegios distan en muchas ocasiones más de cuarenta kilómetros del lugar de residencia del alumno. Tengo noticias de que en algunos otros lugares dispersos por la geografía los niños tienen que, por ejemplo, cruzar el agua que por las noches inundada las aulas. Estas son situaciones de injusticia que mi departamento tiene especial interés en solucionar.

*"Vamos a atender prioritariamente la escolarización de las zonas más deprimidas"*

**P. Aparte de esas actuaciones inmediatas, ¿qué otros objetivos pretende conseguir durante los cuatro años que se supone durará su gestión?**

**R.** Aparte de una política de escolarización, también nos preocupa la calidad de la enseñanza. Para conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza es necesario no sólo el número y mejor cumplimiento de sus obligaciones por parte del profesorado, sino también la mejor formación y especialización posible de este sector. Otra actuación de mi departamento es conseguir la potenciación de la educación preescolar, para lo cual es necesario crear centros o aulas del Estado y ayudar también a la iniciativa privada. En preescolar la población está todavía medianamente escolarizada, sólo varían este tipo de estudios el 50% de los niños en edad preescolar. Por



38

<sup>57</sup> Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados del 18 de marzo de 1979

(Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1979).

En junio de 1979, la revista *Cuadernos de Pedagogía* publicó una entrevista que le hacen al Ministro Otero Novas en la que le preguntaban directamente qué medidas iban a tomar respecto a la educación especial, a lo que él respondió que ya existía un camino del que se había recorrido un pequeño, pero importante trecho. Además dijo:

*Actuamos en dos frentes, por una parte la preparación del profesorado general y, por otra, la contratación y búsqueda de personal especializado: logopedas, fisioterapeutas... colaboradores imprescindibles en la educación especial. Este tipo de educación nos plantea un problema muy grave, es enormemente cara. Mientras que el curso de un alumno de EGB supone un costo entre 30.000 y 40.000 pesetas al año, la educación de un alumno deficiente cuesta del orden de entre 200.000 y 1.000.000 de pesetas, según sea el nivel de este deficiente y el tipo de educación que precise. El costo es francamente enorme. Me conformaría, en estos cuatro años, con conseguir escolarizarlos en unos niveles lo mejor posibles o, cuanto menos, en unos niveles mínimos. Ese va a ser el punto fundamental de mi gestión (Cuadernos de Pedagogía, 54, 41).*

Un año después, en 1980, con un nuevo Ministro de Educación al frente, Ortega y Díaz-Ambrona, la Comisión de Educación no trata, en ninguna de sus sesiones, ningún tema relacionado con la educación especial.

En 1982, con Mayor Zaragoza, tercer Ministro de Educación de esta legislatura, encontramos que una nueva Comisión de Educación, esta vez, llamada *Comisión de Educación y Cultura*, vuelve a plantearse, entre sus objetivos, el mejorar las condiciones de los niños con discapacidad en el terreno educativo. Diseñaron siete objetivos generales, entre los cuales se encontraba el de la democratización de la educación y fomento de la igualdad de oportunidades educativas; y señalaron que, para alcanzarlo, era preciso abordar una línea de actuación basada en la ampliación de la educación especial. Fueron conscientes de que, para lograr

este objetivo, tenían que aumentar el número de puestos escolares de educación especial y tenían que formar al profesorado. Entre los datos que manejó esta Comisión estaba el de la escolarización de alumnado con discapacidad que solo alcanzaba, en esos momentos, al 30 % de la población infantil en edad de escolarización obligatoria, el resto de niños con discapacidad aún estaba en sus casas.

La Comisión consideró que para lograr la especialización en educación especial debía dedicarse una parte del presupuesto de educación a dicho fin, además de contar con la colaboración de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, de la radio y de la televisión. Es paradójico comprobar que, aunque la Comisión se planteaba la necesidad de fomentar la investigación pedagógica, en ninguna de las actas de sus sesiones aparece ningún tema relacionado con la investigación en educación especial.

El grupo parlamentario de Coalición Democrática, como consecuencia de los problemas en la titulación de los especialistas de educación especial (al final del curso 1978/79, los educadores titulados en La Coruña estaban pendientes de que se les reconocieran sus estudios; la Escuela de La Coruña había cerrado sus puertas y la de Madrid no había convocado matrícula para el siguiente curso), considera que hay un vacío profesional y quiere saber cuál será la postura del Ministerio de Educación.

*Es lamentable la falta de medios con que se encuentra la educación especial en España y la desvalorización que se está realizando de los estudios de los profesionales que trabajan con los deficientes (Diario de Sesiones, 22 de agosto de 1979).*

Tenemos que tener en cuenta que, hasta estos momentos, la titulación requerida para trabajar con el alumnado con discapacidad intelectual era la de "Técnico especialista en educación especial", titulación que se obtenía en Escuelas de Educación Especial en diferentes ciudades españolas, como La Coruña o Madrid, cuyos estudios tenían una duración de dos años y estaban dirigidos por el SEREM.

El grupo parlamentario de la Minoría Catalana solicitó:

*Saber los criterios que va a seguir el Ministerio de Educación para subvencionar las aulas de educación especial en Cataluña; las previsiones para la puesta en práctica del Plan Nacional de Educación Especial, las autorizaciones de funcionamiento de las aulas de educación especial y los pagos (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados del 20 de diciembre de 1979).*

Las repuestas que da el Ministro de Educación a Coalición Democrática y al grupo parlamentario de la Minoría Catalana llegan a finales del mes de enero explicando que el Ministerio de Educación concedía dos clases de subvenciones, la primera para construcción y equipamiento de centros, y la segunda, la denominada "gratuidad" para subvenir a los costes de profesorado, su seguridad social y una cantidad alzada para gastos de funcionamiento por unidad. Explicó como el Ministerio de Educación había realizado las previsiones para que, en el plazo de 4 años, pudiera aplicarse el Plan Nacional de Educación Especial y la creación de unos 180.000 puestos escolares que abarcasen la EGB y la formación profesional en su modalidad de educación especial; la creación de 98 centros estatales, ocho de los cuales ya estaban terminados, 20 estaban en construcción y, el resto, en diferentes fases de ejecución del proyecto; para finales de 1980, se esperaba poder disponer de 118.000 puestos escolares. El Ministro, también contó que se estaba procediendo al montaje de "Equipos multiprofesionales" en varias provincias, así como dotando de un personal mínimo a equipos anteriormente existentes pero faltos de personal; dijo que se estaba dotando a los centros estatales de personal complementario: logopedas, fisioterapeutas y cuidadores, del que hasta ahora habían carecido. Y siguió explicando que:

*En este año, el Ministerio comienza la realización de cursos de formación del profesorado en ejercicio para atender a su cualificación profesional en el campo de atención a los deficientes. (...)*

*Se está efectuando la ordenación académica en EGB y en Formación Profesional y se empieza a impulsar la creación de secciones de Formación Profesional para atender, en esta etapa educativa, a los deficientes*

(Boletín Oficial de las Cortes Generales del 31 de enero de 1980).

El grupo parlamentario Socialista, realiza un análisis bastante negativo de cómo se encuentra la educación especial y dice que la educación especial ocupaba, dentro de las preocupaciones nacionales, un lugar secundario, bien por falta de confianza en la educación como posibilidad rehabilitadora, bien por prejuicios sociales, lo que originaba que la atención fuera deficitaria e incluso se la considerase como un tema marginal dentro de los Planes Generales de Educación.

*Tal marginación se puede comprobar, con especial gravedad, en los momentos de crisis económica en los que se detraen fondos de los presupuestos destinados a los colectivos de deficientes. Este fenómeno, que no es exclusivo de España, aquí adquiere dimensiones dramáticas en cuanto a la educación especial que está siendo poco considerada por la Administración. A ello hay que añadir la carencia de líneas concretas de actuación, por cuanto que las disposiciones legislativas no pasan de ser declaraciones de buenas intenciones. Y, no sólo por la falta de medios económicos y dotaciones de infraestructura, sino también, por la casi inexistencia de profesionales cualificados y de gabinetes psicopedagógicos que planteen planes efectivos de recuperación, rehabilitación, normalización e integración social<sup>58</sup> (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados del 18 de abril de 1980).*

En estas declaraciones y análisis, el grupo Socialista señalaba, también, que existía una fuerte carencia de conocimientos para dedicarse a la educación especial ya que,

*... los profesores de EGB sólo se han formado con cursillos insuficientes e incompletos que se han considerado como título suficiente para impartir las técnicas, los conocimientos y la educación necesarias (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados del 18 de abril de 1980).*

---

<sup>58</sup> Es la primera vez que vemos por escrito dos de los principios fundamentales que la posterior LISMI defenderá como principios básicos: el de normalización y el de integración.

Este grupo parlamentario consideraba que existía, además, una gran dispersión de centros dedicados a impartir educación especial, centros estatales generales, con una o dos aulas para la educación especial, centros estatales especializados, centros de instituciones privadas, centros de instituciones benéficas y centros creados por los propios familiares afectados.

*Y cada uno de ellos funciona con sus criterios ya que no existen criterios definidos y, en algunos casos, funcionan, más que como centros de educación, como guarderías de niños deficientes. Esta situación se mantiene, también, en los centros de Formación Profesional, con el agravante de que, en muchos casos, se convierten en centros no de educación, sino de amaestramiento (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados del 18 de abril de 1980).*

Todas estas intervenciones van encaminadas a que el Gobierno de explicaciones, por un lado, sobre el Plan de Educación Especial y si éste se va a incluir en la Reforma de la educación general y, por otro, sobre los profesionales y los equipos que se contratarían en los centros.

Las respuestas a todas estas intervenciones no llegan hasta mayo y, en ellas, el Ministerio de Educación confirma que efectivamente, existía el Plan Nacional de Educación Especial que el Ministerio de Educación había elaborado a través del INEE, promovido por el Real Patronato de Educación Especial<sup>59</sup>. Señaló que el Gobierno no tenía previsto que las reformas necesarias en el sector educativo fueran objeto de ley, como lo fue la LGE, no obstante, recordaba a todos los parlamentarios que, según el Plan Nacional, la Educación Especial, se concebía integrada en el sistema educativo. Añadió que:

*En estos momentos se tiene claro que son los deficientes medios y severos, estimados en un 30% del total de los disminuidos, los que tienen necesidad de centros específicos de educación especial. (Boletín*

---

<sup>59</sup> El Plan aparece, como anexo, a una proposición de Ley para la Integración Social de los Minusválidos.

Oficial de las Cortes Generales del 24 de mayo de 1980).

El Gobierno, en sus intervenciones reconoció que no existía un censo de disminuidos en sentido estricto, pero se justificaba diciendo que tampoco había existido en otros países como condición previa para iniciar las acciones en el campo de la educación especial y que, este censo solo podría llevarse a cabo cuando existieran suficientes equipos multiprofesionales.

*Son necesarios 271.000 puestos escolares para centros específicos y tenemos un déficit de 22.956 puestos escolares. La realización del Plan Nacional durará cuatro años, a lo largo de los cuales, pretendemos cubrir toda la escolarización<sup>60</sup> a razón del 75% (17.217 alumnos) en puestos de centros específicos del Estado y el 25% (5.739 alumnos) restante de puestos de iniciativa privada. (Boletín Oficial de las Cortes Generales del 24 de mayo de 1980).*

Para calcular de manera aproximada el censo de alumnado necesitado de educación especial, el Gobierno había hecho una estimación basada en los porcentajes utilizados por organismos internacionales; así, tuvieron en cuenta el número de *disminuidos* censados en otros países y los que se dedujeron de una serie de estudios parciales elaborados en diversas zonas del país, contrastados con los datos que tenían las asociaciones nacionales. También comprobamos, a través de una pregunta parlamentaria<sup>61</sup> sobre la situación de la educación especial en la provincia de Cádiz, que los censos de alumnos *deficientes* se estaban elaborando en las

---

<sup>60</sup> La estimación económica que hizo el Gobierno respecto a la construcción de 17.217 puestos escolares en centros estatales de educación especial fue de 5.196.000.000 pesetas y la de 5.739 puestos no estatales también en centros específicos fue de 1.118.000.000 pesetas. (Boletín Oficial de las Cortes Generales del 24 de mayo de 1980).

<sup>61</sup> Del Grupo Parlamentario Socialista en el Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados del 18 de abril de 1980.

delegaciones provinciales de educación<sup>62</sup> a través de la inspección de educación básica del Estado. Después de este análisis, en el Congreso<sup>63</sup> se aceptó una estimación cifrada en 333.000 *disminuidos* comprendidos entre 0 y 18 años.

El Gobierno, respondió al grupo parlamentario Socialista, en relación a los diferentes tipos de centros, señalando que, además de los colegios públicos y privados existía una figura jurídica que era la de los antiguos patronatos, que funcionaban bajo un régimen de convenios.

*Son centros no estatales, promovidos por Diputaciones, Ayuntamientos, Cajas de Ahorro y Asociaciones de Padres o Protectoras de Subnormales sin afán de lucro, en los que la titularidad no la tiene el Estado, aunque los centros se hallan dotados de profesorado estatal. (Boletín Oficial de las Cortes Generales del 24 de mayo de 1980).*

El grupo parlamentario Comunista presentó una proposición no de ley sobre los problemas urgentes que existían en relación con la educación especial. Entre ellos el incumplimiento de la Ley del 70 en materia presupuestaria y las consecuencias inminentes de riesgo de cierre de algunos centros no estatales por causas económicas.

*Solicitamos que se unifique toda la normativa existente del ámbito de la minusvalía centralizándola en los servicios del INEE y que se proceda a hacer una evaluación real del coste de las aulas de Educación especial. (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados del 6 de marzo de 1980).*

Y el Diputado Manuel Fraga Iribarne, del grupo parlamentario de Coalición Democrática, pregunta<sup>64</sup> sobre la aplicación del Plan Nacional de Educación Especial.

---

<sup>62</sup> Actuales direcciones provinciales.

<sup>63</sup> Boletín Oficial de las Cortes Generales del 24 de mayo de 1980.

<sup>64</sup> Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados del 13 de septiembre de 1980.

El gobierno le respondió diciendo que se estaban utilizando los criterios básicos del Plan pues así cubrían el vacío existente hasta la aprobación y desarrollo de la LISMI; que el Plan se estaba aplicando de la siguiente manera: trabajando en la ordenación académica de la educación especial y preparando los programas, cuestionarios y currículos de la EGB y de la FP pues estos se iban a experimentar a partir de enero de 1982. También respondió:

*Se van a crear los Equipos Multiprofesionales y estos estarán trabajando a finales de 1981. (...) Se están teniendo en cuenta las necesidades de personal complementario (logopedas, fisioterapeutas, cuidadores, educadores, etc.). Se está destinando presupuesto para la creación de 17.302 puestos escolares y 40 centros. (...). Se está formando al profesorado de EGB en especialidades de Pedagogía Terapéutica (4.162 profesores) y en Perturbaciones de Lenguaje y Audición (1.395 profesores). Se está considerando que los alumnos límites no se escolaricen en centros específicos de educación especial sino que se integren en la EGB, aunque se les dé apoyo individualizado. (Boletín Oficial de las Cortes Generales del 12 de diciembre de 1980).*

Se puede comprobar, revisando los Boletines Oficiales de las Cortes Generales, que el grupo parlamentario Socialista pregunta al Gobierno por la creación de centros específicos de educación especial:

*Si el Gobierno va a crear un centro de educación especial en Los Corrales de Buelna (Santander)<sup>65</sup>, y otro centro de educación especial de Armilla (Granada). (Boletín Oficial de las Cortes Generales del 12 de marzo de 1981).*

Las respuestas a la creación de centros específicos se van dando paulatinamente y son del estilo de la siguiente:

*La denegación de una nueva construcción de centro específico en Santander ya que el Gobierno tiene*

---

<sup>65</sup> En esta zona de 22.000 habitantes, contaban con 90 niños entre 4 y de 16 años (de diferentes capacidades intelectuales) susceptibles de ser escolarizados en este centro de educación especial.

*previstos los de Reinosa, Laredo y Cabezón de la Sal. (Boletín Oficial de las Cortes Generales del 22 de septiembre de 1981).*

Hay que tener en cuenta que el Gobierno consideraba que sólo el 30% de los alumnos necesitaban centros específicos de educación especial y que el 70% restante y, fundamentalmente, en virtud del principio de integración escolar, debería acudir a aulas de educación especial en centros ordinarios

A lo largo de 1981, las preguntas en el Congreso de los Diputados<sup>66</sup> giran en torno al funcionamiento de los equipos multiprofesionales y, a través de las respuestas, descubrimos que estos actúan sobre una población de entre 200.000 a 300.000 habitantes; tienen los objetivos de hacer prevención social y educativa, detectar a la población con problemas, valorar, elaborar los Programas de Desarrollo Individual y hacer los seguimientos oportunos.

Un síntoma de modernidad, en esta Primera Legislatura, es la firma del Acuerdo<sup>67</sup> entre el gobierno Español y la UNESCO, para establecer los detalles relativos a la celebración, en Madrid, de una Conferencia Internacional para adoptar un plan de acción sobre los *minusválidos*.

Veamos los temas más relevantes del debate parlamentario de esta legislatura<sup>68</sup>:

---

<sup>66</sup> Boletín Oficial de las Cortes Generales del 13 de mayo de 1981; del 22 de septiembre de 1981, etc.

<sup>67</sup> Acuerdo entre el gobierno Español y la UNESCO de 6 de abril de 1982.

<sup>68</sup> Ver todo el resumen del debate parlamentario en el Anexo del CD.

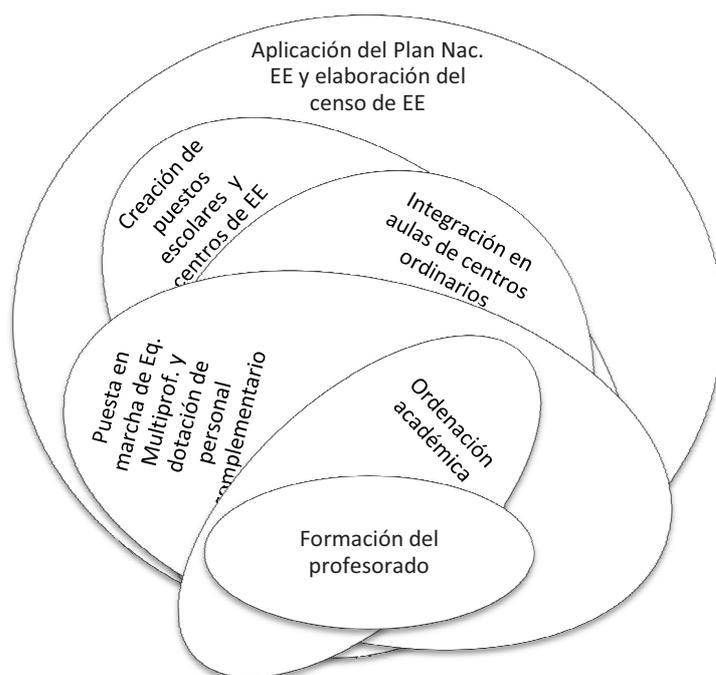


Gráfico nº 14: Temas fundamentales del debate parlamentario de 1979 a 1982

A continuación, a modo de resumen, se presentan las diferentes posturas, que en torno a la educación especial, presentan los diferentes grupos parlamentarios.

Tabla nº 39: Posturas de los grupos parlamentarios y partidos políticos en torno a la política del Ministerio de Educación

|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Coalición Democrática</b> | Critican la falta de medios para la EE y los problemas de titulación.<br>Les interesa la aplicación del Plan Nacional de EE.                                                                                                                                                           |
| <b>Minoría Catalana</b>      | Se interesan por los criterios que va a seguir el Ministerio de Educación para subvencionar las aulas de EE en Cataluña y las previsiones para la puesta en práctica del Plan Nacional de EE.<br>Se interesan por las autorizaciones de funcionamiento de las aulas de EE y los pagos. |

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Grupo parlamentario Socialista</b> | <p>Les interesa, globalmente, saber cómo está la EE al considerar que ésta ocupa, dentro de las preocupaciones nacionales, un lugar secundario, por falta de confianza en la educación rehabilitadora y por prejuicios sociales.</p> <p>Consideran que la EE es deficitaria y marginal dentro de los Planes Generales de Educación.</p> <p>Critican que se detraigan fondos de los presupuestos destinados a los colectivos de <i>deficientes</i>.</p> <p>Muestran preocupación por cómo va el Plan de EE y si éste se va a incluir en la Reforma de la Educación General.</p> <p>Les preocupa el tema de la contratación de los profesionales.</p> <p>Creen que debe unificarse toda la normativa existente del ámbito de la <i>minusvalía</i> y centralizarse en el INEE.</p> <p>A nivel de presupuestos, consideran que se debe hacer una evaluación real del coste de las aulas de EE.</p> |
| <b>Grupo parlamentario Comunista</b>  | <p>Señalan el incumplimiento de la Ley del 70 en materia presupuestaria y las consecuencias inminentes de riesgo de cierre de algunos centros no estatales de EE por causas económicas.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

A un año de la publicación de la LISMI, se ven las primeras y tímidas declaraciones en el Congreso de los Diputados, sobre las posibilidades de realizar la integración en centros ordinarios y se empiezan a plantear que no todos los alumnos deben estar en centros específicos, sino que algunos deben estar en los centros ordinarios, aunque sea en aulas separadas.

### 3.6.2. Función legislativa: tramitación de la proposición de la LISMI

Para aprobar la Ley de Integración Social de los Minusválidos, se presentó en el Congreso de los Diputados, la Proposición de Ley elaborada en el seno de la *Comisión especial para el estudio de los problemas de los disminuidos*

*físicos y mentales* del Congreso. A continuación la proposición pasó al Senado<sup>69</sup> y sigue el siguiente proceso:

A finales de diciembre de 1979, se ordena la publicación<sup>70</sup> del texto de la proposición de ley, relativa a *Integración Social de los Minusválidos*, que había sido elaborada con la representación de todos los grupos parlamentarios y, elevó a la mesa del Congreso el texto de la proposición de la misma<sup>71</sup>.

A través del debate parlamentario, y como consecuencia de la presentación de las diferentes enmiendas, se van produciendo cambios hasta llegar a la publicación definitiva de la ley. Podemos considerar este debate como un termómetro social que medía lo que se estaba fraguando en la sociedad en torno al mundo de las personas con discapacidad y su integración, cada vez mayor, en la vida ordinaria, como ciudadanos de pleno derecho.

Ya en febrero de 1980<sup>72</sup> comienza el debate parlamentario que abre, en condición de Presidente de la *Comisión Especial*, encargada del estudio de la situación de los *disminuidos psíquicos físicos y sensoriales* en España, el Sr. Trías Fargas que, como es lógico, defiende la Proposición de Ley. A pesar de que existía acuerdo, dio la palabra, como es habitual, a los diferentes grupos parlamentarios<sup>73</sup> que desearan intervenir para que fijaran su posición.

---

<sup>69</sup> En el Anexo del CD se presenta el procedimiento seguido en el Congreso, extraído de los Diarios de Sesiones (Plenos), num. 189, 191 y 194 y del Senado, extraído del Diario de Sesiones (Pleno), num. 225.

<sup>70</sup> Presidencia del Congreso de los Diputados, 30 de diciembre de 1979.

<sup>71</sup> Boletín Oficial de las Cortes Generales del Congreso de los Diputados de fecha 14 de enero de 1980, Serie B, Proposiciones de Ley nº 68-I

<sup>72</sup> Boletín Oficial de las Cortes de 21 de febrero de 1980. pág. 4442 y ss.

<sup>73</sup> Intervinieron la diputada Fernández España por Coalición Democrática; por el grupo parlamentario de Socialistas de Cataluña, Puig i Olivé; por el grupo parlamentario comunista, Fernández Inguanzo; por el grupo parlamentario Socialista del Congreso, Díaz Sol; y, por el grupo parlamentario centrista de UCD, del Valle. En la votación realizada, de 221 votos emitidos, resultaron a

Se acordó la tramitación a la *Comisión* para que los grupos parlamentarios presentasen enmiendas<sup>74</sup> y, siguiendo el trámite parlamentario, ésta publica el Dictamen<sup>75</sup> a la proposición de Ley de Integración Social de los Minusválidos.

El debate duró dos días y a continuación veremos los aspectos ideológicos del mismo y aquellos que tuvieron una mayor repercusión social. El primer tema de calado que se produce es el de la financiación de los centros de iniciativa privada que defiende el grupo Centrista y que rechaza el Grupo Socialista:

*No se puede poner condiciones a nadie que quiera participar en la integración de los minusválidos.* (Diputado Barnola Serra, de UCD. Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980).

No se aceptan las propuestas Socialistas de gratuidad para toda la enseñanza de los *minusválidos*, pues:

*... esto crearía un problema sin precedentes por su elevado coste, además de que ni siquiera es gratuita en ciertos niveles de enseñanza para el régimen general*<sup>76</sup>.

---

favor 220 y hubo una abstención. Con lo cual se demuestra el consenso absoluto y unánime que realmente existió para sacar adelante este proyecto.

<sup>74</sup> Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados del 18 de marzo de 1980. Serie B, nº 68-II

<sup>75</sup> Con fecha de 18 de septiembre de 1980, la ponencia designada para informar las enmiendas emite su Informe. El 26 de junio de 1981, la Presidencia del Congreso ordena la publicación en el BOCG del 2 de julio de 1981, de las enmiendas. Las enmiendas que se mantienen son las de los grupos parlamentarios de Coalición Democrática, presentadas por Antonio Carro Martínez; grupo Comunista, presentadas por Jordi Solé Tura; grupo de Minoría Catalana, por Miguel Roca Junyent; grupo Socialista, por Gregorio Peces Barba; grupo Socialista de Cataluña, por Ernest Lluch Martín y PNV, por Marcos Vizcaya Retana. En los días 14 y 15 de octubre de 1981, tuvo lugar el debate sobre el Dictamen de la *Comisión Especial* relativo a la proposición de Ley y el 3 de noviembre de 1981, el Pleno del Congreso de los Diputados la aprobó.

<sup>76</sup> En estos momentos está en trámite en la Cámara una ponencia sobre la Ley de Financiación de la Enseñanza.

(Diputado Barnola Serra, de UCD. Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980).

El grupo parlamentario Comunista considera que muchas de sus enmiendas, ya han sido incluidas en la Proposición de Ley, por lo que se manifiestan satisfechos y piensan que han contribuido a su mejora. A pesar de ello plantean:

*Es necesario que el apoyo a las asociaciones sin ánimo de lucro sea a través del asesoramiento técnico, la coordinación y la planificación pues así, se garantiza mejor el control de los fondos públicos y se sitúa el carácter subsidiario de la iniciativa privada.*

*Deben ser las condiciones personales, y socio-familiares las que señalen cuando un minusválido requiere atención particular. (Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980).*

Desde los escaños de la UCD, se les contesta que se oponen a esta enmienda por ir totalmente en contra de su filosofía y no quieren quitar apoyo económico a las instituciones privadas, sin ánimo de lucro. El grupo parlamentario Minoría Catalana se opone, también, a las enmiendas de los grupos Socialista y Comunista en torno a la financiación, pues consideran que los que deben intervenir en la administración, gestión y control de los fondos destinados a paliar las minusvalías son estrictamente los interesados, sus familiares, y en su caso, los técnicos imprescindibles. Además, con la escasez de fondos con los que cuenta el Estado, éstos se pueden perder en la maraña de la burocracia.

*La propuesta del grupo Comunista, que plantea que deben ser las condiciones personales, y socio-familiares las que señalen cuando un minusválido requiere atención particular es muy grave, pues la única excepción a la integración tiene que ser en razón de un hecho físico o psíquico irrefutable y no las condiciones sociales o familiares, es decir, lo único que puede impedir la integración son los criterios médicos. (Trías Fargas, Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980)*

El grupo de Socialistas de Cataluña manifiesta:

*Esta Ley es un bodrio, confeccionada por determinadas personas y sus adláteres y que ésta podía ser una estafa. (Diputado Puig i Olivé. Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980).*

Pero Minoría Catalana hace una defensa encarnizada de la misma.

*Esta ley tiene prestigio social, respeto psicológico de los afectados, huye de los paternalismos y trata de reconocer unos derechos y no limosnas o favores a los minusválidos. (Trías Fargas, Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980).*

El grupo Comunista rechaza la Ley, pues la consideran una norma al margen de las leyes generales destinadas al conjunto de la sociedad, que legaliza la marginación al establecer un trato diferenciador entre los minusválidos y el resto de la sociedad, y, así, no se cumple el principio de normalización.

*Sólo estamos dispuestos a aceptar esta Ley si es considerada de paso hacia su desaparición y todo lo que afecte a los minusválidos sea integrado en las diferentes leyes. (Diputado Núñez González. Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980).*

Otro aspecto fundamental que se plantea, en forma de enmienda, es el de la prevención de las *minusvalías* y para ello, la necesidad de trazar planes cuatrienales con financiación. Esta enmienda es presentada por el grupo Socialista y el Comunista y, también, es apoyada por UCD, por lo que directamente se aprueba por mayoría<sup>77</sup>.

---

<sup>77</sup> De 258 votos emitidos, 254 son favorables, sólo 3 son negativos y una abstención. Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980.

El tema de los equipos multiprofesionales adquiere relevancia en el debate, ya que el grupo Socialista consideró que:

*... el texto de la Ley, tal y como está planteado, deja sin definir sus funciones y, simplemente, los considera como equipos de valoración previos al cobro de ayudas económicas. (Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980).*

El grupo Centrista no acepta esta enmienda, pues considera que:

*... dar más funciones a estos equipos supone darles exclusividad y poder y, por lo tanto, hacer de ellos un grupo de presión y un monopolio lo que rechazamos por principios doctrinales. (Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980).*

Las prestaciones del Régimen de la Seguridad Social llenaron horas de intervenciones, de turnos de palabra y de fuertes discusiones de los grupos Socialista, Comunista, de Coalición Democrática y de UCD, e incluso llevaron hasta la comparecencia al Ministro de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social, Sancho Rof. Se debatió entre planteamientos sociales claramente garantes de derechos, defendidos, especialmente, por parte de los grupos de izquierdas y el equilibrio de un Gobierno que tenía que repartir sus presupuestos.

*El Gobierno tiene que repartir los presupuestos con justicia e igualdad, pero, además, tiene que dar cumplimiento al artículo 49 de la Constitución y hacer frente al límite de lo que podemos pagar. (Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 18 de marzo de 1980).*

Fue éste, sin duda, el tema que ocupó más tiempo del debate y que al final se resolvió con la aprobación de unas enmiendas y el rechazo de otras, pero, en general, con satisfacción mayoritaria, ya que se estaban mejorando las prestaciones de la Seguridad Social a los *minusválidos*, a pesar de que éstos no pagaran una cuota.

A pesar de que la LISMI no era una ley educativa, la educación ocupaba un lugar muy importante en la misma, por eso, les dedicaremos una atención especial a las enmiendas que a ella se refirieron. Las primeras las presenta el grupo Socialista que solicita que se concreten los objetivos educativos, la metodología, la calidad de la enseñanza, la atención a los minusválidos en las zonas rurales<sup>78</sup> y la FP, ya que, sino la ley se quedaría en una declaración de intenciones. Dicen que la ley hace un planteamiento muy difuso de la parte educativa; ejemplo de ello son los objetivos, que hablan de superación de las deficiencias y de promoción de las dificultades, pero en términos genéricos. Consideran que los objetivos deben ser concretos y, además, se deben plantear las cuestiones metodológicas.

Los socialistas solicitaron la gratuidad total de toda la educación especial<sup>79</sup> y conseguir la integración, para lo cual piden que se estudien las experiencias que se están llevando a cabo en España y en otros países.

*La Ley debe especificar que la atención a los niños con discapacidad sea lo más temprana posible, se concrete en que va a empezar en educación preescolar; que los programas educativos dedicados a los minusválidos se hagan de forma personalizada, y que se realice seguimiento, control, evaluación por parte de los Equipos multiprofesionales en colaboración con los profesores y el personal del centro. (Diputado Fuentes Lázaro Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 20 de marzo de 1980).*

---

<sup>78</sup> Dicen los parlamentarios que en las zonas rurales aisladas se producen uniones consanguíneas como consecuencia del aislamiento, lo que genera un aumento del número de minusvalías. También creen, curiosamente, que éstas aumentan entre matrimonios jóvenes de menos de 30 años, que tienen escasos recursos sociales, culturales y económicos, frente a matrimonios de más de 45 años. (Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 20 de marzo de 1980)

<sup>79</sup> Esta enmienda no es aprobada bajo el argumento de que ni siquiera el sistema ordinario tenía la gratuidad total en todas sus etapas.

El grupo Comunista planteó que la educación especial debía estar enmarcada dentro de la Ley General de Educación para lograr el principio de normalización, pues si la educación es un elemento integrador, no puede estar recogida con carácter diferenciador.

*La idea de normalización e integración no quiere decir otra cosa que la necesidad de que los minusválidos acudan a los centros educativos que existen para el resto de la población, adecuando los espacios y las aulas e incluso los planes pedagógicos; es monstruoso legalizar la construcción de centros especiales donde se educa a los minusválidos en la marginación y en la desigualdad, que parecen guetos en lugar de centros de enseñanza. (Diputado Fernández Inguanzo. Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 20 de marzo de 1980).*

Todas estas enmiendas fueron rápidamente rechazadas por la Cámara con la mayoría de los votos de UCD, que respondió diciendo:

*Son enmiendas de tipo competencial, es decir, la educación especial ha sido integrada en la educación general, por tanto, quien tenga la competencia de ésta, tiene también la de la educación especial. (Diputado Barnola Serra. Boletín oficial de las Cortes Generales Congreso de los Diputados, 20 de marzo de 1980).*

Se produjeron anécdotas terminológicas, por ejemplo, cuando el Diputado Aristizábal, del PNV, propuso cambiar *El Estado fomentará el sistema de rehabilitación* por *El Estado garantizará el sistema de rehabilitación*; enmienda que, sin problemas, fue aprobada, como dijo el Diputado Barnol Serra, *por coherencia*. Y discusiones entre la utilización del término *minusválidos* o *disminuidos físicos* o entre *dotar al minusválido* o *lograr del minusválido*, etc.

El Pleno del Congreso de los Diputados del 23 de marzo de 1982, aprobó definitivamente la LISMI, después de quinientas enmiendas al proyecto de Ley del Congreso y se procedió a la tramitación de la LISMI en el Senado.

Los temas más relevantes que se abordaron en el Senado hasta llegar a la aprobación definitiva de la ley, los hemos extraído de los Diarios de Sesiones del Senado. El tema estrella, reiteradamente rechazado, es el hecho de que la ley no reconozca el derecho a la Seguridad Social de los *minusválidos*. Como consecuencia de ello, los grupos de izquierdas consideran, en diferentes momentos del debate, que esta ley es *marginadora, un bodrio o una ley insuficiente*<sup>80</sup>.

La mayoría de las enmiendas iban encaminadas a potenciar más la prevención de la *subnormalidad*, a ampliar las salidas profesionales de los *minusválidos*, a través de centros ocupacionales de empleo, a fomentar su escolarización en régimen de integración y de gratuidad, a que se diera una visión globalizadora y una rehabilitación integral coordinando los servicios de las diferentes instituciones o ministerios, a potenciar la atención en las zonas rurales, a ampliar las prestaciones de los servicios sociales, a la eliminación de barreras arquitectónicas y a la adecuación de los lugares y transportes públicos<sup>81</sup>. Hubo mucho interés por parte de todos los grupos parlamentarios para que el Gobierno explicitara cómo se iba a aplicar la ley y cómo se iban a cumplir los plazos<sup>82</sup>.

Todos los grupos parlamentarios estuvieron de acuerdo en aumentar el número de convocatorias que había que dar a los *minusválidos* en las universidades, aunque ya se había dado el primer paso, a través de la Ley de Autonomía Universitaria.

El 23 de marzo de 1982, después de ciento veinte enmiendas al proyecto que fue al Senado, la LISMI fue aprobada. Y, con ella, se articula la protección al *minusválido* a través de un amplio espectro de medidas en las áreas de prevención y valoración de las minusvalías; prestaciones sociales y económicas; rehabilitación; integración escolar en los

---

<sup>80</sup> Diario de Sesiones del Senado de 20 de enero de 1981.

<sup>81</sup> Diario de Sesiones del Senado de 23 de abril de 1981.

<sup>82</sup> Diario de Sesiones del Senado de 17 de septiembre de 1981.

sistemas educativos generales y laboral en centros de trabajo ordinarios, siempre que sea posible; organización y prestación de servicios sociales específicos; movilidad y barreras arquitectónicas; tiempo libre; y gestión y financiación.

La LISMI fue para muchos una ventana abierta a la esperanza y un paso importante de progreso para la inserción de las personas con discapacidad en la vida de este país. Significó que toda la sociedad estaba de acuerdo, ya que hubo consenso político, en que el mundo de la discapacidad tenía que avanzar hacia la consecución de los mismos derechos que el resto de las personas. Y también, supuso el impulso más serio hacia la integración escolar que hasta el momento se había dado en España.

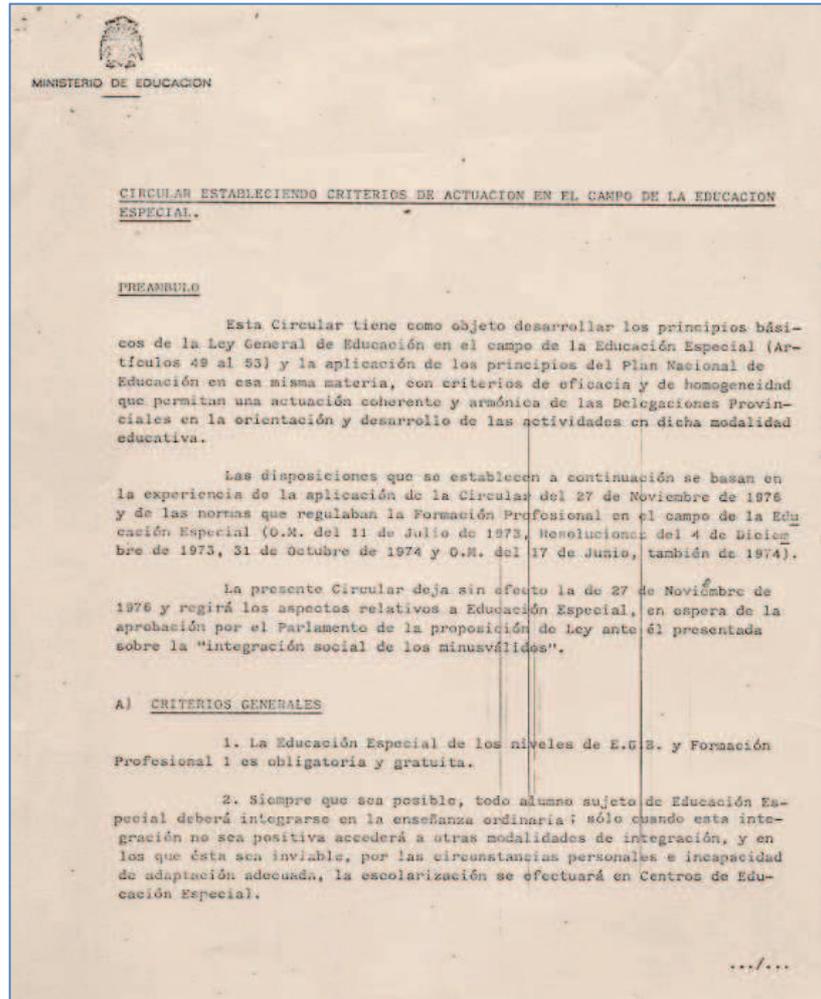
### **3.7. CRITERIOS DE ACTUACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

En junio de 1981, el Ministerio de Educación envía a todas las provincias una Circular<sup>83</sup> en la que se señalaban los criterios para actuar en el campo de la educación especial. Es digno de tener en cuenta que, en plena democracia y con el gobierno de la UCD, esta circular tenga como objetivo el desarrollo de los principios básicos de la educación especial<sup>84</sup> de la ley franquista de Villar Palasí y los del Plan Nacional de Educación Especial. El Ministerio pretendía homogeneizar la actuación de todas las delegaciones provinciales.

---

<sup>83</sup> Circular estableciendo criterios de actuación en el campo de la educación especial de 23 de junio de 1981.

<sup>84</sup> Desarrolla los artículos 49 al 53 de la LGE de 1970.



En espera de la aprobación por el Parlamento de la proposición de la LISMI, la circular se basó en la regulación normativa, que se había dado sobre educación especial y formación profesional en este campo, a partir de la LGE:

- Orden Ministerial de 11 de julio de 1973.
- Resolución de 4 de diciembre de 1973.
- Orden Ministerial de 17 de junio de 1974.
- Resolución de 31 de octubre de 1974.
- Circular de 27 de noviembre de 1976.

Fue un anticipo de la LISMI al señalar que siempre que fuera posible, todo alumno de educación especial, debería integrarse en la enseñanza ordinaria, sólo cuando esta integración no fuera positiva, es cuando se debería acceder a otras modalidades de integración y, cuando fuera inviable, por circunstancias personales e incapacidad de adaptación, entonces es cuando la escolarización se efectuaría en centros de educación especial.

Ya señalaba la necesidad de escolarizar al alumnado con una valoración diagnóstica, pero como en estos momentos casi no había equipos multiprofesionales el Ministerio indicaba que servirían los emitidos por la Jefatura Provincial de Sanidad, el SEREM<sup>85</sup>, el Instituto Provincial de Psicología Aplicada y Psicotecnia, los SOEV, psicólogos y médicos de los centros, etc.

La circular organizaba el expediente personal de los alumnos en el que debía constar de la valoración diagnóstica y el PDI. A los equipos multiprofesionales les encargó la realización de los informes de seguimiento de los PDI que hacían los profesores y, para los centros que no contasen con este servicio, señalaba que esta labor la hiciera el personal del centro.

Dedicaba una parte importante a hablar de los modos de escolarización, y a través de su planteamiento observamos que son conscientes de las carencias existentes en esos momentos.

*Los siguientes modos de escolarización se consideran los objetivos que en este campo sería deseable alcanzar, aunque de momento, en algunas ocasiones los mismos (por ejemplo, por carencia de servicios de apoyo suficientes) no puedan ser puestos en práctica en su totalidad.*

Hablaba de una escolarización con integración total en unidades de educación ordinaria tanto para preescolar, como

---

<sup>85</sup> En 1981, ya era el INSERSO.

para EGB, formación profesional y BUP<sup>86</sup>, aunque indicando el tipo de alumnos que a ella podían acudir.

*Aquellos que hayan superado déficits que transitoriamente dificultaban el acceso a la escolarización normal y aquellos que presenten determinadas dificultades o hándicaps que podrían seguir normalmente la enseñanza ordinaria, si con simples modificaciones de la estructura física escolar se eliminan dichos hándicaps.*

La circular hacía un comentario innovador señalando que más que de integración de un *disminuido* en el sentido estricto, se trataba, simplemente, de la aceptación por parte del centro ordinario de un alumno con circunstancias singulares para determinados aprendizajes o actividades.

Continuaba con la escolarización parcial, a través de un programa combinado EGB-educación especial; la integración parcial en aulas especiales de centros ordinarios; y, por último la escolarización en los centros específicos de educación especial. En cada modalidad se irían incorporando los alumnos, teniendo en cuenta su grado de afectación. La circular estableció las ratios entre profesor, aula y *alumno disminuido* para cada modalidad.

Se contemplaba la figura del profesorado de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, señalando que estos, en los centros ordinarios, se integrarían en los equipos docentes a efectos de la programación y de las actividades escolares y extraescolares.

El Ministerio manifestó su preocupación porque se cubrieran todos los puestos escolares en todos los centros existentes y encargó a la inspección educativa que ordenase la misma.

*En centros públicos, de patronato, consejos escolares primarios y centros de convenio, la inspección velará por que los titulares utilicen adecuadamente los puestos escolares existentes. En el caso de no cubrirse*

---

<sup>86</sup> Bachillerato Unificado y Polivalente de la LGE.

*los máximos, la Delegación Provincial, si existe demanda escolar, a propuesta de la inspección, ordenará la escolarización de alumnos.*

También, establecía los horarios de los centros de educación especial, el calendario escolar, la edad máxima de permanencia en los centros, las solicitudes para prorrogar los mismos, las peticiones de obras al INEE para salvar barreras arquitectónicas, etc.

Dedica un punto completo a los equipos multiprofesionales a los que considera el instrumento básico para cualquier tipo de actuación con el *alumnado disminuido*, siendo conscientes de que estos equipos solo existían en algunas provincias pero argumentando *su bien conocida eficacia*.

*La colaboración básica de los Ministerios de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social y Educación y los Convenios con entidades públicas y privadas permiten suponer que en un relativo corto plazo se podrá disponer de un número sustancial de equipos multiprofesionales.*

El INEE proyectaba alcanzar la cifra de 40 equipos para el curso de 1982/83; uno para cada sector de población que agrupara entre 200 a 250.000 habitantes y uno para las provincias que no alcanzasen ese número de habitantes.

Dedicaba otro punto a la formación profesional para que esta se impartiera en tres niveles y en función de los conocimientos previos:

- a) Formación profesional regular de primer grado, con las adaptaciones que preveía la norma<sup>87</sup>.
- b) Formación profesional especial, para los alumnos, que no pudiendo acceder a la anterior, estuvieran en condiciones para realizar con éxito aprendizajes del área tecnológica.

---

<sup>87</sup> Orden Ministerial de 11 de julio de 1973 y Resolución de 4 de diciembre de 1973.

- c) Entrenamiento para el trabajo, para los más severos que solo pudieran aprender determinadas tareas o trabajos sencillos.

No queremos cerrar este punto sin hacer alusión a la importancia que ya se daba en España a lo que estaba ocurriendo en otros países en relación a la integración y a las experiencias pioneras que, tímidamente, ya se conocían, como por ejemplo, la de Valladolid con el centro de "Coeducación".

*Dados los resultados satisfactorios en otros países, y esperanzadores en el nuestro, de la integración de la enseñanza ordinaria de alumnos con problemas graves, los Delegados que promuevan o acojan experiencias de tal tipo emitirán informe al INEE para que este examine la posibilidad de concesión de las ayudas complementarias que resulten necesarias a tales experiencias.*

### **3.8. LOS MOVIMIENTOS ASOCIATIVOS Y PRIVADOS MÁS REPRESENTATIVOS**

#### **3.8.1. Los movimientos asociativos de padres y de profesionales del sector**

Puede sorprender que se separen en este epígrafe las asociaciones relacionadas con la deficiencia mental de las asociaciones relacionadas con las deficiencias sensoriales, pero la distinción se hace intencionadamente ya que no se concebía que diferentes discapacidades pudieran tener relación alguna; ideológicamente, las personas con discapacidad intelectual eran *los subnormales*, los otros, solo eran, por ejemplo, *los sordomudos*. Esta misma separación se da entre los profesionales ya que, para unos, era necesaria la especialización en pedagogía terapéutica y, para los otros, el profesional encargado de su rehabilitación era el especialista en perturbaciones de la audición y el lenguaje, ya que se presuponía que los aspectos cognitivos de este alumnado eran normales. Un ejemplo de esta separación fueron los colegios

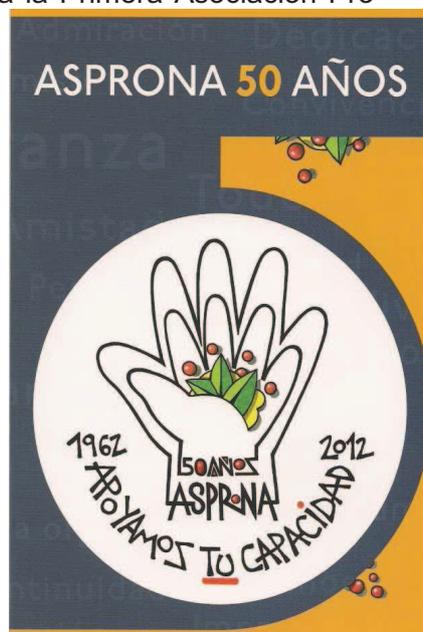
especiales para sordos que se dieron en toda España<sup>88</sup>, en los que se impartía una enseñanza normalizada de EGB con una metodología adaptada a este alumnado.

Otras asociaciones dedicadas a la discapacidad de personas ciegas o con dificultades motoras se ocupaban del mundo de los adultos y no es hasta los años 80 cuando sus objetivos empiezan a tener interés por el mundo de la educación y de los niños.

En los años 60 se inició el movimiento asociativo *pro subnormales*. Se dio, sobretodo, en las ciudades y, aunque en los estatutos de las asociaciones figuraba el ámbito provincial, en la mayoría de los casos su actuación se circunscribía a la ciudad. Esta falta de proyección provincial hizo que, en los núcleos rurales importantes por su elevada población, surgieran asociaciones con carácter comarcal o local.

En 1959, se crea en Valencia la Primera Asociación Pro Niños Anormales (ASPRONA) y, entre 1959 y 1963, se extiende por toda España. En Valladolid, por ejemplo, se crea en 1961.

En 1964, 20 asociaciones se reúnen en Valencia y crean la Federación Española de Asociaciones Pro Subnormales (FEAPS), que publica, en 1967, el primer número de su boletín que es el antecedente de la revista *Siglo Cero*. A partir de 1972 empiezan a ver la necesidad de que la sociedad conozca el mundo de la discapacidad intelectual y ponen en marcha campañas nacionales de



<sup>88</sup> En Valladolid se abrió el centro “Obra Social del Santuario”, que analizaremos en la segunda parte de esta tesis.

información<sup>89</sup> y crean, en 1974, la *Mutualidad de Previsión Social para Ayuda a Subnormales*, apoyados por la Fundación General Mediterránea, etc.

Todo este despliegue hace que, a finales de los 70, se superaran las 170 asociaciones, en su mayoría, agrupadas en FEAPS; pero la situación se complica con la llegada de las autonomías ya que, la misma filosofía que les llevó a tener una voz nacional con FEAPS, provocó uniones a nivel regional. El gran número de asociaciones existentes no indica que hubiera un fuerte movimiento asociativo, ya que el número de afiliados no aumentaba; lo que ocurrió es que las asociaciones se fueron fraccionando y se generaron dificultades de coordinación al tener, cada una de ellas, su propia personalidad jurídica.

La libertad de asociacionismo favoreció la aparición de éstas, aunque algunas no tuvieron capacidad para llevar a cabo sus objetivos, que respondían al deseo de fomentar la creación de servicios y de mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad. Las asociaciones eran dispares pero, en general, evolucionaron en sus planteamientos de una manera similar y así, pasados los primeros años, cambiaron del asociacionismo surgido de la necesidad de “no estar solos” a otro que respondía a los planteamientos de “hay que hacer algo”.

Para organizar este panorama, los primeros objetivos de FEAPS fueron coordinar la acción de las entidades que la integraban; informarles de los beneficios de sus actividades; modificar las actitudes sociales a través de la información, mediante publicaciones, conferencias, etc. y del contacto con los medios de comunicación; y actuar ante los organismos públicos para intentar conseguir medidas normativas y administrativas que permitieran ir poniendo en marcha servicios escolares y asistenciales para las personas con discapacidad psíquica.

*Las asociaciones defendieron que era posible una situación mejor para los deficientes, incluso, profundos.*

---

<sup>89</sup> Fue muy conocida la campaña denominada *Ayúdale a caminar de 1972*.

*Romper la barrera entre “recuperables” e “irrecuperables” es un hecho que tiene relevante que hay que atribuir a unas familias que no se resignaron. Las ideas de integración y normalización, hoy superadas, constituyen un aporte sustancial del mundo asociativo, gracias a los contactos internacionales que permitieron que expertos de países pioneros (de USA y Escandinavia) vinieran a España a explicar, no sólo en qué consistían estas formulaciones novedosas, sino a demostrar a los responsables públicos que su puesta en práctica era perfectamente factible (Azúa, 2004)<sup>90</sup>.*

Desde el mundo asociativo de FEAPS, se trabajó intensamente para que el gobierno español aprobara, en 1971, la declaración de la ONU a favor de las personas con deficiencia mental.

*Esta declaración de la ONU supuso un referente para la legislación española porque, al propio tiempo, se fue creando una nueva orientación, tanto en la sociedad como en las propias asociaciones, que supuso cambiar la mentalidad hasta entonces dominante y pasar de un enfoque benéfico a otro de derechos (...) este enfoque orientó la redacción del artículo 49 de la Constitución y la propia LISMI en la que FEAPS, junto con otras organizaciones, tuvo un papel importante. (Azúa, 2004)<sup>91</sup>.*

El movimiento asociativo evolucionó hacia la realización de centros y servicios que no existían, por lo que ellos consideraban la inoperancia de la Administración. En este sentido, las asociaciones fueron pioneras ya que, efectivamente, lograron crear y gestionar nuevos centros y diferentes servicios. Esto les llevó, como es obvio, a enfrentarse a problemas económicos, ya que las ayudas oficiales, en muchos casos, no llegaban a tiempo y tenían que recurrir a créditos privados, aspecto que les convirtió, paradójicamente, en financiadores temporales de la acción

---

<sup>90</sup> Entrevista a Paulino Azúa, Presidente de FEAPS entre 1971/2010, Actualmente es Delegado del CERMI de Estrategia y para el Tercer Sector Social. ([http:// www.Down21.org/revista/2004 /febrero /entrevista.htm](http://www.Down21.org/revista/2004/febrero/entrevista.htm))

<sup>91</sup> Ídem al anterior.

oficial, con imposibilidad de planificar a largo plazo, inseguridad respecto a la continuidad de los servicios, y en definitiva, precariedad en la calidad. Todo esto producía un desajuste en los fines asociativos, ya que los directivos estaban más preocupados por gestionar los servicios y obtener más recursos, que por llevar a la práctica las actuaciones que figuraban en sus estatutos. Algunas asociaciones se convirtieron en empresas de servicios y padres, que habían comenzado su labor buscando soluciones desinteresadamente, se convirtieron en gestores de centenares de millones de pesetas.

Otra dificultad con la que tuvieron que trabajar fue la de vencer la resistencia que encontraban en los profesionales de la educación y en el poder político, como consecuencia de la falta de escuelas, que les llevaba a estar de reivindicación permanentemente. Pero, además, las asociaciones de padres tuvieron que hacer una llamada a la sociedad, que caminaba hacia la democracia, para que se convirtiera en la voz defensora de las personas con discapacidad y de sus derechos.

Fueron tiempos complicados pero, a pesar de las muchas trabas que encontraron en el camino, supieron romper barreras, llamar la atención de la sociedad, atraer el interés del Ministerio de Educación hacia los niños con dificultades y lograr subvenciones ministeriales hasta conseguir que el MEC se hiciera totalmente cargo de los colegios de educación especial.

Las asociaciones de padres supusieron un fuerte impulso para la educación normalizada pues siempre consideraron, entre sus principios básicos, que sus hijos tenían posibilidades de ser educados y no solamente cuidados. Esta idea fue uno de los pilares que iba a cimentar la estructura que se empezaba a formar de una escuela para todos.

En los años 60 existían 50 asociaciones de padres y amigos de los *sordos*<sup>92</sup> y una federación que las agrupaba. También, por estos años, empiezan a surgir federaciones de

---

<sup>92</sup> En 1910 surge la primera iniciativa de los sordos por asociarse es la Asociación de Sordomudos de Madrid.

asociaciones de carácter regional, como la de Andalucía, Cataluña y Levante.

En 1975, la *Federación Nacional de Asociaciones de Sordomudos* celebró su primer Congreso Nacional, que presidió la reina Dña. Sofía, y que supuso un extraordinario éxito de asistencia, de ponencias y comunicaciones presentadas.

Televisión Española, desde 1977, dedicó un programa especial al mundo del silencio, con una periodicidad semanal y una duración de 30 minutos, los domingos por la mañana, que recogía todas las noticias del mundo de los *sordos* y los aspectos políticos y sociales que podían ser de interés para los *sordos* y sus familias<sup>93</sup>.

El *Patronato de Promoción y Asistencia a Sordos* (PROAS), de iniciativa privada, impulsó, en estos años, un gran número de investigaciones y proyectos, ejemplo de los cuales son: la edición de la revista PROAS, con un censo de aproximadamente 40.000 lectores, o la campaña de sensibilización de la sociedad con el slogan *Contad con los sordos*, en la que participaron todos los medios de comunicación.

Propiciadas por PROAS nacieron las *Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos* (ASPAS), que eran de ámbito provincial y trataban de englobar a los padres de niños con discapacidad auditiva. PROAS siempre se coordinó con el SEREM<sup>94</sup> y con el INEE, colaborando en la organización de

---

<sup>93</sup> Esta iniciativa se ha mantenido hasta la actualidad y, poco a poco, se ha ido ampliando el nivel de noticias hasta emitir, incluso, el debate parlamentario en lenguaje de signos.

<sup>94</sup> En 1968 se crea el Servicio Social de Asistencia a menores Subnormales, dependiendo de la Seguridad Social, que posteriormente se llamará Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos (SEREM) que constituye, en el ámbito de la gestión, uno de los hitos fundacionales para la atención a las personas con discapacidad en España. En 1978, de la integración del SEREM y del Servicio de Asistencia a Pensionistas (SAP), nace el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO).

cursos y en la promoción de proyectos de investigación, lo que hizo que se convirtieran en un motor impulsor para que la Administración educativa tuvieran en cuenta, en sus planes escolares, al alumnado con discapacidad auditiva y, por tanto, podemos decir que funcionaron como otro de los pilares primordiales a favor de la que sería la cercana integración escolar<sup>95</sup>.

En 1956, surge la idea de constituir la *Asociación Española de Educadores de Sordos y de Trastornos de la Palabra y del Lenguaje Hablado y Escrito (AEESS)* en la que empezaron 80 profesionales de la educación de sordos que, a finales de los años 70, eran ya más de 600 y contaban con dos delegaciones regionales, una en Andalucía y la otra en Cataluña, en proceso de gestación, existían otras cuantas.

La AEESS celebraba, bianualmente, un Congreso Nacional y, con frecuencia, jornadas de estudios, simposios y actividades tendentes al intercambio de experiencias y actualización profesional. Trimestralmente editaba la revista *Estudios AEESS* para sus asociados, con un carácter exclusivamente técnico y empezaba a tener contactos internacionales, pues mantenía relaciones con asociaciones de otros países<sup>96</sup>.

Otra asociación profesional que ha sido poco conocida es la *Asociación Española de Profesores de Pedagogía Terapéutica*<sup>97</sup>, creada a instancias de un grupo de profesores del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y esparcida por toda España a lo largo de los años 70. Esta asociación

---

<sup>95</sup> La evolución de este tipo de asociacionismo evolucionó con fuerza, tal es así que, en 1980, existían ya unas 30 asociaciones autónomas e independientes, regidas por los padres; y, en este mismo año, se constituyó la *Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos federación (FIAPAS)*.

<sup>96</sup> En 1980 comenzó a gestionar su incorporación a la Federación Europea de Asociaciones de Profesores de Sordos.

<sup>97</sup> Reconocida por Resolución de 9 de noviembre de 1965, según Acuerdo de la Dirección General de Política Interior del entonces Ministerio de la Gobernación y acogida a la Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964

mantenía, ya en estos momentos, contactos con varios países de Europa y de América Latina y fue reconocida por diferentes organizaciones internacionales.

Entre sus fines destacaron la organización de conferencias, jornadas de estudio y cursos de perfeccionamiento<sup>98</sup>; pero, su verdadero objetivo fue el de poder trasladar al Ministerio sus inquietudes profesionales y las de las Asociaciones de padres. Tuvo una enorme importancia entre los profesores de Pedagogía Terapéutica y llegaron, incluso, a participar en las discusiones para la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial. Hacia mediados de los años 70, participaban en programas de estudio e investigación, en torno a 3.500 profesores especialistas. Antonio Cecilia, un técnico del INEE, en referencia al trabajo de la asociación, declaró para la *Revista Vida Escolar* que,

*... de lo que sí nos sentimos optimistas es del éxito comparativo al volver la vista y comprobar el notable avance que se está produciendo en nuestro país en la educación especial; sabemos que es mucho lo que aún queda por hacer, pero la participación, cada vez más creciente, de los interesados directamente en esta problemática, nos hacen augurar un futuro más halagüeño en esta parcela de la educación española (Nº 205, 1980:27).*

Se organizaban con una Junta Nacional Central, elegida democráticamente y con diferentes Juntas Regionales y Provinciales y se financiaban con sus cuotas, ya que no recibían ninguna ayuda del Ministerio de Educación.

En esta misma etapa, se constituye la *Asociación Española para la Educación Especial (AEDES)*, con el objetivo de agrupar a todos los profesionales que estuvieran interesados en el desarrollo, educación, formación, promoción e integración social de las personas con discapacidad. Desde 1973, AEDES empezó a celebrar Reuniones Científicas

---

<sup>98</sup> En Salamanca, se fundó una delegación de esta asociación ASESPTER que, además de la formación para los profesionales, en coordinación con el ICE, fundaron, en 1978, un Boletín Informativo (Ortiz, 2010: 115. En Hernández, 2010).

Anuales a las que asistían numerosas personas vinculadas al mundo educativo<sup>99</sup>.

El asociacionismo de los especialistas de la educación especial es una muestra más de la inquietud que empezaba a despertar el mundo de la discapacidad y de las posibilidades educativas que presentaban este tipo de alumnos en una sociedad que, hasta el momento, no los había tenido demasiado en cuenta. Los profesionales constituyeron, en el proceso hacia la integración escolar, una aportación muy significativa ya que se basaban en planteamientos técnicos que demostraban que era posible trabajar con el alumnado con cualquier tipo de discapacidad, que *eran educables*, como se decía en la jerga profesional del momento.

### **3.8.2. Las experiencias pedagógicas, las iniciativas de los sectores no estatales y las actividades científicas**

En esta franja de años hemos ido viendo como el papel que juega el INEE y la fuerza de los movimientos sociales va sembrando una poderosa semilla e impulsando aires de cambio. Pero, como es lógico, eran necesarias experiencias pedagógicas que demostraran, a la sociedad y a los profesionales, que la integración escolar era posible y positiva y beneficiaba a todo el alumnado, tanto a los que se integran con discapacidad en el sistema ordinario, como al resto; tenían que demostrar, también, que el alumnado considerado “normal” no se retrasaba y “no se contagiaba” de ningún problema, como se decía por aquel entonces.

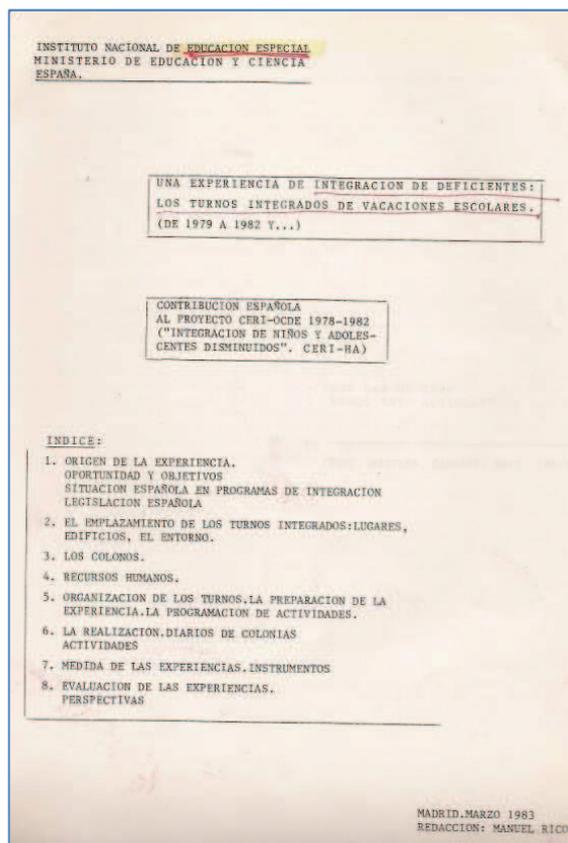
En este sentido, recogemos a continuación algunas de estas experiencias que demuestran que la integración se iba realizando en diferentes sectores y que sus resultados eran altamente positivos.

a) **Experiencias pedagógicas:** Por todo el país se dieron pequeñas experiencias pedagógicas de integración escolar de alumnado con discapacidad escolarizado en las

---

<sup>99</sup> La VI Reunión Científica Anual, en 1978, se celebró en la ciudad de Salamanca.

aulas ordinarias; estas fueron los primeros esbozos de lo que, en unos años, sería una realidad irrevocable. De entre todas ellas, cabe destacar la primera experiencia que se pone en funcionamiento en España y que, además, tuvo proyección a nivel internacional: la realizada en Valladolid<sup>100</sup> entre 1970 y 1976, llevada a cabo por el ICE de la Universidad. El proyecto fue aprobado por el INCIE y la UNESCO becó a los profesionales vallisoletanos Peinado Altable, Gómez Bosque y Rodríguez Vega. La experiencia se llamó “Coeducación entre niños normales y deficientes”.



<sup>100</sup> Se describe detalladamente en el capítulo IV de esta tesis.

Este proyecto, que tenía carácter experimental, tuvo un seguimiento exhaustivo y fue científicamente evaluado, por lo que sus resultados, junto a los de otras experiencias menos relevantes, permitieron publicar valoraciones sobre la integración del alumnado con discapacidad escolarizado en aulas ordinarias, junto con el resto de los niños normales. Todas ellas demostraban que era una realidad posible, que ponía en práctica el principio de normalización y resultaba beneficiosa para todos, ya que nadie sufría retrasos curriculares ni copiaba conductas o comportamientos deficitarios, como decían los escépticos del momento.

También hubo otras experiencias curiosas como, por ejemplo, la que llevó a cabo el INEE de 1979 a 1982, llamada “Una experiencia de integración de deficientes: los turnos integrados de vacaciones escolares” que pretendía dar respuesta a la propuesta de la OCDE en su programa de “Integración de niños y adolescentes disminuidos”.

La experiencia consistió en hacer grupos de alumnos de entre 9 y 15 años, donde tanto *chicos normales como disminuidos* disfrutaran juntos de las vacaciones de verano en la costa mediterránea. En el verano de 1979, fueron 81 escolares; de ellos, 17 estaban afectados de diversas *disminuciones intelectuales o físicas: mongolismo, oligofrenia, problemas de conducta, sordera, etc.* En 1982, ya habían participado 4.607 escolares, de los cuales, 768 padecían alguna discapacidad.

La experiencia fue tan positiva que se presentó en los congresos internacionales de Deauville (1980), Cardiff (1981), Torremolinos (1981) y Washington DC (1982), pues fue considerada normalizadora al integrar a unos chicos con otros, rompiendo las tradicionales vacaciones de verano de los chicos de centro específico que las hacían solos y se pensó, en esos momentos, que sus buenos resultados favorecerían la inminente publicación de la LISMI.

### **b) Iniciativas privadas:**

Estos años, también dieron fruto en el ámbito de la iniciativa privada: por ejemplo, en el campo de la discapacidad auditiva en la que empresas y fundaciones prestaron un notable impulso en la búsqueda de soluciones para la problemática que planteaba la sordera. Ejemplo de ello es la Fundación General Mediterránea, que, a través de su Patronato de Promoción y Asistencia a Sordos (PROAS), creado en 1975, realizó muchas acciones, como hemos visto antes, que fueron motor para los avances que se verían en años posteriores.

### **c) Actividades científicas:**

Se producen una gran cantidad de Congresos, Simposios, Jornadas, etc., a lo largo de los años 70, que versaron sobre la integración escolar. Veamos algunas de carácter nacional, a modo de ejemplo:

✓ *La Conferencia Nacional sobre Integración del Minusválido en la Sociedad*, que se realizó en 1972 y en la que se desarrollaron ponencias como la “Orientación profesional de minusválidos y subnormales”, a cargo del Director del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Orientación Profesional, en la que introdujo la catalogación de *minusválido* para el *deficiente físico* y de *subnormal* para el *deficiente mental*; “La información profesional de los minusválidos”, a cargo de M<sup>a</sup> Josefa Alcaraz Lledó, donde se hacía hincapié en las capacidades de servicio que podían ofrecer *los minusválidos* a las empresas, las salidas profesionales que estos tenían, la información a sus familiares, etc.; “La oftalmología en la orientación del minusválido”, “La orientación profesional de los sordos”, “La orientación de minusválidos motóricos”, “La orientación profesional en los casos con problemas específicos de salud”, “La orientación profesional en la deficiencia mental”, o “La orientación profesional en los enfermos psíquicos” (Alcaraz Lledó, 1972: 596/598). El alto nivel de todos los ponentes, la relevancia del acto y la gran participación que tuvo el evento, nos sitúan ante la importancia que la sociedad

estaba dando al tema de la orientación e integración laboral de las personas con discapacidad<sup>101</sup>.

✓ El Madrid de 1974 acogió un acontecimiento relevante a nivel internacional, el *II Congreso Internacional para la Educación Especial*. Se celebró entre el 25 y el 28 de junio y a él acudieron profesores de muchos países, lo que permitió a los españoles conocer y analizar lo que se estaba haciendo fuera de nuestras fronteras.

✓ El *V Congreso Nacional de Psicología* se celebró en Valladolid<sup>102</sup>, en 1975, y en él se dedicó una mesa redonda<sup>103</sup> al “Diagnóstico y orientación de las dificultades de aprendizaje escolar” y once comunicaciones relacionadas con el alumnado que presentaba dificultades educativas: “Los modelos cualitativos de diagnóstico del aprendizaje escolar”, “El diagnóstico de las dificultades del lenguaje en la etapa escolar”, “La proyección escolar de las dificultades del aprendizaje lector”, “El diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje de la composición escrita”, “Los problemas de madurez adaptativa a la entrada de EGB”, entre otras.

✓ En 1977, la publicación del libro *El Derecho a ser hombres*, de Alfredo Fierro<sup>104</sup>, en el que se defiende el derecho a ser considerados personas que tienen los *subnormales*. El libro resultó de una trascendencia enorme, pues ayudó a entender los derechos de unas personas que, hasta ese momento, solo eran asistenciales. Al acto de presentación del mismo acudió el profesor Aranguren.

---

<sup>101</sup> Destacamos esta Conferencia Nacional pues, dos años antes, recién estrenada la LGE, se desarrolla en Madrid el *V Congreso Nacional de Pedagogía* bajo el epígrafe de “Reforma cualitativa de la educación”, en el que ninguna de las ponencias tuvo que ver con la educación especial ni con la integración.

<sup>102</sup> En el salón de actos de la Feria de Muestras del 21 al 24 de abril.

<sup>103</sup> Coordinada por Salustiano Rodríguez Vera y M<sup>a</sup> José Domínguez Vega, profesionales del campo educativo de reconocido prestigio en Valladolid.

<sup>104</sup> Catedrático de Psicología de la Personalidad en la Universidad de Málaga.

✓ En el *VI Congreso Nacional de Psicología*, que se celebró en Pamplona en 1979, se volvieron a abordar temas relacionados con la educación especial, tales como “El psicodiagnóstico y la recuperación de los alumnos con dificultades de aprendizaje”, “Análisis de los determinantes biológicos del comportamiento”, “El rendimiento escolar del niño hiperactivo”, etc.

✓ En el *VII Congreso Nacional de Psicología*, que se celebró en Santiago de Compostela, en 1982, también se trabajaron aspectos concretos de la educación especial, como “La problemática de la deficiencia mental”.

✓ En 1981, se realizaron dos reuniones importantes, promovidas por organismos públicos. La primera, se desarrolló en Madrid, fue la *I Reunión de Expertos y Administradores de Educación del Área Iberoamericana*; la inauguró el Subsecretario de Educación Antonio Lago, y la clausuró el propio Ministro Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona<sup>105</sup>. Participaron diecinueve países tratando sobre los servicios de detección, valoración y seguimiento; el diseño curricular; la FP de los jóvenes con discapacidad y las exigencias de formación del profesorado. Entre las recomendaciones que se formularon destaca la de la formación de un grupo de estudio, patrocinado por un organismo internacional, a través de convenios plurinacionales, para investigar las modalidades de integración escolar en los diferentes países iberoamericanos y la introducción de la educación especial, como un área sustantiva y diferente, en los planes de estudio de formación del profesorado.

La segunda reunión se celebró en Torremolinos, llamada *Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración*. Tuvo consideración de *Conferencia Mundial*, puesto que colaboraron organismos internacionales, tales como UNESCO, OMS, FAO y UNICEF; además de, representantes de carácter privado, profesionales y especialistas en la materia. La sesión de apertura fue presidida

---

<sup>105</sup> Fue Ministro de Educación y Universidades e Investigación en los gobiernos de UCD de Adolfo Suárez y Leopoldo Calvo Sotelo, entre 1981/82.

por la Reina e intervino el director de la UNESCO, Mr. Bow y la clausuró Federico Mayor Zaragoza.

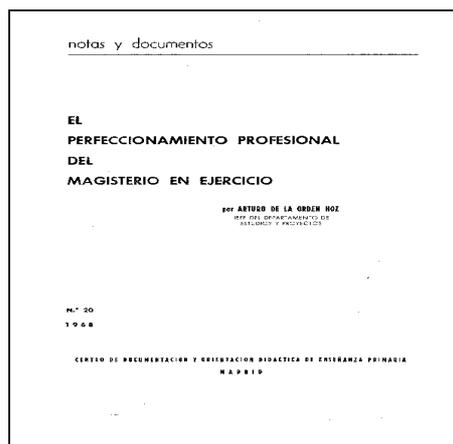
✓ También, en 1981, se realizaron otros eventos como, por ejemplo, las *Jornadas Nacionales sobre Retraso Mental*, celebradas en Huelva, organizadas por los psicólogos de esa ciudad.

Todas estas actividades científicas marcaron una línea de trabajo que iría abriendo puertas hacia las posibilidades educativas de la integración escolar y nos van dando una idea de la importancia que los temas relacionados con la educación especial adquieren entre los profesionales de los diferentes sectores implicados en el diagnóstico, tratamiento y recuperación de las personas con discapacidad.

Curiosamente, en el campo de la Pedagogía, no se le dio la misma importancia que en el de la Psicología, pues no se abordó ningún tema relacionado con la educación especial ni con la integración escolar en los *VI y VII Congreso Nacional de Pedagogía* (de 1976 y de 1978), a pesar de que contaron con un gran apoyo institucional y un comité de honor representado por figuras políticas de UCD de la segunda legislatura y por el propio Ministro de Educación, Ortega Díaz-Ambrona. Lo que nos demuestra que, a pesar de todos los movimientos que se estaban dando, el tema aún era de segunda línea, al menos entre los pedagogos.

### **3.9. EL IMPULSO DE LA FORMACIÓN Y DEL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Para dar cobertura al profesorado que, tímidamente, desde la Ley Moyano estaba atendiendo al alumnado con déficits, se fueron realizando cursos de especialización.



La Dirección General de Enseñanza Primaria consideraba que el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio era una exigencia imperativa para que la educación pudiera cumplir sus fines. Pensaban que era evidente que la organización de este servicio fuera responsabilidad exclusiva de la Administración, sin que esto significase una exclusión radical de las instituciones que tradicionalmente habían venido realizando meritoriamente, pero con carácter asistemático y esporádico, y por supuesto, sin conexión entre sí, actividades de perfeccionamiento profesional del docente primario.

*Las más destacadas de entre estas instituciones son, sin duda, la Inspección de Enseñanza Primaria, cuya misión específica se canaliza a través del perfeccionamiento del maestro; las Escuelas Normales, que nunca se han resignado a perder la influencia sobre el maestro una vez salido de sus aulas; las organizaciones gremiales de maestros (sindicatos, hermandades, gremios, asociaciones, etc.) que certeramente comprenden que en gran parte el mejoramiento material de sus afiliados no puede ir desvinculado de su elevación personal y profesional; las distintas Escuelas y Centros de especialización docente; las Universidades; los Centros de Documentación Pedagógica y de Orientación Didáctica, que han surgido recientemente como solución parcial al problema de perfeccionamiento magisterial; los Centros de Cooperación y Colaboración Pedagógica, que agrupan con fines perfectivos a los maestros de un*

*área geográfica limitada; y, finalmente, los Institutos o Centros específicamente creados. (CEDODEP, 1968:8)*

Ante este panorama, la Dirección General de Enseñanza Primaria propone, en 1968, la creación de un *Servicio Nacional de Perfeccionamiento Profesional* del magisterio en ejercicio<sup>106</sup>. Y, a partir de esos momentos empiezan a convocarse por vía legislativa diferentes cursos para la especialización del profesorado en pedagogía terapéutica. Por ejemplo:

- Resolución por la que se dictan las normas para la celebración del cursillo de pedagogía terapéutica para la formación del profesorado especializado en dicha materia<sup>107</sup>.
- Órdenes por la que se convocan cursos de pedagogía terapéutica para la formación de profesores especiales<sup>108</sup>.

Además, el *Patronato de Ciegos, Sordos y Anormales* también se encargaba de la formación de los docentes basándose en la interrelación maestro-alumno, aun cuando encontramos referencias bibliográficas de aquella época que dicen que algunos de los profesores que ejercían en unidades de educación especial eran maestros a los que se les había aplicado una sanción administrativa (Rodríguez Tejada, 2001b).

Debido a que el Patronato, como tal, se disolvió enseguida, se separó la formación en dos núcleos diferentes, una, que dependía del Ministerio de Educación y se ocupaba del profesorado de los *sordos* y de los *anormales* y, otra, que dependía de la ONCE y se encargaba de la formación del profesorado de los *ciegos*.

---

<sup>106</sup> CEDODEP, 1968.

<sup>107</sup> BOE nº 200, de 21 de agosto de 1962; BOE nº 98, de 7 de diciembre de 1964; BOE nº 196, de 17 de agosto de 1965; y, BOE nº 152, de 27 de junio de 1967.

<sup>108</sup> BOMECE, nº 63, de 23 de agosto de 1962 y BOE nº 204, de 26 de agosto de 1963.

La educación de los sordos estaba más generalizada y contaba con más experiencia pues ya, en 1954, el Ministerio de Educación, a través de una Orden Ministerial<sup>109</sup>, había convocado el primer *Curso de capacitación del Magisterio para la enseñanza del sordomudo*; y, en Madrid, el *Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica*, con María Soriano a la cabeza, lo había hecho en 1962, convocando el primer *Curso Nacional de especialización de Pedagogía Terapéutica* para maestros.

La formación, así concebida, dura hasta 1970, en que con la LGE y, tras ser conocidos diferentes estudios europeos, se detectó la necesidad de crear un profesorado especializado en *Perturbaciones del Lenguaje para los deficientes no sordos*. En consideración a esta necesidad, y no creyendo aconsejable la proliferación de diferentes tipos de títulos académicos, el Ministerio de Educación crea el título de *Profesor de Educación Especial, Sección de Perturbaciones del Lenguaje y Audición*<sup>110</sup>.

Es evidente que fueron unos años en los que se adoptó una modalidad formativa que respondía a la necesidad de preparar rápidamente al profesorado ante la demanda escolar de educación especial cada vez mayor; así se fueron cubriendo las necesidades de las aulas específicas que no contaban con profesorado formado, aunque aún quedaba un número importante de ellas con personal no titulado.

### **3.9.1. El ICE, el INCIE y el CENIDE**

En 1969, antesala de la reforma educativa que propondría la LGE, se publica un Decreto<sup>111</sup> que crea los Institutos de Ciencias de la Educación en todas las

---

<sup>109</sup> Orden Ministerial de 18 de marzo de 1954.

<sup>110</sup> Orden Ministerial de 30 de noviembre de 1970. Aunque la homologación de estos Títulos no se logra hasta 1978.

<sup>111</sup> Decreto 1678/69, de 24 de julio de 1969, por el que se crean los Institutos de Ciencias de la Educación.

universidades. Su objetivo era la investigación sobre las prácticas educativas y los nuevos métodos de enseñanza.

*Los ICE son unos organismos de estudio y gestión de todos los aspectos concernientes a esa misión formativa y educativa. Van a constituir en cada universidad un instituto asesor, un centro de estudio y ensayo y una institución en coayuda del perfeccionamiento y preparación del personal docente (Preámbulo del Decreto 1678/69).*

Por lo tanto, los ICE, desde su inicio, tuvieron, básicamente, la responsabilidad de realizar la formación y actualización del profesorado que tendría, entre sus funciones:

*El servicio de asesoramiento técnico en los problemas educativos, ya en su aspecto estrictamente pedagógico, ya en la temática social, económica o situada, generalmente, en el campo de las ciencias de la educación (Art. 2 del Decreto 1678/69).*

No obstante, los ICE tuvieron que esperar al año siguiente para su puesta en marcha a través de una Orden Ministerial<sup>112</sup>. Posteriormente, la LGE que señaló:

*Los ICE estarán integrados directamente en cada universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos, así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicios de asesoramiento técnico a la propia universidad a que pertenezcan y a otros centros del sistema educativo (Art. 73.3 de la LGE).*

A los ICE, desde el primer momento, se les asignaron diferentes actividades, una de ellas fue la de la supervisión de los centros de educación especial y desarrollar todos los aspectos educativos de la LGE.

---

<sup>112</sup> Orden de 25 de mayo de 1970, sobre la puesta en funcionamiento de los Institutos de Ciencias de la Educación (BOMECE de 18 de junio).

Al mismo tiempo que se crean los ICE y por el mismo Decreto, se crea el *Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación* (CENIDE), cuya función consistió en coordinar los planes de investigación de los ICE. Y, cinco años más tarde, el CENIDE se transforma en el *Instituto Nacional de Ciencias de la Educación* (INCIE)<sup>113</sup>, bajo la idea de Díez Hochleitner que fue uno de sus fundadores mientras ocupaba el puesto de Subsecretario de Educación y Ciencia, con las funciones de preparación y perfeccionamiento del profesorado de los ICE y del resto de los niveles educativos, así como de la coordinación de actividades de investigación.

*Las actividades de los ICE, en materia de investigación educativa, serán coordinadas a través de Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), el cual atenderá también al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio en los propios Institutos (Art. 73.4 de la LGE).*

A partir de 1975, aparecen los Planes Nacionales de Perfeccionamiento del Profesorado, que tienen carácter anual. Su finalidad era que el Ministerio determinara los criterios de formación del profesorado y previera las necesidades; el Plan lo elaboraba y aprobaba el INCIE y la ejecución del mismo, correspondía los ICE.

En el primer Plan de 1975, no se programan cursos específicos para profesores de educación especial pero, a partir de 1976, se ofrecen 34 cursos, entre los que destacamos dos cursos de Técnicas Directivas; doce, de Pedagogía Terapéutica; dos, de Ambliopes; cuatro, de Audición y Lenguaje; dos, de Alteración de la Personalidad y Conducta; dos, de Alteraciones en el Aprendizaje; dos, sobre Perturbaciones Neurológicas; dos, sobre Psicomotricidad; dos de Musicoterapia; dos, de Psicoterapia y otros dos, de Logopedia.

Estos cursos ponen de manifiesto la importancia y el énfasis que puso el INCIE en el perfeccionamiento del

---

<sup>113</sup> Decreto 750/1974, por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

profesorado de educación especial y en la calidad de la enseñanza.

En 1977, el INCIE crea una *Junta de Publicaciones*<sup>114</sup>, dedicada a definir las líneas de actuación del programa de publicaciones y, en el Plan de este año, se establecen diferentes modalidades para la formación del profesorado: cursos, seminarios y reuniones que se certifican por horas, lo cual hace que cambie el concepto de número de cursos, por el de número de horas de formación. A la pedagogía terapéutica se dedican 8.000 horas.

Es en 1979, cuando se publica el Programa de Cursos de Especialización y Perfeccionamiento del Profesorado, en el que participa la UNED y en el que no aparece ninguno relacionado con la educación especial.

El INCIE tenía funciones específicas de investigación educativa y de perfeccionamiento del profesorado; esta experiencia propiciada, por la propia UNESCO, tuvo tal relevancia que, posteriormente, fue copiada en varios países.

Sin embargo, la experiencia duró poco, ya que se suprimió<sup>115</sup> en 1980, siendo presidente, José Jiménez Blanco. Ante el revuelo de prensa que ocasionó tal supresión, las explicaciones oficiales se dieron en el sentido de que había que reducir el gasto público de novecientos millones, presupuesto que tenía el instituto, acción que fue considerada por el presidente como:

*La decisión de suprimirlo, es escandalosamente irresponsable. La supresión del chocolate del loro que no se puede entender (El País, 15/10/1980).*

El Real Decreto de supresión estableció que las funciones del INCIE serían asumidas por la Administración, a la que serían transferidos los bienes, derechos, acciones y

---

<sup>114</sup> Resolución de 13 de junio de 1977, por la que se constituye la Junta de Publicaciones Nacional (BOE, del 20 de julio).

<sup>115</sup> Real Decreto de 15 de octubre de 1980.

recursos del organismo y que el personal pasaría a prestar servicios al Ministerio de Educación, al de Universidades o a los organismos autónomos dependientes de ambos.

Fue una decisión muy mal valorada por las personalidades académicas del momento; Víctor García Hoz, director del *Instituto de Investigación Pedagógica del Centro Superior de Investigaciones Científicas* consideró negativa la medida adoptada por el Gobierno y declaró:

*El Ministerio de Educación necesita un centro de investigación para sus propios problemas, como cualquier entidad gestora, y el INCIE respondía a esta necesidad, pese a estar mal planteado desde el principio (El País, 15/10/1980).*

Carlos París, Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), de la Universidad Autónoma de Madrid, subrayó que:

*Es absurdo abandonar un organismo donde la universidad debe realizar investigación sobre sus propios métodos de actuación (El País, 15/10/1980).*

Arturo de la Orden, profesor de Pedagogía Experimental, calificó la supresión como:

*Increíble, porque es el organismo que coordinaba los ICE y, unos mejor y otros peor, éstos han realizado una tarea estimable en la formación del profesorado y en investigación pedagógica. El INCIE ha estado paralizado un año por bloqueo de su presupuesto. No se han cargado un organismo sino que han suprimido un esquema para la formación del profesorado (El País, 15/10/1980).*

Durante los años 1978 y 1979, el Ministerio de Educación convocó cincuenta y cuatro cursos de Pedagogía Terapéutica<sup>116</sup> y quince de Audición y Lenguaje, cuyo objetivo prioritario fue el de titular al personal en ejercicio. Estos cursos

---

<sup>116</sup> La formación del profesorado de Pedagogía Terapéutica es posterior a la del profesorado de Audición y Lenguaje que data de 1962.

eran en su mayoría de 300 horas teóricas y 180 prácticas y se estudiaban 5 grandes apartados:

- I. Biopatología de las deficiencias de audición y perturbaciones del lenguaje.
- II. Psicopatología de las deficiencias de la audición y perturbaciones del lenguaje.
- III. Diagnóstico y Orientación.
- IV. Técnicas Educativas y Didácticas aplicadas al deficiente de audición y al sujeto con perturbaciones del lenguaje.
- V. Organización aplicada al deficiente de audición y al sujeto con perturbaciones del lenguaje

Hay que decir que estos cursos no siempre cumplieron con plena satisfacción sus objetivos, por lo que surgieron nuevos planteamientos que señalaban que la formación, en profundidad, debía venir de las universidades. Para ello, se organizó, en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB<sup>117</sup>, la formación en educación especial<sup>118</sup> que se impartiría cada vez que la Dirección General de Universidades, oído el INEE, lo estimaba conveniente. Esta decisión solo duró seis meses, al cabo de los cuales se suprimieron dichos cursos y la especialidad de educación especial pasó a ser, en igualdad de condiciones con el resto de especialidades, una de las que tenían que tener las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB. Seguramente fue una buena decisión al considerar esta especialidad una más, con las mismas garantías de calidad que todas (Ramírez Cardús, 1980).

A pesar de los intentos para formar al profesorado necesario, hasta cubrir las necesidades educativas, tuvieron que transcurrir varios años, que se fueron supliendo con cursos organizados entre el INEE y el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid que, en 1980, organiza un curso a distancia con un sistema de tutoría y período de prácticas.

---

<sup>117</sup> Hay que tener en cuenta que las Escuelas Normales se integran en la Universidad por el Decreto 1381/72 de 25 de mayo de 1972.

<sup>118</sup> Por Orden Ministerial de 13 de junio de 1977.

Pero este sistema de especialización y el perfeccionamiento del profesorado de educación especial, basado en cursillos, era un parche de calidad dudosa pues no garantizaba una verdadera especialización. Es por ello que el MEC estudió la formación especializada que se estaba dando en Europa, que consistía en una formación de base para tener un profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica, más otro año de duración para cada una de las especialidades en alumnado *ciego, sordo, motórico, trastornos de aprendizaje, trastornos de conducta o logopedia*; este sistema no caló en nuestro país y ninguna universidad lo aplicó.

El Departamento Técnico del INEE, consciente de esta situación tan desorganizada, elaboró un Plan Cuatrienal (MEC, 1979) y se lo envió al INCIE, como órgano encargado del perfeccionamiento docente, para que empezara a funcionar en 1980. El Plan se basaba en el perfeccionamiento del profesorado aplicado a las diferentes técnicas, métodos y programas de actuación tales como: Técnicas de programación y evaluación; aprendizaje de la lecto-escritura, cálculo y matemáticas; técnicas de logopedia, música y canto en el aula; utilización y confección del material didáctico; medios audiovisuales; terapia ocupacional y hábitos; y fonoaudiología y lenguaje gestual.

Se dirigía al profesorado para que se especializara en temas relacionados con la visión, las perturbaciones neurológicas, la personalidad, los desajustes familiares y los trastornos de aprendizaje; otras, relacionadas con la musicoterapia, la ludoterapia, la educación física, el ocio, el tiempo libre y la psicomotricidad y, por último, otra relacionada con las técnicas directivas. Por este Plan<sup>119</sup> se formaron siete

---

<sup>119</sup> El Plan también contemplaba la formación de otro tipo de profesionales tales como: a) Los maestros y monitores de taller, encargados de ejercer la función docente en los pretalleres y en los talleres de los centros de educación especial. Su formación era de FP de I y II grado, sin que existiera en sus programas ninguna materia de educación especial. b) Los educadores, técnicos especializados en *deficientes* a nivel de FP de II grado, sus funciones eran las del ejercicio docente en el horario no escolar. c) Los médicos, psicólogos, asistentes sociales, terapeutas ocupacionales, cuidadores (que no necesitaban ningún tipo de formación), fisioterapeutas y ATS.

mil doscientos profesores de Pedagogía Terapéutica y mil cuatrocientos en Perturbaciones de Lenguaje y Audición. Las convocatorias se fueron haciendo de forma regular a través de diferentes órdenes ministeriales<sup>120</sup>.

A lo largo del período de implantación de la democracia, los logros en formación especializada fueron desarrollándose por un camino lógico, originado por la nueva necesidad de escolarización del alumnado que, hasta ahora, habían permanecido en sus casas. Ello hizo tomar conciencia de la carencia de profesionales capaces de dar una respuesta especializada. Así, ante la demanda social y las líneas que despuntaban en Europa, a la que empezábamos a conocer, se fueron esbozando estos primeros planteamientos formativos, mediante cursillos hasta que se abordó el reto de crear la especialidad de Pedagogía Terapéutica en las Escuelas de Magisterio y, en las universidades, la especialidad de educación especial en la carrera de Pedagogía, que se cursaba a lo largo del segundo ciclo de la licenciatura, en los dos últimos años.

### **3.10. EL CRECIMIENTO INFORMATIVO ESPECIALIZADO**

En este punto, vamos a destacar diferentes publicaciones que nacieron en estos años, directamente relacionadas con la educación especial y, otras, ya existentes, que a través de sus temáticas, influyeron, de forma positiva y apoyaron el enorme impulso que se estaba produciendo en la sociedad, sobre el conocimiento de la educación especial.

Una de ellas fue la revista *Vida Escolar*, que había nacido en el seno del Ministerio de Educación Nacional. En 1970, publicó unos monográficos<sup>121</sup> dedicados a la LGE y, por

---

<sup>120</sup> Orden de 12 de junio de 1979, por la que se convocan cursos para la formación de profesores especializados en Pedagogía Terapéutica y Orden de 12 de junio de 1979, por la que se convocan cursos para la formación de profesores especializados en Perturbaciones de Lenguaje y Audición.

<sup>121</sup> 1970, nº 121 y 122.

consiguiente, toca el tema de la educación especial; pero es a partir de 1975, cuando empiezan a verse artículos especializados, por ejemplo, los dedicados al método de proyectos aplicado a deficientes intelectuales<sup>122</sup>; a la orientación escolar<sup>123</sup>; y monográficos sobre la educación especial o los pretalleres de educación especial<sup>124</sup>. A partir de 1983, empezaron a publicarse los primeros monográficos sobre integración escolar<sup>125</sup>.

En 1967, nace *Siglo Cero*<sup>126</sup>, que fue la primera revista científica que se difundió sobre la discapacidad intelectual en lengua española; publicación que gozó, desde el principio, de un enorme prestigio entre los profesionales del sector. Esta publicación surgió del primer número del Boletín de FEAPS, que se convirtió en su antecedente.

Otra revista relevante en el mundo educativo fue *Cuadernos de Pedagogía*, cuyo primer número vio la luz en Barcelona, en septiembre de 1975, y nació con carácter bimensual. Abarcó aspectos relacionados con la educación especial, la psicología escolar, la innovación educativa, las experiencias renovadoras<sup>127</sup>, etc.

*Cuadernos de Pedagogía se sitúa como publicación científico-pedagógica de amplio espectro, sobre un trasfondo de innovación y progresismo, en un ámbito*

---

<sup>122</sup> 1975, nº 174.

<sup>123</sup> 1976, nº 183 y 184.

<sup>124</sup> 1980, nº 205 y 1982, nº 218 y 219.

<sup>125</sup> 1983, nº 225 y 226.

<sup>126</sup> En la actualidad, es una publicación bimestral de Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual FEAPS, a través de la cual quiere contribuir al conocimiento técnico de todo aquello que atañe a la discapacidad intelectual desde los diferentes campos que concurren en la mejora de la calidad de vida de las personas afectadas por la misma. Es una revista abierta a la investigación científica y a las experiencias sobre la discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo (<http://www.feaps.org/>).

<sup>127</sup> 1976, nº 43 y 44; 1983, nº 107.

*como el educativo, relegado a posiciones tradicionales durante el periodo dictatorial. (García Álvarez, 2004).*

En el transcurso de estos años, *Cuadernos de Pedagogía* dedicó diferentes artículos al tema que nos ocupa, desde distintos ángulos, por ejemplo, a averiguar qué opinaban los propios niños de un centro específico sobre ellos mismos<sup>128</sup>; o qué pensaba sobre la educación especial el propio Ministro de Educación, José Manuel Otero Novas<sup>129</sup>. La revista sacó varios números dedicados a la educación especial, en los que se hacía un análisis sobre la marginación de este alumnado, se planteaban diferentes tipos de experiencias educativas y se hacían múltiples reflexiones<sup>130</sup>. Como consecuencia de los *Pactos de la Moncloa*, al que la revista le dedicó el tema del mes, no se olvidaron de recoger los datos sobre la escolarización en centros específicos<sup>131</sup>.

Otras publicaciones destacadas del momento son la *Revista Española de Pedagogía*, dirigida, en esta etapa, por Víctor García Hoz<sup>132</sup>; *Bordón*, importante baluarte de la investigación educativa, que comparte director con la anterior<sup>133</sup>; la *Revista de Educación* de carácter oficial; *Infancia y Aprendizaje*, que nace en 1978 e introduce las ideas científicas de autores como Luria o Vigotsky; *Revista de Ciencias de la Educación*, que difunde la ideología de las Escuelas Pías y, además, se ocupa de las didácticas específicas; o la revista *Educadores* de la FERE, entre las más conocidas, en este período que nos ocupa.

Todas ellas jugaron un papel transmisor favorable de la nueva ideología que, en torno a la integración escolar, se

---

<sup>128</sup> 1978, nº 39.

<sup>129</sup> 1979, nº 54.

<sup>130</sup> 1979, nº 55 y 56.

<sup>131</sup> 1982, nº 90

<sup>132</sup> En el período de 1943 a 1981.

<sup>133</sup> De 1949 a 1981.

estaba generando entre el profesorado. Un valor destacable de estas publicaciones fue que no se cuestionaron los principios de integración escolar o de normalización, ya que los tenían asumidos, y siempre fueron, tanto en su línea editorial, como en sus artículos o monográficos, defensoras de los derechos de los alumnos que presentaban necesidades educativas de carácter especial.

### **3.11. LA SITUACIÓN EN EUROPA**

Si bien el tema de la tesis se circunscribe a España, no podemos olvidar lo que estaba ocurriendo fuera de nuestras fronteras para comprender cómo su influencia se va asimilando, aunque pobremente y despacio, en nuestro país.

En 1960, se celebra en Ginebra la *XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública* organizada por el Bureau International d'Education de la UNESCO, en la que se atribuyó a la educación especial el hecho de ser el laboratorio de donde iban a salir una gran parte de los principios que regirían la pedagogía moderna (López Risco, 2002).

En 1969, Bengt Nirje, director de la *Asociación Sueca pro Niños Deficientes*, define la normalización como la introducción de los *subnormales* en la vida común y ordinaria, aunque, con unas pautas y condiciones lo más parecidas a las consideradas como habituales en la sociedad; donde lo más importante no es el resultado, sino los medios, métodos y recursos utilizados para conseguir los objetivos. La normalización significaba que la persona con *deficiencia* tenía que hacer una vida normal durante el día, la semana, el mes, el año, es decir, durante todo el ciclo vital de la persona y, desde luego, lo normal para un niño era acudir a la escuela.

Con estos planteamientos, los países europeos, poco a poco, van asumiendo e incorporando el principio de normalización en su legislación educativa<sup>134</sup>; el primer país en

---

<sup>134</sup> Como hemos visto en el capítulo II, a finales de los 50, Bank-Mikkelsen, director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca, comenzó a

hacerlo es Dinamarca, en 1959; en 1968, lo hace Suecia, mediante la publicación de su *Ley de Normalización*; a continuación, Noruega que, en 1975, incorpora en su legislación educativa, además del principio de normalización, el de integración; y lo mismo hace Inglaterra en sus leyes de educación especial, por primera vez en 1970 y, de nuevo, en 1976. En una legislación específica para la integración escolar, lo hacen países como Italia, en 1971, y Portugal, en 1975; ambos países reconocen el derecho a la integración escolar de todo el alumnado con discapacidad; además, en Italia se crearon las *Comunidades Terapéuticas* que sacaron de las instituciones psiquiátricas a todos los alumnos que estaban internados en ellas, incorporándolos al campo educativo. (*Siglo Cero*, nº 37).

En 1971, se publica la *Declaración de los Derechos del Deficiente Mental*, aprobada por Naciones Unidas y, en 1975, la *Declaración de los Derechos de los Minusválidos*, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas<sup>135</sup>. Otro hecho relevante es la aprobación, en 1974, del *Programa de Acción Comunitaria para la Readaptación Profesional de los Minusválidos*, pues es el primero en Europa dirigido específicamente a las personas con discapacidad; además, sirvió para establecer las bases de la política social comunitaria en materia de discapacidad que propugnaba que la finalidad de cualquier iniciativa comunitaria tenía que ir encaminada al desarrollo del trabajo para las personas con discapacidad, pues era única vía para lograr una vida independiente e integrada en la sociedad

Fuera de Europa se estaba produciendo un movimiento similar; en Estados Unidos, en el año 1975, se promulga la *Ley Federal*, que reconoce el derecho a la integración escolar y, ese mismo año, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Declaración de los Derechos de los Impedidos*;

---

hablar de *normalización* como la posibilidad de que todas las personas con discapacidad desarrollasen un tipo de vida tan normal como fuera posible.

<sup>135</sup> Aprobada por la Resolución 3447 de dicha Organización, de 9 de diciembre de 1975.

asimismo, en Canadá, a partir del *Informe Copex*<sup>136</sup>, se aprueba la Ley de Integración, en 1976.

El informe Copex se publica en Quebec, en 1976, teniendo una gran repercusión, pues hacía una propuesta de intervención para el alumnado, graduándola según sus necesidades; fue un modelo que se llevó a cabo en diferentes estados americanos. Su propuesta fue la siguiente:

- Nivel 1: Clase regular con educador regular, primer responsable de la prevención, identificación, evaluación y corrección de dificultades menores del alumno.
- Nivel 2: Clase regular con servicios de asistencia al educador regular.
- Nivel 3: Clase regular con servicios de asistencia al educador regular y al niño.
- Nivel 4: Clase regular con participación del niño en una clase de apoyo.
- Nivel 5: Clase especial en la escuela regular, con participación en las actividades generales de la escuela.
- Nivel 6: Escuela especial.
- Nivel 7: Enseñanza a domicilio.
- Nivel 8: Enseñanza en una institución o en un centro hospitalario.

Como se puede comprobar, los años 70 vivieron la implantación del concepto de normalización y el germen de la integración escolar, principios que se han ido extendiendo por casi todos los países desarrollados.

No obstante, a pesar de todos estos acontecimientos importantes, la educación especial seguía relegada y postergada respecto al resto del sistema educativo, pues era considerada como una circunstancial oportunidad educativa para cierto alumnado, incapaz de asegurar el rendimiento medio que la enseñanza general propugnaba. Pero los cambios más profundos empezaron a fraguarse cuando los padres

---

<sup>136</sup> Comité provincial de la infancia inadaptada de Canadá.

empezaron a reclamar más derechos para sus hijos con discapacidad y los profesionales van constatando otras posibilidades educativas de las que, como vemos, se hacen eco los países más avanzados. Paulatinamente, va cambiando la mentalidad de la sociedad, que empieza a pasar de la idea de segregación a una actitud más humana y comprensiva.

## **A MODO DE SÍNTESIS**

Lo más significativo para nuestro estudio, que acontece en este período que va desde 1970, con la publicación de la LGE, hasta 1982, en que la LISMI ve la luz y que hemos llamado *el período previo* a la integración escolar, es que en él se construyeron unos cimientos, lo suficientemente resistentes, que permitieron edificar, en un futuro cercano, la estructura de la integración escolar.

El primero de ellos y de enorme trascendencia fue la Constitución española, que asentó el derecho de todas las personas con discapacidad a ser respetadas, a ser ciudadanos como los demás y a recibir las prestaciones especializadas que fueran precisas.

A partir de aquí, se inicia un camino en el cual se ponen en funcionamiento instituciones, tales como el INEE y el Real Patronato, organismos fundamentales, tanto por su cometido, como por la relevancia que, desde el Gobierno, se les da. También empiezan a constituirse los movimientos asociativos y privados más representativos del país; son movimientos de padres niños con discapacidad y movimientos de profesionales del sector, que suplieron las carencias que, en este tema, tenía el Estado, e impulsaron que se legislara, se subvencionara y, en definitiva, se apoyara la aceptación de las personas con discapacidad como ciudadanos con derechos. Simultáneamente, se estaban produciendo experiencias, pedagógicas y actividades científicas que iban demostrando que las personas con discapacidad tenían posibilidades educativas; y se inicia el proceso de formación y especialización del profesorado de educación especial.

Se diseñan y desarrollan los primeros planes institucionales, debidamente estructurados, para trabajar en la prevención de la discapacidad a nivel clínico y educativo; como consecuencia, nacen los primeros diseños curriculares específicos para implantar en los centros de educación especial; se crean los primeros servicios de orientación escolar y vocacional; y, la prensa especializada se hace eco de este nuevo planteamiento educativo.

Como síntesis de este capítulo, presentamos, de forma gráfica y cronológica, los acontecimientos más significativos:

|             |                                       |                                                                                                                                                          |
|-------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1970</b> | <b>LGE</b>                            | La EE es un sistema paralelo al ordinario                                                                                                                |
| <b>1975</b> | <b>Creación del INEE</b>              |                                                                                                                                                          |
| <b>1976</b> | <b>Nuevo Real Patronato</b>           | Plan de Prevención de la Subnormalidad                                                                                                                   |
| <b>1978</b> | <b>Constitución</b>                   | Derecho de todos a la educación (Art. 27)<br>Los poderes públicos obligados a promover una política de integración en todas las áreas sociales (Art. 49) |
|             | <b>Plan Nacional de EE</b>            |                                                                                                                                                          |
|             | <b>Primer diseño curricular de EE</b> |                                                                                                                                                          |
| <b>1982</b> | <b>Aprobación de la LISMI</b>         |                                                                                                                                                          |

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## **Capítulo cuarto**

### **El comienzo de la experimentación de la integración escolar (1982/1990)**

---

*Afortunadamente los ricos y los políticos también tenían hijos con discapacidad. Es algo que puede afectar a todos, no solo a los pobres, por eso la LISMI fue una ley de consenso.*

M<sup>a</sup> José Domínguez Gil

## Introducción

- 4.1. La Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)
  - 4.1.1. Aportación educativa de la LISMI
- 4.2. El Real Decreto de 1982, de ordenación de la educación especial.
  - 4.2.1. El planteamiento de la integración escolar para el nuevo gobierno socialista
  - 4.2.2. La base de la integración escolar en los niveles de preescolar y educación básica
  - 4.2.3. La creación de los equipos multiprofesionales
  - 4.2.4. La educación especial en la formación profesional
  - 4.2.5. El primer diseño curricular para la educación especial
- 4.3. La puesta en marcha de la integración escolar
  - 4.3.1. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE)
  - 4.3.2. El Real Decreto de 1985, de ordenación de la educación especial
  - 4.3.3. Las órdenes ministeriales sobre la implantación de la integración escolar (1985/90)
  - 4.3.4. La transformación de las aulas de educación especial de los centros ordinarios
  - 4.3.5. El desarrollo normativo en las comunidades autónomas
  - 4.3.6. Los centros de EGB y preescolar considerados de integración permanente
  - 4.3.7. El apoyo a la integración desde los centros de profesores (1984)
  - 4.3.8. El apoyo institucional desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1986)
  - 4.3.9. El Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1986) y los movimientos asociativos e institucionales
- 4.4. El programa experimental de orientación educativa en centros de EGB y enseñanzas medias

4.5. Los datos estadísticos.

4.6. El apoyo de los organismos internacionales. El impulso europeo

4.6.1. La participación de España en los programas HELIOS

4.7. Investigaciones y evaluaciones sobre la integración escolar

4.7.1. La evaluación de la integración a nivel institucional

4.7.2. Otras investigaciones y evaluaciones

4.7.3. Los primeros informes del Consejo Escolar del Estado

A modo de síntesis

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo analizamos los acontecimientos vinculados al tema que transcurrieron entre 1982 y 1990. La elección de estos dos momentos responde a dos hitos legislativos muy significativos para el mundo de los alumnos con discapacidad. La fecha de arranque coincide con la publicación de la LISMI que, a pesar de ser una ley de carácter social, señala los principios de la integración escolar, dando salida a la articulación legal que culminará con el comienzo de la integración experimental. Cerramos este período con la LOGSE, que, a pesar de publicarse en medio del proceso de integración experimental, da un fuerte impulso y apoyo para consolidar una escuela para todos, en la que el alumnado con discapacidad no es un problema, sino un reto para el sistema educativo.

Analizaremos la LISMI en profundidad ya que con ella se da un enorme paso adelante en la atención de las personas con discapacidad en los ámbitos de los servicios sociales, de la integración laboral, de lo educativo, etc. La LISMI desarrolló el artículo 49 de la Constitución española; se concretaron los principios del Plan Nacional de la Educación Especial; se tuvo en cuenta la adhesión de España a los principios enumerados en la *Declaración de los Derechos del Deficiente Mental*<sup>219</sup> y en la *Declaración de Derechos de los Minusválidos*<sup>220</sup>; se desarrolló un real decreto para ordenar la educación especial, se crearon los equipos de valoración y diagnóstico de los niños

---

<sup>219</sup> Aprobada por las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971.

<sup>220</sup> Aprobada por la Resolución 3447 de Naciones Unidas, de 9 de diciembre de 1975.

con discapacidad y se elaboró un currículo, especialmente dirigido a este alumnado.

En esta etapa, aparece legislación concreta sobre la integración escolar y social en España y se establece un sustancial cambio de enfoque en la educación especial, que deja de ser un subsistema diferenciado del resto del sistema educativo, para entrar a formar parte del mismo.

Un acontecimiento relevante de este período es el momento de la puesta en marcha de la integración escolar experimental, a partir de la publicación de un nuevo real decreto, en 1985, y la publicación de la LODE en el mismo año, que dio al alumnado con necesidades educativas especiales la misma categoría de derechos que al resto del alumnado.

A continuación, se presenta cómo se fue llevando a cabo, año tras año, la experimentación de la integración escolar en los centros educativos de EGB, tanto públicos como privados; cómo fue el apoyo institucional que estos recibieron desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, desde el Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía y desde los diferentes movimientos asociativos. Y también veremos, aunque brevemente, como se sucedieron estos hechos en las diferentes CC.AA. que ya tenían transferida la educación.

Este modelo<sup>221</sup> de seleccionar una serie de centros para aplicar cambios educativos, antes de generalizarlos, no solo se utilizó en la campo de la educación especial sino que se empleó para llevar a cabo reformas en la educación infantil, EGB, enseñanzas medias, nuevas tecnologías (programas Atenea y Mercurio), etc.

Dedicamos un apartado a lo que estaba aconteciendo en Europa en estos momentos, a estudiar el papel que desempeñó el programa HELIOS y a analizar cómo España participó en el mismo.

---

<sup>221</sup> Esteban Frades (2013).

Finalizaremos esta etapa haciendo una revisión de las diferentes evaluaciones que se hicieron del programa de integración escolar, tanto de carácter institucional como privado y de los primeros informes del Consejo Escolar del Estado.

#### **4.1. LA LEY DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVÁLIDOS (LISMI)**

La Constitución española dio un empuje importante para que se elaborara una legislación clara en materia de servicios sociales, así, el 7 de abril de 1982, se aprueba la Ley de la Integración Social de los Minusválidos, gobernando el partido Unión de Centro Democrático (UCD) y siendo Calvo Sotelo el Presidente del gobierno. La LISMI fue aprobada por acuerdo mayoritario y consenso y, actualmente, continúa en vigor. Para dar cumplimiento a lo dispuesto en la Constitución, la Ley manifiesta:

*Los poderes públicos prestarán todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos a que se refiere el artículo primero, constituyendo una obligación del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos y sociales mínimos y la Seguridad Social (LISMI. Art. 3).*

Como se puede apreciar, son varios los ámbitos en los que los poderes públicos debían proceder para que la igualdad fuese efectiva. Por un lado, la actuación tenía que centrarse en la prestación de los cuidados necesarios para mejorar las condiciones físicas y psicológicas de las personas con discapacidad, a fin de hacer factible la integración y, por otro, la atención tenía que centrarse en que estos sujetos pudieran participar activamente en la sociedad por medio del trabajo y con derecho a la Seguridad Social.

Para que el ejercicio de los derechos fuese efectivo, la LISMI obligaba, dentro del ámbito de sus competencias, a participar a la Administración central, a las CC.AA, a las corporaciones locales, sindicatos, entidades y organismos públicos y asociaciones y personas privadas. De igual manera,

implicaba a las distintas Administraciones en la promoción y amparo de la iniciativa privada sin ánimo de lucro, colaborando en el desarrollo de las actividades mediante el asesoramiento técnico, la coordinación, planificación y apoyo económico. Especial atención recibían las instituciones, asociaciones y fundaciones sin ánimo de lucro, promovidas por los propios *minusválidos* o sus familiares.

La ley se estructura en grandes títulos que se corresponden con las áreas de intervención que ya aparecen en la Constitución: prevención; prestaciones sociales y económicas; y rehabilitación, integración laboral y servicios sociales. Todas estas intervenciones son necesarias y están interrelacionadas buscando una misma finalidad que les de sentido y coherencia; la finalidad pretende la integración social que se alcanza, fundamentalmente, a través de una participación activa de las personas con discapacidad desempeñando aquellos papeles que le corresponden por edad (integración escolar, integración laboral, etc.).

A continuación veremos cuál fue la aportación que para el sistema educativo realizó esta ley, qué principios defendió y qué repercusiones tuvo.

#### **4.1.1. Aportación educativa de la LISMI**

La LISMI planteaba que la educación de los niños *especiales* se debía dar de manera personalizada en todos los niveles de enseñanza obligatorios y como un proceso completo, flexible y dinámico; la consecuencia lógica que se derivaba de este tipo de atención suponía un aumento de recursos de todo tipo que permitieran atenderlos debidamente.

Se ha ido produciendo un cambio de mentalidad en todos los diferentes contextos, tanto en los profesionales como en los familiares, como podemos comprobar en la ley cuando señala:

*Los poderes públicos promoverán la información necesaria para la completa mentalización de la sociedad, especialmente en los ámbitos escolar y profesional, al objeto de que ésta, en su conjunto, colabore al reconocimiento y ejercicio de los derechos*

*de los minusválidos, para su total integración. La dignidad que les es propia, a los disminuidos en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales para su completa realización personal y su total integración social, y a los disminuidos profundos para la asistencia y tutela necesarias (Art. 5 y 7).*

Como ya hemos ido viendo, un problema importante que se viene arrastrando de atrás, es el hecho de la falta de diagnósticos y valoraciones de las personas con discapacidad y la LISMI, como es lógico, recogió este aspecto fundamental, indicando que se crearían los equipos correspondientes que pudieran realizarlos asegurando una atención interdisciplinaria para garantizar su integración en su entorno sociocomunitario.

*Serán funciones de los Equipos Multiprofesionales de valoración: a) Emitir un informe diagnóstico normalizado sobre los diversos aspectos de la personalidad y las disminuciones del presunto minusválido y de su entorno socio familiar. b) La orientación terapéutica, determinando las necesidades, aptitudes y posibilidades de recuperación, así como el seguimiento y revisión. c) La valoración y calificación de la presunta minusvalía (...). Las calificaciones y valoraciones de los Equipos Multiprofesionales responderán a criterios técnicos unificados y tendrán validez ante cualquier Organismo público (Art.10 y 11).*

Pero el aspecto más significativo que la ley dedica a la educación, dándole una sección completa, es la defensa de la idea de que se debe integrar en aulas ordinarias, junto al resto de los niños, a aquellos que presenten algún tipo de discapacidad, siempre que sea posible:

*El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce. La educación especial será impartida transitoria o definitivamente, a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario (Art. 23).*

Define el significado de *minusvalía* como aquella que padece toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como

consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales

Como vemos, la ley consideraba que el alumnado con discapacidad se debía de integrar en el sistema ordinario, eso sí, recibiendo los programas de apoyo y recursos que necesitase. Entendía la educación de estos alumnos como un proceso integral, flexible y dinámico de aplicación personalizada para los diferentes niveles y grados del sistema, particularmente, los obligatorios y gratuitos. El fin último era conseguir la total integración social; y los objetivos, por tanto, se debían encaminar hacia la integración escolar y, solamente, cuando la profundidad de la discapacidad lo hiciera imprescindible, la educación se llevaría a cabo en centros específicos que funcionarían en conexión con los ordinarios. Dejaba claro que la necesidad de educación especial vendría determinada por los resultados del diagnóstico y por la imposibilidad de integrarse.

*En todo caso, la necesidad de la educación especial vendrá determinada, para cada persona, por la valoración global de los resultados del estudio diagnóstico previo de contenido pluridimensional (Art. 24).*

La LISMI señalaba que la educación especial debía tener en cuenta el proceso psicobiológico de cada niño, más que criterios estrictamente cronológicos; y que los objetivos debían ir encaminados a la adquisición de conocimientos y hábitos para la mayor autonomía posible, a la promoción de todas las capacidades, al desarrollo armónico de la personalidad y a la incorporación a la vida social y a los sistemas de trabajo que permitieran, a las personas con discapacidad, servirse y realizarse a sí mismos.

No olvidó reseñar la importancia que debía de tener la formación y especialización del profesorado de educación especial.

*Todo el personal que, a través de las diferentes profesiones y en los distintos niveles, intervenga en la educación especial deberá poseer, además del título*

*profesional adecuado a su respectiva función, la especialización, experiencia y aptitud necesarias (Art. 28)*

La ley también se ocupó de que los alumnos con discapacidad que accedían a estudios universitarios y presentaban dificultades graves de adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, pudieran tener ampliación del número de las mismas y la pertinente adaptación.

En opinión de Molina García (1986), supuso un cambio en el desarrollo de los diseños organizativos, en función de los objetivos que se proponían; así, la educación ordinaria pretendía la formación de los alumnos, mientras que la educación especial añadía, además, la rehabilitación, la cura y la corrección de los defectos o incapacidades de los sujetos. Esta es la razón por la que los centros específicos desarrollaron una estructura organizativa complementaria y propia que les permitiría conseguir sus objetivos y una oferta diversificada, en función del tipo de discapacidad que atendieran, lo que llevó, además, a resaltar el papel de los servicios especializados en la organización escolar.

La LISMI, en su ámbito normativo, dio origen a la integración escolar, aunque ésta aún tuvo que esperar tres años para que se regulara a través de la publicación de un Real Decreto<sup>222</sup>.

A modo de resumen, veamos de forma esquemática los planteamientos fundamentales que la LISMI realiza en torno a la educación.

---

<sup>222</sup> Real Decreto 334/1985 de ordenación de la educación especial.

Tabla nº 40: Planteamientos educativos fundamentales de la LISMI

|                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Integración siempre que sea posible</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El <i>minusválido</i> se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la ley reconoce.</li> <li>- La EE será impartida, transitoria o definitivamente, a aquellos <i>minusválidos</i> a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario. En todo caso, la necesidad de la EE vendrá determinada, por la valoración global previa.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Atención precoz</b>                                     | <p>La EE se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, según las condiciones de las <i>deficiencias</i> que afecten a cada alumno, y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicobiológico de cada sujeto y no a criterios estrictamente cronológicos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Educación hasta la integración social</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La EE es un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados conseguir la total integración social del <i>minusválido</i>.</li> <li>- La EE tenderá a la superación de las deficiencias y de las consecuencias derivadas de aquellas, la adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible, la promoción de las capacidades para el desarrollo armónico de su personalidad, la incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a los <i>minusválidos</i> servirse y realizarse a sí mismos.</li> </ul> |
| <b>Centros específicos si no es posible la integración</b> | <p>Solamente cuando la profundidad de la <i>minusvalía</i> lo haga imprescindible, la educación se llevará a cabo en centros específicos. A estos efectos funcionara en conexión con los ordinarios, dotados de unidades de transición para facilitar la integración de sus alumnos en centros ordinarios.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Atención por parte de equipos multiprofesionales</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La EE, en cuanto proceso integrador de diferentes actividades, deberá contar con el personal técnicamente adecuado que, actuando como equipo multiprofesional, garantice las diversas atenciones que cada deficiente requiera.</li> <li>- Todo el personal que, intervenga en la EE deberá poseer, además del título profesional adecuado a su respectiva función, la especialización, experiencia y aptitud necesarias.</li> <li>- Los equipos multiprofesionales elaborarán las</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         | orientaciones pedagógicas individualizadas, cuya aplicación corresponderá al profesorado y efectuarán, periódicamente, el seguimiento y evaluación del proceso integrador del <i>minusválido</i> en las diferentes actividades.                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Atención educ. en los hospitales</b> | Todos los hospitales, tendrán que contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en dichos hospitales.                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Educac. gratuita</b>                 | Los <i>minusválidos</i> , en su etapa educativa, tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, en las instituciones de carácter general, en las de atención particular y en los centros especiales, de acuerdo con lo que disponen la Constitución y las leyes que la desarrollan.                                                                                                                                                   |
| <b>FP como en el régimen general.</b>   | Dentro de la EE se considerará la formación profesional del <i>minusválido</i> de acuerdo con lo establecido en los diferentes niveles del sistema de enseñanza general.                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Adaptaciones en la universidad</b>   | Los <i>minusválidos</i> universitarios, cuya <i>minusvalía</i> les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y los centros habrán de conceder la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad. Sin mengua del nivel exigido, las pruebas se adaptarán a las características de la <i>minusvalía</i> que presente el interesado. |

La LISMI fue una “Ley Marco”, ya que estableció las bases que guiaron toda la normativa y actuaciones que, en materia de discapacidad, se iba produciendo. Representó el pilar básico para la normalización, intentó mostrar que no había que crear situaciones especiales, que no era necesario construir espacios diferentes ni aislados, sino que había que buscar la integración y la participación en la vida social. El propio Trías Fargas resumió así el esfuerzo ciudadano y legislativo que les había llevado ver publicada la ley:

*El objetivo que hay que alcanzar radica precisamente en llegar a un punto en el que no hagan falta leyes especiales porque las personas afectadas estén integradas en un plano de igualdad absoluta en la legislación general aplicable a todos los españoles... (Cuadernos de Pedagogía, 1979:92)*

#### **4.2. EL REAL DECRETO DE 1982, DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

El 28 de octubre de 1982, el partido Socialista Obrero Español ganó las elecciones con un triunfo espectacular ya que, por primera vez, en la nueva democracia un partido obtenía la mayoría absoluta en el Parlamento, con un respaldo de diez millones de votos.

*Bajo el eslogan de una política de cambio, la educación era considerada, de acuerdo con la tradición socialista, como una pieza importante del programa de modernización de la sociedad española. (...) El programa electoral se cifraba en dos premisas fundamentales: garantizar el derecho a la educación y elevar la calidad de la enseñanza. Asegurar el derecho de todos a la educación suponía: una consideración de la educación basada en el concepto de servicio público, el reforzamiento del sistema escolar a fin de corregir las graves desigualdades educativas existentes en la sociedad, una oferta amplia de puestos escolares y, por tanto, una política de plena escolarización que extendiera a todos el derecho a la educación (Puelles, 1991: 23).*

Para hacer frente a las desigualdades educativas y evitar que el sistema escolar fuera un instrumento para la reproducción de las desigualdades sociales, económicas y culturales, el Ministro Maravall puso en marcha, de inmediato, diversos programas y medidas legislativas: el programa de educación compensatoria, el de educación de adultos, el de becas y el programa de educación especial, considerando este tipo de educación, no como una modalidad separada del sistema escolar, sino como una parte del mismo que tiende a facilitar la integración del minusválido en la escuela y en la vida. Para conseguir este objetivo el gobierno socialista se fijaría un plazo de ocho años (Puelles, 1991).

Seis meses después de la publicación de la LISMI ve la luz el primer Real Decreto de ordenación de la educación

especial<sup>223</sup> que se basó, especialmente, en dar cumplimiento a la LGE y al artículo 49 de la Constitución, buscando, sobre todo, la incorporación en la vida social, de las personas con discapacidad. Hay que tener en cuenta que este real decreto, aun no es del gobierno socialista, ya que lo firma el último Ministro de Educación de la UCD, Federico Mayor Zaragoza, 15 días antes de que el PSOE ganara las elecciones.

El planteamiento que hizo de la educación especial fue el de considerarla un proceso formativo basado en el desarrollo personal del alumnado según sus condiciones y características, lo que implicaba al MEC en establecer los medios necesarios para localizar y diagnosticar a estos alumnos necesitados de una atención especial.

Al igual que la LISMI, parte de la base de que, siempre que fuera posible, se desarrollaría la educación especial en los centros docentes de régimen ordinario y, solamente en los casos extremos, ésta se daría en los centros especiales. De acuerdo con lo dispuesto en la LGE, correspondía al MEC establecer los objetivos, estructura, duración, programas y límites de la educación especial. Señalaba, además, que ésta se ajustaría a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada alumno con necesidades. Indicaba que la educación especial tenía como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo y la rehabilitación, a los alumnos que presentaran discapacidad para su incorporación, tan plena como fuera posible, en la vida social.

Planteaba la educación especial desde los principios de individualización educativa, según el cual se consideraban las características y singularidades de cada alumno en orden a lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades; de integración, para impulsar la adaptación personal, escolar, social mediante actividades educativas y de rehabilitación adecuadas; de normalización, para que el tratamiento educativo se acomodara, en el máximo grado posible, a los criterios y programas ordinarios; y de sectorización, de acuerdo con el cual, la organización y funcionamiento de la educación

---

<sup>223</sup> Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre de ordenación de la educación especial.

especial se ajustaría a las necesidades y a las demandas sociales, teniendo en cuenta las características geográficas y familiares. Y contemplaba las diferentes modalidades de escolarización:

- Integración completa en unidades ordinarias de enseñanza, con programas de apoyo individualizados que se diseñaban para aquellos alumnos que, en determinado momento de su educación, necesitaban superar alguna dificultad específica.
- Integración combinada entre unidades ordinarias y de educación especial, para aquellos que por sus discapacidades, precisaban atención de forma transitoria y en períodos de tiempo variable, incorporándose al grupo ordinario en el resto de las actividades de la jornada escolar.
- Integración parcial mediante escolarización en unidades de educación especial en centros de régimen ordinario, para aquellos que, precisando de forma continuada una atención especial y no siendo capaces de seguir adecuadamente las enseñanzas ordinarias, sí lo eran para participar en las demás actividades del centro.
- Escolarización en centros específicos de educación especial para los que, por las características de su discapacidad, no podían ser atendidos en alguna de las formas anteriores.

Señalaba que la educación especial se ajustaría a los niveles, aptitudes y posibilidades de cada sujeto y no a su edad y que la atención educativa del alumnado con discapacidad comenzaría tan precozmente como lo requiriera cada caso, iniciándose el proceso de integración, en la medida de lo posible, en el nivel de educación preescolar.

Este real decreto daba importancia a la formación profesional en el ámbito de la educación especial por el trabajo, hacia la capacitación personal y la integración social y laboral. Indicaba diferentes modalidades para la misma: ordinaria, adaptada o de aprendizaje de tareas. Y no olvidó la educación permanente de adultos señalando que ésta se debía

ir encaminada a la actualización y a la readaptación social y laboral.

En lo que respecta al profesorado y resto del personal de educación especial, señalaba que los equipos multiprofesionales realizarían valoraciones pluridimensionales de necesidades y capacidades de los alumnos, teniendo en cuenta los informes médicos y psicopedagógicos y propondrían programas de desarrollo individual para que los aplicaran los profesores.

Indicaba que eran las inspecciones de educación del Estado de los niveles correspondientes, las que, a la vista de los informes emitidos por los equipos multiprofesionales, resolverían la forma de escolarización que procediera para cada alumno.

Los grupos de apoyo, formados por profesorado especializado, tendrían la misión de prestar asistencia técnica (incluso de modo itinerante) y de elaborar materiales y recursos didácticos según las necesidades de los alumnos integrados en los centros ordinarios. El establecimiento de estos grupos, así como su composición, funciones y ubicación, debían ser determinados, en cada caso, por el INEE que, además, era el encargado de promover programas para informar y asesorar a las familias y para atender la estimulación y maduración del alumnado con necesidades educativas.

También indicaba que los hospitales que tuvieran servicios pediátricos tendrían que contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar que se encontrasen hospitalizados.

El real decreto estuvo en vigor hasta 1985, año en que se publicó uno nuevo para ordenar de la educación especial<sup>224</sup> y que analizaremos más adelante.

---

<sup>224</sup> Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial.

#### **4.2.1.El planteamiento de la integración escolar para el nuevo gobierno socialista**

El programa electoral del PSOE, de 1982, tenía el lema “Por el cambio” y contemplaba la defensa del principio de igualdad real ante la educación a través de la compensación de desigualdades, política de becas, integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

El programa había sido inspirado por varios documentos previos:

- *Proposiciones socialistas para cambiar la enseñanza, elaborado por el grupo federal de educación a partir de las iniciativas parlamentarias que el propio grupo socialista fue presentando en la segunda parte de la legislatura anterior.*
- *Reflexiones y propuestas sobre el programa de gobierno, elaborado por FETE-UGT en septiembre de 1982.*
- *Alternativa democrática de la enseñanza, del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (...).*
- *Las aportaciones de los movimientos de renovación pedagógica (sobre todo Acción Educativa de Madrid, Rosa Sensat de Cataluña, Adarra del País Vasco, etc., todos ellos influidos de manera decisiva por la concepción de la escuela que surgió de la Institución Libre de Enseñanza y en la tradición de la escuela republicana y laica (...)*
- *Los programas de la OCDE, la UNESCO, el Club de Roma (Aprender, horizonte sin límites), la Unión Europea (educar para la vida, aprender a aprender..., así como las iniciativas de Delors que desembocarían después en su libro La educación encierra un tesoro) (Segovia, 2010:43).*

Y “Por el cambio” tenía como objetivos básicos abordar los siguientes aspectos educativos:

- La compensación de desigualdades y la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, lo que conllevaría a la calidad del sistema.
- La educación como servicio público.

- La escolarización obligatoria entre 2 y 16 años.
- Renovación científica y metodológica del profesorado, como factor de calidad del sistema.
- La participación de la comunidad escolar.
- La orientación profesional y personal, como otro factor de calidad.
- La reforma de las enseñanzas medias.
- La creación de los Centros de Profesores para desarrollar una formación cercana al aula.

El propio José M<sup>a</sup> Maravall<sup>225</sup> (1984), al explicar la reforma de la enseñanza, abordaba con claridad que, el objetivo de la política educativa socialista, era garantizar el derecho de todos a la educación, por lo que se promueve la LODE y, antes que esta, el real decreto<sup>226</sup> que establece, por primera vez en España, un programa de educación compensatoria que tiene como objetivo corregir la desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinados grupos sociales por razones económicas, sociales o de ubicación geográfica. Maravall no olvida, en sus reflexiones para la reforma la integración escolar, que es otra medida para compensar desigualdades y que esta debe de hacerse en nuestro país pues es de justicia y ya la siguen otros países occidentales avanzados; dice que la integración escolar debía de hacerse paulatinamente pues, en España, faltaba profesorado formado que había que ir preparando y, además, la sociedad necesitaba tiempo para ir aceptando las diferencias.

---

<sup>225</sup> Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Ha cursado estudios y sido profesor en diferentes universidades extranjeras. Es catedrático de sociología en la Universidad Complutense de Madrid, desde 1981. Fue Ministro de Educación y Ciencia de 1982 a 1988. Tiene numerosas publicaciones destacando en educación el libro *La reforma de la enseñanza*

<sup>226</sup> Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre educación compensatoria.

#### **4.2.2. La base de la integración escolar en los niveles de preescolar y educación básica**

El 14 de junio de 1983, el PSOE lleva en el gobierno siete meses que han sido suficientes para publicar la primera orden<sup>227</sup> socialista en la que se desarrolla el Real Decreto de 1982 en los niveles de preescolar y educación básica; firmada por Maravall.

Queremos dar una especial relevancia a esta orden pues demuestra que los socialistas recogen la antorcha que se encendió con la LISMI y van abriendo un camino real hacia la integración escolar. Las intenciones de la sociedad, las corrientes que venían de Europa y las decisiones de otro gobierno (el de UCD, aunque hubieran sido por consenso de todos los grupos políticos), no solo no se dejaron en el olvido al haberse hecho cargo del gobierno, sino que se retomaron con la fuerza suficiente para que la integración escolar se convirtiera en una realidad.

Esta orden desarrolla, básicamente, las modalidades de escolarización que ya señalaba el real decreto del 82, las ratios en una de dichas modalidades, la evaluación en base a los objetivos fijados en los programas de desarrollo individual, los requisitos para ser nombrados profesor de los grupos de apoyo<sup>228</sup> y, como podemos comprobar a continuación, señalaba, también, algunos aspectos que se mantendrían durante muchos años después:

*La atención educativa al disminuido se iniciará tan pronto como sea posible, en el marco del sistema*

---

<sup>227</sup> Orden de 14 de junio de 1983, por la que se desarrolla el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre de ordenación de la educación especial, en lo que se refiere a los niveles de preescolar y educación básica.

<sup>228</sup> A lo largo de la orden se habla de los *Grupos de Apoyo* como de aquellos grupos de alumnos de un centro que, dentro o fuera del aula, requerían de atención del profesor especialista. Los profesores que componen los grupos de apoyo podían atender a los escolares de un centro o de otros centros en régimen ambulatorio.

*ordinario de educación preescolar, mediante la modalidad de integración completa.*

*La admisión de alumnos disminuidos se llevará a cabo en el nivel de preescolar, salvo casos extremos, en las mismas condiciones y con los mismos requisitos que los establecidos para los demás alumnos de este nivel.*

*Los alumnos disminuidos, que presenten en este nivel dificultades, recibirán los apoyos específicos y de rehabilitación que requiera cada caso.*

*En las unidades de educación preescolar el número de alumnos disminuidos no será superior a tres. En todo caso, estas cuantificaciones se harán teniendo en cuenta las peculiaridades de los alumnos de acuerdo con los informes que al respecto se emitan por la Inspección Técnica de Educación Básica.*

Tiene en cuenta a los recién creados equipos multiprofesionales, dándoles relevancia en una de las funciones básicas por la que fueron creados:

*Sera requisito previo a la admisión de alumnos en cualquiera de las formas de escolarización mencionadas, tanto en centros públicos como privados, la valoración y orientación individual realizada por los equipos multiprofesionales dependientes del MEC.*

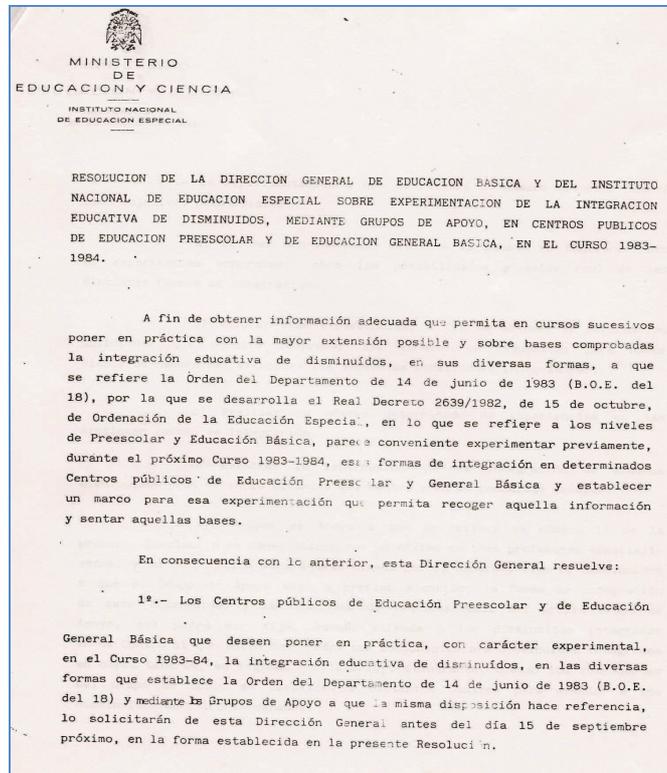
Esta línea ideológica continúa ya que, el 16 de agosto de 1983, el MEC dicta una Resolución<sup>229</sup> con las normas para la realización de experiencias de integración en los centros en los niveles de preescolar y EGB.

La resolución señalaba que para poder tener información sobre cómo funcionaría la integración escolar y poderla hacer extensiva, sobre bases comprobadas, era conveniente experimentarla previamente; para ello, convocó a los centros que cumplieran ciertos requisitos, a que, voluntariamente, solicitaran la experimentación. Estos requisitos estaban relacionados, básicamente, con las ratios, para que no fuesen demasiado altas, por eso se pedía que los centros tuvieran entre 16 y 24 alumnos *disminuidos* integrados por cada

---

<sup>229</sup> Resolución de la Dirección General de Educación Básica y del Instituto Nacional de Educación Especial sobre experimentación de la integración educativa de disminuidos, mediante grupos de apoyo, en centros públicos de educación preescolar y de EGB, en el curso 1983/84.

profesor de apoyo que tuviera el centro y con aquellos que estuviesen dispuestos a realizar un proyecto educativo referido a la experiencia. Los centros que lo solicitasen serían dotados con los medios personales y materiales que necesitasen para llevarla a cabo.



Podemos considerar que esta resolución fue el experimento del experimento que empezaría un año más tarde con las órdenes de integración.

#### **4.2.3. La creación de los equipos multiprofesionales**

La LISMI reconoció la capacidad de los equipos multiprofesionales para diagnosticar el tipo y grado de minusvalía y para garantizar una atención interdisciplinar a cada alumno que facilitara su integración en todos los ámbitos

y los reconoció competentes para realizar la orientación pedagógica.

Recordemos que, los primeros intentos de creación de una estructura encargada del diagnóstico y clasificación del alumnado con discapacidad se dieron en el *Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes*, como que ya consideró necesaria la constitución de equipos multiprofesionales.

Pero en realidad, a pesar de lo explícito de la LISMI, de la obligación impuesta por el INEE y de la importancia sustancial que el Ministerio les da en una circular<sup>230</sup> que publica en 1981, es que los equipos multiprofesionales no quedaron claramente definidos hasta la publicación de una orden ministerial<sup>231</sup> que los regula en cuanto a su composición y funciones. Esta orden consideraba a los equipos multiprofesionales, como un instrumento que debía de contribuir, desde aspectos multidisciplinarios, a un mejor desarrollo del proceso educativo, orientando su actuación a los principios de individualización e integración educativas, en un ámbito territorial determinado.

Los equipos estaban básicamente constituidos por dos licenciados en pedagogía, dos en psicología, uno en medicina, dos asistentes sociales y un auxiliar administrativo; además, en cada equipo multiprofesional existía un coordinador que mantenía una relación directa y permanente con el inspector ponente provincial de educación especial. Tenían encomendadas las siguientes funciones:

- La acción preventiva en el medio social, familiar y escolar.
- La detección precoz de las deficiencias, anomalías o trastornos.
- La valoración pluridimensional de las necesidades y capacidades del sujeto de educación especial.

---

<sup>230</sup> *Circular estableciendo criterios de actuación en el campo de la educación especial de 23 de junio de 1981*

<sup>231</sup> Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, en la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del INEE.

- La elaboración de programas de desarrollo individual en los que se fijaban los objetivos, contenidos, metodologías y recursos necesarios para la solución de la problemática específica de cada niño.
- El seguimiento del programa de desarrollo individual, en estrecha colaboración con el profesorado de los centros educativos.
- La elaboración del diseño de necesidades concretas en el sector, elevando a las autoridades de la Administración pública competentes en la planificación del ámbito sectorial, las propuestas y posibles soluciones técnicas o sugerencias prácticas.

Los equipos multiprofesionales tenían que articular su funcionamiento a través de las inspecciones de educación básica, de formación profesional y de bachillerato en el ámbito de sus respectivas competencias. En el MEC, había una comisión integrada por el director y secretario general del INEE, un inspector central de EGB; un inspector central de FP; un inspector central de bachillerato y un jefe de sección del INEE, con las siguientes funciones:

- a) Establecer las líneas básicas de actuación de los equipos multiprofesionales.
- b) Aprobar y, en su caso, ordenar las correcciones pertinentes de los planes de actuación de los equipos.
- c) Ejercer el superior control y coordinar las actividades que desarrollasen los equipos

En las provincias existía una comisión integrada por el director provincial de educación; los inspectores jefes de EGB del Estado, de FP y de Bachillerato, el inspector de educación básica, ponente de educación especial, un representante de los claustros de los centros públicos de educación especial; un representante de los claustros de los centros públicos de EGB; un representante de los claustros de los centros privados de educación especial y un representante de los padres, con las siguientes funciones:

- a) Aprobar el plan anual de trabajo de los equipos multiprofesionales.

- b) Examinar y aprobar, en su caso, el informe anual de actuación de los equipos multiprofesionales.
- c) Elevar a la Comisión a la que se alude en el apartado anterior, los planes anuales de trabajo y los informes anuales que elaboren los Equipos Provinciales.

Esta orden también señalaba las funciones que las inspecciones provinciales tenían, en relación a los equipos multiprofesionales:

- a) Informar y elevar, en su caso, a la comisión provincial el proyecto del plan confeccionado por cada equipo multiprofesional para su estudio y aprobación.
- b) Vigilar el cumplimiento de los planes anuales de trabajo aprobados para cada equipo multiprofesional y, en su caso, autorizar alteraciones no fundamentales en dichos planes.
- c) Coordinar las acciones de los equipos multiprofesionales que existan en la provincia.

Además, encargaba a los directores provinciales que cuidasen de que los equipos multiprofesionales mantuvieran la oportuna colaboración con el servicio de orientación educativa y vocacional, el Instituto de Psicología Aplicada y Orientación Escolar y cuantas instituciones y organismos de la Administración realizasen funciones orientadas al conocimiento y atención de los problemas de *los disminuidos*.

Una de las ideas que defiende Alejandro García Álvarez (2004) en su tesis es que el nacimiento de los equipos multiprofesionales es una consecuencia de las políticas que imperaron en Europa a finales de los 70, ya que las autoridades educativas españolas comenzaron una labor de reconocimiento e impulso de la educación especial que había estado, hasta entonces, al margen de las corrientes educativas internacionales y que necesitaba de la creación de una estructura encargada del diagnóstico y clasificación de *la deficiencia*. Asumiendo esta tesis, aceptamos que una de las razones principales por las que se crearon los Equipos Multiprofesionales fue la de diagnosticar y dar respuesta al alumnado con discapacidad.

En 1982, se realizaron, a nivel nacional, las *II Jornadas de Orientación*, que destacamos pues pusieron de manifiesto la importancia de los equipos multiprofesionales en el ámbito educativo, la necesidad que existía de unificar criterios entre todos los técnicos para realizar los diagnósticos y de coordinarse con los equipos de educación especial para la detección de los sujetos con necesidades educativas especiales.

Los equipos se mantuvieron hasta la LOGSE, con la que se reconvirtieron en equipos psicopedagógicos, como veremos en el siguiente capítulo. Bien es verdad, que en algunas CC.AA, los equipos multiprofesionales fueron traspasados, antes de la LOGSE, a sus respectivas comunidades; por ejemplo en el País Vasco<sup>232</sup> o en Comunidad Valenciana<sup>233</sup>.

#### **4.2.4. La educación especial en la formación profesional**

Hasta ahora, desde la LGE, en lo que respecta a la formación profesional en educación especial, el Ministerio de Educación había dictado la siguiente normativa:

- Orden Ministerial de 11 de julio de 1973, sobre adaptación de las enseñanzas que imparten en los centros de educación especial a las de formación profesional de primer grado.
- Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa de 4 de diciembre de 1973, por la que se regulan las solicitudes de autorización de secciones de formación profesional en los centros docentes de educación especial.
- Orden Ministerial de 17 de junio de 1974 por la que se estructura el sistema de enseñanzas de formación profesional en centros de educación especial.

---

<sup>232</sup> Decreto 154/1988, de 14 de junio, por el que se reglamenta la creación y funcionamiento de los centros de Orientación Pedagógica (DOPV del 24).

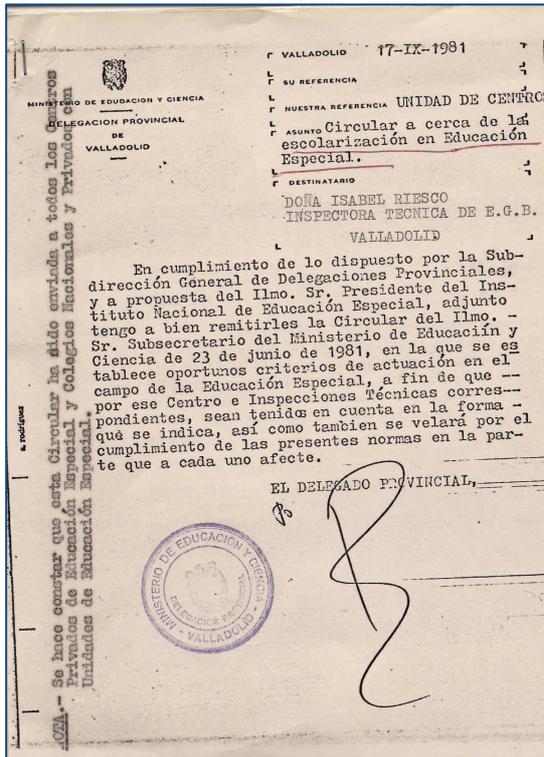
<sup>233</sup> Decreto 53/1989, de 18 de abril, por el que se regulan los servicios psicopedagógicos escolares de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia (DOCV).

- Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa de 31 de octubre de 1974, por la que se dan normas para el desarrollo de la OM de 17 de junio último que estructura el sistema de enseñanzas de formación profesional en centros de educación especial.

La circular que establecía los criterios de actuación en el campo de la educación especial, de 23 de junio, organiza la FP en diferentes modalidades: formación profesional regular de primer grado, con las adaptaciones que preveían dos de las normas<sup>234</sup> antes citadas; formación profesional especial, para

los alumnos, que no pudiendo acceder a la anterior, estuvieran en condiciones para realizar con éxito aprendizajes del área tecnológica; y, finalmente, entrenamiento para el trabajo, para los más severos que solo pudieran aprender determinadas tareas o trabajos sencillos.

Como vamos viendo hasta ahora, el MEC no para sus iniciativas relacionadas con la atención a los alumnos con discapacidad, es por lo que en 1983,



<sup>234</sup> Orden Ministerial de 11 de julio de 1973 y Resolución de 4 de diciembre de 1973.

regula<sup>235</sup>, de forma específica, la educación especial en formación profesional.

Parte de la base de que en la educación especial las enseñanzas que corresponden a la preparación profesional constituyen el verdadero cauce para la inserción plena del alumnado con discapacidad en la sociedad a través de su incorporación al mundo del trabajo. Por eso, considera que la formación profesional del alumnado *afectado de disminuciones* debe desarrollarse conforme al principio fundamental de integración y basarse en los contenidos del real decreto del 82.

En la orden de 18 de octubre del 83 se regulaba el ajuste de la FP acomodándola a las peculiaridades propias de la educación especial y señalando que estas enseñanzas dirigidas a los *disminuidos* se desarrollarían, fundamentalmente, en el marco del sistema ordinario de la educación general; que la FP en el ámbito de la educación especial, sería impartida, transitoria o definitivamente, a aquellos alumnos cuya integración en el sistema educativo ordinario no resultase posible; que la FP de primer grado en la modalidad de educación especial sería obligatoria y gratuita y se impartiría, siempre que fuera posible, tanto en centros públicos como en privados, mediante la forma de integración más conveniente en cada caso, y aquellos alumnos que, por las características de *sus deficiencias* no pudieran ser atendidos en centros ordinarios se escolarizarían en centros de FP de educación especial.

El acceso del alumnado con discapacidad a las enseñanzas de FP tenía que ajustarse a criterios de capacidad específica y a las singulares exigencias de la escolarización y estos serían valorados, con la colaboración del profesorado correspondiente, por los equipos multiprofesionales que elaborarían, además, las orientaciones pedagógicas individualizadas adecuadas a cada caso.

---

<sup>235</sup> Orden de 18 de octubre de 1983 por la que se regula la educación especial en el nivel de formación profesional en desarrollo del Real Decreto 2639/19112, de 15 de octubre.

La orden desarrollaba las tres modalidades de la FP de educación especial que sería, según los casos, ordinaria, adaptada y de aprendizaje de tareas.

La FP ordinaria de primer grado se desarrollaría de acuerdo a los planes de estudio, duración, horarios, profesorado, titulaciones y demás condiciones, como en los centros de régimen general. La FP adaptada se estructuraba en dos áreas de conocimientos, el instrumental y el técnico-práctico. Y la de aprendizaje de tareas se desarrollaría por medio de actividades de carácter técnico-práctico.

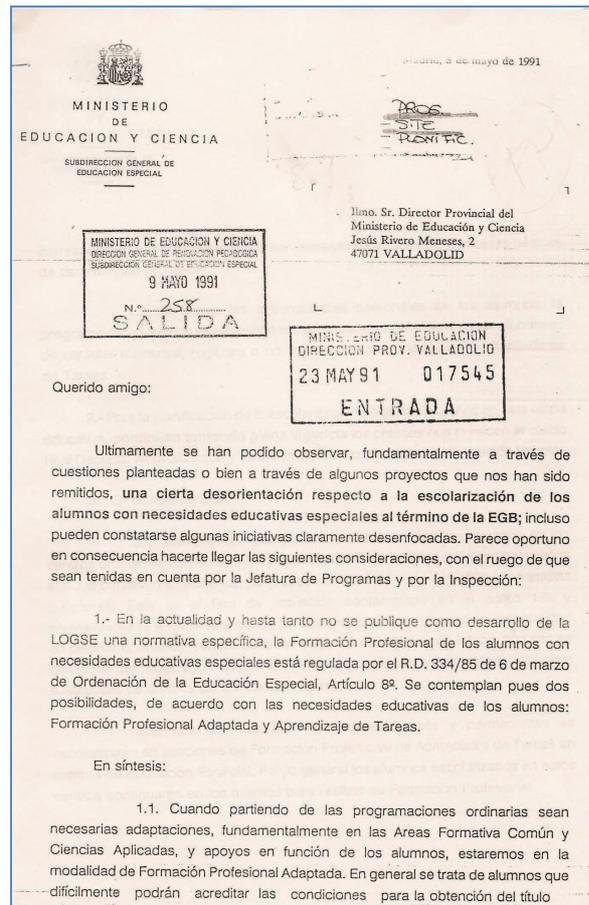
Un par de años después el real decreto del 85, de ordenación de la educación especial, vuelve a contemplar las modalidades de escolarización en la FP y así se mantiene en 1991, cuando curiosamente, el entonces Subdirector General de Educación Especial, Climet Giné escribe a los directores provinciales, pues el MEC observa:

*Una cierta desorientación respecto a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales al término de la EGB; incluso pueden constatarse algunas iniciativas claramente desenfocadas.*

En dicha carta, Giné pide que se les haga llegar a los jefes de programas y de inspección las consideraciones propias que señala la norma y la recién aprobada LOGSE y que se tengan en cuenta los criterios de normalización, sectorización e integración escolar, escolarizando al alumnado, siempre que fuera posible y con los apoyos y adaptaciones necesarios en la FP ordinaria.

Vemos como no se desaprovechaba ninguna ocasión y en ninguna etapa educativa, para recordar el proyecto global de integración escolar que imperaba en la idea constante del MEC.

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*



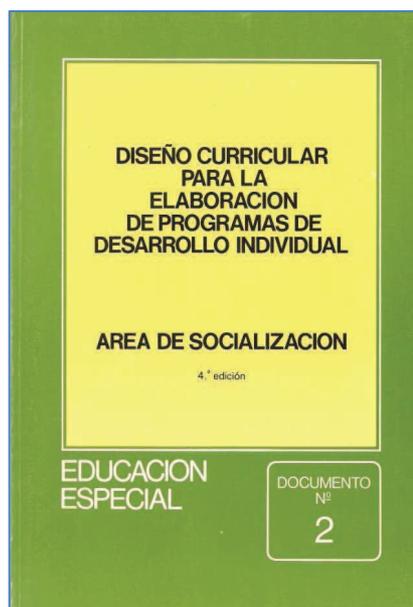
#### **4.2.5. El primer diseño curricular para la educación especial**

En 1978, el INEE ve la necesidad de elaborar materiales específicos para desarrollar el trabajo y la correcta atención del alumnado *deficiente* y el Plan Nacional de Educación Especial, de 1979, puso de manifiesto que era imprescindible clarificar, ordenar y coordinar las actuaciones, los criterios y los principios fundamentales de integración, normalización, sectorización e individualización. Es por eso que, en 1980, el INEE crea un grupo de trabajo formado por profesionales de todas las regiones de España que, en el campo de la

educación especial habían destacado por sus conocimientos, con el objetivo de que confeccionaran un currículo para trabajar en educación especial. El grupo elaboró un documento llamado *Documento Base del Diseño Curricular para la elaboración del Programas de Desarrollo Individual*<sup>236</sup>, para las áreas de socialización, lenguaje, matemáticas, dinámica y plástica y pretecnología. El diseño se estructuró agrupando los contenidos de forma secuenciada en áreas, que se hicieron coincidir con las del currículo general<sup>237</sup>.

El trabajo que supuso la elaboración de este documento se desarrolló a lo largo de tres años hasta que, en 1983, el MEC lo publicó en forma de seis ejemplares, uno para cada área del currículo, material enfocado a la elaboración de los Programas de Desarrollo Individual. El currículo estaba basado en los principios de individualización, integración y normalización que señalaba el Plan Nacional de Educación Especial y recogidos en el Real Decreto de ordenación de la educación especial de 1982.

Los ejemplares fueron denominados por los profesionales, a nivel coloquial, como *los libros verdes*, debido al color de sus portadas. Fueron muy útiles para la organización de la programación individual y, también, para ayudar a los equipos multiprofesionales en la valoración funcional de los aprendizajes en cada una de las áreas, pues a partir de esta valoración era más sencillo elaborar los PDI y hacer una propuesta que diera respuesta a las necesidades pedagógicas de cada alumno evaluado.



---

<sup>236</sup> MEC-INEE, 1983b.

<sup>237</sup> Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la EGB.

A nivel teórico, estos diseños curriculares fueron concebidos, partiendo de criterios y principios consensuados por todos los profesionales que participaron en su elaboración, y su aplicación y desarrollo conllevó al estudio, profundización y renovación de no pocos aspectos de la práctica del momento; su objetivo prioritario fue el intento de dar cumplida respuesta a las demandas del profesorado y lograr una auténtica calidad en la atención a todos los alumnos que no podían integrarse de forma total en el sistema ordinario. Los principios generales en los que se fundamentó este diseño curricular fueron los siguientes:

*Al deficiente e inadaptado hay que procurarle una educación que le posibilite alcanzar un máximo de desarrollo personal, respetando su derecho a ser diferente.*

*El deficiente ha de vivir a tenor de los valores y costumbres vigentes en el grupo social de pertenencia, y será para ello necesario tratar de que consiga un comportamiento lo más normalizado posible.*

*El proceso de normalización habrá de comenzar en el momento de su nacimiento y tenderá a conseguir un desarrollo global, armónico y funcional del Deficiente, que satisfaga sus necesidades reales y le permita la incorporación tan plena como sea posible a la vida adulta.*

*La educación considerará dos facetas fundamentales de la persona: su vertiente individual y su vertiente social, buscando el desarrollo integral del deficiente.*

*La educación especial actuará sobre los diversos aspectos: físico, afectivo e intelectual, de forma global adecuando en cada momento evolutivo y en función de su contexto vivencial, objetivos, métodos y organización escolar. (MEC-INEE, 1983:16).*

Por todo ello, se consideró que, en virtud de la diferencia que existía entre los sujetos de educación especial era necesario:

- Una orientación mediante el establecimiento de un PDI adecuado a sus posibilidades, y un seguimiento para conocer su evolución en base a éste.
- Una atención individualizada que permitiera el logro de los objetivos establecidos en el PDI, en base a secuencias educacionales graduadas en dificultades por áreas curriculares con los métodos y recursos más adecuados.
- Una promoción flexible y una evaluación continua y formativa, en base a logros reales obtenidos.
- Asegurar la participación de profesionales, padres y comunidad en el desarrollo del proceso educativo.

El currículo abarcaba un amplio repertorio de aprendizajes funcionales, expresados en términos de conducta, que se secuenciaron longitudinalmente, según un criterio de dificultad de adquisición, tanto por las habilidades requeridas para su logro como por su sustrato evolutivo. Hacía referencia a todos los comportamientos que debían de favorecerse desde el marco escolar, si bien el desarrollo de éstos, su adquisición e incluso su aprendizaje sobrepasaba, con creces, los límites de la institución escolar. En este sentido, el currículo se entendió como el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que debían de promoverse a través del aprendizaje, según métodos, actividades y materiales apropiados para un mejor y específico desarrollo de la personalidad del alumno y su máxima cooperación en la sociedad en la que estaba inserto y en el que se implicaban todos los miembros de la comunidad educativa.

El documento del diseño curricular lo presentó el MEC como un instrumento generador y marco-guía del aprendizaje y propulsor de programas y recursos didácticos, que debía ser completado en las escuelas y diversificado en función del contexto y los sujetos, a fin de que el planeamiento didáctico diera respuesta al desarrollo particular de cada alumno. Esta apertura a planteamientos didácticos diversos hizo del diseño curricular un documento abierto y flexible con planteamientos que lo irían cambiando y mejorando con su operatividad y eficacia.

Los autores eran conscientes de las dificultades que existían para lograr un rendimiento adecuado, en el sistema ordinario, del alumnado con discapacidad, donde el currículo era mucho más rígido y sin posibilidades de adaptarlo.

En base a estos planteamientos, los *libros verdes* fueron elaborados de manera que el currículo fuera posible para todos aquellos alumnos que, por sus dificultades, no podían seguir con regularidad el sistema ordinario de enseñanza. Constituyó, por tanto, una alternativa y permitió cierta integración escolar en los modos de escolarización establecidos en esos momentos, mediante programas de apoyo, programas combinados y programas específicos.

Es interesante analizar el repertorio de aprendizajes funcionales que componían los diferentes currículos; por un lado, partían de fuentes basadas en parámetros evolutivos, acordes con las aportaciones de la psicología del desarrollo social y del aprendizaje, que establecían, respectivamente, las etapas del desarrollo de la personalidad, los modos de interacción social y las estructuras de los mecanismos de aprendizaje del sujeto; estas estructuras, las secuencias del desarrollo y las estrategias de aprendizaje utilizadas eran idénticas para todos los niños. Pero tuvieron en cuenta que existía una peculiar manera, en cada sujeto, de activar sus mecanismos, que marcaba diferencias en el proceso de aprender, que postergaba el acceso a estructuras de pensamiento más complejas y que impedía su conquista si las condiciones de un aprendizaje sistemático y específico no estimulaban los mecanismos cognitivos del sujeto. Por otra parte, también tuvieron en cuenta que esta variabilidad existía en la consecución de conductas que, aunque evolutivas, se condicionaban en su adquisición por las diferencias de ritmo de desarrollo y, al hacer referencia a contenidos de aprendizaje, se condicionaban, también, por la puesta en juego de los mecanismos propios del sujeto que aprendía. La desigualdad de desarrollo, las diferencias de ritmo y el modo peculiar de enfrentarse a los aprendizajes de cada alumno determinaba el establecimiento de actividades distintas para cada uno de ellos y para el logro o conquista de una misma conducta; además, exigía tener presentes los intereses reales del sujeto que

aprendía para asegurar que el proceso didáctico estaba perfectamente estructurado en su planteamiento.

El currículo intentó dejar constancia de que el alumno es el centro de su proceso de aprendizaje por lo que éste es el resultado de su actividad, en base a la cual había que modificar su propio pensamiento y, por consiguiente, su comprensión de la realidad. Estas consideraciones traducidas a la propuesta curricular determinaban:

*Conductas posibles a lograr por los alumnos, como consecuencia del proceso de aprendizaje; la formulación en términos de objetivos operativos; su presentación secuenciada y longitudinal; su graduación según los momentos de desarrollo, la facilidad o dificultad del contenido implícito y las habilidades necesarias para su ejecución; su secuencia horizontal implícita que no se ha reflejado en el diseño por la estructura que éste presenta y que ha obligado a que conductas idénticas apareciesen en distintas áreas, sacrificando, de este modo, la secuencia horizontal por la longitudinal; y la selección de actividades que permitan actuar de acuerdo con el tipo de conducta señalado en el objetivo operativo, manejándose en el campo de contenido implícito y en consonancia con los intereses del alumno y su ritmo de aprendizaje (MEC-INEE, 1983:18).*

El planteamiento metodológico se basó en los principios de globalización de los contenidos, funcionalidad de los aprendizajes, individualización, socialización, activismo del alumno como agente de su propio aprendizaje y mediación del profesor para estructurar las experiencias de aprendizaje y estimular al alumno para que éste modificase sus comportamientos y/o conocimientos, a través de métodos, materiales y recursos didácticos diversificados y adecuados a cada caso o grupo.

La estructura se basaba en contenidos implícitos y explícitos y en objetivos operativos que fueron seleccionados, teniendo en cuenta criterios diversos, fundamentados en los principios psicopedagógicos anteriormente señalados. Consideraron, además, aquellos que la sociedad del momento

exigía, su utilidad y practicidad y, en última instancia, todos los que pensaron que podrían contribuir a una formación integral del alumno. Para ello, plantearon contenidos que reunieran las siguientes características: que fueran *válidos* en la medida en que desarrollaban las conductas propuestas; *significativos* toda vez que recogían las ideas necesarias de la realidad de la vida, y *adecuados*, esto es, ajustados a momentos de maduración y desarrollo del alumnado. Los contenidos se presentaron con una misma estructura formal:

- Justificación explicativa del área curricular.
- Objetivos generales, específicos y operativos.
- Actividades, como el conjunto de conductas observables realizadas por el alumno para el logro del objetivo operativo.
- Material.
- Indicadores como puntos de referencia, respecto de los contenidos y de las secuencias.

Los objetivos divididos en generales, específicos y operativos, reunían las características de presentar conductas observables, situaciones y circunstancias en las que la conducta se manifestara. Los criterios de evaluación que presentaban eran de tipo cuantitativo, cualitativo y temporal. La evaluación fue entendida como el control sistemático del logro de los objetivos de un programa dado, en base a criterios establecidos previamente. Todo programa establecido a partir de este currículo podía y debía ser evaluado formativa y sumativamente. Se consideraba la evaluación sumativa como el conjunto de conductas logradas o manifestadas, de acuerdo a los criterios señalados en el objetivo operativo correspondiente. Este tipo de evaluación servía, a efectos de valoración funcional de aprendizajes, para el establecimiento del PDI. La evaluación formativa, mediante el registro sistemático de la adquisición de las conductas, permitía el seguimiento del PDI y, al hacerla coincidir a lo largo de todo el proceso de aprender con la evaluación continua, retroactiva o proactiva, constituía una fuente indispensable de realimentación, revisión y mejora de lo establecido en cada caso.

El profesor debía, a partir de los perfiles obtenidos y de los PDI propuestos, controlar el proceso de aprendizaje, mediante técnicas de observación y de registro sistemático de lo adquirido, a fin de evitar desajustes e introducir las modificaciones oportunas, para lograr que la escuela respondiera, en su planeamiento y en todo momento, a las necesidades reales del alumno. El papel del profesor, en este planteamiento, fue considerado de una gran importancia, pues partía de la idea de que la educación de este alumnado era una tarea de gran responsabilidad asumida, en la práctica diaria, por los maestros. En el documento se reconocían las dificultades, de todo tipo, con que tropezaban en el desempeño de su labor, pero creían que, con este diseño del currículo, se cubría una importante laguna en la ordenación académica y se apoyaba la organización y ejecución del trabajo docente. El INEE creía que dependía del profesor el que este currículo se convirtiera en el medio eficaz para favorecer el desarrollo de los alumnos y que no era posible acometer la necesaria renovación pedagógica de la educación especial sin el concurso del profesor, que era el verdadero protagonista.

*No está de más aclarar que no hacemos de la palabra "profesor" un uso restrictivo referido sólo al titular del aula, sino a todos aquellos profesionales que, de un modo u otro, se implican en la educación de los alumnos en el marco escolar (MEC-INEE, 1983:20).*

El currículo constituyó, sin duda, una novedad radical que dio respuesta a las peticiones de los diferentes sectores que habían venido insistiendo en la necesidad de disponer de un currículo que facilitara una mejor atención educativa al alumnado y se convirtió en un nuevo elemento que entró en juego en el campo de la educación especial.

Su implementación exigió una serie de condiciones, por lo que la Administración debió de prever los medios personales y materiales, sin los cuales la aplicación y desarrollo del currículo hubiera quedado, seguramente, en humo; fue necesario, por tanto, realizar la dotación a los centros de los materiales adecuados y acomodarlos al contenido del currículo.

Desde el INEE, no se olvidaron de reconocer la importancia que tenían colectivos como la inspección de

educación básica o los equipos multiprofesionales en la aplicación y desarrollo del currículo.

*El profundo conocimiento del currículo por parte de la inspección va a facilitar, por un lado, su labor de orientación; por otro, elaborar las medidas administrativas que estén a su alcance para una adecuada respuesta a las necesidades del alumno y características del entorno. Los equipos multiprofesionales deben conocer y utilizar el currículo como instrumento básico de trabajo; el currículo, pues, se convierte en el marco de referencia obligado para los profesionales de los equipos multiprofesionales y para los profesores, tanto en la elaboración del PDI que se establece para cada alumno tras su valoración multiprofesional, como para el seguimiento y posteriores modificaciones; de esta manera, la labor de los Equipos Multiprofesionales podrá traducirse en un elemento significativo en este proceso de renovación pedagógica (MEC-INEE, 1983:22).*

Y tampoco olvidaron que la implementación del currículo exigía prestar una especial atención a la formación y perfeccionamiento del profesorado y a la relación que debía de existir entre los planes de formación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y los Departamentos de Pedagogía de las Universidades.

*Es necesario programar con carácter sectorizado distintas actividades de reciclaje (grupos de trabajo en el interior de los centros, seminarios entre profesionales de distintos centros, cursos...), con el fin de facilitar la comprensión y manejo del currículo, y para propiciar el necesario cambio de experiencias, tanto para común enriquecimiento como para la búsqueda de alternativas que mejoren o completen el actual documento. Los planes de formación de los futuros profesionales de la educación deben hacerse permeables a los planteamientos actuales de la educación especial y deben incluir entre las materias de estudios, lo que va a constituir un instrumento básico de su actividad profesional (MEC-INEE, 1983:25).*

A continuación, presentamos, a modo de resumen, un cuadro de la estructura del diseño curricular de *los libros verdes*.

Tabla nº 41: El primer diseño curricular para la EE

| Áreas del currículo | Socialización, Lenguaje, Matemáticas, Dinámica, Plástica y Pretecnología.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivos</b>    | Generales, Específicos y Operativos<br><br>Que presentaban: conductas observables y situaciones y circunstancias de conducta manifiesta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Metodología</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Programas de Desarrollo Individual (PDI).</li><li>• Atención individualizada que permitiera el logro de los objetivos establecidos en el PDI.</li><li>• Secuencias educacionales graduadas en dificultades por áreas curriculares con los métodos y recursos más adecuados.</li><li>• Promoción flexible y evaluación continua y formativa, en base a logros reales obtenidos.</li><li>• Participación de profesionales, padres y comunidad en el desarrollo del proceso educativo.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Evaluación</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formativa: mediante registro sistemático de adquisición de conductas. Sumativa: conjunto de conductas logradas. Continua: retroactiva o proactiva como fuente de realimentación, revisión y mejora de lo establecido en cada caso.</li><li>• Entendida como control sistemático del logro de objetivos de un programa dado, en base a criterios establecidos previamente.</li><li>• Valoración funcional de aprendizajes para el establecimiento del PDI.</li><li>• Evaluación inicial y valor pronóstico y de orientación del planteamiento didáctico.</li><li>• Presentaban criterios de evaluación cuantitativos, cualitativos y temporales.</li><li>• Técnicas de observación y de registro sistemático de lo adquirido, a fin de evitar desajustes e introducir las modificaciones oportunas.</li></ul> |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Principios generales</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Educación que posibilite alcanzar un máximo de desarrollo personal, respetando su derecho a ser diferente.</li><li>• Vivir a tenor de valores y costumbres del grupo social de pertenencia.</li><li>• Comportamiento normalizado.</li><li>• La normalización comenzará en el nacimiento y tenderá al desarrollo global, armónico y funcional, que satisfaga necesidades reales y permita la incorporación plena a la vida adulta.</li><li>• La educación considerará las facetas: individual y social, buscando el desarrollo integral.</li><li>• Actuación en los aspectos: físico, afectivo e intelectual, de forma global adecuando el momento evolutivo y el contexto vivencial, objetivos, métodos y organización escolar.</li></ul> |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En 1981, se experimenta este diseño curricular para poder implantarlo oficial y legalmente después de su validación. Y, también se redacta un documento-base, igualmente discutido, para la formación profesional que la contempla de tres tipos: la de aquellos a los que su deficiencia les permitía seguir cualquier tipo de formación después de EGB, la de quienes solo podrían cursar una FP especial, y finalmente, la de los más gravemente afectados, que podrían recibir un adiestramiento que les capacitase para desempeñar un puesto de trabajo adecuado en el mundo laboral. El grupo de trabajo también estudió todo lo relativo a los “Pretalleres”, equivalentes al área de pretecnología de la EGB. (*Vida Escolar*, 1982: 34).

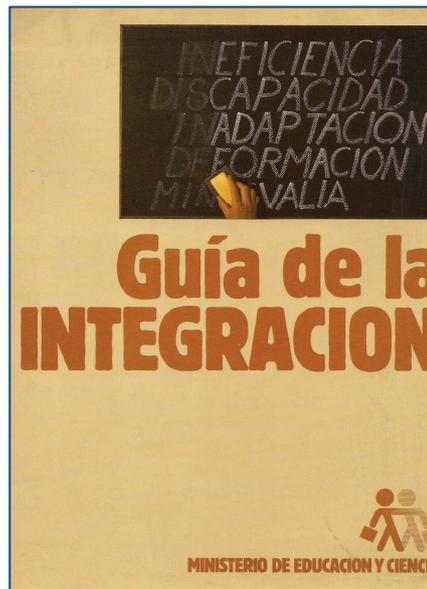
#### **4.3. LA PUESTA EN MARCHA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR**

**A partir de 1985, el mundo de la educación especial** da un salto considerable en sus planteamientos, debido a que la legislación recoge dos hitos significativos que condicionan el futuro escolar de los niños y jóvenes con discapacidad. Uno, es la publicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que hace que, conceptualmente, se pase de un sistema caritativo y de beneficencia en la atención a los niños con discapacidad, a reconocer el derecho de todos, sin

excepciones, a la educación y, el otro, es la publicación de un real decreto que ordena la integración escolar.

A partir de estos momentos, se acuña el concepto de que cualquier alumno, a lo largo de su escolaridad, puede presentar necesidades educativas especiales y, por lo tanto, podía precisar algún tipo de ayuda pedagógica para conseguir los objetivos educativos. Así, la educación especial

deja de centrarse en las carencias de los niños, para fijarse en la escuela, que es la que debe diseñar la respuesta adecuada para cada alumno.



#### **4.3.1. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE)**

En el pleno del Congreso de los Diputados, celebrado el 11 de octubre de 1983, hay “Debate de totalidad” sobre el proyecto de Ley Orgánica de Derecho a la Educación en la que, a nuestro juicio, el Ministro de Educación y Ciencia, José M<sup>a</sup> Maravall<sup>238</sup>, hace una intervención histórica al dejar claro que con la LODE pretendían reformar el sistema educativo para que los poderes públicos cumplieran con su deber de garantizar el derecho a la educación y de amparar la libertad de la enseñanza, asegurando para ello, un puesto digno para todos en la red pública y concertada. Esta red escolar permitiría atender, sin discriminaciones, la demanda social de educación y garantizar los derechos de los niños a no ser discriminados.

---

<sup>238</sup> Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, nº 64.

Maravall señaló que:

*Un sistema educativo íntegro es el único que puede garantizar una verdadera atención a las necesidades educativas y a los derechos y libertades en materia de enseñanza.*

El País<sup>239</sup> señaló, al día siguiente del debate parlamentario, que esta ley podría suponer *una guerra escolar*. Hay que tener en cuenta que, las enmiendas a la totalidad del grupo popular<sup>240</sup>, fueron derrotadas.

En julio de 1985, cuatro meses después de que se publicara el real decreto de ordenación de la educación especial, que veremos a continuación, se publica la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)<sup>241</sup> que preconiza el derecho a la educación para todos los ciudadanos. Derecho que, poco a poco, se había ido configurando como básico, por lo que el Estado lo había asumido como un servicio público y prioritario. Hay que tener en cuenta que se habían dejado estas responsabilidades en manos de particulares o de instituciones privadas, en aras del principio de subsidiariedad, pero, con la llegada de la LODE, la educación empieza a llegar a todos en un sistema mixto, público y mayoritario.

La ley clasifica los centros docentes atendiendo a criterios de titularidad jurídica, origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento; distinguiendo, así, entre los centros privados que funcionan en régimen de mercado, mediante precio y, los centros sostenidos con fondos públicos, dentro de los cuales diferencia entre los privados concertados y los de titularidad pública. A la red dual, integrada por estos dos últimos tipos, la ley le encomienda la provisión de la educación obligatoria en régimen de gratuidad.

---

<sup>239</sup> El País, 12 de octubre de 1983.

<sup>240</sup> Al debate acudieron menos de la mitad de los miembros del grupo Popular y asistieron tres cuartas parte del grupo de centro y la mayoría del PSOE.

<sup>241</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. Aún en vigor, aunque ha sido modificada en leyes posteriores.

La regulación de ésta se asienta en dos principios de importancia capital en el sistema educativo presentes en la Constitución: la programación de la enseñanza y la participación de toda la comunidad educativa; este juego hace posible el equilibrio entre el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Aunque no cita, expresamente, el proceso de integración escolar, sí señala la importancia de la igualdad de oportunidades:

*Corresponde a al Estado y a las CC.AA. asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares, dignificando una enseñanza pública insuficientemente atendida durante muchos años y promoviendo la igualdad de oportunidades. Los Poderes públicos garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, que atienda adecuadamente las necesidades educativas (Art. 27).*

También indica que todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando y reconoce a los alumnos el derecho básico de recibir todo aquello que necesiten para compensar sus necesidades educativas:

*Derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo (Art. 6).*

La LODE se orienta a la modernización y racionalización del sistema educativo, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional, es, por ello, una ley de programación de la enseñanza, cuyo objetivo es ofertar puestos escolares racionalizando los recursos públicos, para permitir el equilibrio entre libertad e igualdad. Es, también, una ley que desarrolla el principio de participación, como salvaguarda de las libertades individuales, de los derechos de los titulares de los centros y de

la comunidad escolar. Así mismo, es reguladora de los centros escolares y de sostenimiento de los concertados y es una norma de convivencia, basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo en el ámbito de la educación. Es evidente que su contenido avala el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación como todos los demás.

En 1988, se publica un real decreto<sup>242</sup> sobre derechos y deberes de los alumnos que contempla las ideas de la ley al constatar en su articulado la no discriminación por *deficiencias físicas o psíquicas* y la realización de políticas educativas de integración y/o de educación especial.

#### **4.3.2. El Real Decreto de 1985, de ordenación de la educación especial**

En el curso 1985/86, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales cambió cualitativamente, ya que empezó a experimentarse la integración escolar de estos alumnos en las aulas ordinarias, conviviendo, en régimen de igualdad, con el resto del alumnado.

El programa de integración comenzó, oficialmente, en 1985, y tuvo dos fases experimentales, la primera, de tres años, de 1985 al 88 y, la segunda, de cinco años, hasta el curso 1992/93, a partir del cual comienza la generalización de la experiencia. Pero para que se iniciara este proceso fue necesario que se publicara un real decreto<sup>243</sup> y diferentes órdenes ministeriales que organizaron el proceso a lo largo de los ocho años de duración.

El RD partía del reconocimiento de que, a lo largo de las dos últimas décadas, se había ido produciendo en el mundo un cambio de actitudes en lo referente a la atención social y educativa de las personas con discapacidad, situación que, en

---

<sup>242</sup> Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos.

<sup>243</sup> RD 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial.

numerosos países, ya había conducido a adoptar planteamientos y soluciones acordes con la dignidad, necesidades e intereses de las mismas. Estos aludían a la integración educativa en el sistema ordinario, facilitada a través de apoyos individualizados específicos prestados por personal especializado y, solo cuando las capacidades del sujeto no lo permitieran, se recurría a su escolarización en centros específicos.

Tuvo en cuenta, como el anterior RD, el famoso artículo 49 de la Constitución y la LISMI y amplió el del 1982; pero también, dio un paso más, al establecer<sup>244</sup> una serie de directrices que plasmaban los cuatro principios que habían de regir la educación: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.

Las líneas fundamentales del RD se concretaron en que preveía, en primer lugar, que la institución escolar ordinaria fuera dotada de unos servicios que favorecieran el proceso educativo, evitando la segregación y facilitaran la integración del alumno *disminuido* en la escuela; en segundo lugar, que esa misma institución escolar contemplara la existencia de centros específicos de educación especial, que permitieran aprovechar y potenciar al máximo las capacidades de aprendizaje del alumnado y, en tercero, que se estableciera la necesaria coordinación dentro del sistema educativo entre los centros de educación especial y los ordinarios.

Así empieza el proceso de integración escolar que parte, el primer año, integrando al alumnado con discapacidad en educación preescolar y primero de EGB. La Administración educativa, previa convocatoria, seleccionaba los centros y, al cabo de tres años de gradual crecimiento de centros se realizaría la primera evaluación; esto continuó hasta llegar al fin de la etapa experimental. El MEC ofreció a los centros adscribirse voluntariamente al programa y proporcionarles recursos materiales y humanos complementarios, con la posibilidad de mantener estables a los equipos docentes y de disminuir la ratio de las aulas para una mejor integración.

---

<sup>244</sup> Sección tercera de su Título sexto, artículos 23 al 31

Lógicamente, llevar a cabo esta experiencia requería de un sistema de apoyo que contara con personal especializado, que se desarrollara una formación específica, que potenciara la investigación, que fuera capaz de transmitir información actualizada y útil entre el profesorado y, en definitiva, que apoyara el proyecto. Para ello se crea, en 1986, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE), que veremos en este mismo capítulo, el cual generó material específico y formó a los asesores de educación especial de los CEP, al personal de los EOEP, a los asesores técnicos de las direcciones provinciales de educación, etc., al objeto de que estos fueran formando al resto del profesorado destinado en los centros de integración. Esta formación fue fundamental pues transmitió una concepción de la educación especial diametralmente opuesta a la que imperaba hasta entonces, al poner el desafío educativo en la adaptación de la escuela y de los profesionales para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos, adaptando los proyectos educativos y curriculares, las programaciones de aula, estableciendo apoyos, adaptaciones curriculares<sup>245</sup> y, en definitiva, dando la oportunidad a todos de alcanzar los objetivos propuestos.

#### **4.3.3. Las órdenes ministeriales sobre la implantación de la integración escolar (1985/90)**

El programa de integración escolar, en su fase experimental, empezó bajo el amparo del Real Decreto de 1985, como ya hemos visto, y las diferentes órdenes ministeriales<sup>246</sup> que anualmente convocaban a los centros para

---

<sup>245</sup> El planteamiento de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) consiste en acomodar la propuesta curricular del grupo ordinario de la clase en la que está integrado en alumno con necesidades educativas especiales, a sus características, posibilidades, conocimientos previos, estilo de aprendizaje, etc. Hasta ahora la alternativa eran los Programas de Desarrollo Individual (PDI) basados en un modelo clínico y en la discapacidad del alumno.

que se sumaran, voluntariamente, a la experiencia. El RD estableció la obligación de que, siempre que fuera posible, los alumnos afectados por *disminuciones psíquicas, físicas o sensoriales* o por inadaptaciones fueran escolarizados, en régimen de integración, en los centros ordinarios, estableciendo previsiones para que dicha integración pudiera llevarse a cabo con las mayores posibilidades de éxito.

Por otra parte, con el fin de hacer efectiva la integración, el real decreto ordenó que las Administraciones educativas realizaran una planificación de la educación especial para el curso 1985/86, con vistas a iniciar, en ese mismo curso, la integración educativa en centros ordinarios completos.

Previa a la publicación del citado real decreto y las órdenes ministeriales, en enero de 1985, las direcciones provinciales de educación reciben una carta-circular<sup>247</sup> del MEC, firmada por Álvaro Marchesi Ullastres, siendo este Subdirector General de Educación Especial, en la que recuerda a las provincias que tengan preparada la planificación de los centros para la próxima integración y se señalan las pautas sobre cómo comenzar la integración de los *niños deficientes* en los centros ordinarios<sup>248</sup>. Este documento lo hemos considerado importante pues es una declaración de intenciones exhaustiva de la política del Ministerio para poner en marcha la integración escolar.

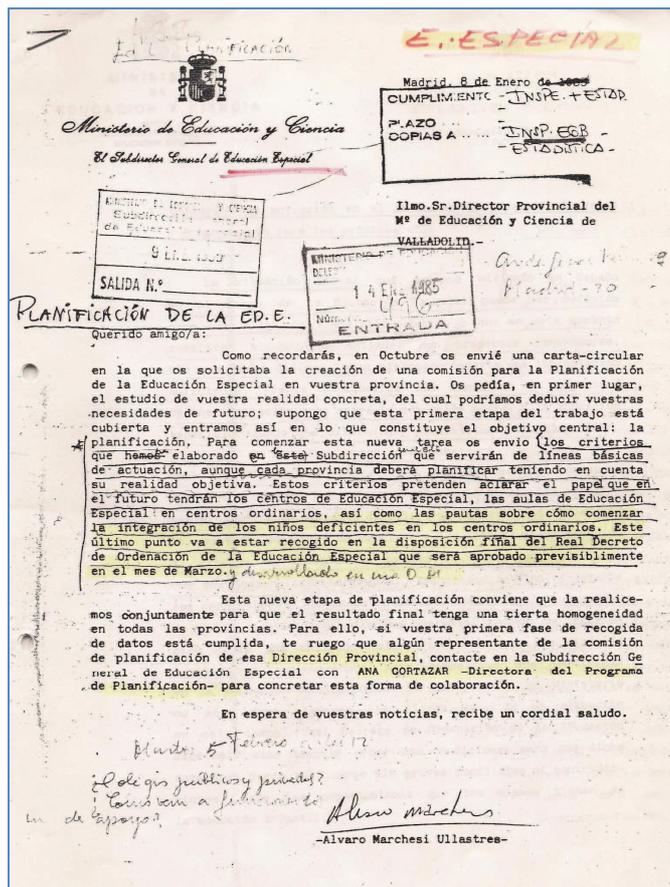
---

<sup>246</sup> Las Órdenes Ministeriales de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 85/86; e ídem: de 30 de enero de 1986; de 16 de enero de 1987; de 25 de febrero de 1988; de 2 de enero de 1989 y de 15 de enero de 1990. Todas ellas sobre la ampliación de la integración escolar en educación primaria. Las Órdenes Ministeriales de 16 de noviembre de 1990, de 16 de diciembre de 1991 y de 16 de febrero de 1993 sobre la planificación de la integración en la educación secundaria obligatoria.

<sup>247</sup> Este documento es una mezcla entre formato carta a los directores provinciales de educación y circular; sale de la Subdirección General de Educación Especial, el 9 de enero de 1985. Es un documento encontrado en los archivos consultados, no lo hemos encontrado citado en ningún trabajo de investigación a pesar de su significatividad e importancia. (Se puede ver en el anexo del CD)

<sup>248</sup> Este punto es, posteriormente, recogido en el Real Decreto de 1985 de ordenación de la educación especial.

La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.



En la citada carta-circular se explican los criterios de actuación para conjugar el tránsito de las situaciones existentes con los proyectos renovadores para evitar situaciones de conflicto entre los que defienden dos líneas educativas separadas (la especial y la ordinaria) y los que consideran la integración como una finalidad educativa, planteándose la inmediata normalización del alumnado *disminuido* en los centros más próximos a su vivienda familiar.

Es curioso el desconocimiento que en estos momentos había de lo que era realmente la integración escolar, tanto es así partía de la explicación del concepto de integración y lo separaba en un doble sentido:

*En un sentido estricto, la integración supone que los niños disminuidos, puedan ser educados en los centros ordinarios de acuerdo a los principios de normalización, sectorización e individualización. Pero, en un sentido más amplio, la integración es también que los niños con retraso escolar, problemas de aprendizaje, lenguaje o conducta reciban en los centros ordinarios el apoyo y la atención que precisen para su progreso personal.*

Para matizar bien esta idea se explica que, para que la integración sea exitosa, las provincias deben tener en cuenta que de poco serviría una integración que solo atendiese a los niños con discapacidad grave y se olvidara de los que presentan dificultades menores.

El MEC ya anuncia que uno de sus objetivos es que los centros escolares con más de 8 unidades lleguen a tener un maestro de apoyo que facilite el proceso educativo de los niños con problemas; pero también es realista señalando que:

*En este momento, y dadas las características de la escuela ordinaria, es utópico pretender que estos niños deficientes puedan integrarse con éxito en todas las escuelas existentes. La política que se está empezando a poner en práctica está basada en la preparación de un número cada vez mayor de estas escuelas comprometidas en la integración.*

Entre las condiciones y recomendaciones básicas que señala para llevar adelante la planificación de esta política de integración, destacan las siguientes:

- Dar prioridad a la integración en preescolar.
- Existir aceptación, por parte de profesores y padres, para que se lleve a cabo la integración, para lo cual el MEC daría recursos tales como menos alumnado por aula, servicios de apoyo, etc.
- Hacer formación para los maestros.
- Sensibilizar a la sociedad.
- Flexibilizar la organización del sistema educativo.

- Transformar progresivamente de los centros de educación especial y los ordinarios.

Marchesi también explica que va a pasar con los centros específicos de educación especial y con las aulas de educación especial de los centros ordinarios, señalando, para los primeros, que estos deben seguir para atender al alumnado más grave, pero cambiando paulatinamente en función del avance de la integración, es decir, conexionando con los centros ordinarios y transformándose en centros de recursos para la zona. Las aulas de educación especial se deberían convertir en aulas de apoyo, aunque en algunos casos, acogieran a alumnado de forma más permanente, pero con la idea de que estos fueran teniendo una progresiva integración.

El resto de la carta-circular se dedicó a aspectos suficientemente conocidos y desarrollados en el real decreto y en las órdenes ministeriales que veremos a continuación.

Después de esta carta-circular, se publica el real decreto y la primera de las órdenes de planificación y experimentación de la integración para que los centros se fueran acogiendo a la misma de forma voluntaria. Así, desde este primer año se integraron alumnos con discapacidad en educación preescolar y primer curso de EGB; la administración educativa seleccionó a los centros que iban a desarrollar la experiencia y que cumplían unas condiciones determinadas, escogiendo un centro por cada sector de población de entre 100.000 y 150.000 habitantes.

La Administración exigió a los centros que se comprometiesen a escolarizar, en ese mismo año, a los alumnos que tuvieran un diagnóstico, en el que se señalara que sus necesidades educativas especiales pudieran ser atendidas en un centro ordinario y que continuasen la experiencia en los años siguientes:

*Tanto en los dos cursos de educación preescolar como en el primer curso de EGB, cuando menos, un número de dos alumnos por aula que, según dictamen del equipo de profesionales correspondiente, que realizan las funciones de valoración y orientación educativa establecidas en el artículo 12 del RD, no sean*

*susceptibles de una educación ordinaria y precisen, por su disminución física, psíquica o sensorial, o por su inadaptación, una educación especial. Comprometerse igualmente a continuar la escolarización de estos alumnos y reiniciar la integración con nuevos. Comprometerse a realizar y presentar al final de cada curso escolar, comenzando por el 85/85, una Memoria evaluadora de la integración (O.M. de 20/3/85. Art. segundo).*

Además, los centros interesados en la integración, debían señalar en su solicitud el número de profesores que componían el claustro y el número de miembros del consejo y cuántos de ellos la suscribían o se oponían. También tenían que acompañar a la petición un plan educativo sobre la forma en que el centro proyectaba llevar a cabo la integración, los medios humanos y materiales con los que contaba y los que necesitaba, las características y número de los alumnos que pretendían integrar, las características del centro y de sus instalaciones y la estimación, en términos económicos, de las barreras arquitectónicas u otros obstáculos que sería imprescindible eliminar o adaptar para poder llevar a cabo la integración.

Los centros seleccionados eran premiados bajando la ratio a 25 y 30 alumnos por profesor, recibían la atención preferente de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, se les facilitaba formación para el profesorado, eran dotados de un profesor de apoyo por cada ocho unidades de EGB y dos de preescolar, se les aseguraba la estabilidad de su profesorado durante, al menos, tres años, y la participación era considerada un mérito docente. En el caso de los centros privados, se tenía en cuenta en la convocatoria de subvenciones y estos no podían incrementar las cuotas por alumno que tuvieran autorizadas a percibir de los padres.

Fueron convocatorias abiertas, tanto para los centros públicos como privados concertados, y exigían a las direcciones provinciales que, para la adecuada planificación de la integración educativa, tuvieran en cuenta:

- a) No integrar en una misma aula a alumnos con diferentes tipos de discapacidad siempre que

- precisaran atenciones educativas sustancialmente distintas, para lograr así el mejor aprovechamiento de los recursos.
- b) Que los centros no tuvieran barreras arquitectónicas u obstáculos de otro tipo.
  - c) Que dieran prioridad para la realización de la integración a los centros que contasen, cuanto menos, con 16 unidades de EGB y cuatro de preescolar. No obstante, si las características del sector de población aconsejaban que la integración se realizase en centros con menos unidades, éstos deberían contar al menos con ocho unidades de EGB y dos de preescolar. Solamente cuando se tratara de población dispersa podría realizarse la integración en dos o más centros próximos entre sí, que conjuntamente pudieran llevar a cabo la integración sucesiva en preescolar y los ocho cursos de EGB.

Las direcciones provinciales eran las que recibían las peticiones de los centros y las remitían a la Subdirección General de Educación Especial<sup>249</sup>, junto con una propuesta justificada realizada por los técnicos que tenían en cuenta la equilibrada distribución de los centros que iban a realizar la integración en la provincia, y que los centros solicitantes planteasen una propuesta viable, teniendo en cuenta los criterios señalados en el párrafo anterior. Finalmente, era la Dirección General de Educación Básica la que aprobaba la selección definitiva de centros que realizarían la integración curso tras curso. A finales de cada curso escolar, se publicaba una nueva orden ministerial con los centros de toda España a los que se autorizaba realizar la integración escolar.

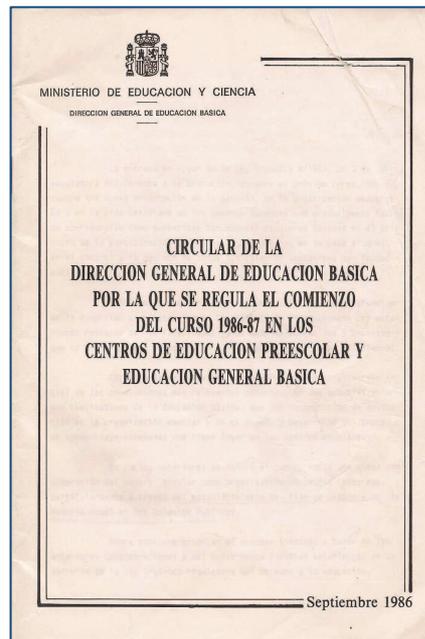
Con estas convocatorias se hizo realidad una de las innovaciones más importantes para la atención a los niños con discapacidad, pues le dieron carácter normativo a ciertos intentos o experiencias aisladas y dispersas de integración llevadas a cabo, hasta la fecha, en distintos centros y en cursos diversos.

---

<sup>249</sup> Perteneciente a la Dirección General de Educación Básica.

En estos años la Dirección General de Educación Básica, sacaba circulares que daban las instrucciones pertinentes a los centros para el comienzo de curso, en las cuales no se olvidó del tema de la integración, por ejemplo, en esta que mostramos la imagen de portada, podemos ver cómo trata un asunto que preocupaba en los centros, el de la evaluación de los alumnos con necesidades educativas:

*En los centros de integración la evaluación del proceso de adquisiciones previstas en sus correspondientes programas constituye una tarea conjunta del profesor tutor y del profesor de apoyo (...). Aquellos alumnos integrados que a pesar de los apoyos y adaptaciones no puedan seguir los programas establecidos con carácter general, seguirán sus programas de desarrollo individual según los cuales serán evaluados, promocionando curso con su grupo. (MEC, 1986).*



Pero muchos centros no se acogían al programa de integración experimental, por lo que el MEC tuvo que seguir contemplando diferentes modalidades de escolarización. Vemos como en 1987, siendo Subdirector General de Programas Experimentales, Alfredo Fierro Bardají y Subdirectora General de Educación Especial, Soledad Sanz Salas, firman conjuntamente una Circular<sup>250</sup> para que los alumnos con necesidades se escolaricen en modalidades diferentes.

En ella observamos como el MEC, teniendo en cuenta las diferentes necesidades

<sup>250</sup> Circular sobre escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en las diferentes modalidades educativas, de 8 de octubre de 1987.

de los alumnos, consideró que las modalidades de escolarización, para el alumnado con necesidades especiales, fueran las siguientes:

- a) En centros de integración.
- b) En aulas de educación especial en los centros ordinarios.
- c) En centros específicos de educación especial.

Y no olvidaba señalar que cualquier modalidad elegida debería ser aquella que favoreciera la integración social del alumnado, la que propiciase al máximo el desarrollo de sus capacidades y la mayor participación en las actividades del grupo y aquella en la que la edad no se distanciara excesivamente de la del grupo en el que se les escolarizara.

En 1990, el MEC seguía regulando, por medio de las órdenes que hemos visto, la planificación de la educación especial y la ampliación del programa de integración señalando que lo hacía con vistas a la progresiva generalización del mismo.

#### **4.3.4. La transformación de las aulas de educación especial de los centros ordinarios**

El Real Decreto del 85, que acabamos de analizar, introdujo un nuevo marco conceptual en relación a los alumnos con necesidades especiales y estableció un conjunto de medidas encaminadas a mejorar la respuesta educativa de dicho alumnado, garantizando, siempre que fuera posible, el entorno menos restrictivo durante su escolarización

Entre estas medidas, la que el MEC consideró fundamental fue la de transformar las unidades de educación especial de los centros ordinarios, que habían sido creadas por la LGE y sobrevivían en los centros, concebidas como un sistema educativo segregado y al margen del sistema general y, por supuesto, al margen de los centros donde estaban ubicadas.

Para hacerla efectiva publicó una resolución<sup>251</sup> con la que se organizaba el proceso de transformación de las aulas segregadas a la integración de los alumnos que en ellas se encontraban.

Las aulas de educación especial aún eran aceptadas e incluso demandadas por amplios sectores sociales, como reflejo de una actitud compartida por la sociedad ante las diferencias individuales. Inicialmente fueron creadas para que recibiesen atención educativa alumnos con algún tipo de problema o retraso en su desarrollo y habían ido evolucionando de tal forma que, en 1989, encontramos la siguiente situación:

- a) Algunas de ellas estaban dedicadas a alumnado con una discapacidad determinada donde realizaban todos sus aprendizajes escolares de acuerdo con un currículo propio y diferenciado a lo largo de varios años y, en muchos casos, con el mismo profesor.
- b) Otras, que constituían la gran mayoría, se habían convertido en el punto de destino del alumnado del centro en el que se encontraba el aula que presentaba dificultades para el seguimiento de los programas escolares, impartidos con criterios excesivamente homogeneizadores o que tenía problemas de adaptación social al grupo clase.

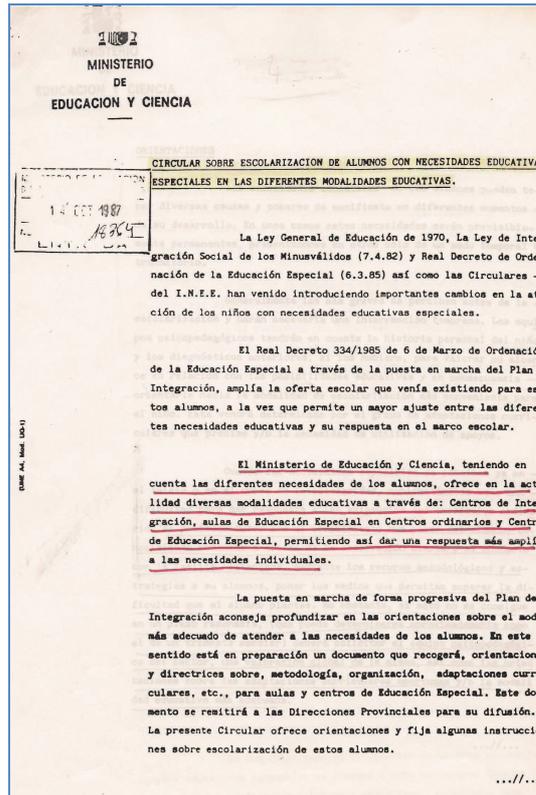
Vemos, por tanto, que estas unidades se habían ido convirtiendo, poco a poco, en estructuras cerradas, fuertemente depreciadas en la dinámica del centro, donde iban a parar el alumnado que, por diversas causas, no encontraba respuesta a sus necesidades en el aula que le correspondía.

*Se puede afirmar, que la respuesta educativa que estas han venido ofreciendo, no ha sido la adecuada para el desarrollo de los alumnos<sup>252</sup>.*

---

<sup>251</sup> Resolución de 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.

<sup>252</sup> Anexo I de la Resolución de 15 de junio de 1989.



Para arbitrar su proceso de cambio la resolución, firmada por Marchesi, empieza haciendo crítica a la situación obsoleta que aún persistía en los centros:

*El análisis de la realidad actual nos muestra, como en los centros ordinarios, el funcionamiento de algunos de los servicios existentes responden más bien a una concepción de la educación especial propia de otros momentos históricos y, por tanto, alejada, cuando no contradictoria, de los planteamientos sustentados en el Real Decreto.*

La transformación de las unidades de educación especial se planteó como un proceso para lograr la generalización de la integración escolar, con lo cual el profesorado de estas aulas

pasaba a ser profesorado de apoyo al centro<sup>253</sup> y los alumnos pasaban a ser alumnos del centro formando parte de los grupos ordinarios y bajo la responsabilidad directa de los correspondientes tutores. Este alumnado recibiría los apoyos y los servicios complementarios que precisase de acuerdo con la propuesta curricular que, para ellos, se hubiera establecido, la cual debería de incluir las precisiones pertinentes respecto al tiempo y lugar en que dichos apoyos y servicios debieran facilitársele.

De hecho, la figura del profesor de apoyo para la educación especial no era nueva en los centros ordinarios, merced al programa de integración, por lo que fue fácil incorporarlos, como estos últimos, y con las mismas funciones en los centros.

Es importante subrayar la relación que existía entre proceso de transformación de estas unidades y la integración escolar, pues los centros que contaban con profesorado de apoyo de las aulas, ya tenían un recurso efectivo para la atención del alumnado con necesidades en integración.

La resolución señalaba que la transformación de las unidades de educación especial en profesorado de apoyo, era para la mayoría de los centros, ya que solo quedarían aquellas que desarrollasen funcionalmente una labor sustitutoria de los centros de educación especial en núcleos de población y zonas geográficas, tanto urbanas como rurales, donde el principio de sectorización aconsejase su existencia para acercar el servicio al lugar de residencia de alumnos con graves necesidades educativas que requieran adaptaciones curriculares muy específicas.

Sin embargo, a pesar de dejar abierta esta posibilidad, se añadía que estas aulas sustitutorias de centro específico desde el punto de vista de su funcionamiento técnico deberían garantizar la participación del alumnado con necesidades

---

<sup>253</sup> La transformación administrativa del profesorado no afectó a su situación administrativa pues los que eran propietarios definitivos de las aulas, permanecerían en el mismo centro con carácter definitivo como profesor de apoyo a la educación especial.

educativas especiales, como alumnos del centro, en actividades escolares lo más ordinarias posibles.

Esta transformación constituyó, en sí misma, un objetivo complejo ya que afectaba al funcionamiento interno de un importante número de centros, al rol de unos profesores y a la atención educativa de algunos alumnos, implicaba, por tanto, cambios en la organización escolar, en la concepción y utilización de los recursos y en la provisión de servicios.

La resolución terminaba especificando las funciones del profesor de apoyo para la educación especial y dándoles la consideración de profesores especializados, cuya actuación se diversificaría entre los distintos ciclos y agrupamientos de alumnado y sin responsabilidad directa sobre ningún grupo clase. Estas funciones se establecieron teniendo en cuenta los elementos que configuraban la respuesta educativa del alumnado con necesidades y de la propuesta curricular que, cada uno de ellos, tuviera establecida. Se determinaron cinco ámbitos en los que este profesorado debía desarrollar su labor:

- a) En colaboración con el profesor tutor, para identificar al alumnado con necesidades; elaborar las adaptaciones curriculares individualizadas; orientarle en relación a las adaptaciones metodológicas y organizativas del aula y en los materiales y recursos didácticos adecuados; elaborar materiales específicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje; mantener relación con los servicios pedagógicos del centro o del sector; y la evaluación y promoción del alumnado.
- b) En relación con el alumnado, como profesor de apoyo dentro o fuera del aula, procurando que las salidas durasen el menor tiempo posible y la intervención fuera lo más normalizada.
- c) En relación con el ciclo y el claustro, asesorando sobre metodologías que pudieran ser preventivas de dificultades de aprendizaje y proponiendo medidas unificadoras en la intervención con el alumnado.

- d) Con el servicio de apoyo psicopedagógico y de orientación educativa, para facilitar la relación entre estos y los tutores.
- e) Con los padres, estableciendo cauces entre el centro y la familia y garantizando la información puntual a los mismos.

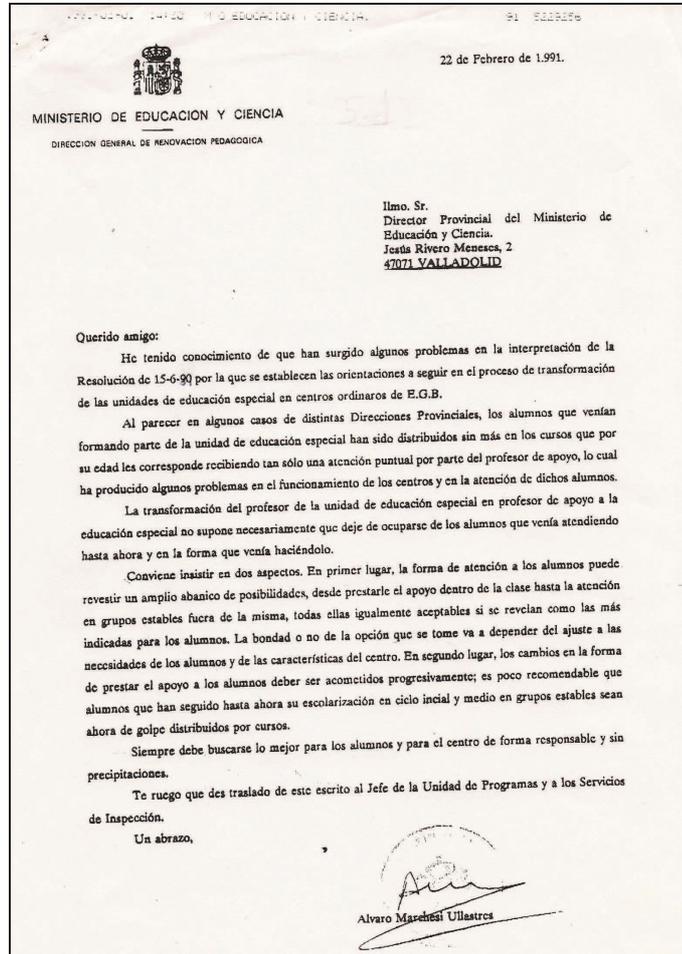
Consideramos que el proceso de transformación de estas aulas en profesorado de apoyo a la integración, fue un momento importante en la vida de los centros por las modificaciones que supuso, especialmente a nivel conceptual ya que la mayoría de estos centros no habían solicitado la integración, por lo tanto no lo habían debatido en los claustros y la medida de cambio que hizo que estos alumnos entraran a ser de sus aulas, los descolocó enormemente, a pesar de que la propia resolución indicó que se hiciera gradualmente.

Pero no solo descolocó a los centros sino que también a los servicios de las direcciones provinciales, como podemos ver en el escrito que el Director General, Álvaro Marchesi, envía a los directores provinciales. Suponemos, por los datos que hemos ido aportando en esta tesis, que aunque dicho escrito, iba dirigido a los jefes de las unidades de programas y de los servicios de inspección, la intencionalidad es más para estos segundos, ya que por su contenido, no tiene sentido que se les recuerde la importancia de la correcta escolarización a quien no tiene asignadas competencias sobre la misma.

Al parecer, en algunas direcciones provinciales, los alumnos procedentes de las aulas de educación especial, que se habían ido incorporando a las aulas ordinarias de sus centros, lo habían hecho recibiendo solo una atención puntual y produciendo problemas de funcionamiento. Por ello Marchesi insistía en que la transformación de estas unidades en profesorado de apoyo no suponía que se dejase de atender al alumnado e insistía además:

*En primer lugar, la forma de atención a los alumnos puede revestir un amplio abanico de posibilidades, desde prestarle el apoyo dentro de la clase hasta la atención en grupos estables fuera de la misma (...) la bondad o no de*

*la opción que se tome va a depender del ajuste a las necesidades de los alumnos y a las características del centro. En segundo lugar, los cambios en la forma de prestar el apoyo a los alumnos deben ser acometidos progresivamente (...). Siempre debe buscarse lo mejor para los alumnos y para el centro de forma responsable y sin precipitaciones.*



#### **4.3.5. El desarrollo normativo en las comunidades autónomas**

A partir de la LISMI son varias las comunidades autónomas que, como consecuencia de tener transferencias plenas en materia de educación, empiezan a legislar sobre diferentes aspectos relacionados con la educación especial.

Las primeras en recibir el traspaso competencial en materia educativa fueron El País Vasco<sup>254</sup> y Cataluña<sup>255</sup>, siendo así, las precursoras de todo el Estado español.

En 1983, el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco propuso su primer “Plan de Educación Especial del País Vasco”<sup>256</sup>, que proponía una escuela donde cupiera todo el alumnado, donde no se segregara a ningún alumno y donde se prestara un tratamiento educativo mejor y más especializado.

*Todo esto nos lleva a otro planteamiento: la cuestión no está tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta. (Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco, 1983)*

Este Plan, junto con el Informe de la Comisión de Educación Especial<sup>257</sup>, titulado “Una Escuela Comprensiva e

---

<sup>254</sup> Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, sobre el traspaso de servicios del Estado en materia de enseñanza.

<sup>255</sup> Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre el traspaso de servicios del Estado en materia de enseñanza.

<sup>256</sup> El punto de partida de los cambios que, en cuanto a integración escolar, proponía este Plan, fue la Orden del Departamento de Educación, de 2 de septiembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas de educación especial en la comunidad autónoma del País Vasco.

<sup>257</sup> En 1987, se constituyó una Comisión de Educación Especial para realizar la revisión del Plan, cuyos resultados y recomendaciones se recogieron en el

Integradora”, se antepusieron a la LOGSE y dieron lugar, poco a poco, a un proceso de consolidación y desarrollo de su sistema educativo en el que una prioridad fue dotar a todo el alumnado y dentro de él al alumnado con necesidades educativas especiales, de una educación de calidad. Esto se materializó con la publicación de diferente normativa que facilitó orientaciones y ordenó los recursos para una adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado.

De esta amplia normativa, cabe destacar para este período una orden<sup>258</sup> que reguló los equipos multiprofesionales de apoyo al sistema escolar, asignándoles zonas de población de alrededor de 60.000 habitantes e integrándolos en los Centros de Apoyo y Recursos (CAR)<sup>259</sup>; un decreto<sup>260</sup> por el que se crearon Centros de Recursos de Invidentes, y la orden<sup>261</sup> que los puso en funcionamiento; además, el Gobierno Vasco aprobó un decreto<sup>262</sup> que reguló la creación y funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica, cuyas funciones desempeñarían los equipos multiprofesionales integrados por psicólogos y pedagogos. Posteriormente, mediante una orden<sup>263</sup>, se crearon los citados Centros de

---

Informe “Una Escuela Comprensiva e Integradora” (Departamento de Educación Universidades e Investigación, 1989).

<sup>258</sup> Orden de 12 de julio de 1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco, por la que se regulan los Equipos Multiprofesionales de apoyo al sistema escolar.

<sup>259</sup> Orden de 27 de junio de 1984, del Departamento de Educación Universidades e Investigación por la que se crean los Centros de Apoyo y Recursos (CAR).

<sup>260</sup> Decreto 318/1984, de 25 de septiembre, por el que se crean los Centros de Recursos de Invidentes.

<sup>261</sup> Orden de 10 de octubre de 1984, por la que se autoriza el funcionamiento de los Centros de Recursos de Invidentes.

<sup>262</sup> Decreto 154/1988, de 14 de junio, por el que se regulan la creación y el funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica.

<sup>263</sup> Orden del Departamento de Educación, Universidades e Investigación de 27 de junio de 1988, por la que se crean los Centros de Orientación

Orientación Pedagógica (COP) y se determinó la plantilla correspondiente a cada uno de ellos.

La regulación de los COP determinó una permanente adaptación de los mismos a las diversas necesidades que la educación requería, según las distintas circunstancias que podían presentarse. Por ello, en el contexto de actuación de los COP y con referencia al área de educación especial, se inició un nuevo programa, relativo al desarrollo de la adaptación social que permitía al propio tiempo lograr realmente la dimensión multiprofesional de los equipos psicopedagógicos de cada zona. Para ello, fue necesario ampliar la plantilla de los centros citados, con lo que se podía lograr el objetivo de dotarles del personal responsable del mencionado programa de desarrollo de la adaptación social, lo que fue llevado a cabo a través de una orden<sup>264</sup>.

Cataluña a los cuatro años publicó un decreto<sup>265</sup> sobre la ordenación de la educación especial, en el que definía ésta como una parte integrante del sistema educativo, concretándola como un conjunto de apoyos y adaptaciones para que los alumnos con necesidades educativas especiales pudieran, realmente, hacer efectivo su derecho a la educación. El Decreto daba pie a la integración masiva de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, pues indicaba que el alumnado *disminuido* se integraría, preferentemente, en el sistema educativo ordinario, en los centros de su barrio o demarcación y con las ayudas individualizadas que fueran necesarias. Consideraba que la escolarización de un alumno en un centro de educación especial se llevaría a cabo, solamente, cuando la gravedad de la *minusvalía* lo hiciese imprescindible o, en el caso de que en la escuela ordinaria del sector, no se dispusiera de medios suficientes.

---

Pedagógica (COP) y se determina la plantilla correspondiente a cada uno de ellos.

<sup>264</sup> Orden de 2 de mayo de 1989, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

<sup>265</sup> Decreto 117/84, de 17 de Abril, sobre ordenación de la educación especial para su integración en el sistema educativo ordinario.

En esta comunidad, inmediatamente, fueron conscientes de que para la matriculación de un alumno con necesidades educativas era imprescindible un informe o dictamen técnico, donde se hiciera constar el nivel de competencia del alumno en relación al currículum escolar, la propuesta de áreas y contenidos prioritarios para trabajar con él, la relación de servicios que precisaba y una propuesta de en qué centro debía de ser escolarizado el alumno. Consideraron que cada discapacidad debía ser definida sobre una base educativa y, que la admisión de niños debía de estar determinada por sus necesidades y potencialidades.

El decreto no olvidó recoger los cuatro grandes principios pedagógicos básicos de la integración escolar: *normalización, integración, sectorización e individualización*, anteriormente recogidos en el Real Decreto del 82 de ordenación de la educación especial.

Con todo este planteamiento, podemos decir que Cataluña, con la publicación del decreto, se adelantó al MEC en la implantación de la integración escolar y en la atención del alumnado con discapacidad sensorial, tal y como se constata en una circular<sup>266</sup> de 1985, en la que ya se señalaban cuáles eran los programas más adecuados para la atención educativa de este alumnado, las referencias teóricas sobre las características de estos sujetos y el perfil del profesorado idóneo para atenderlo con sus funciones específicas.

Al poco tiempo, en mayo de 1989, se crearon los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDAS), cuya finalidad era la valoración multidisciplinar de las necesidades educativas del alumnado *sordo*, su seguimiento audiológico y protésico, la orientación a profesores y a familias, el apoyo curricular, el establecimiento de los recursos necesarios, la formación del profesorado que los atendía y la potenciación de la investigación.

---

<sup>266</sup> Circular de 1 de juliol de 1985, de la Direcció General d'Ensenyament Primari sobre aplicació del programa d'atenció individual als alumnes deficients sensorials integrats en el sistema educatiu ordinari.

Cataluña también está en el grupo de las primeras CC.AA. que regulan la orientación psicopedagógica<sup>267</sup> y la supresión de barreras arquitectónicas<sup>268</sup>.

Las líneas básicas de intervención de los citados equipos fueron establecidas en una resolución<sup>269</sup>, y, en este contexto normativo, viene a encuadrarse la orden<sup>270</sup> que convoca un concurso de méritos para cubrir plazas de psicólogos o pedagogos en los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica para la intervención en el ámbito de la enseñanza secundaria.

El traspaso de las funciones y servicios del Estado en materia de educación, en la comunidad autónoma de Andalucía, tuvo lugar en 1982<sup>271</sup>; en 1983, ordenó el funcionamiento de los equipos de promoción y orientación educativa<sup>272</sup> y, tres años más tarde, la supresión de barreras arquitectónicas en los centros escolares<sup>273</sup>.

También en 1982, Galicia<sup>274</sup> adquiere las competencias en materia educativa. Su estilo es seguir la misma filosofía que

---

<sup>267</sup> Orden de 20 de mayo de 1983, por la que se regula la orientación psicopedagógica en los centros escolares y se crean los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP).

<sup>268</sup> Decreto 100/1984 de 10 de abril, sobre supresión de barreras arquitectónicas.

<sup>269</sup> Resolución de 31 de julio de 1984.

<sup>270</sup> Orden de 14 de abril, que convoca concurso de méritos para cubrir plazas de psicólogos-pedagogos en los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica para la intervención en el ámbito de la enseñanza secundaria.

<sup>271</sup> Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre el traspaso de las funciones y servicios del Estado en materia de educación.

<sup>272</sup> Decreto 238/1983, de 23 de noviembre, por el que se crean los equipos de promoción y orientación educativa.

<sup>273</sup> Orden de 27 de diciembre de 1985, sobre supresión de barreras arquitectónicas en los edificios escolares públicos.

el MEC y publica las órdenes que convocan a los centros para que se adhieran al programa experimental de integración escolar.

La Junta de Galicia convocó<sup>275</sup> para el curso 1988/89, con carácter experimental, proyectos de orientación educativa en centros públicos de enseñanzas medias, iniciando así el establecimiento de medidas tendentes a desarrollar el proceso orientador, con la finalidad de que los centros se adaptasen, cada vez más, a los alumnos y a su entorno socio-cultural.

Fue, en julio de 1983, cuando la Comunidad Valenciana tuvo competencias en materia de educación<sup>276</sup> y, a lo largo de los años siguientes, planificó la educación especial<sup>277</sup> y la experimentación de la integración; en 1989 legisló, antes que

---

<sup>274</sup> Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre el traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de Educación.

<sup>275</sup> Orden de 26 de julio de 1988, por la que se convoca, para el curso 1988/89, con carácter experimental, proyectos de orientación educativa en centros públicos de enseñanzas medias.

<sup>276</sup> Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre el traspaso de las funciones y servicios del Estado en materia de educación.

<sup>277</sup> Orden de 30 de abril de 1986 sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración educativa en los centros escolares del sistema ordinario para el curso 86/87 en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Orden de 2 de marzo de 1987 sobre planificación de la educación especial y ampliación de la experimentación de la integración educativa en los centros escolares del sistema ordinario para el curso 87/88 en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Resolución de 8 de junio de 1987, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, por la que se autoriza a los centros de educación básica y preescolar para la realización de experimentación de la integración de alumnos de educación especial, incluidos en la planificación de la educación especial y se dan instrucciones para su funcionamiento. Orden de 12 de marzo de 1988, del Conseller de C.E. y C., sobre planificación de la educación especial y ampliación de la experimentación de la integración educativa en los centros escolares del sistema ordinario para el curso 88/89 en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Resolución de 25 de julio de 1988, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se autoriza a los centros de educación básica y Preescolar para la realización de experimentación de la integración de alumnos de educación especial, incluidos en la planificación de la educación especial y se dan instrucciones para su funcionamiento.

el MEC, la regulación de los servicios psicopedagógicos escolares<sup>278</sup>.

El citado decreto venía a actualizar lo establecido por otro<sup>279</sup>, del mismo Consell, que había creado los citados Servicios Psicopedagógicos, y definió un nuevo marco jurídico de los mismos, que determinaba su contenido, funciones, estructura, dependencia, evaluación y autorización, a la vez que establecía el procedimiento de provisión de los puestos de trabajo de una manera estable. El propio preámbulo del Decreto afirmaba:

*Se pretende dar respuesta al derecho de los alumnos a la orientación educativa que establece la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. Las funciones que tienen encomendadas no se limitan tan sólo a la orientación escolar y asesoramiento vocacional o profesional de los estudiantes, sino que incluyen la detección precoz de las discapacidades o inadaptaciones, la evaluación, valoración socio-psicopedagógica y, en su caso, tratamiento de los alumnos, preferentemente de aquellos con necesidades educativas especiales, la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas y otros.*

La Comunidad de Canarias obtuvo las transferencias educativas<sup>280</sup> en 1983 y, en materia de educación especial ordenó, a través de un decreto<sup>281</sup>, un sistema educativo con carácter integrador. A través de una orden<sup>282</sup> reguló la

---

<sup>278</sup> Decreto 53/1989, de 18 de abril, del Consell de la G.V., por el que se regulan los servicios psicopedagógicos escolares de la Consellería de C.E. y E.

<sup>279</sup> Decreto 136/1984, de 10 de diciembre, por el que se crean los Servicios Psicopedagógicos.

<sup>280</sup> Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre el traspaso de las funciones y servicios del Estado en materia de educación.

<sup>281</sup> Decreto 157/1986, de 24 de octubre, sobre ordenación de la pedagogía terapéutica en un sistema integrador.

<sup>282</sup> Orden de 28 de abril de 1989, por la que se regula la planificación de la educación especial en la comunidad autónoma de Canarias.

planificación de la educación especial en el sistema de integración educativa.

#### **4.3.6. Los centros de EGB y preescolar considerados de integración permanente**

El MEC tuvo en cuenta el mandato del Real Decreto del 85 de ordenación de la educación especial y las OO.MM. que autorizaron a los centros de EGB y preescolar a participar en el programa de integración; por lo que, una vez transcurridos los tres primeros años de la aplicación del programa en los centros considerados experimentales, realizó una consulta a los centros sobre su voluntad de continuar participando en el programa de integración.

En la disposición final segunda del real decreto, se señalaba que las Administraciones educativas competentes adoptarían las medidas oportunas para efectuar la planificación de la educación especial, de forma que la integración escolar alcanzara su entero y generalizado cumplimiento a lo largo de los cinco cursos académicos siguientes y que dicha planificación se realizaría en base a los resultados obtenidos en los curso 1985/86, 1986/87 y 1987/88, considerados experimentales.

La respuesta masiva de los centros sirvió al MEC de comprobación de que el interés de seguir en el programa era mayoritario, por lo que dispuso, a través de una Orden<sup>283</sup>, considerar a los centros de EGB y preescolar que habían sido autorizados para participar en el programa de integración en 1986<sup>284</sup>, centros experimentales con carácter permanente.

---

<sup>283</sup>Orden de 23 de junio de 1989 sobre mantenimiento de centros de educación general básica y preescolar como centros permanentes de integración y Resolución de 14 de septiembre de 1988, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se considerarán en lo sucesivo como centros permanentes de integración de alumnos con necesidades educativas especiales a los centros que se relacionan.

<sup>284</sup> Orden de 12 de junio de 1986.

Fueron así catalogados 138 centros en toda España con los cuales el MEC se comprometió a que la oferta de vacantes de escolarización no superaría el 50% de las existentes, hasta el curso 1990/91; a señalar en la oferta de vacantes para profesores que se trataba de un centro de integración; que tendrían prioridad para la dotación del servicio de apoyo psicopedagógico y de orientación educativa; que se bajaría la ratio profesor/alumnos a 20 ó 25; que se dotaría a los centros públicos con un profesor de apoyo y un profesor especialista en logopedia para cada 4 unidades de preescolar y 16 de EGB; y, en el caso de los centros concertados, la inclusión, en el marco del concierto educativo, del correspondiente número de unidades escolares de apoyo y la prioridad en la participación en cursos y seminarios con el fin de facilitar la formación de su profesorado.

#### **4.3.7. El apoyo a la integración desde los centros de profesores (1984)**

Entre las primeras medidas que toma Maravall está la creación, en 1983, de los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES)<sup>285</sup>. Se constituyen como agrupación de profesores de preescolar, educación general básica, educación permanente de adultos y educación especial para el perfeccionamiento, intercambio de experiencias y actualización del ejercicio de la función docente.

Se reconoce la labor que los MRP estaban realizando para la necesaria actualización y enriquecimiento del ejercicio de la docencia en sus aspectos prácticos.

Entre las funciones básicas que tenían estaban las de posibilitar el perfeccionamiento continuo del profesorado a partir de la dinámica de renovación pedagógica; potenciar y encauzar la iniciativa y capacidad creadora del profesorado; conocer y estudiar experiencias educativas; investigar sobre problemas educativos específicos; estudiar y difundir

---

<sup>285</sup> Orden de 3 de agosto de 1983, por la que se regula la creación de los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa.

resultados de investigaciones educativas; y elaborar documentos pedagógicos o material didáctico que se adaptara al currículo.

Los CEIRES dependían de los directores provinciales quien, por medio de la inspección de educación básica, ejercía las funciones de estimulación, asesoramiento, coordinación general, evaluación de resultados y control económico de los mismos. Curiosamente la Orden que los regula derogaba otra<sup>286</sup> que ordenaba los Centros de Colaboración Pedagógica que se encargaban de reunir a los maestros para el perfeccionamiento científico y pedagógico. Esta experiencia institucional de formación duró solo un curso escolar; y fue sustituida por el modelo de los denominados “Centros de Profesores”.

Los *Centros de Profesores* (CEP) se crearon<sup>287</sup> en 1984, como entidades encargadas de la formación y perfeccionamiento del profesorado, del fomento de su profesionalidad y del desarrollo y difusión de actividades de renovación pedagógica. Los CEP dependían de las direcciones provinciales de educación y tenían encomendada la realización de un *Plan Provincial de Formación* de carácter anual. Este se realizaba después de efectuar un análisis de las necesidades de formación del profesorado, teniendo en cuenta las preferencias y demandas formativas efectuadas por el colectivo y las necesidades detectadas por los responsables de la Administración.

*Los CEP pretenden desarrollar iniciativas de perfeccionamiento del profesorado promoviendo, al mismo tiempo, la equilibrada adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudio y comenzar el desarrollo de investigaciones aplicadas dirigidas al mejor conocimiento de la realidad educativa*<sup>288</sup>.

---

<sup>286</sup> Orden Ministerial de 22 de octubre de 1957 por la que se autorizaba la creación de Centros de Colaboración Pedagógica.

<sup>287</sup> Real Decreto 2112/84, de 14 de noviembre de 1984, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores.

<sup>288</sup> Art. 5 del R.D. 2112/84.

Fueron unos momentos en los que se hablaba de que la universidad estaba muy lejos de la realidad educativa de lo que pasaba en las aulas, por eso era necesario acercar la formación al medio y buscar a los formadores de entre el propio profesorado que experimentaba en vivo y en directo con sus alumnos. El modelo se basó en los paradigmas de la investigación-acción, donde el propio profesorado de los centros educativos era el protagonista de las tareas de perfeccionamiento.

El comienzo de los CEP supuso el fin de las tareas de perfeccionamiento del profesorado que hacían los ICE y como su nacimiento estuvo muy ligado al comienzo de la integración escolar experimental, estos jugaron un papel muy señalado en el impulso que se dio a la misma desde los planes provinciales de formación y con la estructura orgánica de los CEP, donde existía una asesoría para dedicarse, en exclusiva, de educación especial y atención a la diversidad.

Como hemos podido ir observando, desde el MEC se tenía todo el proceso de integración escolar estudiado para que este no fracasara y, por supuesto, no podían olvidar que debía ir acompañado de una fuerte formación del profesorado. La formación daba herramientas de intervención al profesorado, les abría la puerta a conocer múltiples experiencias que colegas suyos ya habían experimentado y les quitaba el miedo a recibir en sus aulas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

#### **4.3.8. El apoyo institucional desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1986)**

Llevar a cabo la experiencia de la integración escolar requería de un sistema fuerte de apoyo, con personal especializado, capaz de abordar el desarrollo de una formación específica para todo el personal implicado, que potenciara la investigación, que facilitara información actualizada y útil para el profesorado y los padres, en definitiva, que tuviera los mecanismos necesarios para que todos los involucrados apoyaran y creyeran el proyecto de integración. Para ello, se

crea<sup>289</sup> en 1986, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE), como un servicio del MEC, con una visión multiprofesional y con una actitud de renovación pedagógica y tecnológica.

Uno de los cometidos que llevó a cabo con éxito, por el que se hizo conocido entre el profesorado y, seguramente, por lo que aún se le recuerda, es porque generó una gran cantidad de material específico<sup>290</sup> para abordar las diferentes discapacidades en todas las etapas educativas, tanto desde el punto de vista de la intervención directa con el alumnado, como para la formación del profesorado.

Otra de sus funciones fue la de desarrollar la formación de los asesores de educación especial de los Centros de Formación del Profesorado (CEP), personal de los equipos de orientación, asesores de las direcciones provinciales de educación, etc., al objeto de que éstos, a raíz de su formación personal, pudieran aplicar una formación en cascada que llegase a todo el profesorado de los centros de integración. Los cursos que se realizaron fueron trascendentales, pues en ellos se transmitía una concepción de la educación especial diametralmente opuesta a la que había existido hasta entonces: se situaba el compromiso fundamental de los profesionales en su adaptación y la de la escuela al nuevo alumnado; se proponía un nuevo proyecto educativo que tuviera presente la diversidad de alumnado, nuevos proyectos curriculares y programaciones de aula que contemplaran a todos, adaptaciones curriculares que garantizaran el currículo personalizado y el establecimiento de estrategias metodológicas para la organización de los apoyos; etc.

Entre sus funciones también se encontraba la de elaborar los fundamentos científicos que avalasen las modificaciones que se iban a ir produciendo en la educación especial,

---

<sup>289</sup> Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

<sup>290</sup> Documentos de apoyo y asesoramiento para el profesorado, Guías didácticas para trabajar con el alumnado de las diferentes deficiencias físicas, psíquicas, sensoriales, etc., Material escolar como cuentos adaptados en Bimodal o SPC, etc.

favoreciendo el debate y la participación tanto de los profesionales implicados en este campo, como de los diferentes sectores sociales y de la comunidad educativa, en general. Su objetivo era contar con una fuente de recursos humanos preparados para la investigación y con materiales nuevos, acordes a este modelo, e imprescindibles para la renovación de la escuela.

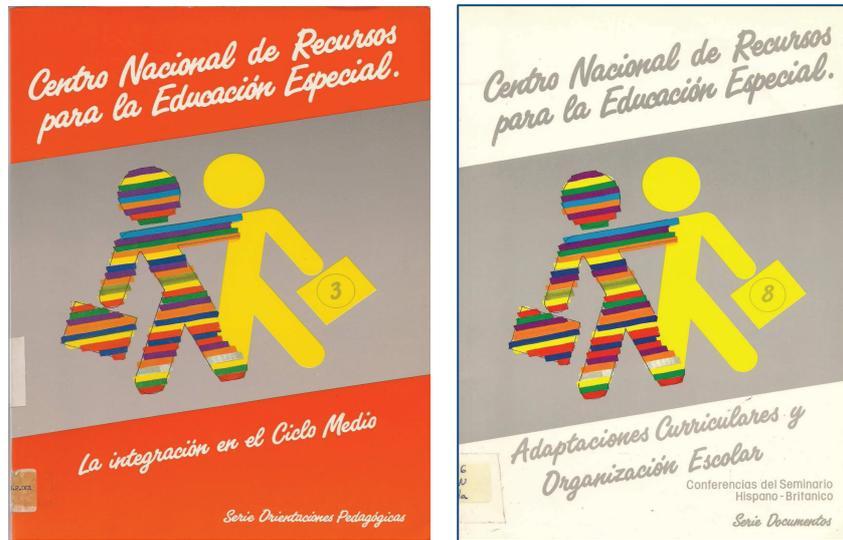
Sus tareas estuvieron encaminadas hacia:

1. La realización de estudios para el desarrollo de la educación especial.
2. La elaboración y adaptación de instrumentos de evaluación y asesoramiento para el diagnóstico.
3. La preparación de los diseños curriculares adecuados para los alumnos.
4. La elaboración, adaptación y edición de textos.
5. El diseño de materiales.
6. La orientación a los padres para su participación en el proceso educativo.
7. La colaboración en el perfeccionamiento del profesorado y otros profesionales del campo de la educación especial.
8. La experimentación e incorporación de las nuevas tecnologías.
9. La investigación sobre el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales y la evaluación de las diferentes situaciones de aprendizaje.
10. La difusión de los recursos.

El CNREE contó con cinco departamentos, tres de ellos especializados en *retraso mental, sordos y problemas del lenguaje, y dificultades motoras*; y dos generales, uno para la formación y la investigación y, el otro, para la información y documentación.

La Dirección General de Renovación Pedagógica impulsó la publicación y difusión de los materiales que se generaban en el centro: curriculares, estudios para el desarrollo de la educación especial, instrumentos de evaluación, asesoramiento, apoyo y diagnóstico de alumnos con

necesidades educativa especiales. Los materiales fueron elaborados y dirigidos a diferentes colectivos de la comunidad educativa, padres, profesorado en general y profesorado especialista, equipos directivos, asesores de formación, etc.



A continuación, presentamos unas tablas en las que se recoge, fundamentalmente, el material que elaboraron para la educación especial y la integración. Los hemos agrupado según el tipo de material y clasificado por los colectivos a los que va dirigido, por las etapas educativas, etc.

*Tabla nº 42: Materiales del currículo a la práctica educativa*

|                                                                                                                        |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Presentaban, desarrollaban o ejemplificaban propuestas para cada nivel de concreción o elementos del currículo.</p> | <p>Para educación infantil</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caperucita Roja. Comunicación alternativa/aumentativa (S.P.C.) (1989), elaborado por los Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación Pedagógica.</li> <li>• La casita de chocolate. Comunicación alternativa /aumentativa (S.P.C.) (1990), elaborado por los Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación Pedagógica.</li> <li>• Alfabeto dactilológico (1991), elaborado por los Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación Pedagógica.</li> </ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                     |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Fueron instrumentos, creados para su aplicación en el centro o en el aula.</p> <p>En este apartado, los materiales más conocidos por todo el profesorado son las famosas <i>Cajas Rojas</i>.</p> | <p>Para primaria y orientación educativa y psicoped.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos y técnicas de estudio 1 y 2. Guía del profesor y cuaderno del alumno. De 1990 y de varios autores. Formaron parte de una serie llamada <i>Materiales de Apoyo</i>.</li> <li>• Experiencias de orientación en educación básica. Una de 1991 y otro volumen de 1992 y de varios autores</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                     | <p>Para la educación secundaria</p>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La integración de alumnos con n.e.e. Ciclo superior de EGB (1991). Elaborado por los Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación Pedagógica.</li> <li>• La integración de alumnos con n.e.e. Experiencias en el ciclo superior de EGB (1992). Elaborado por los Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación Pedagógica.</li> <li>• Los alumnos con n.e.e. (1992). Elaborado por los Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación Pedagógica.</li> </ul>                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                     | <p>Para la orientación educativa en secundaria</p>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales (1992). Rodríguez M<sup>a</sup>. L.</li> <li>• Aprender a tomar decisiones. Guía didáctica del tutor y cuaderno del alumno (1992).de Rodríguez M<sup>a</sup>. L.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                                                                                                                     | <p>Materiales interetapa</p>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Varios cuentos en Comunicación Bimodal: Caperucita Roja (1989); Mi casa (1989); El colegio (1990) y La casita de chocolate (1991); todos ellos de varios autores.</li> <li>• Lenguaje de signos. Vocabulario escolar básico (1991). Elaborado por los Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación Pedag.</li> <li>• Alumnos con n.e.e. y adaptaciones curriculares. D.I.A.C. (1992).Elaborado por los Servicios Técnicos de la D.G.de Renovación Pedagógica.</li> <li>• Actividades de tutoría con alumnos de EE.MM. (1991). Martínez, M.</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                                     | <p>De orientación educativa y psicoped.</p>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención psicopedagógica en la escuela. Una experiencia práctica (1987). Montón, M. J. y Valls, T.</li> <li>• La orientación educativa y la intervención psicopedagógica (1990).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>Ser. Téc. de la D.G. de R. Pedag.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Síntesis del debate sobre el Documento de Orientación (1991). Servicios Técnicos de la D.G. de R. Ped.</li> <li>• El oficio de educar: asesoramiento psicopedagógico en centros escolares (1994). García, N.</li> <li>• La programación de la tarea psicopedagógica (1994). García, N.</li> <li>• Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Hacia un modelo de intervención y apoyo a los centros (1994). Ser. Téc. de la D.G. de R. P.</li> </ul> |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla nº 43: Guías documentales y de recursos

|                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Eran materiales que contenían información acerca de recursos didácticos, bibliográficos y otros.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos psicotécnicos y bibliográficos para equipos interdisciplinares (1991). Varios.</li> <li>• La D.G. de Renovación Pedagógica también elaboró una colección llamada <i>Serie Guías</i>, en la que se abordaron los siguientes títulos: La deficiencia auditiva (1988); Las prótesis auditivas (1988); Nociones básicas sobre entrenamiento auditivo (1988); Equipos autónomos de ampliación por frecuencia modulada (1988); La ampliación en la deficiencia auditiva (1988).</li> <li>• Recursos materiales para alumnos con n.e.e. Orientaciones (1991). Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación Pedagógica.</li> <li>• Guía para la búsqueda documental. Necesidades educativas especiales (1991 y 1993), que contenía una carpeta con fichas, cuadernillos y las bibliografías comentadas entre las que destacaron: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Educación especial hoy (1991). Giné, C.</li> <li>○ Aprendizaje de habilidades sociales (1992). Verdugo.</li> <li>○ La comunicación en alumnos con deficiencia motora (1992). Basil, C.; Soro, E. y Rosell, C.</li> <li>○ Aspectos del desarrollo y de la educación del niño con deficiencia auditiva (1992). Montfort, M.</li> <li>○ Formación del profesorado y evaluación de la formación (1992). Nieto, J. M.; Portela, A. y Escudero, J.</li> <li>○ Evaluación psicopedagógica (1992). Bassedas, E.</li> <li>○ Alumnos con síndrome de Down (1994). Sala, C.</li> </ul> </li> <li>• Guía de la integración (1993). Serv. Téc. D.G. de R. P</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla nº 44: Materiales de carácter general

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>En estos materiales se recogían propuestas sobre marcos teóricos de la educación en general, pretendían constituirse en un soporte importante para la reflexión del profesorado y de otros miembros de la comunidad educativa.</p> <p>También en este grupo de documentos podemos considerar los que se facilitaron al profesorado sobre investigaciones o evaluaciones sobre diferentes aspectos que incidían en el sistema educativo</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de la lectura en el niño sordo (1987). Alegría, J y Leybaert, J.</li> <li>• Formación del profesorado y desarrollo del currículo (1987). Santos, M. A. y Torres, J.</li> <li>• Investigación cualitativa. Características, métodos y problemática (1987). Serv. Téc. D.G. de Renov. Pedag.</li> <li>• Intervención psicopedagógica e investigación educativa (1987). Sancho, J. M.; García, G. y Barranco .</li> <li>• Adaptaciones curriculares y organización escolar (1989). Evans, P. y Wedell, K.</li> <li>• Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado (1989). Varios.</li> <li>• Las n.e.e. en la Reforma del Sistema Educativo (1990). Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación P.</li> <li>• Educación de alumnos superdotados (1991). Verhaaren, P. R.</li> <li>• La Reforma educativa y los centros específicos de EE (1992) y el Informe-Síntesis (1993). S T. D.G. de R. P.</li> <li>• Evaluación del programa de integración (1989); Primer informe (1988), Segundo informe (1989) y Tercer informe (1990). Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación Pedagógica.</li> <li>• Estudio y seguimiento de los equipos individuales de frecuencia modulada (1990). Serv. Téc. D.G. de R. P.</li> <li>• La figura del profesor de apoyo y la organización de su trabajo en los centros de integración. Informe final (1990). Serv. Téc. de la D.G. de R. Pedag.</li> <li>• La organización del profesorado de apoyo a los alumnos con n.e.e. en centros ordinarios (1993). Servicios Técnicos de la D.G. de R. Pedagógica.</li> <li>• Desarrollo y educación de los niños y niñas con espina bífida; Desarrollo y atención temprana y La escuela infantil (1994). Stafford, F y Oliver, E.</li> <li>• Orientaciones para la adaptación del currículo en los centros de EE (1994). Serv. Téc. D.G. de R. Pedagógica.</li> <li>• Intervención logopédica para alumnos con deficiencia auditiva en la EI (1994). Serv. Téc. D.G. de R. Pedag.</li> <li>• Asesoramiento a familias de niños y niñas sordos. Orientaciones y pautas de actuación (1994). Vídeo y cuadernillo. Servicios Téc. de la D.G. de R. Pedagógica.</li> <li>• La educación especial en el marco de la LOGSE (1994).Servicios Técnicos de la D.G. de Renovación P.</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | De orientación educativa y psicoped. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención psicopedagógica en la escuela. Una experiencia práctica (1987). Montón, M. J. y Valls, T.</li> <li>• La orientación educativa y la intervención psicopedagógica (1990). Ser. Téc. de la D.G. de R. Pedag.</li> <li>• Síntesis del debate sobre el Documento de Orientación (1991). Servicios Técnicos de la D.G. de R. P</li> <li>• El oficio de educar: asesoramiento psicopedagógico en centros escolares (1994). García, N.</li> <li>• La programación de la tarea psicopedagógica (1994). García, N.</li> <li>• Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Hacia un modelo de intervención y apoyo a los centros (1994). Ser. Téc. de la D.G. de R.P.</li> </ul> |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Tabla nº 45: Materiales de apoyo a la red de formación*

|                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Materiales específicamente diseñados para apoyar la formación del profesorado.</p> <p>Son las famosas cajas de formación que contenían vídeos y cuadernillos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención educativa en autismo infantil (1989). Introducción a la comunicación bimodal (1989). Las n.e.e. en la escuela ordinaria (1989 y reeditado en 1991). Las n.e.e. del niño con deficiencia motora (1990). El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria (1991 y reeditado en 1994). Las n.e.e. del niño con deficiencia auditiva (1991).</li> <li>• Alumnos con dificultades de aprendizaje en la escuela ordinaria (1992). Del que cabe destacar que lo elaboraron en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.</li> <li>• La palabra complementada (1992). Varios.</li> <li>• Cómo organizar un curso de lenguaje de signos (1993). Varios.</li> <li>• Enseñar y aprender en una escuela para todos (1994).</li> <li>• Aprendiendo cosas sobre la sordera. Actividades para el aula (1992). Adaptación de los Ser. Téc. de la D.G. de Ren. Pedag. del material de Sthone Harris, R. y Kearney.</li> <li>• Evaluación de las actividades de formación. Estrategias y orientaciones (1992).</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Como se puede ver, por la gran cantidad de materiales generados, fueron años de una gran riqueza, acompañados de un espíritu de renovación que ponían de manifiesto la

necesidad de realizar un cambio en el sistema educativo, el compromiso de adaptarse a las indicaciones de los países de nuestro entorno y de responder a la demanda social que cada vez era más fuerte y más exigente. Ya no sólo se trataba de integrar al alumnado, sino que había que adaptar las condiciones de los centros y del profesorado, para darles una respuesta educativa de calidad.

#### **4.3.9. El Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1986) y los movimientos asociativos e institucionales**

Los diferentes organismos comprometidos en la mejora de la situación de las personas con discapacidad, continúan haciéndolo, entre ellos, el *Real Patronato de Educación Especial* que volvemos a citar, aunque su historia ha sido expuesta, pues de nuevo sufre otra regulación y cambio de nombre ya que, en 1986, pasa a ser el *Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía*<sup>291</sup>, centrado en aspectos de tipo educativo y abriéndose a las diferentes federaciones y asociaciones.

Este nuevo patronato se ajustó al mandato constitucional y a la LISMI estableciendo entre sus funciones promover e impulsar actuaciones públicas y privadas sobre prevención de *deficiencias*, diagnóstico y valoración de las *minusvalías* y rehabilitación y promoción de la autonomía personal; facilitar la

---

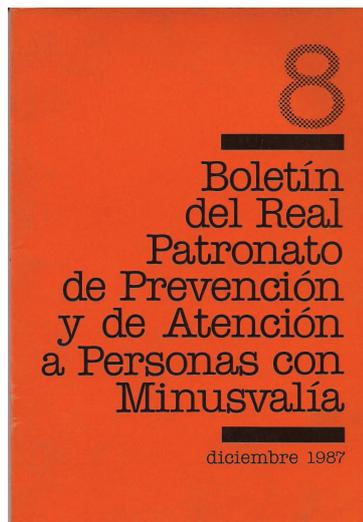
<sup>291</sup> Real Decreto 1475/1986, de 11 de julio. El cual será objeto de una nueva actualización en 1997. Su máximo órgano rector, la Junta de Gobierno, bajo la Presidencia la Reina, lo integran: un Presidente efectivo (el Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales); tres vocales, titulares de los departamentos de Economía y Hacienda, Educación y Cultura y Sanidad y Consumo; cuatro vocales representantes de entidades asociativas de ámbito nacional; dos vocales expertos asesores; y un Secretario. En 2000 se crea, con la naturaleza de organismo autónomo, el *Real Patronato sobre Discapacidad*, que sucede al *Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalías* en el ejercicio de las funciones que éste venía desarrollando. La Ley 14/2000, de 29 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social (art. 57) crea, con la naturaleza de organismo autónomo, el *Real Patronato sobre Discapacidad* y el Real Decreto 46/2001, de 3 de agosto, aprobó sus estatutos, modificados por el Real Decreto 338/2004, de 27 de febrero.

colaboración y coordinación entre las distintas administraciones públicas, así como entre éstas y las asociaciones y entidades privadas, en el ámbito nacional y en el internacional; colaborar con los organismos, entidades y especialistas en materia de investigación, información y documentación; e informar los proyectos relativos a la discapacidad.

De todo ello se deduce que el nuevo Real Patronato se convirtió en una institución para la coordinación de la propia Administración central y de esta con las asociaciones de ámbito estatal, con las comunidades autónomas, con las Administraciones y con las organizaciones internacionales.

A. En lo que se refiere a los movimientos asociativos, en estos momentos hay que destacar el papel de FEAPS que, aunque existía desde 1967, ahora incrementa notablemente su actividad; si desde sus principios había tenido mucho movimiento y relevancia en el mundo de la discapacidad, en estos momentos se perfilaron sus objetivos. en cuanto a las asociaciones que la conformaban, dando mayor relevancia a las funciones de apoyo a las mismas:

*Liderar, mediante la participación de las entidades que la integran, procesos internos y externos para crear condiciones organizativas y sociales que mejoren la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias y promover acciones y servicios, creando las condiciones para que la infraestructura, las entidades federadas, materialice adecuadamente la misión del movimiento FEAPS. (Pagina web: <http://www.feapscyl.org/>).*



Entre 1974 y 1983, aumentaron considerablemente el número de federaciones autonómicas<sup>292</sup> de nueva creación y, en el 84, FEAPS pasa a ser una Confederación que las agrupó a todas ellas con los siguientes objetivos:

- En relación a las personas con discapacidad: lograr que las personas con discapacidad intelectual tengan calidad de vida porque toman decisiones libres y porque tienen igualdad de oportunidades.
- En relación a las familias: lograr que estas también tengan calidad de vida, pues cuentan con los apoyos necesarios para satisfacer sus necesidades y porque les resulta satisfactorio ser activas y determinantes en el proceso de la mejora de la calidad de vida de sus hijos.
- Y en relación al movimiento asociativo: ser un conjunto unido de organizaciones sociales cualificadas.

B. En cuanto a los movimientos institucionales más significativos, a nivel de servicios sociales, para las personas con discapacidad fueron el *Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO)*<sup>293</sup> y el *Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT)*. El INSERSO, como ya vimos en el capítulo anterior, surgió de la fusión del SEREM<sup>294</sup>, que había sido creado en 1968 perteneciente a la Seguridad Social, con el SAP<sup>295</sup>, creado diez años más tarde. El INSERSO, como entidad gestora de la Seguridad Social, fue creado<sup>296</sup> en 1978. A través de los conocidos Centros Base, de

---

<sup>292</sup> Se crearon seis Federaciones Autonómicas y una Fundación Tutelar.

<sup>293</sup> El RD 140/1997, de 31 de enero, transformó el Instituto Nacional de Servicios Sociales en el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), ampliando las competencias de la entidad en materia de inmigración, configurándose una organización del Instituto por colectivos: personas mayores, personas con discapacidad y migrantes.

<sup>294</sup> Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos.

<sup>295</sup> Servicio de Asistencia a Pensionistas.

ámbito provincial, empezaron a desarrollar una tarea fundamental, hasta entonces, inexistente: los programas de atención básica a los niños y adultos con discapacidad, consistentes en la prestación de servicios de información, diagnóstico, valoración y calificación de las personas con discapacidad física, intelectual o sensorial, elaboración de programas individuales de recuperación y tratamientos básicos en régimen de ambulatorio.

En estos momentos, también empieza a funcionar un organismo de nueva creación, el *Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas* (CEAPAT), que también supuso un apoyo para las personas con discapacidad, tan significativo que permitió a muchos de ellos, tener acceso normalizado a las situaciones cotidianas de la vida. Nació como un centro tecnológico dependiente del IMSERSO<sup>297</sup>, cuya misión era, básicamente, la de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad a través de la accesibilidad integral, adaptando todos los materiales necesarios que permitieran a los sujetos tener acceso a una vida lo más normalizada posible.

#### **4.4. EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DE ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA Y ENSEÑANZAS MEDIAS**

Uno de los programas experimentales que facilitó la integración en los centros donde éste se implantó fue el de orientación educativa, que se inició en enseñanzas medias<sup>298</sup>

---

<sup>296</sup> Real Decreto-Ley 36/1978, de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la Salud y el Empleo, para la gestión de los servicios complementarios de las prestaciones del sistema de la Seguridad Social.

<sup>297</sup> Dependiente del Ministerio de Sanidad y Política Social, creado mediante Orden Ministerial de 7 de abril de 1989, pero en funcionamiento desde 1987.

<sup>298</sup> Orden de 4 de junio de 1987, por la que se convoca la experimentación de proyectos de orientación en centros públicos docentes de enseñanzas medias para el curso 1987/1988.

en 1987; este programa fue regulado el año siguiente<sup>299</sup>, con la ampliación a 150 el número de centros que podían acogerse a esta experiencia, con la finalidad de hacer efectivo el derecho de los alumnos a la orientación, reconocido tanto en la LGE como en la LODE. Así, en el curso 1988/89 estaban acogidos al programa de orientación 300 centros docentes públicos de enseñanzas medias.

En 1988, se publica la orden<sup>300</sup>, por la cual se convocan, para el curso 1988/89, con carácter experimental, proyectos de apoyo psicopedagógico y orientación educativa en centros de EGB, en su preámbulo dice:

*Los resultados, inicialmente positivos, alcanzados por los servicios de orientación, implantados con carácter experimental, en algunos centros de enseñanzas medias, aconsejan iniciar una experimentación análoga en la educación general básica, añadiendo en este caso a las funciones orientadoras, la de apoyo psicopedagógico.*

De acuerdo con dicho objetivo, la orden citada procedió a la convocatoria de hasta 200 proyectos entre centros públicos o concertados, en los que concurrían alguna de las siguientes circunstancias:

- a) Centros de integración.
- b) Centros de reforma experimental de ciclo superior.
- c) Centros con población escolar especialmente necesitada de la incorporación de dichos servicios.

La selección en la convocatoria implicaba que los centros elegidos recibían el apoyo de un profesor complementario. El número de centros<sup>301</sup> seleccionados, para el curso 1988/89,

---

<sup>299</sup> Orden de 25 de febrero de 1988, por la que se prosigue en el curso 1988/89 la experimentación de proyectos de orientación en centros públicos docentes de enseñanzas medias.

<sup>300</sup> Orden de 25 de febrero de 1988, por la que se convocan, para el curso 1988/1989, con carácter experimental, proyectos de apoyo psicopedagógico y orientación educativa en centros de educación general básica.

<sup>301</sup> Resolución de 29 de julio de 1988.

ascendió a 179, de los que 154 fueron públicos y 25 concertados. El curso siguiente, se volvió a convocar<sup>302</sup> con el fin de impulsar un plan de actuación que permitiera asegurar que, en pocos años, todos los centros educativos desarrollarían, con garantía, actividades orientadoras. Este curso la convocatoria se abrió a 200 nuevos centros

El Informe del Consejo Escolar del Estado<sup>303</sup> del curso 1988/89 estimó que la ampliación de los servicios de orientación en los centros docentes estaba siendo una medida positiva para mejorar la calidad de la enseñanza. También consideró:

*Sin embargo, es preciso aumentar los recursos para avanzar con más rapidez y presentar un modelo más integrado de intervención psicopedagógica y de orientación, que permita coordinar las funciones de estos departamentos con los equipos interdisciplinarios del sector.*

*Por lo que respecta a la educación especial, y no habiendo aparecido la esperada O. M., hay que señalar que la ratio alumnos/psicólogo es excesivamente elevada y requiere una sensible disminución.*

Con todas estas convocatorias, el MEC ejecutaba un plan de actuación que pretendía garantizar que, en pocos años, todos los centros educativos incorporasen estas actividades de orientación. A semejanza de otras medidas renovadoras introducidas en el sistema educativo, fue propósito del Ministerio que la implantación de la orientación educativa se realizase de manera gradual y progresiva, atribuyendo un carácter experimental al plan durante los primeros cursos de su ejecución y, más en concreto, a la selección de centros y personas que debían de responsabilizarse de estas tareas y al perfil profesional de tales personas. Por otra parte, la vinculación entre docencia y orientación educativa determinaba que las funciones y servicios de orientación no fueran

---

<sup>302</sup> Orden de 28 de marzo de 1989, por la que se convocan para el curso 1989/1990 con carácter experimental, Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en centros de educación general básica.

<sup>303</sup> MEC, 1990

desempeñadas por personal ajeno al centro, sino que se hallaran íntimamente vinculados a la organización y actividad del mismo. De este modo, eran los propios centros y profesores los que coordinaban y promovían las actividades de orientación educativa que correspondían a todo el profesorado.

La experiencia habida durante el curso 1987/88 aconsejó introducir algunas modificaciones antes de continuar con la aplicación de la misma en nuevos centros. De esta manera se consideró la titulación universitaria en psicología o pedagogía como la más adecuada para el profesor responsable del servicio de orientación y exigió que el profesor orientador llevara en el propio centro más de tres años de docencia.

A modo de conclusión podríamos decir lo que señaló el preámbulo de la Orden de 25 de febrero de 1988, diciendo que la repercusión obtenida por las distintas convocatorias y el número de centros que solicitaron su incorporación al proyecto justificaban su mantenimiento y ampliación para cursos sucesivos.

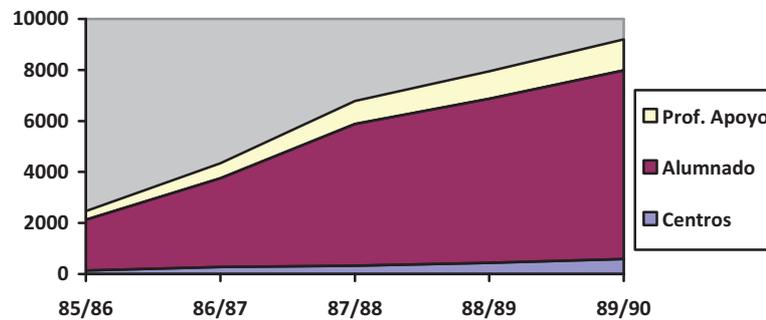
#### **4.5. LOS DATOS ESTADÍSTICOS**

Para poder hacernos una idea de la envergadura que, en poco tiempo, fue consiguiendo la integración escolar, podemos analizar los datos del número de centros, alumnado y profesorado de apoyo de las especialidades de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje que se fueron acogiendo, año tras año, al programa.

A continuación presentamos los datos a nivel de toda España, desde el año del comienzo de la integración escolar hasta el final del segundo período expuesto en esta tesis.

*Tabla nº 46: Centros, alumnado y profesorado que se incorpora al programa de IE*

| CURSO | CENTROS | ALUMNADO | PROFESORADO DE APOYO |
|-------|---------|----------|----------------------|
| 85/86 | 138     | 1.992    | 332                  |
| 86/87 | 274     | 3.486    | 581                  |
| 87/88 | 326     | 5.554    | 909                  |
| 88/89 | 438     | 6.434    | 1.079                |
| 89/90 | 593     | 7.388    | 1.213                |



*Gráfico nº 15: Centros, alumnado y profesorado que se incorpora al programa de IE*

#### **4.6. EL APOYO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES. EL IMPULSO EUROPEO**

Los años 80 fueron muy significativos para la educación especial en la mayoría de los países europeos, en los que se observa un claro interés por los temas relacionados con los derechos de las personas con discapacidad, no en vano, a nivel mundial, este período fue considerado la “Década para las

personas deficientes”<sup>304</sup>, debido a que ven la luz diversos documentos y manifestaciones, como son:

- La Resolución de 11 de mayo de 1981, del Parlamento Europeo sobre *La Integración Económica, Social y Profesional de los Minusválidos* (1981).

- La ONU declara el 1981 el *Año Internacional del Minusválido*, cuyo lema es “Plena participación en una sociedad para todos” que se acuña en la Declaración de Sundberg<sup>305</sup>, como consecuencia de la celebración de la *Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración*<sup>306</sup> celebrada en Torremolinos. Esta conferencia fue organizada por el Gobierno de España en cooperación con la UNESCO.

- La Comunicación de 4 de noviembre de 1981, del Parlamento Europeo sobre las líneas directrices de una acción comunitaria para la inserción social de los *minusválidos*.

- La publicación de Ley de Educación inglesa de 1981, que apostaba por la integración escolar. A partir de este informe, se produjo una auténtica revolución sobre la conceptualización y programación de la educación especial. (*Siglo Cero*, nº 37).

El *Informe Warnock* fue encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock que había estado investigando las consecuencias de la integración escolar. Las conclusiones del informe, que vio la luz en 1981, fueron muy relevantes, no sólo en Inglaterra, sino también en el resto de los países europeos, puesto que se demostraba que la integración era posible y eficaz; el Informe concluía diciendo que:

---

<sup>304</sup> La declaración del *Decenio de los Impedidos* en el período 1983/1992.

<sup>305</sup> En memoria de Nils-Ivar Sundberg, quien estuvo a cargo del Programa de Educación Especial de la UNESCO de 1968 a 1981 y falleció durante la Conferencia.

<sup>306</sup> Con la participación de 103 países, 6 organizaciones internacionales y 4 regionales, 17 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

- ✓ Ningún niño será considerado ineducable.
- ✓ La educación es un bien al que todos tienen derecho y los fines de la educación son los mismos para todos.
- ✓ La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines y las necesidades educativas especiales son comunes a todos los niños.
- ✓ Ya no existirán dos tipos de alumnado, los *deficientes* que reciben educación especial, y los *no deficientes* que reciben simplemente educación;
- ✓ Si las necesidades educativas especiales forman un continuo, también la educación especial debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente, desde la adaptación a corto plazo o a largo plazo del currículum ordinario. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen, tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- ✓ Los niños no deben ser clasificados de acuerdo con sus *deficiencias*, sino según sus necesidades educativas especiales; se recomienda la abolición de las clasificaciones legales *de los deficientes* y se utilizará el término dificultad de aprendizaje para describir al alumnado que necesita alguna ayuda especial; y se adoptará un sistema de registro de los alumnos *necesitados de prestaciones* educativas especiales en el que no se impondrá una denominación de la deficiencia, sino una explicación de la *prestación* requerida.

- La Organización Rehabilitación Internacional, que había sido creada en 1922, con ámbito mundial, proclama la *Carta de Rehabilitación Internacional para los años ochenta*<sup>307</sup>, con el objetivo de conseguir la igualdad y la participación de todas las personas con discapacidad en cualquier lugar del mundo. Emplea la terminología de la CICCIM de la OMS,

---

<sup>307</sup> Se proclamó en el XIV Congreso Mundial de Rehabilitación Internacional, celebrado en Canadá en 1980. Anexo del CD.

señala la importancia que para las personas con discapacidad tiene la prevención, la rehabilitación, la participación igualitaria y la integración y, aunque no es un documento enfocado al campo educativo, representa un hito importante, en estos momentos de cambio, a favor de los derechos humanos, influyendo a nivel mundial en el campo de la salud y de los servicios sociales.

Su contenido se apoya en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y otros documentos pertinentes de las Naciones Unidas, particularmente, en la *Declaración de los Derechos del Niño*, la *Declaración de los Derechos de los Impedidos* y la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*. En la carta se destaca la urgente necesidad de aplicar los principios de las Naciones Unidas para el *Año Internacional de los Discapacitados* y las directrices existentes en las recomendaciones, declaraciones y programas de acción<sup>308</sup>. El Comité se mostró profundamente preocupado por el hecho de que el 10% de la población mundial padecía algún tipo de *minusvalía* y porque las perspectivas mundiales, al respecto, mostraban la tendencia hacia el empeoramiento; esto les llevó a subrayar el hecho de que la prevención era una forma muy importante de acción. Insistieron en la importancia de lograr, en la medida de lo posible, la rehabilitación y la integración, para que los sujetos con *minusvalías* pudieran recurrir a los servicios de rehabilitación, de apoyo y asistencia, susceptibles de reducir los efectos de la *minusvalía* y encaminados a lograr una integración en la sociedad, lo más completa posible, que les permitiera desempeñar en ella un papel constructivo.

Fueron muy conscientes de la importancia primordial de la educación, la ciencia, la cultura y la información en la vida de todas las personas y afirmaron que los poderes públicos, las organizaciones competentes y el conjunto de la sociedad tenían que tener presente, al concebir cualquier tipo de

---

<sup>308</sup> Declaración del programa de los Ministros de Salud y Seguridad Social del Área Americana, Madrid, Octubre 1981. Informe del Comité Especial sobre los Discapacitados y Minusválidos, Canadá, Casa de los Comunes, Febrero de 1981. Por ejemplo, recomendaciones de la Comisión Conjunta de la OMS y la Liga Internacional de Sociedades para las personas con discapacidades mentales; Plan Nacional Español de Prevención; UNICEF.

actividad a corto y largo plazo, los principios fundamentales de participación, integración, personalización, sectorización y coordinación interprofesional, así:

- a) Se aseguraría la plena participación de las personas *impedidas* y sus asociaciones en todas las decisiones y acciones que fueran de su incumbencia.
- b) Las personas *impedidas* deberían beneficiarse de todos los servicios y participar en todas las actividades de la comunidad. De igual manera, las acciones y estrategias de carácter general de la comunidad, deberían tener debidamente en cuenta a estas personas.
- c) Las personas *impedidas* recibirían de la comunidad los servicios que se adaptasen a las necesidades específicas de cada una de ellas.
- d) La descentralización y la sectorización de los servicios tendrían por objeto que las necesidades de las personas *impedidas* fuesen atendidas y satisfechas en el marco de la comunidad a la que perteneciesen.
- e) La coordinación de los diversos organismos profesionales y las actividades de las distintas entidades especializadas que estuviesen al servicio de las personas *impedidas* deberían asegurar el desarrollo global de la personalidad de las mismas.

Por fin, se instaba a los gobiernos, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales competentes, a la opinión pública, a los *impedidos*, sus familias y a todos los que de una u otra manera estuviesen vinculados con su vida cotidiana, los educadores, investigadores, directores, estadistas, etc., a difundir y poner en práctica los principios de la Declaración.

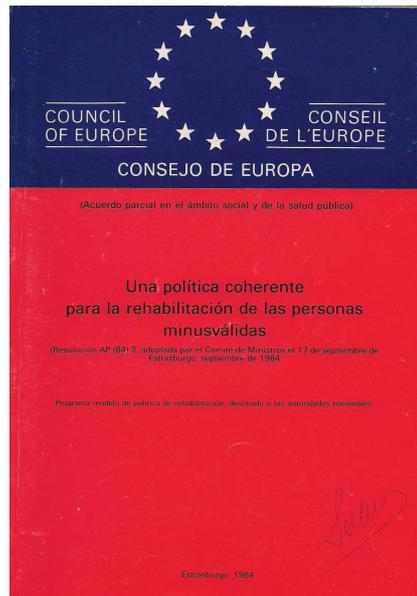
- Ve la luz, en 1987, el *Programa de Acción Mundial para las Personas Deficientes*.

- En 1988, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba uno de los documentos más significativos de este período, el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (PAMPD), que ya hemos visto en el capítulo dos.

- Se ratificó la *Convención sobre los Derechos del niño y de la niña*, en 1989.

- En el seno de la CEE<sup>309</sup> se creó la *Comisión europea a favor de las personas con minusvalía* que se ubicó en Bruselas para trabajar en la estimulación de políticas de integración plena de los *minusválidos*, actuando en diferentes niveles, pero sobre todo, considerando el hecho fundamental de que había que tomar iniciativas políticas y promover una legislación comunitaria. Para dar cumplimiento a estos objetivos nacen los programas HELIOS<sup>310</sup>, que veremos a continuación.

Si tenemos en cuenta todos estos movimientos, podemos estar de acuerdo con lo que señala Verdugo, en que a partir de los años 80 se afianza la preocupación de Naciones Unidas por promover medidas de prevención, rehabilitación y realización de objetivos de igualdad y de participación plena de las personas con discapacidad en la vida social (Verdugo, 1995).



En este decenio, la sociedad europea fue consciente de que el mundo tenía que hacer frente a problemas económicos y sociales que estaban dificultando los esfuerzos básicos de educación que sufría un porcentaje importante de población. Los países más desarrollados, a nivel económico, habían

---

<sup>309</sup> En estos momentos aún hablamos de la Comunidad Económica Europea o “Mercado Común” que se había constituido en 1957, con la firma del Tratado de Roma. En los años ochenta son doce los países que componen la Comunidad.

<sup>310</sup> Handicapped People in the European Community Living independent in an Open Society.

podido financiar la expansión de la educación, pero, aun así, muchos millones de seres humanos continuaban inmersos en la pobreza, privados de escolaridad y analfabetos. Pero quizá, lo más significativo es que, en todos los países del espectro avanzado del mundo, se observa la voluntad de aplicar las directrices que señalaban las Declaraciones de la ONU sobre la educación en general y sobre la educación de los *minusválidos*.

#### **4.6.1. La participación de España en los programas HELIOS**

La *Comisión Europea a favor de las personas con minusvalía*, constituida por la CEE, que hemos visto en el punto anterior, fue la responsable de estudiar las necesidades existentes de los países miembros en el campo de las personas con discapacidad y comprobaron que estas estaban relacionadas con la formación, rehabilitación, integración económica y social y autonomía; también vieron que se debía plantear un enfoque comunitario basado en las experiencias innovadoras más positivas de los Estados miembros y que sería muy interesante desarrollar actividades de intercambio e información entre los diferentes profesionales del sector ya que, con todo ello, se podía mejorar la atención a las necesidades profesionales de las personas con responsabilidades específicas en el cuidado de niños y adultos *minusválidos* y fomentar la innovación. Pensaron, además, que se podía crear un sistema para utilizar las entonces nuevas tecnologías para la obtención, actualización e intercambio de información.

Para paliar las necesidades detectadas, la *Comisión* emitió una propuesta<sup>311</sup> a través del programa HELIOS que se orientó a fomentar la integración escolar. Este programa se desarrolló en varias fases: un primer período, de 1984 al 87, un segundo período, llamado HELIOS I, de 1988 al 91, y un tercer período, el HELIOS II, de 1993 al 96.

Ante el éxito obtenido por el primero de ellos en toda la Comunidad, el *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*<sup>312</sup>

---

<sup>311</sup> A través de la Resolución del Consejo de 27 de junio de 1974.

comunica la creación del segundo<sup>313</sup>, HELIOS I, cuyas acciones iban encaminadas a fomentar la integración social y la autonomía personal de este colectivo. Éste tuvo un enfoque más amplio en lo que respecta a educación, pues se interesó notablemente por el desarrollo y extensión de la integración, la prevención de las *minusvalías* y la atención temprana, entre otros campos.

Los programas HELIOS desarrollaron diferentes acciones específicas<sup>314</sup>, tales como:

- La elaboración de una red comunitaria de centros y experiencias de formación o de rehabilitación profesional.
- Acciones específicas relativas a la vida autónoma de las personas con discapacidad, entre las que incluían los aspectos de movilidad y transporte, acceso a edificios y servicios públicos y alojamiento y equipamiento.
- La elaboración de una red de Actividades Modelo Local (AML)<sup>315</sup>, que es como se denominaron las experiencias de los diferentes países sobre integración escolar, integración económica e integración social.

El programa de actividades consistió en la realización de visitas de estudio a los diferentes países que participaban con su AML y en la celebración de reuniones de formación, seminarios y conferencias<sup>316</sup>; fue financiado, en su totalidad, por la CEE. Los representantes, por cada uno de los países

---

<sup>312</sup> De 23 de abril de 1988.

<sup>313</sup> Decisión del Consejo de 18 de abril de 1988, nº 88/231/CEE.

<sup>314</sup> Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº L.104/42 de 23 de abril de 1988.

<sup>315</sup> En esta acción participa Valladolid, como se verá en la segunda parte de esta tesis.

<sup>316</sup> La Tercera Conferencia de la Comunidad Europea sobre hándicap y Educación, titulada "*Una vida escolar plena*", se celebró en Valladolid del 10 al 12 de octubre de 1991, como también veremos en la segunda parte.

miembros, fueron seleccionados por la Comisión de la CEE a través de las propuestas de los Estados miembros.

La *Comisión* también creó la red *Handynet* que consistió en una base de datos sobre ayudas técnicas, organismos públicos y privados implicados en la concesión de ayudas, etc., de todos los Estados miembros que participaron. Sus objetivos fueron poner en funcionamiento un sistema de información informatizado en las nueve lenguas oficiales de la CEE sobre la problemática de los *minusválidos* que se convirtiese en un instrumento útil para los 30 millones de *minusválidos* que vivían en la CEE.

La *Comisión Europea a favor de las personas con minusvalía* también creó un Centro de Documentación, varios Centros de Recogida de Datos, Información y Asesoramiento y una Revista de información periódica relativa al programa de integración de las personas con minusvalía llamada HELIOS, que se distribuía de forma gratuita y se editaba en los nueve idiomas de los 12 países miembros<sup>317</sup>.

A nivel de Europa, se desarrolló una red de 50 Centros de Rehabilitación y una red de AML que contó con 21 experiencias de integración escolar, 27 experiencias de integración económica y 32 experiencias de integración social.

En España participaron como Centros de Rehabilitación el de San Fernando (Cádiz), Cabra (Córdoba), el Centro Ocupacional "Juan de Austria" (Madrid), el Centro de Recursos Educativos para deficientes visuales "Joan Amades" (Barcelona) y el Instituto de Audio Fonología (Valencia). Como experiencias de integración escolar, los Equipos Psicopedagógicos de Oviedo y la Dirección Provincial del MEC de Valladolid. Y como centros de integración económica y social, las AML de Murcia, Badajoz, Salamanca, Vitoria y Móstoles (Madrid).

---

<sup>317</sup> En el anexo del CD se puede ver un ejemplar.

#### **4.7. INVESTIGACIONES Y EVALUACIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR**

La integración escolar estaba funcionando ya en muchos países europeos y, en España, se estaba desarrollando de modo experimental, es por eso que, en estos momentos, cobra un fuerte sentido la evaluación de la misma. Una evaluación enfocada, por una parte, en el seno de un amplio debate sobre el desarrollo cognitivo y social de los niños con necesidades educativas especiales y, por otra, en la revisión de experiencias de integración en otros países y en sus correspondientes investigaciones realizadas en ellos mismos.

A continuación, presentamos a modo de introducción en el tema, algunas de las evaluaciones significativas, antecesoras de la época que nos ocupa, que pusieron de manifiesto aspectos como que la integración escolar era mejor valorada en los niveles educativos más bajos, que la discapacidad intelectual era la peor aceptada o que el profesorado de nueva incorporación tenía, en general, mejores actitudes hacia la integración escolar que los veteranos.

Elser, en 1959, enfocó sus evaluaciones al estudio de las actitudes del profesorado hacia el alumnado con discapacidad auditiva que se integraba en las aulas ordinarias y llegó a una conclusión básica: que se encontraban actitudes más positivas hacia la integración de este alumnado cuando estos eran pequeños en comparación con los mayores.

Richardson y Royce, en 1968, vieron en sus evaluaciones que aparecían actitudes más negativas hacia la integración del alumnado con discapacidad intelectual que hacia otros grupos de discapacidad, y consideraron que esto se debía, fundamentalmente, a la importancia del aspecto físico que jugaba un papel discriminatorio en los alumnos con aspectos muy señalados. También comprobaron y defendieron que era posible que la actitud de los otros alumnos hacia los que tenían alguna discapacidad estuviera en función del grado de conocimiento que sobre estos tenían.

Bradfield *et al.* (1973) y Foster y Higgs (1975), en sus diferentes estudios y evaluaciones, encontraron que existía una

relación positiva/negativa entre las actitudes y la percepción estereotipada de ciertas categorías diagnósticas específicas.

Harasymiw y Horne, en 1975, realizaron diferentes estudios en los que relacionaban las actitudes de los profesores hacia la integración con variables como el sexo, la edad, el nivel educativo, los años de experiencia y el número de cursos en educación especial, y comprobaron que no existía ninguna relación.

El estudio de McCauley *et al.*, de 1978, también fue en esta misma dirección y encontraron que las actitudes hacia la integración no diferían entre los maestros de clases normales y los de clases especiales; que los profesores nuevos tenían, significativamente, actitudes más positivas que los profesores veteranos; y que los maestros de los niveles de primaria tenían actitudes más positivas que los de secundaria. Estos investigadores aplicaron el "Rucker-Gable Educational Programming Scale"<sup>318</sup> a diversos grupos: directores de escuelas, orientadores, maestros de educación especial y maestros de clases normales y, en general, obtuvieron resultados que indicaban que las actitudes positivas y conocimiento del tema posibilitaba la integración y que la tendencia a tener mayores conocimientos y actitudes más positivas se daba en las escuelas de primaria más que en las de secundaria y en el profesorado nuevo, más que en el experto, en los cuatro grupos evaluados. En la variable "sexo", no encontraron ninguna diferencia significativa.

Larrivé y Cook, en 1979, hacían hipótesis afirmando que las actitudes de los maestros hacia la integración escolar estaban afectadas por diversas variables institucionales; para demostrarlo desarrollaron una investigación en la que escogieron, por una parte, variables fijas del entorno: nivel educativo, tamaño de la clase, tamaño de la escuela y tipo de emplazamiento de la escuela, y, por otra parte, variables perceptivas de los maestros: grado de éxito conseguido con los alumnos con necesidades especiales, nivel de apoyo administrativo recibido y disponibilidad de servicios de apoyo.

---

<sup>318</sup> Ruckck C., Y Gable R. (1971): The Rurker-Gable Educational Programming Scale. Storrs, CT: Rucker-Gable Associates.

La investigación de Larrivé y Cook llegó a las siguientes conclusiones: las actitudes hacia la integración de los maestros ordinarios tendían a ser más positivas a medida que el nivel educativo descendía; parece ser que las actitudes hacia la integración de los maestros ordinarios no se veían afectadas por variables, como el tamaño del aula o de la escuela y el tipo de escuela y, también, observaron una relación muy fuerte entre las actitudes hacia la integración y la percepción del maestro sobre el grado de éxito obtenido, el nivel de apoyo administrativo recibido y la disponibilidad de los servicios de apoyo. La variable que resultó ser la más importante fue la percepción por el profesor del éxito obtenido con este tipo de niños. Estas conclusiones llevaron a los autores a postular que la percepción por el profesor, del éxito conseguido, estaba en función de muchas variables, tales como el nivel de información, el conocimiento alcanzado, la adquisición de habilidades específicas y el contacto y experiencia con los niños excepcionales; con relación a las actitudes, dijeron que comportaban aspectos que no les habían quedado claros y que exigían estudios adicionales.

Ya en los años 80, previos al proceso de integración español, se dan una serie de investigaciones en otros países, que demuestran que es posible realizar la integración con garantías de éxito. Estas evaluaciones pretendieron establecer la importancia de la interacción constructiva entre los alumnos *deficientes* y los *no deficientes*, como objetivo primario de la integración escolar; examinar un modelo teórico que permitiera realizar una integración escolar adecuada con relaciones positivas entre el alumnado de integración y el resto y validar dicho modelo; y perfilar un conjunto de estrategias prácticas destinadas a la actividad docente.

Una de estas evaluaciones es la de Armstrong, Johnson y Ballow que, en 1979, compararon la enseñanza individualizada con la enseñanza cooperativa, en una clase de lenguaje de cuarenta alumnos, de quinto y sexto grado, durante noventa minutos diarios y por un período de cuatro semanas; el 25% de la muestra estaba formada por varones con dificultades de aprendizaje. Los resultados indicaron que los alumnos normales del grupo de enseñanza cooperativa consideraron a

sus compañeros *deficientes* más valiosos y más inteligentes que los del grupo de enseñanza individualizada. Creían, además, que conocían mejor a sus compañeros con dificultades de aprendizaje, los escogían más frecuentemente como amigos, sentían que habían sido ayudados más a menudo por ellos y deseaban menos frecuentemente que fueran trasladados a otra clase. Los alumnos con dificultades de aprendizaje estaban mucho menos aislados en el grupo de enseñanza cooperativa que en el de enseñanza individualista.

La evaluación de Martino y Johnson, del mismo año (1979), dividió a doce niños de segundo y tercer grado matriculados en un curso veraniego de natación en dos grupos, uno de los cuales recibió una enseñanza enfocada de forma individualista mientras que, en el otro, se organizó el aprendizaje mediante parejas cooperativas; se asignó al azar a tres niños con dificultades de aprendizaje y otros tres *no deficientes* a cada uno de los grupos; en el grupo de aprendizaje cooperativo, cada una de las tres parejas se formó con un niño *deficiente* y otro *no deficiente*, asignados al azar. Se registró el número de veces que los niños *no deficientes* interactuaban con sus compañeros *deficientes* durante los períodos de descanso de quince minutos que pasaban en el agua tras una hora de clase. Durante los nueve días que duró el curso, en el grupo de aprendizaje individualista sólo se dio una interacción amistosa entre un niño *no deficiente* y otro *deficiente*; en cambio, en el grupo de aprendizaje cooperativo, se produjeron hasta veinte de ellas en un día, con una media de diez diarias. Hubo un promedio de tres interacciones hostiles al día entre los grupos de alumnos *deficientes* y *no deficientes* en el grupo de aprendizaje individualista y, sólo de una, en el grupo de aprendizaje cooperativo.

En la investigación de Johnson, Rynders, Johnson, Schmidt y Haider, en 1979, se compararon los efectos de estructuras cooperativas, individualistas y de "laissez-faire" sobre la atracción entre alumnos de primeros años de secundaria y compañeros *retrasados severos* que provenían de una escuela pública, otra católica y una escuela especial. Los *retrasados eran educables* en alto grado. Todos ellos participaron en un curso de bolos, reuniéndose una hora a la semana durante seis semanas; en cada grupo había seis

alumnos normales y cuatro *retrasados*. Se registró el número de interacciones positivas, negativas y neutrales entre cada jugador y los demás alumnos de cada grupo y los resultados indicaron que tuvo lugar una interacción considerablemente más positiva, de apoyo y amistosa entre los estudiantes *retrasados* y los normales en el grupo de estructura cooperativa que en los otros dos.

En otro estudio de estas características, esta vez con alumnos de séptimo grado, de Cooper, Johnson, Johnson y Wilderson (1980), se analizó la relación entre alumnos de clases normales y alumnos con dificultades de aprendizaje y con trastornos emocionales en clases de ciencias, inglés y geografía de carácter cooperativo, competitivo e individualista. Cada clase duraba sesenta minutos y el estudio se prolongó durante quince días lectivos; por tanto, los estudiantes recibieron cuarenta y cinco horas de enseñanza en cada condición. Los investigadores descubrieron que muchos más alumnos *no deficientes* informaron de haber ayudado y recibido ayuda de sus compañeros *deficientes* en el grupo de enseñanza cooperativa que en los otros dos. Los estudiantes *no deficientes* de los grupos de enseñanza cooperativa y competitiva escogieron como amigos a pares *deficientes* con más frecuencia que los del grupo de enseñanza individualista.

Nevin, Johnson y Johnson, en 1982, centraron su estudios en cuatro alumnos de primer grado, once de séptimo, cinco de noveno y cinco de primero; todos ellos tenían bajo rendimiento, y muchos eran atendidos por profesores de educación especial debido a su mal comportamiento en clase y su alienación respecto de sus pares. Los estudios se realizaron en diferentes distritos escolares y en distintos momentos del año. Los resultados indicaron que las situaciones grupales promueven una mayor aceptación de los alumnos *deficientes* por parte de sus compañeros *no deficientes*.

El último estudio de estas características y de estos momentos, que hemos encontrado, es el de Rynders, Johnson, Johnson y Schmidt, de 1981, en él se examinó la atracción interpersonal entre estudiantes de escuelas de alumnado normal y alumnos *educables* con Síndrome de Down, pertenecientes a una escuela especial, en tres grupos de

enseñanza cooperativa, competitiva e individualista. Se estudiaron ocho sesiones semanales de un curso de bolos; se registró la frecuencia de las interacciones positivas, neutrales y negativas entre los alumnos cuando uno de ellos estaba jugando. Además, se pidió a todos que situaran a los demás por orden de preferencia como compañeros de juego. Los resultados indicaron claramente que se produjo un menor número de interacciones negativas, así como un número mayor de interacciones positivas, entre los estudiantes *deficientes* y los *no deficientes* en el grupo de estructura cooperativa que en el de estructura individualista y competitiva. Los integrantes del primero situaron a sus compañeros *deficientes* en puestos significativamente más altos en el orden de preferencias como compañeros de juego, a pesar del peor rendimiento en los bolos de los adolescentes con Síndrome de Down.

En 1981, Cliné junto a un grupo de directores de centros específicos de educación especial, estudiaron, en la Universidad de Miami, cuáles eran los obstáculos principales para realizar una exitosa integración e identificaron los siguientes: las actitudes de los maestros de las aulas normales hacia los alumnos con discapacidad; las actitudes (de buena voluntad) de la administración; la carencia de recursos financieros y la insuficiencia de especialistas de apoyo. De este estudio se obtuvieron tres conclusiones: la primera, que la presencia o ausencia de un aula de educación especial, o de un programa especial, dentro de una escuela, no se relacionaba con las actitudes o con el conocimiento de los directores hacia los niños excepcionales; la segunda, que las actitudes hacia la integración de los directores eran comparables a las de los expertos o técnicos en educación especial en los *retrasos mentales medios*, si bien, se observan actitudes más positivas de los directores respecto a los *retrasados mentales moderados y severos*; y la tercera, que en todas las áreas examinadas, los directores demostraron significativamente menos conocimiento que los expertos y, los que tenían menos de diez años de experiencia, tenían más información que los que tenían más experiencia.

Pedhazur, en 1981, comparó las actitudes hacia la integración de los maestros de clases normales, de los maestros de educación especial y del personal no docente y

encontró que ninguno de los tres grupos percibían efectos negativos de la integración en cuanto a la adquisición de habilidades académicas, aunque los maestros de educación especial percibían efectos menos negativos que los otros dos grupos.

Harth, en 1981, evaluó la importancia de la multifactorialidad de las actitudes hacia la integración, pues consideró que los estudios sobre actitudes hacia la integración con escalas unidimensionales obtenían actitudes más positivas hacia la integración escolar de los niños *retrasados mentales educables* que hacia los *entrenables*, pero que cuando se aplicaban escalas de actitudes multidimensionales, como en su estudio, los resultados eran distintos: si la pregunta se refería a una dimensión personal relevante sí que se observaban actitudes más positivas hacia la integración de los *educables* frente a los *entrenables*, pero si se consideraban dimensiones personales irrelevantes, no se observaban diferencias. Esto puso sobre aviso a todos los que construían escalas de actitud, a la vez que llamó la atención sobre el hecho de que las escalas de actitud de lápiz y papel tendían a ser inventarios de opiniones y que, como tales, no tenían por qué predecir directamente la conducta.

Miller *et al.*, en 1981, en sus estudios constataron que las actitudes más negativas hacia la integración se daban hacia los *retrasados mentales* y para demostrarlo utilizaron, sobre todo, pruebas sociométricas.

A modo de conclusión, podríamos decir que de los estudios, investigaciones y evaluaciones de estos años, el aspecto más importante de la integración escolar es el establecimiento de relaciones de aceptación y de apoyo entre los alumnos con discapacidad y los no discapacitados; los resultados de todos estos estudios así lo demostraban y argumentaban que esto podía lograrse estructurando experiencias de aprendizaje en régimen de integración escolar en las cuales los estudiantes de uno y otro tipo trabajaran conjuntamente para alcanzar objetivos de aprendizaje.

#### 4.7.1. La evaluación de la integración a nivel institucional

El MEC se tomó muy en serio la puesta en práctica del programa de integración escolar, lo que se demuestra por el hecho de que éste fue sometido, en su fase experimental, a un riguroso proceso de evaluación que permitió conocer su impacto sobre el alumnado y los centros. Se realizaron tres *Informes de Evaluación del Programa de Integración Escolar*<sup>319</sup> (MEC, 1990a) de los que se extrajeron conclusiones relevantes que permitieron continuar en el camino integrador con garantías de mejora.

En el curso 1985/86 se realizó una evaluación longitudinal para los cuatro primeros años del programa, en la que se evaluó la filosofía, las directrices y el nivel de éxito. (Aguilera *et al.*, 1990).

Después se realizaron dos encuestas de opinión (MEC, 1988 y 1989), una para el profesorado de los centros que iniciaron el programa en el 1985/86 y que cumplimentaron en 1988 y otra, cumplimentada en 1989, para los equipos de sector.

En la encuesta al profesorado se les pidió, además, confirmar su interés por seguir en el programa de integración a lo que el 94% respondió afirmativamente.



<sup>319</sup> Evaluación longitudinal, durante los tres primeros años, financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). En 1988, 1989 y 1990, siendo Director General de Renovación Pedagógica Álvaro Marchesi Ullastres y el equipo evaluador estaba formado por personas muy representativas del campo de la Educación: Amalio Blanco, César Coll, Alfredo Fierro, el propio Marchesi, Rosario Martínez-Arias, Jesús Palacios, Ángel Rivièrre, Alfredo Rosa, Katia Álvarez, Mercedes Babio, Gerardo Echeita, Marisa Galán, Elena Martín y Mercedes Rey.

El primer<sup>320</sup> y segundo<sup>321</sup> informe fueron publicados por el MEC, el tercero<sup>322</sup> y más completo de todos, por el CIDE.

La evaluación del programa tuvo en cuenta que éste tenía un carácter experimental, no en cuanto a dudar sobre el principio mismo de integración, pero sí en el de puesta a prueba de sus posibles modalidades y en el de la permanente y posible rectificación de la vía o vías adoptadas; así se estableció una evaluación que relacionaba el carácter de experiencia en curso y las necesarias autocorrecciones. Estas evaluaciones que puso en marcha el MEC, al propio tiempo que evaluaban, investigaban sobre el seguimiento de la integración. Por la amplitud de sus objetivos, y asimismo, por las características de la amplia muestra estudiada (un total de 60 centros, con varios centenares de niños objeto de evaluación), fue una investigación que no tenía parangón o paralelos relevantes en estudios de parecido propósito hechos en otros países. Fue posible gracias al concurso de muchas personas: expertos asesores, realizadores técnicos, equipos psicopedagógicos y profesores de centros.

La evaluación tuvo en cuenta una previsible y deseable multidireccionalidad de sus efectos en todos los implicados: alumnado integrado, compañeros del aula, padres y profesores. Esta consideración, junto con las características del programa que se intentaba evaluar, les llevó a plantearse los siguientes objetivos:

1. Estudiar cómo se concretaba, en la realidad, el programa de integración.
2. Analizar el impacto de la aplicación del programa sobre el medio de aprendizaje en el que se aplicaba.
3. Analizar el impacto de la aplicación del programa sobre los niños integrados.
4. Proponer estrategias de intervención adecuadas para crear las condiciones que hicieran posible, en función

---

<sup>320</sup> MEC, 1988a.

<sup>321</sup> MEC, 1989b.

<sup>322</sup> Aguilera, 1990.

de las características de cada centro escolar, la modalidad o modalidades de aplicación más positivas en cuanto a sus repercusiones sobre todos los elementos implicados.

Una vez establecidos los objetivos generales de la evaluación, tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones, variables o factores relativos a:

A. El centro escolar de integración: el proyecto educativo, las características del mismo y su grado de implantación; la estructura organizativa y funcionamiento del centro; las experiencias previas que éste tuviera en el tratamiento educativo de niños con necesidades educativas especiales (por ejemplo, si el centro ya tenía aulas de educación especial) y/o experiencias de integración; el grado de acuerdo previo para participar en el programa de integración; las actitudes y expectativas del centro ante el programa de integración; las características del centro en los aspectos rural-urbano, público-privado y número de unidades; y, la utilización de los recursos disponibles.

B. El ambiente inmediato de aprendizaje que se producía en el aula de integración: las características físico-ambientales del aula; la ratio profesor/alumnos y el número de niños integrados; la tipología, naturaleza y organización de las actividades de aprendizaje; la programación de objetivos, contenidos y actividades; los materiales didácticos utilizados; el seguimiento y la evaluación del alumnado; la organización concreta del trabajo con los niños integrados; la modalidad de integración; y la utilización efectiva de los apoyos que brinda el programa de integración.

C. El profesor del aula de integración y el profesor de apoyo: la formación profesional inicial y permanente; la experiencia docente, en general, y en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales; la experiencia previa en integración de niños con necesidades educativas especiales; las actitudes y expectativas ante el programa de integración y los apoyos que esta proporcionaba; y el estilo de enseñanza.

D. Los padres de alumnos integrados y no integrados: la edad y nivel de estudios; y las actitudes y expectativas de los padres ante el programa de integración.

E. Los alumnos integrados: el tipo, naturaleza y grado del *déficit* que estaba en el origen de las necesidades educativas especiales; las experiencias educativas y tratamientos personalizados previos a la participación en el programa; el nivel intelectual, de lenguaje y de desarrollo de la identidad personal; la naturaleza de la relación con los compañeros y el tipo de interacciones que se establecía con ellos; el nivel de integración en el grupo y el grado de aceptación por los compañeros; el tipo de relación con el profesor; y el nivel de aprendizaje en las diferentes áreas del currículo escolar.

F. Los compañeros de los alumnos integrados: el nivel de desarrollo de la identidad personal; el tipo de interacciones que se establecían con los compañeros; y, el nivel de aprendizaje en las diferentes áreas del currículo escolar.

La evaluación se organizó en tres fases: La primera fase abarcó los tres primeros años, desde el curso 1985/86 hasta el curso 1987/88, y en ella se midieron, en una muestra relativamente amplia de centros de integración, las variables y dimensiones principales del programa. La segunda fase se realizó en el último trimestre del curso 1986/87 para ver las mediciones de algunos de los componentes principales del programa en dos centros segregados, en unas 10 aulas aproximadamente y sobre un total de unos 20 niños; el objetivo de esta fase no era establecer comparación entre centros de integración y centros segregados, o entre niños integrados y niños segregados, sino aportar informaciones complementarias. La tercera fase se llevó a cabo a lo largo del curso 1987/88, se trató de analizar en profundidad un número reducido de procesos específicos de integración representativos por su frecuencia o por su valor paradigmático.

La recogida de datos para la evaluación se llevó a cabo con 40 equipos multiprofesionales<sup>323</sup> y la muestra seleccionada se extrajo de los 172 centros en los que comenzó a aplicarse el programa de integración durante el curso 1985/86. De todos estos centros, 60 respondían a las variables: públicos-privados, rurales-urbanos, experiencia previa en la integración-sin experiencia previa, nueva creación-centros ya existentes, número de unidades y tipo de *alteración* de los niños integrados; con la siguiente distribución: centros públicos: 48, centros privados: 12, centros rurales: 13, centros urbanos: 47, centros de nueva creación: 6, con experiencia previa en integración: 28, y sin experiencia previa: 32. En cuanto al alumnado el estudio se hizo sobre 379 niños integrados con las siguientes características: *deficiencia mental*: 226, *inadaptación social*: 12, *alteraciones de la conducta*: 16, *deficiencia auditiva*: 28, *deficiencia motórica*: 56, *deficiencia visual*: 12 y otros (alteraciones del lenguaje, autismo, retrasos): 25. Se incluyeron, además, en la muestra otros 379 niños, compañeros de los niños integrados, igualados con los mismos en la medida de lo posible en las variables de edad y sexo.

Los resultados de la evaluación indicaron, a modo de sugerencias a la Administración, que:

1. El programa de integración no había sido un fracaso educativo, como algunos podían temer.
2. La estrategia seguida por el MEC en la puesta en marcha y aplicación del programa de integración había resultado ser positiva en relación con la

---

<sup>323</sup> Equipo Multiprofesional (EM) nº 17 (Albacete). EM nº 42 (Oviedo). EM nº 79 (Gijón). EM nº 27 (Avila). EM nº 29 (Burgos). EM nº 43 (Cantabria). EM nº 33 (Cuenca). EM nº 38 (La Rioja). EM nº 53 (Mallorca). EM nº 70 (Menorca). EM nº 41 (Navarra). EM nº 69 (Palencia). EM nº 54 (Salamanca). EM nº 72 (Béjar). EM nº 71 (Ciudad Rodrigo). EM nº 44 (Segovia). EM nº 60 (Teruel). EM nº 46 (Toledo). EM nº 48 (Valladolid). EM nº 49 (Zamora). EM nº 50 (Zaragoza). EM nº 7 (Alcalá de Henares). EM de la Comunidad Autónoma de Madrid (Arganda). EM de la Comunidad Autónoma de Madrid (Colmenar Viejo). EM nº 1 (Madrid-Chamberí). EM nº 64 (Madrid-Fuencarral). EM nº 10 (Madrid-Getafe). EM nº 5 (Madrid-Hortaleza). EM nº 65 (Madrid-Latina). EM nº 13 (Madrid-Leganés). EM nº 14 (Madrid-Mediodía). EM nº 61 (Madrid-Móstoles). EM nº 11 (Madrid-Parla). EM nº 15 (Madrid-Retiro). EM nº 2 (Madrid-Tetuán/Moncloa). EM nº 12 (Madrid-Torrejón de Ardoz). EM nº 63 (Madrid-Vallecas). EM nº 62 (Madrid-Villaverde). E. Específico de Deficientes Auditivos (Madrid-Centro Nacional de Recursos de EE).

- aceptación que el programa había tenido entre profesores y padres.
3. La estabilidad de los equipos docentes, que se valoraba como muy positiva en los centros bien estructurados, podía llegar a vivirse como una carga, con efectos muy negativos, en aquellos centros que no conseguían articular un proyecto educativo solvente. En los primeros sería de importancia que la Administración continuara manteniendo el compromiso de estabilidad.
  4. No se pudo establecer que existiera una sola variable o condición que explicara los resultados habidos en estos dos años de aplicación del programa de integración. La Administración debería fomentar su debate, mejora y posterior difusión.
  5. Una de las consecuencias más destacadas del análisis realizado fue que era posible identificar distintos tipos de centros en cuanto al pronóstico de los resultados que tendría en ellos la aplicación del programa de integración. La Administración debería recabar una información más personalizada y más cualitativa de los centros.
  6. Las actitudes del profesorado ante la integración demostraron ser una variable de gran peso en la determinación de los tipos de centros y, en consecuencia, en la aplicación de los resultados encontrados. La Administración debería tener muy en cuenta la actitud del profesorado a la hora de seleccionar nuevos centros para el programa de integración y no podía limitarse a "exigir" un buen proyecto educativo. Debía propiciar los recursos formativos y las medidas administrativas que permitan a los centros hacerlo bien. La Administración debería estar en disposición de poder ofertar ayudas y programas formativos "diferenciales", dependiendo del tipo de centro.
  7. El papel de los equipos psicopedagógicos se consideró fundamental. La Administración debería definir con claridad esta estructura de apoyo y su funcionamiento.
  8. Los recursos materiales se consideraron importantes para facilitar el trabajo del profesorado. La

Administración debía seguir proporcionando recursos que facilitasen dicho trabajo, pero teniendo en cuenta que tales recursos fueran acompañados de las oportunas orientaciones didácticas para su uso.

9. La investigación puso de manifiesto que no existía una modalidad de integración mejor que otra, en términos absolutos. La Administración, más que proponer un único tipo de modalidad de integración, debería asegurar un buen ajuste entre necesidades del niño y la oferta real del centro o del aula.
10. La Administración debería tratar de asegurar que los alumnos del programa de integración recibieran una educación integral y no "limitadora" de sus capacidades.
11. La Administración debía evitar dar normas rígidas de escolarización en función solamente del cociente intelectual de los alumnos.
12. Los padres de los alumnos mostraron, a lo largo de estos años, una actitud muy positiva hacia el programa, actitud que se había mantenido constante. La Administración debería asegurar que tales expectativas no se vieran frustradas.
13. Por regla general, las comunidades educativas deseaban ser "evaluadas", siempre que esa evaluación tuviera un carácter "formativo". La Administración debería difundir los resultados de la evaluación lo más ampliamente posible y comprometerse a seguir prestando la atención, recursos y apoyos necesarios a centros y profesionales para el desarrollo óptimo del programa de integración en las siguientes etapas educativas: ciclo superior, futura enseñanza secundaria, formación profesional, etc.

Las conclusiones que se derivaron de la evaluación pusieron de relieve una premisa básica, que era preciso partir de un proyecto educativo de centro que contemplara las necesidades educativas de todos los alumnos, no sólo de aquellos que, *a priori*, manifestaban una discapacidad. Además, indicaban que era fundamental que los centros empezaran la integración con la aceptación mayoritaria del profesorado y que se debía contar con recursos materiales y

apoyos humanos; se valoraba positivamente el hecho de contar con experiencias previas de conocimiento de alumnado de educación especial y se consideró, absolutamente necesaria, la formación del profesorado; el estilo de enseñanza del profesorado fue una variable significativa para la obtener la satisfacción del mismo y la eficacia de la integración; y, se observó que lo que más condicionaba los resultados del alumnado integrado no era el tipo de *déficit* sino el nivel intelectual al que iba asociado, así el alumnado con *déficit sensorial* era el que obtenía los mejores resultados académicos. Independientemente de lo anterior, todos los alumnos de integración mejoraban sin perjudicar al resto y una variable significativa fue la actitud del profesorado: los *Informes* dejaron claro que la actitud favorable del profesorado generaba mayor éxito en la resolución de los conflictos que planteaba el programa de integración.

Los *Informes de Evaluación* concluían dando sugerencias a la Administración para que definiera un modelo de intervención psicopedagógica que orientara el trabajo, ofertara ayudas y programas formativos diferenciales y proporcionara recursos y apoyos suficientes. No olvidemos que esta última apreciación ratifica lo que señalaba la LODE al reconocer, entre los derechos del alumnado, el de recibir ayudas y apoyos para compensar carencias y desventajas de tipo personal y consolidaba el ejercicio de tal derecho dentro de un sistema escolar concebido como una escuela para todos.

El Informe<sup>324</sup> del Consejo Escolar del Estado del curso 1988/89 indicó, en relación a los resultados de la evaluación, que:

*No obstante lo anterior, este Consejo Escolar del Estado considera necesaria una detallada evaluación sobre los resultados pedagógicos obtenidos por los alumnos con necesidades educativas especiales acogidos al Programa de Integración, como medida conducente a valorar la viabilidad del mismo. La calidad de la integración escolar está resultando sumamente desigual, y la información pública, que al comienzo del proceso resultó muy completa, ha quedado reducida a*

---

<sup>324</sup> MEC, 1990.

*términos casi de inexistencia, con lo que la opinión pública considera el proceso de integración como un proceso abandonado por ineficaz. Finalmente, el Consejo desea alertar sobre el hecho de que, ante la falta de respuesta en la segunda etapa, muchos alumnos integrados están regresando a los centros específicos.*

Y, en el Informe<sup>325</sup> correspondiente al curso 1989/90 el Consejo Escolar del Estado exponía que el Ministerio de Educación y Ciencia había elaborado y hecho público el informe sobre la "Evaluación del Programa de Integración Escolar" en el que se recogían los resultados y, muy especialmente, las conclusiones y sugerencias de un trabajo evaluador extenso y sistemático, llevado a cabo para cumplir el compromiso establecido en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo. Y hace una crítica del coste de la evaluación:

*La Administración debería promover la evaluación continua de los centros y servicios educativos, sin que necesariamente esto debiera de hacerse a través de proyectos de evaluación tan "costosos" como ha sido el que ahora concluye.*

A pesar de lo que opinó el Consejo Escolar del Estado, empezaba a demostrarse que la integración escolar estaba teniendo tal repercusión que no sería posible la vuelta atrás, ya había sobrepasado el campo de la educación especial y el alumnado con necesidades educativas especiales estaba suponiendo para los centros la puesta en práctica de medidas organizativas y metodológicas innovadoras con repercusión en todo el alumnado y, además, se estaba favoreciendo a otro alumnado con el que no se contaba en principio, estos eran los alumnos lentos o con ciertas dificultades de aprendizaje, entre otros.

Por otra parte, se realizaron dos encuestas al profesorado y a los equipos psicopedagógicos de sector, sometiendo los datos obtenidos por ambas metodologías a una validación de forma convergente. Los datos globales de la

---

<sup>325</sup> MEC, 1991.

primera encuesta indicaron que el 90,4% de los claustros votó que sí a la continuidad en el programa, el 6,3% que no, y el resto no contestó; los consejos escolares dijeron que sí en el 89,6% y el 4,5% que no; y, el conjunto de la comunidad escolar votó un sí en el 93,4% de los casos y que no en el 6,58%. Los datos de las encuestas de los dos años siguientes fueron muy similares e incluso mejores: en la comunidad educativa los datos ascendieron a un 96,48% de aceptación de la continuidad en el programa de integración, frente a un 3,52% que manifestaron el deseo de desvincularse del mismo.

El MEC completó la evaluación con el autoanálisis que hacían los centros docentes implicados a través de las memorias anuales, ya que, de dichos documentos, las direcciones provinciales de educación extraían la información necesaria para realizar propuestas de mejora, para resolver problemas y hacer las modificaciones pertinentes que garantizaran la continuidad del programa y su éxito.

Como consecuencia de los resultados de las evaluaciones y la expresión mayoritaria de los centros y CC.AA sobre su voluntad de continuar en el programa, el MEC dispuso declarar centros permanentes de integración<sup>326</sup> a los que habían sido seleccionados para iniciar el programa el curso 1986/87.

Gerardo Echeita, integrante del equipo evaluador de la integración, señaló que con estas evaluaciones no se trató de cuestionar la integración pues esta descansaba sobre los propios principios y derechos de la educación a la cual todos debían tener acceso, independientemente de sus características particulares, sino que se trataba de mejorar el propio programa a nivel de todos los componentes del sistema educativo, profesores, padres, alumnado y Administración (Echeita, 1991).

Si tenemos que hacer alguna crítica a esta evaluación institucional, ésta es debida a que su intención, o la intención de Marchesi, en estos momentos Subdirector General de

---

<sup>326</sup> Orden Ministerial de 23 de junio de 1989.

Educación Especial y director del programa de integración, nunca fue cuestionarse la legitimidad del programa de integración, lo que se demuestra, bajo mi punto de vista, por dos razones fundamentales:

1. El propio diseño de la evaluación que no contemplaba el análisis del modelo.
2. El que los evaluadores fueran los propios diseñadores del programa de integración y no incorporaran al equipo de evaluación a ningún evaluador externo.

El propio Álvaro Marchesi decía que:

*Así pues, si bien es cierto que la puesta en marcha de una política de integración no necesita justificarse en función de sus resultados, no lo es menos que el conocimiento preciso y riguroso de los mismos constituye el único camino fiable para guiarla en la toma racional de decisiones ulteriores. Esta al menos es la convicción de todos los miembros del equipo de evaluación de la integración*<sup>327</sup>.

En 1996, la Subdirectora General de Educación Especial, M<sup>a</sup> Antonia Casanova, anunció que se realizaría una evaluación del programa de integración escolar.

*Se pondrá un especial énfasis en evaluar la aplicación de esta integración de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en el primer año de la Educación Secundaria Obligatoria, porque la problemática es muy distinta y no hay tradición en estos centros de su aplicación. (Comunidad Escolar, octubre 1996).*

---

<sup>327</sup> Revista de Educación, 1987:10.



Pero esta evaluación institucional no se llegó a realizar, ya que se produjo un cambio de gobierno, el Partido Popular ocupó el poder y sus proyectos caminaron por otros derroteros.

#### 4.7.2. Otras investigaciones y evaluaciones

A parte de las evaluaciones oficiales realizadas por el MEC, se realizan en España otros estudios capitaneados, generalmente, desde el mundo universitario y que recogemos a continuación:

Jesús Nicasio García<sup>328</sup>, entonces profesor de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Palencia de la Universidad de Valladolid y Juan Carlos Alonso realizaron una evaluación (*Infancia y Aprendizaje*, 1985) sobre: *Las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales*, en colaboración con la Asociación de

<sup>328</sup> Actualmente, en la Universidad de León.

*padres de autistas, psicóticos infantiles y graves problemas de comunicación y conducta (GAUTENA<sup>329</sup>).*

Cuando, en noviembre de 1983, estos iniciaron su proyecto de investigación sobre las actitudes, se encontraron con que no existía ninguna referencia en castellano que estudiara la integración y, muy pocas, en inglés, especialmente dentro del campo del autismo y sólo encontraron el estudio de Olley *et al.* (1981). En su investigación utilizaron como modelo, el trabajo de Larrivé y Cook (1979). Su evaluación se encaminó hacia las actitudes del profesorado para lo que trazaron un estudio de revisión del problema de la integración y de los análisis diferenciales de alumnado integrado y no integrado en GAUTENA.

Las variables que investigaron fueron la edad y el sexo de los maestros, la lengua materna, si en el centro existía algún alumno integrado desde GAUTENA o desde otra institución, el tiempo que los maestros llevaban en su aula con algún alumno integrado, la información que habían recibido y si ésta la consideraban suficiente o insuficiente, el diagnóstico de los niños, el tipo de centro, el nivel educativo, el número de alumnos por aula, el nivel de apoyo administrativo que consideraban haber recibido y si éste era suficiente o insuficiente, el apoyo técnico que consideraban haber recibido, los años de experiencia como maestros y si la escuela realizaba algún tipo de actividad extraescolar.

Bajo estas premisas, empezaron su estudio con una muestra constituida por 80 maestros, 16 centros educativos (desde guardería y preescolar hasta 8º de EGB), ubicados en Guipúzcoa, Rentería, San Sebastián, Hernani, Eibar y Beasain, en los que había algún niño con necesidades educativas especiales que había sido integrado, bien por GAUTENA o bien por otras instituciones.

No todos los maestros encuestados tenían un niño con necesidades educativas especiales integrado en su aula, pero

---

<sup>329</sup> Gautena es la Asociación Guipuzcoana de Autismo que se creó en 1978.

esta condición la cumplían el 52,5% de los maestros<sup>330</sup>; la edad media del grupo de maestros fue de 33 años (con un rango de edad de entre 21 y 62 años); de ellos, 26 eran varones y 52 mujeres (2 no respondieron a esta cuestión); en cuanto a la lengua materna, 60 eran castellano-parlantes, lo que suponía el 82% y 13 eran euskaldunes, que representaban el 18% (7 no respondieron a esta cuestión). Los centros se clasificaron en dos categorías, una para los centros en los que había algún alumno de los atendidos por GAUTENA y otra para los otros centros.

Como hemos dicho, utilizaron la escala<sup>331</sup> de Larrivé y Cook, de 1979, pues les permitía medir la actitud de los maestros de clases normales hacia la integración, aunque realizaron una adaptación de la misma al contexto. Los resultados de esta investigación fueron los siguientes:

- No se observaron diferencias significativas en actitudes según el sexo, la lengua materna, el que fuera un centro con integrados desde GAUTENA o desde otra institución, según el número de alumnos por aula, según que la escuela realizase actividades extraescolares o no, ni según el tipo de centro.
- Los más jóvenes tenían actitudes más positivas hacia la integración que los más expertos; los maestros que tenían más información, tenían actitudes más positivas hacia la integración; y se observaban actitudes menos positivas a medida que aumentaba el nivel educativo.
- Había actitudes más o menos positivas hacia la integración de estos niños según las categorías diagnósticas: las actitudes más positivas fueron las de los maestros con algún alumno integrado *ciego*, yendo a continuación los que tenían alumnos *paralíticos*

---

<sup>330</sup> Dentro de los centros respondían los maestros que voluntariamente querían participar, obteniéndose un porcentaje de participación del 35%, es decir que, de 229 cuestionarios entregados, sólo respondieron 80. Este dato inicial fue tenido en cuenta al interpretar los resultados, pues éstos se basaron, lógicamente, en los que habían respondido.

<sup>331</sup> La escala consta de 30 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco alternativas, desde muy en desacuerdo, a muy de acuerdo, para cada ítem y se puntúa de 1 a 5 puntos, según la dirección de la integración.

*cerebrales, sordos, autistas y retraso mental*, siendo estos últimos los que recibieron las peores actitudes.

- No existía relación entre actitudes más positivas y el nivel de apoyo administrativo recibido, ni por el nivel de apoyo técnico recibido; ni tampoco entre la experiencia docente que poseían los maestros y las actitudes hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. Además, no observaron relaciones significativas negativas entre actitudes y tiempo de integración.
- Sus conclusiones más relevantes les llevaron a decir que se estaban dando razones de tipo legal, económico y presiones de tipo social que estaban haciendo, cada vez más factible, la integración escolar.

Esta evaluación se sumó a otras que fueron dando cuerpo al proceso de conversión de una filosofía basada en la segregación a otra basada en el principio de normalización.

a) En 1986, Calero<sup>332</sup> realiza una evaluación con 48 *retrasados mentales* de entre 10 y 14 años, de clase social baja y con un C. I. de entre 50 y 80. El motivo de ésta era comprobar si las técnicas sistemáticas de trabajo organizado potenciaban la mejora del rendimiento académico. Así, con la mitad de los sujetos a los que se les aplicó la evaluación se les estuvo trabajando con técnicas de “Enriquecimiento Instrumental”<sup>333</sup> durante un curso escolar entero, a razón de cuatro sesiones semanales de 45 minutos cada una, el resto de los alumnos evaluados, que constituyeron el grupo de control, siguieron el currículo y el programa escolar ordinario. Los resultados obtenidos demostraron, en términos de C.I., que los alumnos que habían sido tratados con técnicas de “Enriquecimiento Instrumental” superaban al resto en 6 puntos, en puntaje total del WISC.

---

<sup>332</sup> Calero, 1986 y 1989.

<sup>333</sup> El programa de Feuerstein.

Era, por tanto, una demostración de la importancia del trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales, que permitía en estos su avance cognitivo.

b) Palacios, en 1987, consideró que uno de los rasgos comunes en las diferentes líneas de investigación que se venían desarrollando en torno a la integración consistía en el lugar relevante que se le asignaba a las actitudes hacia estos chicos y su integración. También siguió a Larrivéé y Cook e identificó cinco factores a evaluar:

- La filosofía general de la integración.
- La conducta en el aula de los niños con necesidades especiales.
- Los problemas del manejo del aula.
- El desarrollo académico de los niños con necesidades especiales.
- La habilidad percibida para enseñar a estos alumnos.

Sus estudios concluyeron que el factor predominante que marcaba las grandes diferencias a favor o en contra de la integración escolar de los niños con discapacidades era la filosofía general que se tuviera en torno a la integración.

c) En la Universidad Autónoma de Madrid, un grupo de investigadores formado por Rosa, Moreno, Rivero, Ochaita, Fernández Lagunilla, Carretero y Pozo Muncio, en 1983, dieron pistas acerca de que era posible realizar la integración escolar con garantías de éxito. Para ello trabajaron con tres grupos de alumnos con discapacidad visual, uno experimental, constituido por *ciegos totales* de nacimiento y dos de control, formados por *videntes* de la misma edad que los *ciegos* del grupo experimental. Uno de los grupos de control trabajaba con la modalidad visual, mientras el otro lo hacía hápticamente, al realizar las tareas con los ojos vendados; la mayor parte de los *ciegos* asistían a colegios especiales desde el inicio de su escolarización y presentaban un desfase curricular de varios años en su nivel escolar en relación con los *videntes* pero no tenían ningún problema asociado a la ceguera y presentaban un rendimiento escolar normal. Los dos grupos de control procedían de dos colegios de la Diputación Provincial de Madrid.

La evaluación se realizó a través de entrevistas individuales, aplicación colectiva de cuestionarios y el método experimental de laboratorio; todos los resultados fueron cuantificados y sometidos a un análisis estadístico en el que se compararon tanto las diferencias de rendimiento de los diversos grupos y niveles de edad en la misma tarea, como los distintos rendimientos del mismo grupo y nivel de edad en distintas tareas.

Los resultados que obtuvieron pusieron de manifiesto que los ciegos mostraban rendimientos superiores a los videntes en el vocabulario con referentes táctiles, que no existían diferencias en los rendimientos que ambos grupos conseguían en las tareas que incluían letras de alto contenido auditivo y visual, y que este modo de codificar la información se daba, primordialmente, a partir del tramo de edad comprendido entre los 13 y 14 años.

d) Los profesores Benito Arias, del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, Miguel Ángel Verdugo, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca y Víctor Rubio, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, financiados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) del MEC, evaluaron la experiencia de la integración escolar en la provincia de Valladolid y su trabajo fue publicado por el MEC, en 1995. En la segunda parte de esta tesis se describe, ampliamente, esta investigación pues supuso para Valladolid un testigo significativo de lo que se estaba haciendo con la integración escolar, además, ninguna provincia, de manera aislada, había sido sometida, hasta ese momento, a una evaluación formal.

#### **4.7.3. Los primeros informes del Consejo Escolar del Estado**

A continuación veremos qué decían, en relación a la integración escolar, los primeros informes del Consejo Escolar

del Estado, ya que este se creó<sup>334</sup> en el período que estamos analizando. Es fundamental conocer la visión de este órgano de participación de todos los sectores directamente relacionados con el mundo educativo, cuyo ámbito se extiende a todo el Estado, donde desarrolla una labor consultiva, de asesoramiento y propuesta al Gobierno en relación con los distintos aspectos del sistema educativo y donde sus integrantes dictaminan los proyectos de normas, en materia educativa, que tengan que ser aprobados por el Parlamento, el Gobierno o por el titular del Ministerio de Educación. El Consejo Escolar del Estado aprueba, cada curso escolar, un *Informe sobre el estado del sistema educativo*, donde, además del análisis del mismo, se incluyen propuestas de mejora de la educación.

a) El primer Informe<sup>335</sup> que se hizo fue el del curso 1986/87, en el cual, en relación a la integración escolar, se indicaba que el Real Decreto del 85 y su posterior desarrollo legislativo, así como el esfuerzo presupuestario destinado a la contratación de profesorado de apoyo especializado y a la dotación de material para los centros acogidos al programa de integración, había supuesto un indudable avance, valorado positivamente por toda la sociedad.

Aunque también señalaba algunas insuficiencias susceptibles de mejora, como la falta de estabilidad del profesorado de apoyo contratado, la insuficiente oferta de centros de integración en algunos sectores geográficos, el incumplimiento de eliminar barreras arquitectónicas y la carencia de logopedas y fisioterapeutas. Además, indicaba la conveniencia de promover una mayor coordinación entre el MEC y las CC.AA. para que el desarrollo del programa de integración garantizara una respuesta similar en todo el Estado.

b) El Informe<sup>336</sup> del año siguiente, curso 1987/88, mantenía, prácticamente, las mismas ideas, pero, de este

---

<sup>334</sup> El Consejo Escolar del Estado se crea con la LODE, en 1985.

<sup>335</sup> MEC, 1988.

<sup>336</sup> MEC, 1989.

informe, lo verdaderamente significativo y esperanzador en el cambio social y educativo que se estaba operando, fueron los datos aportados a finales del curso, cumplido ya el tercer año de la puesta en marcha del programa de integración, ya que estos indicaban que el 94,44% de los centros que habían empezado el programa manifestaban su deseo de continuar como Centros Oficiales de Integración.

c) En el curso 1988/89, el Informe<sup>337</sup> decía que adquieren una especial relevancia las medidas directamente relacionadas con la provisión de servicios educativos durante el período escolar de los alumnos con necesidades especiales. Pero también es crítico respecto a los mismos:

*El análisis de la realidad muestra, sin embargo, cómo en los centros ordinarios el funcionamiento de algunos de los servicios existentes responde más bien a una concepción de la educación especial propia de otros momentos históricos y, por tanto, alejada, cuando no contradictoria, de los planteamientos sustentados en dicho Real Decreto<sup>338</sup>.*

Por ello, y como continuidad de las acciones llevadas a cabo en cursos anteriores para la consolidación del Proyecto de Integración Escolar, el MEC continuó con su política de convocatoria de nuevos centros de integración, recomendó a las Direcciones Provinciales que realizasen una planificación de la educación especial en su ámbito territorial, estableció<sup>339</sup> las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de E.G.B., efectuó consultas y evaluaciones a los diferentes centros y comunidades educativas sobre su voluntad de continuar en el programa de integración, y realizó obras de

---

<sup>337</sup> MEC, 1990.

<sup>338</sup> Se refiere al Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial.

<sup>339</sup> Resolución de 15 de junio de 1989 por la que se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de educación especial en centros ordinarios de EGB.

supresión de barreras arquitectónicas en los centros públicos de las 28 provincias del territorio M.E.C.

*El Consejo Escolar del Estado considera de gran importancia continuar el programa de integración, cuidando especialmente la formación de todo el profesorado y la adaptación del currículum a las necesidades educativas de estos alumnos. Igualmente cree necesario realizar campañas de sensibilización e información a la opinión pública para facilitar la colaboración del conjunto de la sociedad en esta tarea. Sin embargo, este Consejo es consciente de lo mucho que queda todavía por hacer y por ello insta al Ministerio a continuar ampliando la oferta a nuevos Centros, que será preferentemente voluntaria. Cuando las Administraciones Educativas obliguen a la integración, proporcionarán a los Centros los medios adecuados para ello.*

d) En el curso 1989/90, el Informe<sup>340</sup> señalaba las conclusiones de la evaluación del programa de integración y daba recomendaciones a la Administración relacionadas con dicha evaluación. Concluía su informe teniendo en cuenta a los centros concertados:

*El Consejo Escolar del Estado reitera el contenido de la recomendación formulada al Ministerio de Educación en el Informe del curso 88/89 en que señalaba que "para fomentar la integración de niños con necesidades educativas especiales en centros concertados desde Preescolar, debería atenderse económicamente a estos centros por la reducción que deben hacer del alumnado en ese nivel no concertado".*

## **A MODO DE SÍNTESIS**

A modo de resumen podríamos decir que la LISMI empezó a gestarse hacia mediados de los años 70 por la fuerza social e ideológica que se estaba desarrollando en diferentes organizaciones profesionales y de personas con

---

<sup>340</sup> MEC, 1991.

discapacidad; esta fuerza ideológica condujo a que, en 1977, se creara la *Comisión Especial del Congreso para el estudio de los problemas de los minusválidos* que consiguió, cinco años más tarde y por unanimidad, la aprobación de la LISMI.

La LISMI supuso el primer gran apoyo al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a nivel social y abrió las puertas que dieron paso a legislar el comienzo de la integración escolar. Así, aparecieron los primeros RR.DD. de ordenación de la educación especial (1982 y 1985), las primeras OO.MM. que convocaron a los centros para que se acogieran al programa de integración y se crearon los equipos multiprofesionales, bajo el patrocinio del Real Patronato, que apoyaron enormemente los principios que propugnaba la LISMI. Todos estos acontecimientos supusieron un cambio sustancial en el enfoque de la educación especial que dejó de ser un subsistema diferenciado del resto del sistema educativo para entrar a formar parte del mismo.

Otra ley muy significativa de este período es la LODE ya que fue la que reconoció, explícitamente, los derechos del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales y concibió una escuela para todos.

En el curso 1985/86, comienza, de manera experimental, la integración escolar y la convivencia de todos los escolares en régimen de igualdad; esta experiencia tendrá una duración de ocho años hasta alcanzar su generalización. Su puesta en marcha requirió de la existencia de un fuerte sistema de apoyo con personal especializado, del desarrollo de una formación específica para el personal, del impulso de la investigación, del ofrecimiento de información actualizada y útil para el profesorado y los padres; y, en definitiva, y quizá lo más importante, de la mentalización para que todos los involucrados apoyaran y se creyeran el proyecto.

El MEC se tomó muy en serio la puesta en práctica del programa de integración escolar por lo que, por una parte, creó una buena cobertura de apoyo con los CEP, el CNREE para potenciar la formación, experimentación y recursos y, por otra, realizó un fuerte proceso de evaluación que permitió conocer el impacto de la integración sobre el alumnado y los centros.

Empezó a comprobarse que la integración escolar estaba teniendo tal repercusión educativa y social que no tenía vuelta atrás, ya se había sobrepasado el campo de la mera educación especial y los centros estaban poniendo en práctica medidas organizativas y metodológicas innovadoras con repercusión favorable para todo el alumnado. Los primeros informes del Consejo Escolar del Estado indicaron que el programa de integración estaba suponiendo un indudable avance valorado positivamente por toda la sociedad. Si, como hemos visto, los años 70 fueron claves para la educación especial, la década de los 80 supuso el fortalecimiento de la misma ya que el debate de este período no cuestiona la integración, sino cómo llevarla a cabo.

En el ámbito internacional son los años más destacados y donde se dan las mayores conquistas de tipo político-social para las personas con discapacidad y empiezan a surgir los programas internacionales en los que participa España, a través de los cuales, ve cómo se está haciendo la integración en otros países y muestra las primeras experiencias que se llevan a cabo en el nuestro.

Para finalizar este período, veamos gráficamente los acontecimientos más significativos del comienzo de la experimentación de la integración escolar.

|             |                                    |                                                                                                 |
|-------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1982</b> | <b>LISMI</b>                       | Creación de los equipos multiprofesionales.                                                     |
|             | <b>R.D. de ordenación de la EE</b> | Formulación de los principios de integración, sectorización, individualización y normalización. |
| <b>1984</b> |                                    | Acceso a los programas internacionales.<br><br>HELIOS I: Intercambio de experiencias            |

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

|             |                                                                             |                                                                                                                                    |                                                                               |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1985</b> | <b>LODE</b>                                                                 | Reconocimiento explícito de los derechos del alumnado con necesidades educativas especiales. Concepción de una escuela para todos. |                                                                               |
|             | <b>RD de ordenación de la EE</b>                                            | Da paso a la integración escolar                                                                                                   | OO.MM. de convocatoria a los centros para acogerse al programa de integración |
| <b>1986</b> | <b>Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía</b> | Auge de los movimientos asociativos e institucionales                                                                              | Empiezan las evaluaciones del programa de integración                         |
| <b>1988</b> |                                                                             | Comienza el Programa Internacional HELIOS II                                                                                       |                                                                               |
| <b>1990</b> | <b>LOGSE</b>                                                                | Se acuña el concepto de necesidades educativas especiales                                                                          |                                                                               |

## **Capítulo Quinto**

### ***La Integración Escolar en España. De 1990 a 1995: La consolidación y generalización de la integración escolar***

---

*El principio rector para la acción es que las escuelas den cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo, 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 desfavorecidos o marginados.*

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, 1994

## Introducción

### 5.1. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)

5.1.1. OO.MM., de 1990 hasta 1993, sobre la ampliación de la integración escolar en educación secundaria

5.1.2. Regulación de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y departam. de orientación

5.1.3. Regulación de las ratios en los centros de integración y específicos de educación especial

5.1.4. Las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza

5.1.5. Red de apoyo del MEC desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

### 5.2. Real Decreto de 1995, de ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales

5.2.1. Regulación de la evaluación psicopedagógica y de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales

5.2.2. Centros específicos de educación especial

### 5.3. Ley Orgánica de la Planificación, Evaluación y Gobiernos de los Centros (LOPEGCE) y la generalización de la integración escolar

### 5.4. Desarrollo normativo en las comunidades autónomas

### 5.5. Informes del Consejo Escolar del Estado

### 5.6. Los movimientos asociativos y su repercusión social.

### 5.7. La situación internacional y la participación de España en este ámbito

5.7.1. La Tercera Conferencia Europea

5.7.2. El programa HORIZON

5.7.3. La Conferencia Mundial de Salamanca

5.7.4. El final del programa Helios

### 5.8. Evolución de la educación especial y la integración escolar a través de los datos estadísticos.

### A modo de síntesis

## **INTRODUCCIÓN**

Como se ha podido constatar hasta ahora, la integración escolar va avanzando en su proceso experimental y, junto a ella, entre 1985 y 1990, nuestro país aborda una reforma educativa que entra en vigor en 1990, cuando se promulga la LOGSE<sup>341</sup>. Tal ley, además de la incorporación de cambios significativos para la educación, que veremos a continuación, impulsó con fuerza la integración escolar, ya que una ley que tiene en cuenta que la calidad de la enseñanza no puede plantearse al margen del concepto de igualdad de oportunidades.

La integración escolar, en el curso 92/93, llega a los institutos de secundaria, donde se sigue un modelo semejante al utilizado en la EGB; pero, en esta etapa educativa la integración escolar genera muchas dudas, dado que los problemas que se producen en este nivel son más complejos. A pesar de la incertidumbre que produce, los informes sobre cómo se estaba llevando a cabo el proceso de integración, en general, eran alentadores: el alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial había descendido en 6.600 y los puestos escolares ordinarios se habían incrementado en 21.000; gran parte de este alumnado tenía una discapacidad de tipo sensorial, sin otra discapacidad asociada, ya estaba, prácticamente, integrado en su totalidad en los centros ordinarios.

---

<sup>341</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Cerramos este período en 1995, año en el que se promulga la LOPEGCE<sup>342</sup> que dará por generalizada, definitivamente, la integración escolar, al establecer, de forma específica, que las Administraciones educativas garantizarían la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en todos los centros que estuvieran sostenidos con fondos públicos.

## **5.1. LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)**

En la sesión plenaria, celebrada el jueves 31 de mayo de 1990, en el Congreso de los Diputados<sup>343</sup>, se realiza el *Debate de totalidad* sobre el proyecto de Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Lo presenta el Ministro de Educación y Ciencia, Javier Solana, manifestando que esta ley ordenará la educación española hasta bien entrado el siglo XXI.

Analizando el debate parlamentario para la aprobación de la ley, nos llama poderosamente la atención el comentario del diputado Mur Bernard del grupo Mixto que, aunque valora los esfuerzos realizados por el gobierno para la elaboración de la ley, considera que no es adecuado el tratamiento que se le da a la educación especial, pues dicen que no facilita el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. O el del diputado Oliver Chirivella, del mismo grupo, que dice que la ley no presta la necesaria atención a los problemas propios de la educación especial.

Los grupos Popular y Mixto, presentaron enmienda a la totalidad; Izquierda Unida<sup>344</sup>, CDS<sup>345</sup>, PNV y Minoría Catalana

---

<sup>342</sup> Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, de 20 de Noviembre de 1995.

<sup>343</sup> Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, nº 42.

<sup>344</sup> Presentó 184 enmiendas parciales.

<sup>345</sup> Presentó 63 enmiendas parciales.

presentaron enmiendas parciales y una clara voluntad de consenso.

El portavoz del grupo Socialista en la Comisión de Educación del Congreso, el diputado Salvador Clotas, dijo para el periódico El País:

*El hecho de que sólo uno de los grandes grupos parlamentarios, el PP, presente enmienda a la totalidad, indica que existe un amplio grado de acuerdo sobre la reforma educativa. Sin menospreciar al grupo Mixto que presenta una enmienda poco seria (El País, 31 de mayo de 1990).*

Enrique Fernández Miranda anunció<sup>346</sup> la intención del PP de pedir un pacto de Estado para que el futuro del sistema educativo no estuviera a merced de los vaivenes políticos.

Finalmente, el proyecto de Ley de Ordenación del Sistema Educativo, superó el trámite del Congreso de los Diputados<sup>347</sup> con el voto favorable<sup>348</sup> de todos los grupos de la cámara, salvo los del PP y tres abstenciones.

Podemos decir que este alto grado de acuerdo se logró, especialmente, por la financiación al anunciar el PSOE que preveía un gasto público, al finalizar el proceso de aplicación de la reforma, que sería equiparable al de los países comunitarios, es decir, en torno al 6% del PIB, lo que suponía dos puntos por encima del gasto español; y por el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza descendiendo las ratios a 25 alumnos en primaria y 30 en secundaria.

*La LOGSE sale del trámite parlamentario del Congreso como una ley, no del Partido Socialista, sino de una gran mayoría de los grupos de la cámara y de la sociedad española. El gobierno no pretende patrimonializar los cambios necesarios en el sistema educativo, que deben ser fruto del más amplio*

---

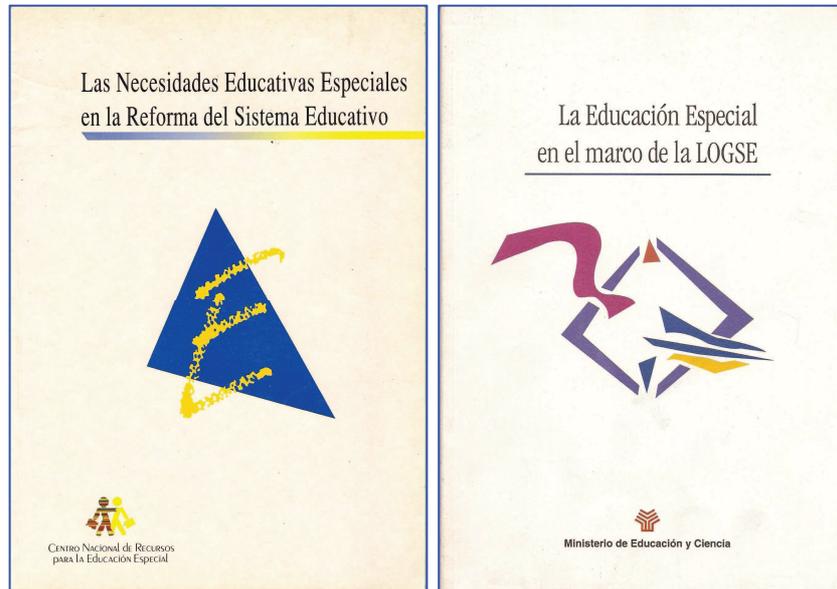
<sup>346</sup> Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, nº 42 (31/V/90).

<sup>347</sup> Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados de 28 de junio de 1990.

<sup>348</sup> 198 síes, 69 noes y tres abstenciones.

acuerdo político y social (Jerónimo Nieto, Diputado socialista).

El PP nunca compartió este punto de vista, de hecho, sus portavoces Carlos Ollero y M<sup>a</sup> Jesús Sainz señalaron que esta ley produciría una mediocridad aplastante.



Finalmente, en octubre de 1990 se promulgó Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), después de un dilatado período de debate, experimentación y reflexión, que dio lugar a un amplio consenso social en torno a la necesidad de abordar una reforma del sistema educativo con unos objetivos claros que permitieran mejorar la educación en España y conseguir un sistema educativo comparable al de los países más avanzados.

Antes de la publicación de la ley, además del debate realizado, se publicó el *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*<sup>349</sup>, en cuyo preámbulo se señalaba que la normalización de los servicios y la integración escolar iban a suponer la revisión del concepto de educación especial y de la

---

<sup>349</sup> MEC, 1989a.

población a la cual iba destinada y que las necesidades educativas especiales se entendían dentro de un marco continuo de actuaciones que irían desde las más ordinarias a las más específicas, incluyendo las ayudas de tipo temporal y las medidas y servicios permanentes.

El debate que se mantuvo con los diferentes colectivos sociales, daba por sentado que una de las innovaciones más significativas para el sistema educativo iba a ser la integración escolar como elemento incuestionable. Una de las grandes aportaciones de la LOGSE fue la de generalizar el planteamiento reconocedor de derechos que, como ya hemos visto, introdujo la LISMI, propiciando modelos educativos, organizativos y psicopedagógicos tendentes a conseguir una enseñanza que diera respuesta a toda la diversidad del alumnado y favoreciendo actitudes normalizadoras en la comunidad educativa.

En cuanto a la integración escolar, hubo dos hechos significativos que queremos destacar:

1. El *Seminario sobre Integración Educativa*<sup>350</sup> celebrado en abril de 1988, en pleno debate, donde ya se discutió sobre un futuro mejor para las personas con discapacidad; los temas fundamentales que se afrontaron fueron la necesidad de formación para el profesorado y de contar con profesores especializados; se analizaron estrategias innovadoras para la intervención en el aula y un diseño curricular abierto y flexible con un lugar prioritario para las adaptaciones curriculares, entendidas como la vía para adecuar el currículo ordinario del grupo/clase a las necesidades educativas de un alumno en concreto.
2. La publicación, en 1989, de la Resolución de 15 de junio de 1989, firmada por Álvaro Marchesi, establecía orientaciones para realizar la transformación de las unidades de educación

---

<sup>350</sup> Organizado por la D.G. de Renovación Pedagógica (Debate para la Reforma Educativa).

especial en centros ordinarios de EGB y las medidas relacionadas con la provisión de servicios educativos que ya se ha analizado en el capítulo anterior.

*El funcionamiento de algunos de los servicios responde a una educación especial, propia de otros momentos históricos y, por tanto, alejada, cuando no contradictoria, con planteamientos del RD del 85. (Resolución de la D. G. de Renovación Pedagógica, de 15 de junio de 1989).*

Fueron momentos de muchas incertidumbres, ya que todo estaba por hacer. El mismo Director General de Renovación Pedagógica, Álvaro Marchesi, señalaba:

*Existen pocas dudas acerca de la conveniencia de que niños con necesidades educativas especiales permanezcan con sus compañeros de edad y de aula, recibiendo los apoyos pedagógicos peculiares necesarios de cada caso. Pero sabemos mucho menos, sabemos poco, acerca de las modalidades, de las adaptaciones curriculares, de las condiciones en general, en que, para cada clase de niños, de necesidades de situaciones, puede asegurárseles la mejor educación, la de más alta calidad. (Revista de Educación, 1987:4)*

Así, llegamos a la publicación de la LOGSE que se apoyó en los siguientes pilares básicos:

- a) Extender la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años modificando, por tanto, las etapas educativas vigentes hasta ese momento.
- b) Transformar la formación profesional.
- c) Mejorar la calidad de la enseñanza.
- d) Dar respuesta a la gran diversidad y heterogeneidad del alumnado.

Fue una ley que reestructuró el conjunto del sistema educativo, no sólo por la ampliación hasta los dieciséis años de la educación obligatoria y gratuita, sino también por el establecimiento de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria como nuevas etapas educativas y la definición de un marco normativo moderno para el bachillerato y la formación

profesional. Así mismo, concretó los objetivos y áreas o materias de las distintas etapas y delimitó en ellas las características generales de los nuevos currículos. Por otra parte, destacó la importancia de la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la función directiva y la inspección. Y fue innovadora en cuanto a la estructura del sistema educativo, sus etapas y enseñanzas, las nuevas responsabilidades y autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículo y la exigencia de evaluación del conjunto del sistema.

Tuvo en cuenta que una enseñanza de calidad tiene que potenciar la igualdad de oportunidades; de hecho, ya adelantó la idea que, posteriormente, se recogía en la última reunión de los Ministros de Educación de la OCDE de 1994, donde manifestaron la necesidad de alcanzar *una educación de calidad para todos*, para ello era necesario dar prioridad a aquellos que se incorporaban al sistema educativo en situación de desventaja por razones personales, sociales o culturales. Asumió que los centros que escolarizaban alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad, de minorías étnicas o culturales y los centros, situados en zonas rurales o en zonas de entornos sociales deprimidos, eran instituciones educativas que necesitan una atención prioritaria para que pudieran reducir, progresivamente, las desigualdades.

El cambio fundamental estribó en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales por primera vez en la legislación española, como hemos visto en el capítulo dos. Recordemos que éste partía de la premisa de que todo el alumnado, a lo largo de su escolaridad, podía precisar ayudas pedagógicas para conseguir los objetivos y que éstas podían ir desde medidas ordinarias y puntuales, hasta la necesidad de servicios de tipo permanente. La educación especial dejó de centrarse en los déficits del alumnado, para fijarse en la escuela que era la que debía de diseñar una respuesta adecuada para cada alumno. El aula ordinaria, los tutores y la adaptación del currículo se convirtieron en los ejes principales que proporcionaban dicha respuesta. Además, la ley dio a los padres un papel relevante en el proceso de escolarización y de información para que conocieran los apoyos y las adaptaciones

que sus hijos precisaban, dándoles, así, participación para la toma de decisiones. Con todo esto se reforzó, enormemente, el compromiso inicial para la compensación de desigualdades y se erigió el principio de atención a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado, como unos de los ejes rectores de la acción educativa.

La LOGSE expuso que el sistema educativo dispondría de los recursos necesarios para que los alumnos, con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, pudieran alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. También señaló que la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizaría por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones que establecerían planes de actuación en relación con las necesidades de los alumnos. Indicó que la atención a estos alumnos se regiría por los principios de normalización e integración escolar y que, al final de cada curso, se evaluarían los resultados conseguidos por cada alumno con necesidades educativas especiales en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitiría variar el plan de actuación en función de sus resultados.

En relación al profesorado, expuso que, para alcanzar los fines señalados en el párrafo anterior, el sistema educativo debía disponer de especialistas y de profesionales cualificados; y contaría con los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. También precisó que se adecuarían las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades del alumnado y que los centros contarían con una organización escolar que permitiese realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados.

La LOGSE tuvo en cuenta que la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciaría desde el momento de su detección y la escolarización se realizaría en unidades o centros de educación especial sólo cuando las necesidades del alumno no pudieran ser atendidas en un

centro ordinario. La escolarización se revisaría periódicamente, de modo que pudiera favorecerse, lo más posible, la integración. Dejó que las Administraciones educativas regularan y favorecieran la participación de los padres en las decisiones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

Además, se dieron una serie de hechos que, al lado del calado de la LOGSE, contribuyeron con mucha fuerza a que la integración se fuera generalizando en un proceso muy normalizado. Estos fueron la publicación de las diferentes órdenes ministeriales sobre la ampliación de la integración escolar en educación secundaria, la regulación de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de orientación, la regulación de las ratios para los centros de integración y para los específicos de educación especial, la regulación de la evaluación psicopedagógica y de los procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y la publicación de las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza, que vamos a ver en los puntos siguientes.

La reforma del sistema educativo que generó la LOGSE ha sido, seguramente, una de las operaciones sociales, políticas y culturales más trascendentes de la democracia española, llena de luces aunque, también, con alguna sombra. Joaquín Prats señala al analizar los éxitos de esta reforma:

*Se ha producido una decidida y potente acción en pro de los sectores escolares con más dificultades: me refiero al tratamiento de los alumnos de educación especial, tradicionalmente marginados del derecho a la educación. Pese a muchos problemas técnicos sobre las ventajas y los límites de la llamada integración, creo que se puede afirmar que en este tema se ha avanzado mucho. (Prats, 2005:259).*

### **5.1.1. Órdenes ministeriales, desde 1990 hasta 1993, sobre la ampliación de la integración escolar en educación secundaria**

A partir del RD del 85 de ordenación de la educación especial, van publicándose diferentes órdenes ministeriales que, anualmente, regulan el inicio de la integración escolar en los centros que lo solicitan, primero, como ya se ha visto en el capítulo anterior, en la educación primaria y, a partir de de 1990, en la secundaria.

Como los alumnos que participaban en el programa de integración desde el primer año se incorporaban en el curso 1990/91 al ciclo superior de la EGB, era preciso garantizar su continuidad en la etapa de la educación secundaria. Así, en este curso, fueron seleccionados 60 centros<sup>351</sup> que lo habían solicitado<sup>352</sup>.



La Subdirección General de Educación Especial ya tuvo en cuenta, desde noviembre de 1990, que:

*Los alumnos con necesidades educativas especiales que han cursado su escolaridad básica en centros ordinarios deben acceder a la educación secundaria igualmente en centros ordinarios. Es necesario prever los alumnos que en cada sector van a necesitar un*

<sup>351</sup> Orden Ministerial de 22 de mayo 1991.

<sup>352</sup> Orden Ministerial de 16 de noviembre de 1990, sobre la planificación de la integración en la educación secundaria obligatoria.

*puesto escolar en institutos de FP o de BUP en los próximos cursos con el fin de proporcionarles la adecuada respuesta educativa<sup>353</sup>.*

Cada año se dicta una orden<sup>354</sup> para acogerse al programa de integración en los centros de educación secundaria, pues era necesario establecer las medidas oportunas que garantizaran la continuidad del programa en esta etapa establecida en la LOGSE.

El preámbulo de las mismas recogía que se había tenido en cuenta la evaluación que el MEC había llevado a cabo en relación al programa de integración durante los tres primeros cursos y, como consecuencia, aconsejaba que el programa tuviera un carácter voluntario para los centros, que los recursos personales que se facilitaran fueran estables y que se garantizara la formación de todos los profesores del centro.

El MEC era consciente de la complejidad del reto que suponía la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros de educación secundaria obligatoria, lo que hacía imprescindible crear las condiciones que

---

<sup>353</sup> Del Documento *Informaciones básicas en relación con la ordenación y planificación de la educación especial para los cursos 1990/91 y 1991/92*. MEC, 1990.

<sup>354</sup> Orden Ministerial de 22 de marzo de 1991, sobre la planificación de la integración en la educación secundaria obligatoria; Orden de 16 de diciembre de 1991 por la que se amplía en el curso 1993/1994 el programa para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros docentes que impartan el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria; Orden de 22 de mayo de 1991 por la que se autoriza a los centros docentes que impartan el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en el curso 1992/93; Resolución de 16 de enero de 1993 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se autoriza a 49 centros docentes, situados en el territorio MEC, que imparten el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, para incorporarse al programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en el curso 1993/94; y Orden de 16 de febrero del 93, sobre la planificación de la integración en la educación secundaria obligatoria.

permitieran dar una respuesta satisfactoria a dichas necesidades y la ampliación de los recursos humanos.

Los objetivos principales fueron favorecer la educación y el aprendizaje del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, de acuerdo con las posibilidades de cada uno, e implicar a los profesionales en la elaboración de un currículo adaptado, cuya organización respondiera a un programa de integración combinado, en el que el alumno estuviera una parte del tiempo en el aula con sus compañeros y, otra, en el aula de apoyo, dependiendo de sus posibilidades de aprendizaje y del área curricular.

Los recursos personales con los que se dotó a los centros que participaron tenían, como función principal la de elaborar las propuestas organizativas de atención y de orientación al alumnado que hicieran posible la consecución de los objetivos propuestos. El MEC señaló que, para tal fin, debía de colaborar el profesorado del centro, preparando los materiales necesarios y responsabilizándose de la atención directa del alumnado, cuando estos no pudieran estar en la misma aula que el resto de sus compañeros.

El programa de integración en secundaria se dirigió al alumnado que había seguido su escolaridad en régimen de integración durante la primaria y que, fundamentalmente, presentara *déficit sensorial* (auditivo o visual), *déficit motor* o *bien un retraso intelectual*, que pueda ser atendido educativamente en los centros ordinarios. Estos alumnos tenían que ser propuestos para su integración, por el equipo interdisciplinar del sector, previa evaluación.

Los centros concertados también podían presentarse a la convocatoria de integración; para ello, se les exigió que, en su petición señalasen el interés del centro en participar en el programa, los objetivos que pretendían conseguir, el compromiso de integrar a dos alumnos con necesidades educativas especiales permanentes por aula y de seguir incorporándolos en los años sucesivos y, por último, el acuerdo mayoritario del equipo directivo y del consejo escolar. Se reguló que, el número máximo de alumnos con necesidades educativas permanentes que podían integrarse era de

dieciséis, cualquiera que fuera el número de unidades de que el centro dispusiera.

A cambio, el MEC ofrecía, a todos los centros seleccionados, los siguientes recursos:

- dos maestros especialistas o dos profesores del cuerpo de enseñanza secundaria, en función de los problemas de los alumnos integrados;
- el personal laboral necesario: fisioterapeuta y auxiliar técnico educativo, cuando los centros integraran alumnos con *deficiencias motóricas*;
- la reducción del número de alumnos en las aulas en las que se escolarizaran alumnos con necesidades educativas permanentes, hasta un máximo de 25;
- la adecuación de las aulas de apoyo necesarias para la atención pedagógica individualizada o en grupo;
- la oferta de un plan de formación que se iniciaba antes de comenzar el curso y que se extendía durante todo el resto del curso, dirigido al profesorado del centro;
- modelos de organización, de coordinación de los recursos y de intervención educativa;
- la preferencia para recibir la atención de los equipos interdisciplinarios del sector;
- y, la eliminación de las barreras arquitectónicas.

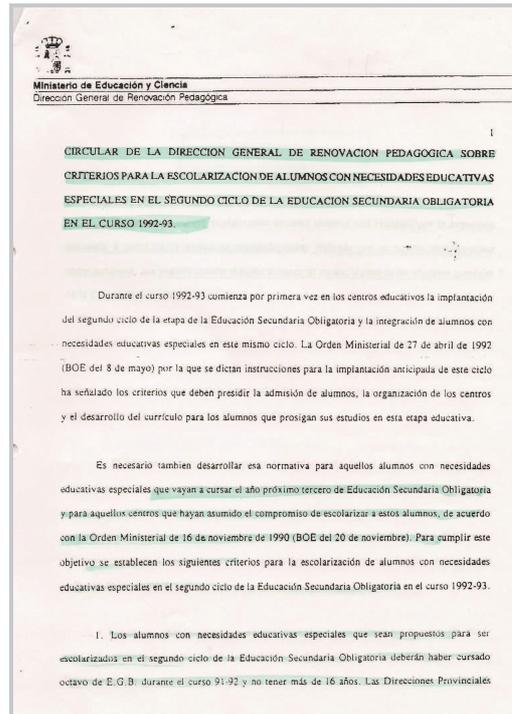
Para los centros con cuatro o más unidades en cada uno de los cursos, se les dotaba, además, con:

- un profesor especialista en tareas de orientación, con dedicación exclusiva a esta función;
- un profesor del cuerpo de enseñanza secundaria, especialista en el campo tecnológico o científico y otro del campo socio lingüístico;
- un profesor del cuerpo de profesores técnicos de FP;
- y, un maestro especialista, preferentemente, en el campo de la audición y el lenguaje.

A los docentes que trabajaron en estos centros públicos se les consideró su puesto *de carácter singular*, con lo cual accedían a diferentes compensaciones de tipo administrativo.

Para dar cobertura al proceso de escolarización, el MEC dictó una circular<sup>355</sup>, firmada por Marchesi, en la que se establecían, exhaustivamente, los criterios para efectuar ésta en el segundo ciclo de la ESO, donde, además, se juntaron en ese momento dos hechos simultáneos:

- a) Comenzaba por primera vez la implantación del segundo ciclo de la etapa de la ESO<sup>356</sup>.
- b) Y, comenzaba, también por primera vez, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.



<sup>355</sup> Circular de 1 de junio de 1992, de la Dirección General de Renovación pedagógica sobre criterios para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria en el curso 1992/93.

<sup>356</sup> Orden Ministerial de 27 de abril de 1992, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria.

Se le daba mucha importancia a los criterios de escolarización, pues, suponemos que pensarían que si, la escolarización se realizaba en el lugar más adecuado y con la garantía de los recursos adecuados, tendría mayores posibilidades de salir bien. Por eso, los criterios se detallaron y el proceso se desglosó paso a paso, dando, además, una relevancia muy significativa al servicio de inspección educativa, lo que indica que les hacía garantes de éste y del cumplimiento de la norma que lo regulaba.

Los criterios de escolarización fueron los siguientes:

- Haber cursado octavo de EGB, durante el curso 91/92 y no tener más de 16 años, aunque esta circunstancia se podía dispensar con un informe de la inspección educativa cuando las condiciones del alumno así lo aconsejasen.
- La propuesta de escolarización la debía de realizar la inspección educativa a partir de la evaluación psicopedagógica que permitiera conocer si el alumnado podía alcanzar, al menos, alguno de los objetivos generales de la ESO.
- El informe que sustentara la propuesta de escolarización debería precisar las adaptaciones necesarias para que el alumno prosiguiera en la ESO.
- Los equipos interdisciplinares debían de informar a los institutos sobre las condiciones necesarias para la mejor escolarización de los alumnos.
- La inspección informaría al director provincial de las propuestas de escolarización, de las razones que las justificaban y de las necesidades que se derivaban de las mismas.
- Los centros que recibieran a este alumnado, lo deberían tener en cuenta en el proyecto curricular donde incorporarían las modificaciones oportunas en relación a los objetivos, contenidos, evaluación, metodología y organización para atender las necesidades de todos.
- El profesorado de apoyo a la integración desarrollaría el programa individualizado, bien conjuntamente con el

tutor o bien él solo si el alumno se escolarizaba en el aula de apoyo.

- La inspección supervisaría el desarrollo del programa de cada alumno y propondría las medidas que considerase oportunas para su mejor funcionamiento.

Podemos suponer que, al dar tantas competencias en el proceso de escolarización a los inspectores, el MEC estaba tratando de ganárselos para la causa de la integración escolar, a la que, en general, se mostraban reticentes.

### **5.1.2. Regulación de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y de los departamentos de orientación**

Aunque la figura del orientador se fue convirtiendo en una de las más importantes del proceso de detección, evaluación, diagnóstico y seguimiento del alumnado con necesidades especiales, no es hasta 1991, cuando se regula, a través de un real decreto<sup>357</sup>, la especialidad de los orientadores de los institutos en los correspondientes departamentos de orientación; y, un año después, se regula<sup>358</sup> la composición de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) y sus funciones para la intervención en los niveles de educación infantil y primaria. Los servicios de orientación escolar y vocacional (SOEV) y equipos multiprofesionales para la educación especial quedaron, a partir de este momento, integrados en los EOEP.

Los EOEP nacieron con un carácter interdisciplinar, a partir del cual debían prestar un servicio de asesoramiento y apoyo al sistema escolar en sus diferentes niveles; dos años después de su creación se sectorizan<sup>359</sup>, y, en 1996, a través

---

<sup>357</sup> Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo.

<sup>358</sup> Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

de una instrucción<sup>360</sup>, se vuelve a regular su funcionamiento de manera más pormenorizada. La sectorización de los EOEP correspondió a las direcciones provinciales que debieron organizar en secciones sus respectivas provincias, atribuyendo un EOEP a cada sector geográfico con sus correspondientes centros escolares, para que, dentro de este ámbito, cumpliera las funciones asignadas y desarrollara las correspondientes actividades. Dicha organización en sectores se realizó atendiendo a criterios de carácter:

- Demográfico y de magnitud de la población escolar atendida.
- Geográfico y de distancia y comunicación dentro de un sector dado.
- Pedagógico, según las necesidades educativas y sociales concretas de la zona y de los centros educativos en ella.
- De coordinación con los de CEP y con la organización territorial de la inspección educativa.

Además de los EOEP, de carácter general, la orden dio la posibilidad de crear equipos especializados, con demarcación geográfica distinta, para la orientación y atención educativa temprana y para la orientación y atención educativa a alumnos con discapacidades específicas, por ejemplo, alumnado con discapacidad motora o auditiva.

Los EOEP se constituyeron por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y, en el caso de los equipos de atención temprana, por maestros especialistas en audición y lenguaje. El Ministerio de Educación y Ciencia se comprometió a dotar, progresivamente, los equipos con estos profesionales, de acuerdo con la amplitud de sus responsabilidades y las necesidades de los centros escolares de su demarcación, y obligó a que, para asegurar la evaluación psicopedagógica de

---

<sup>359</sup> Orden de 7 de septiembre de 1994 por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

<sup>360</sup> Instrucciones del BOMECE de 13 de mayo de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

los alumnos, en cada equipo hubiera, al menos, un titulado en psicología y otro en pedagogía.

Los equipos dependían de las direcciones provinciales, a través de las unidades de programas educativos, con una amplia gama de funciones<sup>361</sup>, entre las que destacamos las siguientes:

---

<sup>361</sup> 1. En relación con el sector de su responsabilidad:

- Colaborar con la Inspección Técnica de Educación, con los Centros de Profesores y con otras instituciones formativas en el apoyo y en el asesoramiento del profesorado.
- Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que fueran de utilidad para el profesorado.
- Facilitar el acceso de los alumnos a la educación infantil, así como el paso posterior a la educación primaria y a la educación secundaria.
- Contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los centros de educación primaria y los de educación secundaria de un mismo sector.
- Impulsar la colaboración e intercambio de experiencias entre los centros del sector.
- Colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.

2. En relación a los centros educativos de educación infantil y de educación primaria:

- Colaborar en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares a través de su participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Colaborar con los tutores en el establecimiento de los planes de acción tutorial mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos para el ejercicio de ésta, así como de otros elementos de apoyo para la realización de actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular.
- Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes realizados por el alumnado como de los procesos mismos de enseñanza.
- Asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones del alumnado, colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas.
- Colaborar con los tutores en la orientación educativa y profesional del alumnado, favoreciendo en ellos la capacidad de tomar decisiones y promoviendo su madurez vocacional.
- Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación del alumnado.

3. Los trabajadores sociales se ocupaban de que los centros respondieran a las necesidades sociales del sector y de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo.

- Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica del alumnado y proponer la modalidad de escolarización más conveniente.
- Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que pueda presentar el alumnado; realizar la correspondiente evaluación psicopedagógica y participar en la elaboración de las adaptaciones curriculares y en la programación de actividades de recuperación y refuerzo.
- Colaborar con los tutores y profesorado de apoyo en el seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa.

En estos años se publican, también, otras normas que vinculan al alumnado que presenta necesidades educativas especiales con los equipos psicopedagógicos, como es la que regula la evaluación psicopedagógica<sup>362</sup>, en la que se especifica el procedimiento a seguir en la evaluación y en la escolarización; o las que regulan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual<sup>363</sup>.

---

4. Los maestros de audición y lenguaje se responsabilizaban de la intervención educativa en alumnos con dificultades en la comunicación oral y escrita.

5. Y, finalmente, los psicólogos y pedagogos tenían la responsabilidad de la evaluación psicopedagógica, formaban parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos asignados y participaban en las sesiones de evaluación la competencia curricular del alumnado con fines de promoción de ciclo o de adaptaciones curriculares significativas.

<sup>362</sup> Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema Educativo. Y Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En lo que se refiere a la educación secundaria esta vinculación se produce con los departamentos de orientación (DD.OO.), en la que los profesores de la especialidad psicología y pedagogía tenían entre sus funciones prioritarias la orientación educativa de los alumnos derivada de los diferentes currículos y de apoyo al profesorado. Pero las funciones de los DD.OO., propiamente desarrolladas, llegaron un poco después con la publicación de un nuevo real decreto que reguló el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria<sup>364</sup>. El reglamento reguló, la composición del D.O. estableciendo que lo formarían, al menos un profesor de la especialidad de psicología o pedagogía, profesores técnicos de formación profesional con funciones específicas de orientación, diversificación curricular y/o atención a la diversidad y maestros; y las funciones<sup>365</sup>, entre las que destacamos:

---

<sup>363</sup> Resolución de 29 de abril de 1996, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

<sup>364</sup> Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se publica el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Actualmente, continúa en vigor en Castilla y León.

<sup>365</sup> a) Formular propuestas al equipo directivo y al claustro, relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo y la programación general anual.

b) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares.

c) Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente, en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.

d) Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y al plan de acción tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.

h) Asumir la docencia de los grupos de alumnos encomendados.

i) Participar en la elaboración del consejo orientador sobre el futuro académico y profesional del alumno.

j) Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.

k) Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento.

- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.
- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica.

A la vista de las funciones que desempeñaron en estos años, tanto los EOEP, como los DD.OO, podríamos decir que ambos colectivos tuvieron una importancia significativa en la expansión de la reforma de la LOGSE y, no sólo en los aspectos relacionados con la integración escolar, sino en general; se dieron situaciones concretas en las que el MEC<sup>366</sup> contó con los servicios de orientación, los inspectores de educación, los asesores de formación de los CEP y los directores de los centros públicos (también se invitaba a los de los centros concertados), para que apoyasen a los centros en la fase preparatoria de los proyectos educativos; esta tarea se realizaba de la siguiente manera: la inspección visitaba el centro y comprobaba las necesidades de apoyo técnico y pedagógico que estos tenían; a continuación y, en función de cuáles fueran dichas necesidades, intervenían los otros colectivos para darles respuesta.

---

1) Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente.

m) En los institutos donde se imparta FP específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras Administraciones o instituciones competentes en la materia.

<sup>366</sup> Circular 2/1992 de 31 de marzo del MEC.

Como ya hemos visto, si bien fue la LGE la que creó diversos servicios psicopedagógicos, más o menos especializados, en los diferentes niveles y ámbitos del sistema educativo, realmente fue la LOGSE la que impulsó, definitivamente, las tareas orientadoras, unificando los distintos servicios de orientación existentes, dando mayor relevancia a los equipos psicopedagógicos y D.O. dentro del sistema educativo y ampliando considerablemente el número de profesionales dedicados a estas tareas.

### **5.1.3. Regulación de las ratios en los centros de integración y específicos de educación especial**

En este período, estamos viendo que se toman medidas que dan fuerza y van consolidando la integración escolar, una de ellas se refiere a la regulación, por vez primera, de las proporciones que deben existir en las clases, entre profesorado y alumnos de educación especial; la primera orden<sup>367</sup> se publicó en 1986, y se revisó en muy poco tiempo, publicándose, en 1990, una nueva orden<sup>368</sup> que estuvo en vigor, en algunas comunidades autónomas, durante mucho tiempo<sup>369</sup>.

---

<sup>367</sup> Orden de 30 de enero de 1986 por la que, en cumplimiento de la disposición final primera del Real Decreto 34/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, se establecen las proporciones de personal/alumnos en esta modalidad educativa. Esta Orden fue completada por la Orden de 14 de mayo de 1986, por la que se revisó la anterior en cumplimiento de la disposición adicional primera del RD 334/85.

<sup>368</sup> Orden de 18 de septiembre de 1990, que indica las siguientes proporciones de plantilla de profesorado/alumnado con adaptaciones significativas que esté escolarizado en centros públicos ordinarios y en las etapas de escolarización obligatoria.

<sup>369</sup> En Castilla y León, por ejemplo, hasta la publicación 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.

Así, se establecieron las proporciones de alumnado y profesorado que debía de haber en aulas de centros ordinarios, de la siguiente manera:

*El número de alumnos integrados, en el aula ordinaria, estará en función de la homogeneidad y de la gravedad de su disminución o inadaptación, de su problemática pedagógica y del apoyo educativo que precisen. Cuando estén afectados globalmente por disminuciones o inadaptaciones que exijan refuerzo pedagógico continuado, y tratamientos específicos, nunca superaran los dos alumnos por aula.*

*En las aulas de centros ordinarios que escolaricen en régimen de integración alumnos de educación especial, el número de alumnos será, como máximo, de 25, previa autorización de la autoridad educativa. (Orden de 18 de septiembre de 1986).*

La proporción de alumnos/profesor especializado, en aulas de educación especial, bien de centros específicos o bien en centros ordinarios, en las que se reducía el número de alumnos con arreglo a las proporciones siguientes:

*Alumnos disminuidos psíquicos: 10/12 alumnos/profesor; disminuidos auditivos profundos: 10/12 alumnos/profesor; disminuidos físicos: 8/12 alumnos/profesor; alumnos plurideficientes: 6/8 alumnos/profesor; y, autistas y/o alumnos con problemas graves de personalidad: 3/5 alumnos/profesor. (Orden de 18 de septiembre de 1986).*

También se estableció la proporción de alumnos/profesor especializado de apoyo para el refuerzo pedagógico, de manera que un profesor se encargara de cada 15 ó 20 alumnos; la proporción del alumnado con el personal de apoyo (fisioterapeutas, cuidadores, etc.) para lo que llamó *tratamientos correctores, rehabilitadores, de atención personal, y para cuidados personales*; y las de los psicólogos y pedagogos, para los que señaló:

*Autistas o problemas graves de personalidad: 1/20 alumnos; disminuidos psíquicos, motóricos o sensoriales: uno en cada centro de educación*

*especial, cuando haya al menos 100 alumnos escolarizados en el mismo. (Orden de 18 de septiembre de 1986).*

Para lo logopedas:

*Disminuidos psíquicos: 1/35-40 alumnos; disminuidos motóricos: 1/35-40 alumnos; disminuidos auditivos profundos: 1/20 alumnos; y, autistas o problemas graves de personalidad: 1/15-20 alumnos. (Orden de 18 de septiembre de 1986).*

La orden de 1990, ajustó estas cifras, también, teniendo en cuenta, tanto los centros ordinarios, como los de educación especial. Así mismo, consideró que los alumnos, que requerían adaptaciones muy significativas de los elementos del currículo ordinario, exigían la presencia de medios personales y materiales complementarios; y, que dichas adaptaciones implicaban, en la práctica totalidad de los casos, por un lado, cambios significativos en la organización de los centros y en la metodología y, por otro, la sustitución o introducción de nuevas áreas, contenidos y objetivos. Para estos alumnos, las proporciones eran:

*Tabla nº 47: Las ratios de la educación especial en 1990*

| <b>Ratio para el alumnado con necesidades educativas especiales muy significativas en centros ordinarios</b> |                  |                              |                  |                  |                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------------------------|------------------|------------------|----------------|
|                                                                                                              | Discap. psíquica | Problemas emocionales graves | Discap. Motórica | Discap. auditiva | Discap. visual |
| <b>PT</b>                                                                                                    | 1/9-12           | 1/6-8                        | 1/8-12           | 1/9-12           | 1/9-12         |
| <b>AL</b>                                                                                                    | 1/30-35          | 1/20-25                      | 1/20-25          | 1/15-20          | --             |

En 1991, se publica un real decreto<sup>370</sup> para su aplicación en todas las enseñanzas no universitarias que indica, para todas las etapas educativas, dos aspectos fundamentales:

- Uno, que las Administraciones educativas competentes determinarán el número máximo de alumnos para las unidades que integren a niños con necesidades educativas especiales.
- Otro, que los centros autorizados para integrar a niños con necesidades educativas especiales contará con los recursos humanos y materiales de apoyo que determinase la Administración educativa competente.

#### **5.1.4. Las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza**

En enero de 1994, siendo Ministro de Educación y Ciencia, Gustavo Suárez Pertierra, el MEC presentó un documento<sup>371</sup> en el que anunciaba sus líneas fundamentales de intervención: “Centros educativos y calidad de la enseñanza. Una propuesta de actuación”, cuya finalidad fue la de establecer un marco de intervención de la Administración educativa que permitiera alcanzar unos niveles de calidad adecuados para hacer frente a las necesidades de formación de la sociedad del momento e impulsar el desarrollo de la LOGSE, que estaba siendo sometida a fuertes críticas por diferentes sectores de la sociedad y de la comunidad escolar.

El documento recogió un análisis de la situación de todos los aspectos que, desde la Administración educativa, debían ser abordados para la mejora de los centros docentes. Este análisis iba seguido de 77 propuestas en relación con diferentes aspectos que englobaban las líneas prioritarias de actuación: la educación en valores, la igualdad de oportunidades, la autonomía de los centros docentes, la

---

<sup>370</sup> Real Decreto 1004/1991 de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias.

<sup>371</sup> MEC, 1994c.

dirección, el profesorado, la inspección educativa y la evaluación.

Durante los meses posteriores a la publicación del documento, en respuesta a la solicitud de participación, debate y discusión, los diferentes colectivos relacionados con la educación<sup>372</sup> hicieron llegar al MEC diferentes aportaciones que se recogieron en el documento<sup>373</sup> "Centros educativos y calidad de la enseñanza. Síntesis del debate".

En relación a la igualdad de oportunidades se propusieron tres medidas especialmente dedicadas a la integración escolar. La séptima medida, decía que se ofrecerían plazas escolares a todos los niños, de tres a seis años, que pertenecieran a colectivos con necesidades educativas especiales, pues la incorporación temprana de este alumnado permitiría una pronta identificación y un tratamiento precoz; además, suponía más años de escolarización y, por lo tanto, + una mejora de las expectativas de futuro; también tenía en cuenta que los centros educativos darían una educación especializada que los padres no estaban en condiciones de asegurar. La octava medida indicaba que los centros, que integraran alumnado con necesidades educativas especiales, deberían tener consideración especial cuando pidieran licencias por estudios o proyectos de innovación e investigación, es decir, que debían tener ventajas frente al resto. Y, la décima medida decía que se desarrollarían programas de formación dirigidos al profesorado que atendía al alumnado de integración.

---

<sup>372</sup> Hubo diferentes cauces de participación en el debate, por un lado, profesorado, padres, alumnos, órganos colegiados de los centros, etc. que tomaron la iniciativa y organizaron sus debates haciendo llegar al MEC las conclusiones; por otro lado, se organizaron jornadas de trabajo desde las direcciones provinciales, en los centros de recursos, en los centros de profesores, etc.; otra vía fue a través de numerosas reuniones con el Secretario de Estado de Educación y Ciencia; y, por último, participaron también las asociaciones de padres, asociaciones de profesores, de directores de centros, sindicatos, instituciones públicas y también particulares.

<sup>373</sup> MEC, 1995.

Las respuestas recibidas por el MEC, ante las propuestas efectuadas en el campo de la igualdad de oportunidades, pusieron de manifiesto que corregir las desigualdades es una tarea muy difícil pero, desde luego, un objetivo irrenunciable. La medida número 7, que proponía la oferta escolar al alumnado, de tres a seis años, con necesidades educativas especiales, fue la que más interés generó; prácticamente todas las respuestas coincidieron en que la oferta de los tres a los seis años era adecuada, y que debería ampliarse, incluso, a la etapa de cero a tres años; esta petición iba acompañada de la exigencia de adaptación de los recintos escolares a las necesidades y características de estas edades, de la provisión de los medios materiales precisos, de profesorado especialista en estos ciclos, de autobuses escolares con acompañantes, de becas para comedores, de servicios de orientación y de profesorado de apoyo; además, también proponían descender el número de alumnos por aula, aumentar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, la detección precoz y la implicación de los padres. Algunos colectivos propusieron, incluso, la entrada de los niños, de cero a tres años, en los centros específicos de educación especial y, que en todas las localidades rurales hubiera, al menos, una escuela infantil. Por último, se incluía la petición de que la escolarización de estos alumnos se repartiera, equitativamente, entre los centros públicos y los concertados.

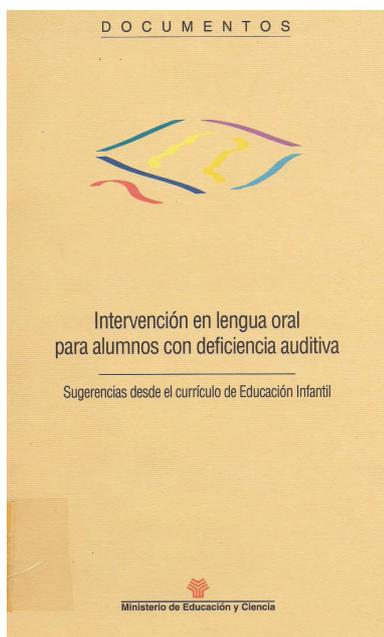
En relación a las medidas número 8 y 10, que potenciaban incentivos para los centros que integraran alumnado con necesidades educativas especiales y la formación para el profesorado, hubo un apoyo general, aunque con muchas matizaciones relacionadas con peticiones de aumento de recursos materiales y humanos. Los centros de educación especial no se consideraron suficientemente representados y solicitaron más incentivos. Y, por último, se solicitó que el profesorado, que recibía formación especial, volviera a su centro de origen y no se utilizara esta posibilidad como vía para cambiar de destino.

Como se puede observar, fue un debate muy interesante, pues puso de relieve los aspectos que más preocupaban y que nos indican que la integración escolar generaba fuertes discusiones, pero nunca rechazo.

### **5.1.5. Red de apoyo que establece el MEC desde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE)**

El curso de 1990/91, el CNREE se planteó como objetivo general el de contribuir a crear, profesionalizar y dinamizar, en las provincias de gestión del MEC, una red de apoyo que ayudase a los profesores que trabajaban con alumnos con necesidades educativas especiales a mejorar la respuesta educativa que estos precisaban. Este objetivo general se operativizó a través de cuatro grandes líneas de actuación, que fueron las siguientes:

- Analizar e investigar contenidos y temas prioritarios para mejorar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales y que tenían que servir como criterio para proponer una ordenación del sistema escolar acorde con tales necesidades.
- Formar y colaborar en la formación de los distintos profesionales que configuraban esa "red" y fomentar su coordinación y colaboración mutua.
- Informar, preparar, editar y difundir materiales y documentos escritos o audiovisuales, propios o de otros, que facilitasen, las tareas formativas que el propio CNREE y los componentes de la "red" realizaban, o bien el propio profesorado, con el objetivo último de mejorar la respuesta educativa que precisaban estos alumnos.
- Evaluar el propio objetivo del CNREE y, en consecuencia, sus líneas de actuación y las tareas y



actividades concretas que se desarrollaron como concreción de unas y de otro.

El CNREE también otras actividades de orientación y asesoramiento de demandas en materia educativa y de servicios sociales, tanto a familias como a profesionales, y a su vez mantuvo un proceso continuo de información a los miembros de la red de apoyo creada y, en general, a la comunidad educativa.

El “Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo”, que publicó el Consejo Escolar del Estado<sup>374</sup> sobre el curso 1990/91, hace una mención especial a la importancia del CNREE por el apoyo que éste estaba prestando a la formación del profesorado, a la investigación y a la difusión de materiales específicos de apoyo que estaban contribuyendo a favorecer los procesos de integración escolar.

En el curso de 1991/92, el CNREE realizó importantes actividades de apoyo a la implantación de la reforma, algunas de ellas, en colaboración con el Servicio de Innovación o con otros Servicios de la Dirección General de Renovación Pedagógica, para asegurar, en todo lo posible, la máxima normalización de las necesidades educativas especiales, a través de su consideración en los documentos u orientaciones que, con carácter general, se prepararan en la citada Dirección General. También realizó tareas en colaboración con el servicio de orientación y con los equipos psicopedagógicos y tareas de asesoramiento. Y, otras actividades relacionadas directamente con la formación, tales como:

- Planificación, participación y seguimiento del Curso de Asesores de Formación de los CEP, realizados en coordinación con la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Planificación, participación y seguimiento de los cursos para equipos interdisciplinares y orientadores en centros de primaria y cursos para equipos interdisciplinares de atención temprana, realizados en coordinación con la Subdirección General de

---

<sup>374</sup> MEC, 1992

Formación del Profesorado y la Subdirección General de Programas Experimentales.

- Preparación del Programa de Formación para los Centros de Integración de ESO, realizada en coordinación con las Subdirecciones Generales de Educación Especial, FP y Programas Experimentales.
- Planificación, participación y seguimiento del Curso de Especialistas en Educación Especial, del Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica, realizados en coordinación con la Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Planificación, participación y seguimiento de los Cursos del Programa ATENEA para Centros de Integración realizados en coordinación con el PNTIC (Programa de Nuevas Tecnologías MEC).
- Planificación, participación y seguimiento del Curso para Asesores y Coordinadores provinciales de educación especial.
- Seminario "Equipos Interdisciplinarios Específicos".
- Seminario "Intérpretes de Mímica".
- Seminario "Centros de Educación Especial con Alumnos Sordos".
- Seminario "La Integración en la Educación Secundaria Obligatoria" (con expertos ingleses).
- Seminario "Directores de Centros de Educación Especial y Representantes de las Direcciones Provinciales".
- Seminario "La Integración en la Educación Secundaria Obligatoria".
- V Simposio Internacional sobre Investigación en Lenguaje de Signos. En colaboración con la Asociación ISLA (International Sign Language Association).

El Consejo Escolar del Estado, en su Informe<sup>375</sup> del curso 1991/92, valoró como muy positivas todas estas actividades llevadas a cabo y consideró que debían hacerse extensivas, también, a los centros privados concertados y a sus alumnos.

---

<sup>375</sup> MEC, 1993.

## **5.2. REAL DECRETO DE 1995, DE ORDENACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Unos meses antes de la publicación de la LOPEGCE vio la luz el segundo real decreto<sup>376</sup> de ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales, desde la publicación de la LISMI, cuyo objetivo fundamental fue la organización de las condiciones necesarias para que la integración fuera un hecho posible.

Si recordamos, el anterior Real Decreto de 1985, estableció las primeras medidas que vertebraron el nacimiento del programa de integración escolar; la evaluación del programa, tanto en su fase experimental como de extensión, había puesto de manifiesto, junto con un importante grado de consecución de los objetivos propuestos, las condiciones necesarias para un óptimo desarrollo del mismo; por lo que, llegado a este punto, era lógico que se revisaran y actualizaran las condiciones en las que se estaba llevado a cabo la atención a los alumnos con necesidades especiales. Dicha actualización era, además, una exigencia pendiente desde la LOGSE, puesto que ésta había planteado el principio de comprensividad, compatible con una progresiva diversificación, la cual había fomentado una formación personalizada que propiciaba la educación integral en conocimientos, destrezas y valores, atendiendo a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. Respecto a la educación de los alumnos con necesidades especiales, había consagrado los principios introducidos por la LISMI, estableciendo que el sistema educativo dispondría de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, pudieran alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

---

<sup>376</sup> Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En 1995, se ordenó de nuevo la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Este nuevo real decreto reguló los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen podía atribuirse, fundamentalmente, a su historia educativa y escolar y a condiciones personales de sobredotación o de discapacidad sensorial, motora o psíquica. Para su aprobación, el MEC tuvo en cuenta los informes del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, del Consejo Escolar del Estado y del Consejo de Universidades.

Uno de los aspectos fundamentales que reguló fue la escolarización, sobre la que estableció que ésta debía de comenzar tan pronto como se advirtieran circunstancias que así lo aconsejasen, en centros ordinarios y, sólo cuando se apreciase, de forma razonada, que las necesidades no podían ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, se propondría la escolarización en centros de educación especial. Para ello, regula los tipos de escolarización, la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en todas las etapas educativas y ordena y planifica los recursos.

Las propuestas para la escolarización de estos alumnos, así como la identificación de los que requirieran apoyos y medios complementarios a lo largo de su proceso educativo, se efectuaría por parte de la Administración educativa y estarían fundamentadas en la evaluación psicopedagógica y seguimiento. El real decreto determinó que el alumnado que se escolarizara en los centros específicos de educación especial sería el que presentaba necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad, que requirieran adaptaciones muy significativas en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad y que su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario fuera mínimo.

El real decreto reguló que, en los centros de educación especial, se impartiría la educación básica obligatoria (EBO), una formación que facilitase la transición a la vida adulta

(TVA)<sup>377</sup> y programas de garantía social especial, y estableció que el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro específico era el de los veinte años.

Se crearon los primeros servicios escolares en los centros hospitalarios, se reguló la atención dentro de los planes de educación de las personas adultas y se garantizó una oferta de formación profesional adecuada, promoviendo planes para la orientación e inserción laboral.

Prestó atención prioritaria a factores favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza adoptando medidas concernientes a la cualificación y formación del profesorado, a la elaboración de proyectos curriculares y programación docente, a la dotación de medios personales y materiales, a la promoción de la innovación e investigación educativa y a la adaptación, cuando era necesario, del entorno físico.

Dio un tratamiento especial a lo que consideró fundamental: los proyectos curriculares y las adaptaciones curriculares, indicando que los centros, en aplicación del principio de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, incluirían en su proyecto curricular las medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento previstas para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales; y llevarían a cabo las adaptaciones curriculares que podrían ser significativas, si afectaban a los elementos prescriptivos del currículo. Las adaptaciones curriculares individualizadas servirían de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que necesitaran los alumnos.

No dejó de señalar que todo esto se realizaría, previa evaluación psicopedagógica realizada por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o, en su caso, por los departamentos de orientación, aunque ésta se regulará un año después como veremos en el punto siguiente.

---

<sup>377</sup> Los programas de TVA no se regularían formalmente hasta unos años después con la Orden de 22 de marzo de 1999 por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial.

El real decreto concede una especial relevancia a los padres indicando que estos tendrán una información continuada de todas las decisiones relativas a la escolarización de sus hijos, tanto antes de la matriculación como a lo largo del proceso educativo y, en particular, cuando estas implicasen condiciones de escolarización, medios personales o decisiones curriculares de carácter extraordinario.

Este real decreto dio un aire actualizado a la integración, al incorporar los principios de la LISMI, de la LOGSE y de la LODE estableciendo un conjunto de medidas, tanto de ordenación como de planificación, que fueron transformando, progresivamente, el sistema educativo y garantizando que los alumnos con necesidades especiales pudieran alcanzar los mayores logros educativos y conseguir una mejor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral.

Pero, a la vez que empieza la generalización de la integración escolar, también, empieza el desinterés por la misma y por la educación especial en general, una de las pruebas de ello, es que este mismo real decreto establecía que, en el plazo de un año, el Ministerio de Educación y Ciencia propondría un modelo de currículo adaptado a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia mental profunda y retraso mental severo, plurideficiencias y trastornos graves de la personalidad vinculados a psicosis y autismo, que nunca se llevó a cabo.

### **5.2.1. Regulación de la evaluación psicopedagógica y la organización de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales**

Otras de las normas significativas del período que nos ocupa son las destinadas a la regulación de la evaluación psicopedagógica, que se regula por vez primera, en 1996, con la publicación de dos órdenes ministeriales<sup>378</sup>, una, para

---

<sup>378</sup> Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los

establecer el procedimiento de realización de la evaluación y del dictamen de escolarización y señalar los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales; y, la otra, para regular la evaluación de los alumnos que precisaban adaptaciones curriculares o adaptaciones de acceso al currículo, organizando para ellos las exenciones, la ampliación de convocatorias, etc.

✓ La primera de las órdenes organizó lo que ya la LOGSE y el RD del 95 habían señalado en cuanto al derecho del alumnado a ser evaluado lo más tempranamente posible, para garantizar, así, su correcta escolarización; para que esto se cumpliera, era imprescindible realizar una evaluación psicopedagógica que permitiera, *a priori*, determinar las necesidades educativas especiales para poder tomar la decisión de escolarización correcta, bien en régimen de integración o en centro específico. Realizar así la evaluación psicopedagógica supuso un avance considerable pues permitió una atención individualizada y adecuada de estos alumnos, a la hora de escolarizarlos.

Se organizó, de forma sistemática, el procedimiento de realización de la evaluación psicopedagógica, explicando dicha evaluación como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervenían en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, se identificaban las necesidades educativas de determinados alumnos que presentaban desajustes en su desarrollo personal y/o académico y se fundamentaban y concretaban las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que pudieran precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

En consecuencia, se consideró que la evaluación psicopedagógica era necesaria para determinar si un alumno tenía necesidades educativas especiales, para la toma de decisiones relativas a su escolarización, para la elaboración de

---

alumnos con necesidades educativas especiales y la Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

adaptaciones significativas, para la propuesta de diversificaciones del currículo, para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que estos pudieran necesitar y, para la orientación escolar y profesional una vez terminada la enseñanza obligatoria.

Su visión de la evaluación psicopedagógica fue muy amplia, pues aunque ésta partía de las necesidades particulares de determinados alumnos, iba a servir, también, para la mejora de la calidad de los centros y de las condiciones educativas en las que se daban las situaciones individuales.

Reguló, a su vez, tres aspectos fundamentales para que el proceso de integración fuera coherente, uno, fue el propio hecho del establecimiento de la evaluación psicopedagógica; otro, la regularización de un nuevo documento, llamado *Dictamen de Escolarización*, que daba carácter legal a la escolarización con los recursos que el alumnado precisaba; y, finalmente, el procedimiento de escolarización de este alumnado, que conjugaba las necesidades del alumnado y los recursos existentes en los centros solicitados.

Por fin, señalaba que era necesario realizar un informe psicopedagógico y que éste debía de incluir una síntesis de la información del alumno relativa a sus datos personales, su historia escolar y los motivos por los que se realizaba la evaluación; el desarrollo general del alumno relativo a sus condiciones de salud, discapacidad o sobreprotección, el nivel de competencia curricular, su estilo de aprendizaje, los aspectos relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro, en función de las informaciones facilitadas por el profesorado que atiende al alumno evaluado; la influencia de la familia y del contexto social; la identificación de las necesidades educativas especiales; la previsión de apoyos personales y materiales; y, finalmente, la previsión para la propuesta curricular.

La orden planteó que la evaluación psicopedagógica había de basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar, y con la familia. Y, este mismo enfoque se aplicaría, también, a

la evaluación psicopedagógica de alumnos no escolarizados, a partir de su interacción con los contenidos del currículo oficial que les correspondiera por edad, con su contexto social y con su familia. La evaluación psicopedagógica debía de reunir la información del alumno y de su contexto familiar y escolar si es que éste era relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

Veamos a continuación, en la siguiente tabla, todos los aspectos que era necesario tener en cuenta en la evaluación psicopedagógica.

*Tabla nº 48: La información de la evaluación psicopedagógica*

|                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Del alumno</b>                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones personales de discapacidad o sobredotación.</li> <li>- Historia educativa y escolar.</li> <li>- Nivel de competencia curricular.</li> <li>- Estilo de aprendizaje.</li> </ul>                                                                                                                 |
| <b>Del contexto escolar</b>                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de las características de la intervención educativa.</li> <li>- Análisis de las características y de las relaciones que se establecen en el grupo clase.</li> <li>- Análisis de la organización de la respuesta educativa.</li> </ul>                                                            |
| <b>Del contexto familiar</b>                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la familia y de su entorno.</li> <li>- Expectativas de los padres y posibilidades de cooperación en el desarrollo del programa de atención educativa en el seno familiar.</li> </ul>                                                                                                   |
| <b>Resultado final, en un informe psicopedagógico, en el que se reflejaba</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La situación evolutiva y educativa del momento del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza.</li> <li>- Concreción sus n.e.e.</li> <li>- Orientaciones sobre la propuesta curricular.</li> <li>- Tipo de ayuda para facilitar y estimular el progreso del alumno evaluado.</li> </ul> |
| <b>El informe debía incluir</b>                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos personales, historia escolar y motivo de la evaluación.</li> <li>- Desarrollo general del alumno.</li> <li>- Condiciones personales de salud, de discapacidad o de sobredotación.</li> <li>- Nivel de competencia curricular.</li> </ul>                                                            |

- Estilo de aprendizaje.
- Aspectos relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar.
- Influencia de la familia y del contexto social en el desarrollo del alumno.
- Identificación de las n.e.e. que ha de permitir la adecuación de la oferta educativa.
- Previsión de los apoyos personales y materiales a partir de los recursos existentes o que razonablemente puedan ser incorporados.
- Orientaciones para la propuesta curricular.

Como era de esperar, dio la competencia de la evaluación psicopedagógica, dentro del sistema educativo, a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y a los de departamentos de orientación de los centros docentes. Y, dentro de estos al profesor de la especialidad de psicología y pedagogía. La orden no olvidaba que la evaluación psicopedagógica constituía una labor interdisciplinar que trascendía los límites del equipo de orientación educativa y psicopedagógica o del departamento de orientación, e incorporaba la participación de los profesionales que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica, se procedía a efectuar el dictamen de escolarización cuando los padres solicitaban la escolarización o un cambio de centro escolar y se previera que el alumno iba a necesitar adaptaciones curriculares, apoyos o recursos especiales, o cuando tenía que acudir a un centro específico, o si había que cambiar la modalidad educativa o si se modificaban significativamente sus necesidades.

El dictamen de escolarización debía de incluir las conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica referidas al desarrollo general del alumno, a su nivel de competencia curricular y las condiciones significativas del proceso de enseñanza y aprendizaje; las orientaciones sobre la propuesta curricular que mejor satisficiera sus necesidades educativas sobre aspectos organizativos, metodológicos, apoyos o indicaciones para realizar las adaptaciones curriculares; la propuesta de escolarización con la que los

padres debían de estar conformes; y, la revisión de la propuesta.

La propuesta de escolarización, debidamente fundamentada, la formulaban los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación, y la Inspección de Educación la realizaba, oídos los padres, a través de las comisiones de escolarización, teniendo en cuenta criterios, como que:

- Ningún alumno con necesidades educativas especiales podía quedar excluido de la posibilidad de escolarización.
- Los alumnos serían escolarizados, siempre que esto fuera posible, en centros de integración, y en los centros que tuvieran los recursos que el alumno necesita o que se pudieran incorporar con facilidad.
- Se podría proponer una escolarización combinada entre centro de integración y centro específico en los casos en que esta situación pudiera resultar ventajosa para la socialización del alumnado.
- La escolarización debía iniciarse cuanto antes y garantizar la continuidad de la misma.
- Las decisiones de escolarización eran revisables.

La orden concluía estableciendo los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Se especificaba la imposibilidad de dejar excluido a ningún alumno con necesidades educativas, el objetivo de buscar el máximo y, cuanto antes, la integración, la posibilidad de revisar las decisiones tomadas y la participación de los padres en el proceso de escolarización. Se especificaba, en concreto, que la escolarización para los casos de alumnado con discapacidad auditiva o motora, se realizaría en centros ordinarios que contaran con los medios técnicos necesarios para llevarla a cabo.

Esta orden ha sido tan significativa que, básicamente, aunque las CC.AA han regulado ya las suyas propias, la esencia de su contenido y los documentos que en ella se establecen, siguen siendo los mismos. Con esta regulación de la escolarización, tan organizada y garantista de los derechos

de los niños que presentaban necesidades educativas especiales, se fue generando un poso de seriedad que contribuyó, enormemente, a la generalización de la integración como un proceso normal que ya nadie se cuestionaba.

✓ La segunda orden se dedicó a la evaluación curricular de los alumnos con necesidades educativas especiales para que ésta se realizase en función de los objetivos propuestos, a partir de la valoración inicial del alumno. El hecho más significativo era que admitía, para realizar la evaluación curricular, las adaptaciones curriculares significativas que afectaban a los elementos prescriptivos del currículo, posibilidad que también contemplaron los RR.DD.<sup>379</sup> de los currículos de, prácticamente, todas las etapas educativas, que consideraron la posibilidad de adecuar o eliminar objetivos educativos, incluir determinados contenidos o modificar los criterios de evaluación. Para bachillerato<sup>380</sup>, el alumnado con problemas graves de audición, visión y motricidad tenía la posibilidad de la exención total o parcial en determinadas materias y, en FP<sup>381</sup>, se encomendó a las Administraciones educativas para que fijasen el marco de regulación de las adaptaciones curriculares.

En esencia, la orden establecía un cambio revolucionario para el profesorado acostumbrado a evaluar y calificar con arreglo a los conocimientos de sus alumnos, ya que señalaba que la evaluación de los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales, en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se efectuaría tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes. Sólo en el caso del alumnado con necesidades educativas que cursara la FP con

---

<sup>379</sup> Reales Decretos 1333/1991, 1344/1991 y 1345/1991, de 6 de septiembre, que establecen, respectivamente, los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

<sup>380</sup> Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de bachillerato.

<sup>381</sup> Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional.

adaptaciones curriculares en algunos de sus módulos, realizaría la evaluación, tomando como referencia los criterios de evaluación propuestos en la adaptación curricular, si estos aseguraban un nivel suficiente de consecución de las capacidades correspondientes.

La orden también regulaba los términos de las calificaciones, que debían ser como para el resto del alumnado, así como la información para las familias, a la que había que añadir un informe complementario cualitativo relativo al progreso de los aprendizajes señalado en las adaptaciones curriculares.

También establecía el documento individual en el cual se recogían las adaptaciones y el lugar que éste debía ocupar en el expediente del alumno; como se hacían constar las exenciones; cómo se señalaba en las actas de evaluación y en el libro de escolaridad, el hecho de que un alumno hubiera sido evaluado con arreglo a su adaptación curricular; y, por último, como un alumno, que conseguía alcanzar, en términos globales, los objetivos establecidos para la secundaria, podía ser propuesto para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria o FP; o un alumno con problemas graves de audición, visión o motricidad, que cursase el bachillerato con exenciones y/o adaptaciones significativas en algunas de las materias que lo componen y que hubiera obtenido calificación positiva, sería también propuesto para la expedición del título de Bachiller.

Ésta fue una normativa muy importante para la integración escolar, y así lo pone de manifiesto, el entonces Subdirector de Educación Especial en el MEC, Manuel Ávila Cañadas, en la entrevista que mantuvimos con él:

*Las dos órdenes de evaluación fueron esenciales en el proceso de integración escolar y en la organización de los EOEP ya que iban a cambiar bastante la dinámica escolar de este alumnado.*

## **5.2.2. Los centros específicos de educación especial**

En estos años, los centros específicos siguieron funcionando, aunque con menos alumnado, ya que muchos chicos fueron saliendo de ellos para integrarse en centros ordinarios<sup>382</sup>. Ya hemos señalado que el RD del 95 indicó<sup>383</sup> que la escolarización en los centros específicos se realizaría solo cuando las necesidades del alumnado fueran de tipo permanente y asociadas a condiciones de discapacidad que requirieran, de acuerdo con la evaluación de los EOEP, adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les correspondiera por su edad, y cuando se considerara, por ello, que sería mínimo su nivel de integración en un centro escolar ordinario.

Por tanto, la escolarización en estos centros quedaba para el alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a *deficiencia mental profunda y retraso mental severo, plurideficiencias y trastornos graves de la personalidad vinculados a psicosis y autismo*, que eran los alumnos más gravemente afectados.

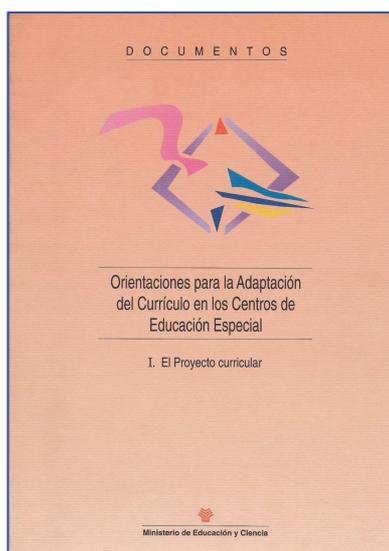
*La presencia de estos alumnos ha significado un cambio profundo y un esfuerzo considerable de los claustros para adecuar las propuestas curriculares y modificar la organización y dinámica interna de los centros, así como para permitir así aprovechar y potenciar al máximo las capacidades de sus alumnos (MEC, 1992a).*

En algunas zonas rurales se habilitaron aulas cerradas en centros ordinarios, sustitutivas de los centros específicos que, económicamente, eran inviables por la escasa población. También, había centros específicos que escolarizaban a alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a un determinado tipo de discapacidad.

---

<sup>382</sup> Otros países como Italia optaron por la integración total y, por tanto, los centros específicos dejaron de ser necesarios y los centros ordinarios los dotaron de personal específico que pudiera dar respuesta a todos (médicos, etc.).

<sup>383</sup> Este dedicó la Sección 2ª a la escolarización del alumnado en los centros de educación especial.



A continuación podemos ver la evolución del número de centros específicos, su titularidad, los profesionales y el número de alumnos escolarizados en ellos (MEC, 1992a). Para ver cómo ha sido su evolución se cogen dos momentos significativos: el curso 1984/85, justo antes de la publicación del RD del 85 de ordenación de la educación especial, y el curso 1991/92, recién publicada la LOGSE.

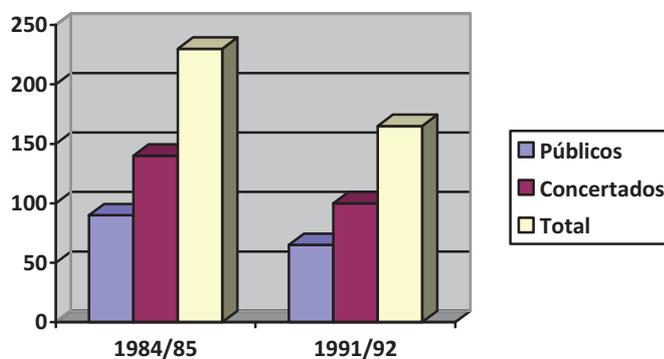


Gráfico nº 16: Evolución comparativa de los centros específicos

Tabla nº 49: Comparativa de alumnado matriculado en centros específicos

| Curso   | Tipo de centro | EBO           | FP           | TOTAL         |
|---------|----------------|---------------|--------------|---------------|
| 1984/85 | Público        | 7.011         | 802          | 7.813         |
|         | Concertado     | 8.732         | 1.560        | 10.292        |
|         | <b>TOTAL</b>   | <b>15.734</b> | <b>2.362</b> | <b>18.105</b> |
| 1991/92 | Público        | 4.015         | 1.921        | 5.936         |
|         | Concertado     | 4.187         | 1.367        | 5.554         |
|         | <b>TOTAL</b>   | <b>8.202</b>  | <b>3.288</b> | <b>11.490</b> |

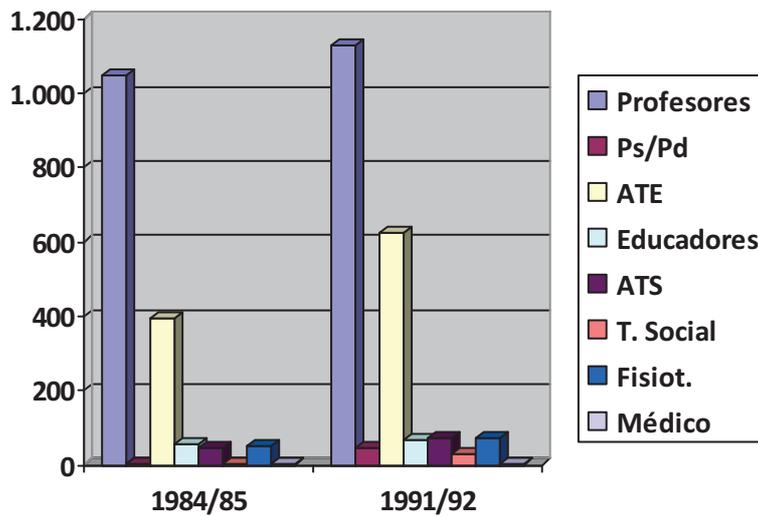


Gráfico nº 17: Comparativa de profesionales en centros específicos públicos de educación especial

La organización de las enseñanzas comprendía la EBO, desde los 6 a los 16 años, la TVA y la FP inicial (garantía social especial) encaminados a la vida laboral. El límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial era el de veinte años. La EBO se organizó en diez cursos y en dos ciclos (primer ciclo de seis-doce años, y segundo, de doce-dieciséis) que constituyeron las unidades de organización y planificación de la enseñanza; y, en el último tramo, se incorporaron los contenidos del desarrollo de capacidades vinculados al desempeño profesional y a la inserción social.

Uno de los problemas que se detectó en los centros de educación especial es que se les aplicaba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y colegios de educación primaria<sup>384</sup> y, en muchas ocasiones, como es lógico, éste no se ajustaba a la realidad ni a las necesidades de los mismos.

El MEC propició la colaboración entre estos centros con los del sector en el que estaban situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos pudiera ser conocida y utilizada para la atención de los alumnos escolarizados en los centros ordinarios, por lo que los de educación especial deberían ser centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de todo el sector.

De acuerdo con el principio de normalización, se empezaron a realizar experiencias de escolarización combinada entre centros ordinarios y centros de específicos cuando se consideraba adecuado para satisfacer las necesidades de algunos alumnos. Esta modalidad de escolarización, aunque aparecía en el RD del 95, no fue desarrollada por la normativa posterior, por lo que se convirtió en un punto al albur del voluntarismo de los centros y del profesorado; solo los que querían, aceptaban al alumnado para compartir la atención. Desarrollar el criterio de normalización en estos centros suponía, entre otros aspectos, perseguir el

---

<sup>384</sup> Aprobado por Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo.

desarrollo de las mismas capacidades que estaban presentes en los objetivos generales del currículo establecido para toda la población y cursar los mismos años de escolaridad básica.

Como consecuencia de la publicación de la LOGSE, y de acuerdo con las opciones que en materia curricular estaban caracterizando la reforma del sistema educativo, el MEC vio la necesidad de apostar por una propuesta curricular abierta y flexible que diera respuesta a la realidad educativa de los centros específicos, contextualizando todos los aprendizajes con un criterio de funcionalidad. Como consecuencia de todo ello, los centros optaron por elaborar sus propios proyectos curriculares y centraron la intervención educativa en el desarrollo de las capacidades contempladas en las áreas y no en conductas observables, tal y como se hacía en los PDI.

Siendo el Secretario de Estado de Educación, Álvaro Marchesi Ullastres, se publicó una resolución<sup>385</sup> que reguló la elaboración de los proyectos curriculares de la enseñanza básica obligatoria en los centros de educación especial. En este sentido, estos centros se configuraron como un recurso más de atención a la diversidad, que debía contribuir a desarrollar al máximo la calidad de vida de los alumnos que escolarizaban.

El MEC consultó con los centros de educación especial y otros estamentos de la Administración educativa lo que le permitió desarrollar unas orientaciones para la adaptación del currículo en dichos centros. La realización de este trabajo puso de manifiesto la estrecha relación existente, entre la adaptación significativa de los componentes básicos del currículo de la educación primaria y la elaboración del proyecto curricular en la EBO. Igualmente, sirvió para establecer un modelo de adaptación del currículo para este alumnado. El proyecto educativo y curricular de estos centros tomó como referentes, en la EBO, las capacidades establecidas en los objetivos del currículo de la educación primaria en todas sus áreas, pudiendo dar cabida a capacidades de otras etapas, de

---

<sup>385</sup> Resolución de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial

acuerdo con las necesidades de los alumnos y, en los últimos años de escolarización, ponía el énfasis en las competencias vinculadas con el desempeño profesional y con la transición a la vida adulta que estaban encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social.

El proyecto curricular de estos centros incluía los siguientes elementos:

- a) Los objetivos generales para la etapa de la enseñanza básica.
- b) Las áreas curriculares en torno a las cuales se organizaban y secuenciaban los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Estas áreas curriculares podrían corresponderse con las establecidas en el currículo de la educación primaria o podrían presentar el carácter de ámbitos de desarrollo con lo cual podían realizar una reestructuración de éstas, con arreglo a las orientaciones básicas que figuraban en la mencionada Resolución.
- c) La organización y distribución, por ciclos, de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las áreas o de los ámbitos en que éstas se hubieran reestructurado.
- d) Orientaciones para incorporar, a través de las distintas áreas, los contenidos de carácter transversal.
- e) Los criterios metodológicos generales, los criterios para el agrupamiento y para la organización espacial y temporal de las actividades, en consonancia con las necesidades especiales de los distintos colectivos de alumnos. En este mismo sentido, se incluiría la propuesta de estrategias metodológicas específicas necesarias para compensar las dificultades de los alumnos (métodos para trabajar, sistemas de comunicación, programas específicos de estimulación integral, de juego intensivo, entre otros).
- f) Materiales y recursos didácticos que iban a emplear.
- g) Criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.
- h) Criterios para evaluar y revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente del profesorado y del

resto de los profesionales que intervenían en el proceso educativo.

- i) El plan de acción tutorial y las líneas principales de orientación educativa y profesional.

A los centros se les dio, el curso 1996/97, para que elaboraran una primera propuesta de su proyecto curricular o revisaran la que ya tenían establecida y, tres cursos más, para desarrollarlo completamente.

### **5.3. LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES (LOPEGCE). GENERALIZACIÓN DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR**

A partir de la LOGSE, todos los centros de educación obligatoria se habían convertido en centros de integración, pero esto era en teoría porque la realidad era que cada curso escolar seguía saliendo la convocatoria para que los centros se acogieran al programa, que aún no había concluido su fase experimental y, la generalización de la integración llegaría más lentamente, con un aumento de los recursos, con la consolidación de la formación recibida fraguando en las aulas, con una actitud social cada vez más firme, y con la promulgación de la LOPEGCE<sup>386</sup>, en 1995.

La LOPEGCE fue una ley muy discutida en el Congreso de los Diputados, por una parte, en lo que respecta al tema de la participación y, por otra, al de la autonomía de los centros.

En estos momentos, podemos dar por generalizada, definitivamente, la integración escolar, pues esta nueva ley estableció, específicamente, que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, en todos los centros sostenidos con fondos públicos, se realizaría de acuerdo a las siguientes garantías:

---

<sup>386</sup> Ley Orgánica 9/1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, de 20 de noviembre.

1. Que las Administraciones educativas garantizarían la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en todos los centros que estuvieran sostenidos con fondos públicos, por lo tanto incluía los centros públicos y los concertados. Este punto, ya había sido incluido diez años antes en la LODE, pero se vuelve a ratificar.
2. Que los centros docentes sostenidos con fondos públicos tenían la obligación de escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales.
3. Que se mantendría una distribución equilibrada de alumnos con necesidades educativas y, para ello, se tendría en cuenta el número de alumnos escolarizados en las aulas y las especiales circunstancias de los mismos, de manera que se desarrollara eficazmente la idea integradora.

La LOPEGCE, por tanto, basándose en lo que había establecido la LODE, garantizó la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en régimen de integración. Entendió por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requirieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, de determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades de tipo físico, intelectual o sensorial, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Estableció la obligatoriedad a los centros docentes, sostenidos con fondos públicos, de escolarizar a este alumnado de acuerdo con unos límites máximos que determinarían las diferentes Administraciones competentes que serían, además, las responsables de dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a estos alumnos y de promover su escolarización en educación infantil.

Esta ley respondió a las garantías plenas del derecho a la educación para todos, sin discriminaciones y consolidó la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de la comunidad educativa, estableciendo un marco organizativo capaz de asegurar el logro de mejora de la calidad de la enseñanza. La LOPEGCE, al igual que las leyes anteriores, pretendió conseguir una educación a la que tuvieran

acceso todos los niños y jóvenes españoles, con calidad para formarlos sólidamente, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en las tareas sociales, cívicas y laborales que pudieran corresponderles en la vida adulta.

Es indudable la apuesta política que el partido socialista hizo, en estos años de gobierno, por la mejora de la escolarización del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales apostando, claramente, por generalizar la integración escolar. Esta afirmación es fácilmente demostrable considerando los siguientes datos<sup>387</sup> de 1994:

- Había 2.088 centros públicos de educación infantil y primaria escolarizando a alumnado con necesidades educativas especiales y 123 centros concertados; había 3.361 maestros de apoyo especialistas en la red pública y 312 en la concertada y 23.171 alumnos integrados en los centros públicos, más 2.371 en los concertados.
- Se pusieron en marcha, con carácter experimental, 30 programas de garantía social especial.
- Se incorporaron los intérpretes de lengua de signos, en los centros que escolarizaban a alumnado con discapacidad auditiva.
- Se incorporó la figura del profesor de apoyo en los institutos de educación secundaria.

También tuvieron en cuenta la importancia de primar la dedicación del profesorado y a los centros que atendían al alumnado con necesidades educativas especiales, para lo que se les incentivó considerando su trabajo un mérito para las convocatorias de ayudas económicas individuales, para facilitar su acceso prioritario en las actividades de formación y para las licencias por estudios.

Otro aspecto más, de este apoyo político, fue el enorme desarrollo de materiales de apoyo especializado que se publicaron y que se distribuyeron por los centros para facilitar la labor docente más especializada.

---

<sup>387</sup> Estadística Escolar, 1994

Todas estas medidas contribuyeron, decisivamente, al cambio de actitudes del profesorado y de la sociedad en general, pasando así de posturas de duda en torno a la integración que se explicitaban en frases del estilo de “¿cómo es posible que estos alumnos estén en clase?” a otras, donde lo que primaba era la búsqueda de la eficacia “¿cómo tengo que hacerlo? o ¿cómo se puede hacer mejor?”.

#### **5.4. EL DESARROLLO NORMATIVO EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

Como ya hemos visto en el capítulo anterior, fue el País Vasco la primera comunidad autónoma que asumió las transferencias de educación, por eso, en esta etapa que ahora nos ocupa, comprobamos que ya tenía normativa propia relacionada con la educación especial y la integración, hecho que facilitó que, en 1993, viera la luz la Ley de la Escuela Pública Vasca<sup>388</sup>, definida como:

*Plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad.*  
(Preámbulo de la Ley).

Además, en estos años hubo un enorme desarrollo normativo, como el decreto<sup>389</sup> que creó un centro especializado de recursos educativos, como un servicio para el apoyo y asesoramiento para la atención a las necesidades educativas especiales; la orden<sup>390</sup> que dispuso los programas que debían desarrollar los equipos multiprofesionales responsables del área de educación especial de los COP; la orden que reguló las

---

<sup>388</sup> Ley de la Escuela Pública Vasca, de 19 de febrero de 1993.

<sup>389</sup> Decreto 5/1990 de 23 de enero, por el que se crea el centro especializado de recursos educativos del País Vasco.

<sup>390</sup> Orden de 16 de mayo de 1990, por la que se disponen los programas que han de desarrollar los equipos multiprofesionales del área de educación especial de los centros de orientación pedagógica.

adaptaciones curriculares en educación infantil y primaria; las instrucciones<sup>391</sup> que indicaban la adecuada respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en las enseñanzas medias y en las secciones de aprendizaje de tareas; o la Orden que reguló la implantación anticipada del bachillerato que delimitó las adaptaciones curriculares en esta etapa educativa.

En las disposiciones legales se observa el deseo de que el principio de igualdad de oportunidades sea un hecho real, para lo cual era preciso actuar de manera eficaz en acciones compensadoras y articular una respuesta ajustada a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado. Toda esta normativa defiende la idea de que un sistema educativo preparado para ofrecer una enseñanza normalizada y de calidad al alumnado con necesidades educativas especiales es, sin lugar a dudas, un sistema que cuenta con mayores y mejores recursos humanos, materiales y técnicos para garantizar una enseñanza de calidad para todos. Así, la educación del alumnado con necesidades educativas especiales se planteaba como un reto y un indicador de la capacidad del sistema educativo para ofertar una enseñanza de calidad.

En Cataluña, se actualizaron los principios de la integración publicados en 1984, a través del decreto<sup>392</sup> de ordenación de la educación especial. La publicación de un nuevo decreto<sup>393</sup> focalizó, la actuación en la etapa educativa de secundaria; definió a los alumnos con necesidades especiales, como la población escolar con necesidades temporales o permanentes derivadas de condiciones personales de

---

<sup>391</sup> Instrucciones de las Viceconsejerías de Educación y Administración Educativa, de octubre de 1994, para la adecuada respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en las enseñanzas medias y en las secciones de aprendizaje de tareas.

<sup>392</sup> Decreto 117 de 1984, sobre la ordenación de la educación especial para su integración en el sistema educativo ordinario.

<sup>393</sup> Decreto 299/97, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

discapacidad psíquica, motriz o sensorial, de causas asociadas con la historia escolar y educativa o de sobredotación intelectual; y, realizó aportaciones de interés, como enunciar, por primera vez, un marco general y unos criterios para la evaluación psicopedagógica, contrarios a los clásicos, de evaluación clínica. Cabe señalar que el alumnado con necesidades tendría “escolarización preferente” en centros ordinarios, y que, durante la etapa de secundaria, podrían realizar una parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje, mediante fórmulas de atención que permitieran actividades adaptadas; postular la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos educativos; o, potenciar nuevas posibilidades de colaboración entre los centros escolares ordinarios y los centros especiales.

En Andalucía, se reguló, por primera vez, la educación especial en la Ley de Solidaridad en la Educación<sup>394</sup>, donde se planteó un compromiso basado en la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas encaminadas hacia la consecución del estado del bienestar.

A la Comunidad Valenciana la legislación específica sobre educación especial e integración escolar le llega en la década de los 90, con la publicación de una orden<sup>395</sup> y una resolución<sup>396</sup> que ordenan la adscripción de los centros de educación especial a los centros de atención primaria; la orden<sup>397</sup> que estableció el procedimiento de elaboración del

---

<sup>394</sup> Ley 9/1999 de 18 de noviembre.

<sup>395</sup> Orden conjunta de 15 de diciembre de 1993 de las Consellerías de Sanidad y Consumo y Educación y Ciencia por la que se adscriben los centros docentes de Educación especial a los correspondientes centros de atención primaria.

<sup>396</sup> Resolución de 17 de diciembre de 1993, de la Dirección General de Centros Docentes y de la Dirección del Servicio Valenciano de Salud por la que se adscriben los centros de Educación especial de titularidad de la Generalitat Valenciana a los correspondientes centros de atención primaria.

<sup>397</sup> Orden de 11 de noviembre de 1994, de la Consellería de Educación y Ciencia, por la que se establece el procedimiento de elaboración del dictamen

dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales; el decreto<sup>398</sup> que reguló los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional; la orden<sup>399</sup> que determinó las funciones y el funcionamiento de los servicios psicopedagógicos; y, finalmente, el decreto<sup>400</sup> de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

Canarias, entre 1990 y 1995, fijó, a través de una orden<sup>401</sup>, los módulos económicos de funcionamiento para los centros específicos de pedagogía terapéutica, las aulas de pedagogía terapéutica en centros ordinarios y el resto de los servicios relacionados; con una resolución<sup>402</sup> dictó instrucciones sobre el funcionamiento de la educación especial y los distintos servicios que intervenían en la misma; y, finalmente, unos meses después del RD del 95 del MEC, publicó su propio decreto<sup>403</sup> de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, en el cual

---

para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

<sup>398</sup> Decreto 13/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

<sup>399</sup> Orden de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares de sector.

<sup>400</sup> Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Modificado por el Decreto 227/2003.

<sup>401</sup> Orden de 17 de septiembre de 1990, por la que se fijan módulos económicos de funcionamiento de centros específicos de Pedagogía Terapéutica, aulas de Pedagogía Terapéutica en centros ordinarios, y demás servicios concurrentes.

<sup>402</sup> Resolución de 6 de agosto de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de la Educación especial y los distintos Servicios que intervienen en la misma.

<sup>403</sup> Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

ratificó la apuesta de los padres, profesionales y Administración por la integración y por hacer posible que las escuelas prestasen atención a todo el alumnado, independientemente de sus condiciones físicas, culturales, sociales, capacidades u otras.

En este decreto, la Comunidad Canaria definió la integración como el derecho de todas las personas a vivir en su comunidad, lo que obligaba a la sociedad a establecer las medidas pertinentes para facilitar el acceso a la educación del alumnado con necesidades especiales en condiciones de igualdad y como la aceptación de la diversidad, lo que suponía que enriquecería la convivencia y desarrollaría valores democráticos, como la tolerancia.

Hasta 1990, no tuvo competencias educativas la Comunidad Foral de Navarra<sup>404</sup>. En 1993, se crea el centro de recursos de educación especial de Navarra con el objetivo de facilitar la ordenación y organización de la educación especial en esta comunidad autónoma. Entre sus funciones está la de elaborar estudios, informes y propuestas para la planificación y el desarrollo de la atención a las necesidades educativas especiales.

Paralelamente al desarrollo de la normativa del MEC sobre la integración escolar, las CC.AA., que no tenían transferencias en materia de educación también realizaban acciones significativas en beneficio de la normalización en otros niveles educativos. Por ejemplo, véase como la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, que aprobó<sup>405</sup> la creación del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), dependiente de la Universidad de Salamanca, con el objetivo de potenciar la investigación, la formación especializada y el asesoramiento hacia las personas con discapacidad para mejorar su calidad de vida en cualquier contexto y a lo largo de todo su ciclo vital.

---

<sup>404</sup> Real Decreto 1070/1990, de 31 de agosto, sobre el traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de enseñanzas no universitarias.

<sup>405</sup> Decreto 181/1997.

## **5.5. INFORMES DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO SOBRE LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO**

Como hemos comentado anteriormente, si bien no existió evaluación institucional de la integración escolar en la educación secundaria, nos parece oportuno analizar lo que decía, cada año, el informe del Consejo Escolar del Estado sobre cómo fue evolucionando la integración escolar, su desarrollo legislativo, la dotación presupuestaria, la dotación de material y la valoración de la sociedad. Para ello, se han revisado los informes de estos años, de los cuales se han extractado las siguientes conclusiones:

a) En el curso 1990/91: el informe<sup>406</sup> del Consejo concede una especial atención al comienzo de la integración escolar en las enseñanzas medias, ya que es el curso en el que se tienen que incorporar los alumnos que comenzaron la experimentación el primer año.

Informa sobre los gastos correspondientes a 1991, que ascienden a dos mil millones de pesetas; sobre el aumento de las plantillas de cuidadores, educadores, ATS, fisioterapeutas y asistentes sociales; sobre las nuevas secciones que se han puesto en funcionamiento para la formación profesional de aprendizaje de tareas, tanto en centros públicos como concertados; y, de la revisión de las ratios<sup>407</sup> profesor/alumno en centros específicos y ordinarios.

El Consejo Escolar del Estado insta a la Administración educativa a que busque canales para la extensión del programa de orientación y a que realice un estudio sobre los recursos de los centros específicos para ver si estos responden adecuadamente a las nuevas necesidades de los alumnos que se escolarizan en ellos. Consideraba que las Administraciones educativas tenían la obligación de velar para normalizar y adecuar todos los recursos existentes con vistas a potenciar la integración. Curiosamente, el informe resulta incompleto, pues

---

<sup>406</sup> MEC, 1992.

<sup>407</sup> Se refiere a la, ya mencionada, Orden de 18 de septiembre de 1990.

dice desconocer lo que está sucediendo con la integración en las CC.AA. con competencias plenas.

Finalmente, expresaba que el principio integrador debía ser asumido por todo el sistema educativo; entendiendo por integración, facilitar el máximo desarrollo de las capacidades de cada niño en un marco educativo personalizado; consideraba que este principio debía aplicarse a todo el alumnado y que toda escuela sostenida con fondos públicos debía ser integradora, ya que, para que estos principios educativos se hicieran realidad y no se quedaran en meros enunciados de buenas intenciones, era preciso contar con la implicación de toda la comunidad educativa.

El Consejo del Estado consideró suficientes los contenidos enunciados en la LOGSE y en la normativa vigente sobre integración, pero señaló que para poder cumplir con la filosofía que subyacía, era necesario dotar a los centros de los suficientes recursos materiales y humanos, capaces de llevar a cabo una educación integradora, hacer más fluidas las relaciones entre profesores y tutores, con el profesorado de apoyo, los orientadores y los equipos psicopedagógicos, teniendo siempre claro que el principal gestor de la integración en el aula era el profesor tutor. En este sentido, consideró esencial que se realizara una formación adecuada para desempeñar esta tarea y que se buscasen instrumentos para su motivación.

No olvidó que era preciso establecer una actuación conjunta y simultánea de la familia y la escuela sobre el alumnado; que la escuela debía de acercarse a los alumnos y recabar un mayor esfuerzo y una mayor toma de conciencia de la Comunidad escolar para contribuir a esta educación integradora, en el convencimiento de que la integración de alumnos con discapacidad no sólo no implicaba una disminución del nivel educativo del centro, sino que constituía un elemento muy importante de educación en el respeto a las diferencias.

b) En el curso 1991/92: El informe de este año consideró significativa, la mejora notable en el funcionamiento de los

equipos multiprofesionales y observa, con preocupación, el regreso de alumnos de integración a centros específicos.

El Consejo Escolar del Estado estimaba conveniente que la integración se llevase a cabo en todos los centros y no sólo en los que, voluntariamente, la implantaron, para lo que era necesario dotarlos de los medios suficientes y necesarios, de forma que todos los alumnos tuvieran los mismos derechos, y baremo de selección para su ingreso, en cualquier Centro sostenido con fondos públicos. Así mismo, llamó la atención sobre el hecho de que la integración de alumnado con necesidades educativas especiales debía realizarse en las mejores condiciones posibles, garantizando los apoyos y demás medidas complementarias. Y, finalmente, recomendaba que las direcciones provinciales tuvieran y transmitieran directrices e ideas de actuación para que la integración no tuviera diferencias de calidad tan notables como las que se apreciaban en esos momentos.

c) En el curso 1992/93: el informe que decía que, a pesar del esfuerzo realizado, la integración en secundaria era escasa, por lo que instaba a la Administración a incrementar los recursos para que más centros la llevaran a cabo. También, consideró importante, poner en marcha programas de FP adaptada para favorecer la integración en el mundo laboral.

d) En el curso 1993/94: El *Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo*, señaló:

*La escuela pública es integradora y compensadora de desigualdades, al acoger a todo el alumnado sin discriminación alguna (MEC, 1995).*

e) En el curso 1994/95: nos llama la atención el hecho de que si el informe del curso pasado señaló que la escuela pública era integradora y compensadora de desigualdades, en el de este curso, el Consejo hace la misma apreciación, pero con más entidad, ya que el número de centros pasa de 2.038 centros públicos con integración en el curso pasado, a 2.138, con un aumento significativo de 100 centros y, los privados concertados de 123 centros en el curso pasado, a 125 en el actual. Por otra parte, el Consejo señaló que, a pesar del

incremento de centros de integración en educación secundaria, bachillerato y formación profesional, el número de ellos distaba mucho de ser el necesario.

Hacia la observación de que, en formación profesional, la escolarización, en algunos casos, se llevaba a cabo en centros específicos e indicaba que, a estas enseñanzas, se les debía dar el mismo tratamiento que al dado en secundaria obligatoria y bachillerato, para que este programa no supusiera una marcha atrás en el proceso de integración conseguido por los alumnos. Además, hacía una especial mención a la necesidad de que las ofertas de formación profesional para jóvenes de integración contaran con convenios concretos y precisos de salida laboral con empresas, de forma que fueran estos convenios los que marcaran los ciclos formativos necesarios; pues de lo contrario, la formación profesional no cumpliría el objetivo de inserción laboral, muy necesario en estos casos.

Por último, el Consejo Escolar del Estado, en la misma línea que en Informes anteriores, constató que la completa integración de alumnado con dificultades educativas especiales aún seguía pendiente en el sistema educativo español, pues las dificultades de alumnos con algún tipo de discapacidad ante las barreras físicas, la problemática del transporte escolar, la falta de medios económicos, metodológicos y humanos seguía siendo importante. También constataba que no se avanzaba en convenios de colaboración con otras Administraciones educativas, entidades privadas o Fundaciones, y manifestaba su preocupación por las importantes diferencias territoriales.

e) En el curso 1995/96: recuerda que el MEC había planificado los recursos, generalizando la escolarización del alumnado con necesidades educativas en los centros que disponían de los medios necesarios y garantizando la continuidad de la escolarización obligatoria del alumnado proveniente de colegios de primaria adscritos a Institutos de Educación Secundaria. Asimismo, llama la atención sobre el hecho de que se creara una red de centros preferentes de integración de alumnado con discapacidad motórica y/o auditiva, ya que estos requieren de medios técnicos y profesionales de mayor especificidad.

Estima que sigue pendiente en el sistema educativo español la completa integración del alumnado con dificultades educativas especiales, pues las barreras físicas, el problema del transporte escolar y la falta de medios económicos y humanos<sup>408</sup> sigue siendo importante. Dice también que son importantes las diferencias territoriales en el tratamiento de este tema.

## **5.6. LOS MOVIMIENTOS ASOCIATIVOS Y SU REPERCUSIÓN SOCIAL**

En estos momentos, cuando ya parecía que funcionaba un sistema público y organizado de servicios sociales, seguían perviviendo servicios, en el sector de la discapacidad, prestados por entidades privadas no lucrativas o asociaciones de personas con discapacidad y sus familiares.

*Todo esto fue originando un complejo sistema semipúblico, en el que los centros especializados en la atención a las personas con discapacidad, eran gestionados por entidades privadas aunque fueran de carácter público, mediante diferentes regímenes de colaboración y financiación entre los respectivos entes públicos y las asociaciones: convenios e incluso más adelante, contratación de servicios. Por otro lado, para la prestación de otros servicios se hicieron imprescindibles las subvenciones públicas que permitían ponerlos en marcha, consolidarlos y mejorarlos con el paso del tiempo. De esta manera, las entidades se fueron especializando en la prestación de servicios cada vez más complejos y específicos, gracias al dinero público. (Díaz, 2008).*

---

<sup>408</sup> A pesar de que el Consejo Escolar del Estado solicitaba, en el informe del curso pasado, el incremento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, en éstos disminuyó el número de trabajadores que los atendían. Por ello, el Consejo reitera la necesidad de potenciar la orientación educativa y psicopedagógica, del establecimiento de una planificación específica y del aumento progresivo del número de equipos y sus recursos, para que puedan cumplir, correctamente, la labor de apoyo y de servicio complementario a los centros.

El efecto a que esta situación conduce es a tener padres gestores y dependientes de las subvenciones del Estado para mantener los centros y los puestos de trabajo. Con lo cual, muchas asociaciones se acomodan a este sistema y dejan de ser movimientos reivindicativos y exigentes en la asunción de derechos por parte de las Administraciones.

A pesar de lo que expone Díaz, el mundo del asociacionismo va consolidando derechos, pues los colectivos sociales no dejan de estar abriendo brechas en todos los ámbitos; recordemos que FEAPS, como federación, existe desde 1967 y como Confederación, desde 1984. En los años 90, su importancia es cada vez mayor, pues, entre sus muchas acciones, consigue desarrollar programas financiados con cargo al 0.5% del IRPF; realiza diferentes congresos que aglutinan a un número considerable de asociaciones; va preparando sus famosos *Manuales de Buena Práctica* que, definitivamente, publicará en 1999, etc.

Un hito importante de este período es el nacimiento del CERMI<sup>409</sup>, en 1993, como consecuencia del acuerdo de las seis principales organizaciones nacionales de personas con discapacidad (COCEMFE<sup>410</sup>, FEAPS, CNSE<sup>411</sup>, FIAPAS<sup>412</sup>, ASPACE<sup>413</sup> y ONCE<sup>414</sup>). El CERMI logra la cohesión de todas ellas para abordar acciones conjuntas en el sector de la discapacidad. Esta coordinación se llevaba intentando desde hacía tiempo pero resultaba muy difícil de conseguir debido al individualismo, las diferencias entre discapacidades y, a veces, los diferentes objetivos de las asociaciones. Así, el CERMI se convirtió en una plataforma de representación, defensa y

---

<sup>409</sup> Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

<sup>410</sup> Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica.

<sup>411</sup> Confederación Estatal de Personas Sordas.

<sup>412</sup> Confederación Española de Familias de Personas Sordas.

<sup>413</sup> Asociación de Paralíticos Cerebrales de España.

<sup>414</sup> Organización Nacional de Ciegos Españoles.

acción de los ciudadanos españoles con discapacidad 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.

Además de las asociaciones, funcionaron las entidades sin ánimo de lucro, especialmente, las destinadas a la inserción laboral, tales como los centros ocupacionales y los centros especiales de empleo<sup>415</sup>, nacidos para lograr la inserción laboral normalizada, aunque realizada con modelos segregadores.

Podríamos decir que el movimiento asociativo de este período trata de mejorar el mundo de la discapacidad mediante la intervención conjunta de todos los colectivos organizados, dando respuesta a necesidades concretas, actuando en la administración y gestión de servicios profesionalizados y adoptando una actitud de colaboración máxima ante las Administraciones públicas. Por lo que se difuminan las relaciones asociativas y cede, considerablemente, la participación de los socios, excepto como consumidores (Díaz, 2008).

Pero, no cabe ninguna duda de que las asociaciones lucharon por hacer visibles a las personas con discapacidad y evitar la exclusión social a la que estaban sometidos, además fueron un motor de cambio hacia la inclusión y hacia la consecución de una vida independiente.

## **5.7. LA SITUACIÓN INTERNACIONAL Y LA PARTICIPACIÓN DE ESPAÑA EN ESTE ÁMBITO**

Los años 90, están repletos de acciones encaminadas a ir fraguando, con hechos y realidades, lo que la legislación planteaba a nivel teórico; veamos, por ejemplo, como en 1990, se celebra en Jomtien (Tailandia), del 5 al 9 de marzo, la

---

<sup>415</sup> Este tipo de recursos fueron creados con la LISMI para favorecer la inserción laboral.

importante *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, titulada "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". El punto de partida fue la Declaración Universal de Derechos Humanos en la que se afirmaba que "toda persona tiene derecho a la educación".

En la Conferencia de Jomtien se recordó que la educación era un derecho fundamental para todos que podía contribuir a lograr un mundo más seguro, sano, próspero y ambientalmente más puro, que favoreciese el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional. Fueron conscientes de que la educación era una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social; observaron que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tenían utilidad y validez por sí mismos y que en ellos radicaba la capacidad de definir y promover el desarrollo. En términos generales, consideraron que la educación, impartida en los años 90, adolecía de graves deficiencias, que era preciso mejorar.

*La educación debe ponerse al alcance de todos pues una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, y reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, proclamamos la siguiente Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Educación para Todos (Jomtien, 1990).*

Se hicieron esfuerzos importantes por parte de países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos y se afirmó que persistían las siguientes realidades:

*Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria. Más de 960 millones de adultos, dos tercios de ellos mujeres, son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema*

*importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo. Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales. Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales". (Jomtien, 1990).*

Creyeron que el mundo estaba en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades:

*Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo es inmensamente mayor que el disponible hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose; parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles para mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia. Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez la historia, en un objetivo alcanzable" (Jomtien, 1990).*

Y, se basaron en que para lograr sus objetivos era preciso abarcar, por parte de todos los países, los siguientes aspectos:

- Cada persona deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.
- Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige una "visión ampliada" que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de

instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

- La educación básica debe proporcionarse a todos; el incremento de las posibilidades de educación se debe traducir en un desarrollo del individuo o de la sociedad esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica y mejorar las condiciones de aprendizaje.
- Desarrollar políticas de apoyo social, cultural y económico para impartir y aprovechar la educación básica, como medio de mejora del individuo y de la sociedad.
- Movilizar todos los recursos financieros y humanos posibles para la mejora de la educación.
- Contar con la solidaridad internacional y con unas relaciones económicas justas y equitativas para corregir la disparidad económica.

En este mismo año, la Comisión de la Comunidad Europea intentó dar respuesta a las necesidades que había detectado en sus Estados miembros, por lo que propuso la realización de programas específicos denominados *Iniciativas Comunitarias de Recursos Humanos* y creó la iniciativa HORIZON encaminada a mejorar la integración profesional a través de una formación adaptada a las necesidades del alumnado con discapacidad y a mejorar las condiciones de acceso al empleo de este alumnado y de otros grupos desfavorecidos. Se basó, entre otras actuaciones, en el intercambio de experiencias que pudieran dar a conocer diferentes modelos con posibilidades de implementación en otros países.

HORIZON tuvo dos fases, la primera abarcó desde 1990 al 93<sup>416</sup> y su objetivo primordial fue potenciar las condiciones de acceso al mercado de trabajo, a través de la formación profesional y de la adaptación de las infraestructuras a las necesidades específicas de las personas con discapacidad. La segunda fase se desarrolló entre 1994 y 99; en ella, uno de los

---

<sup>416</sup> Tuvo un presupuesto de 180 millones de ecus a cargo de los Fondos Estructurales de 730 millones de ecus

objetivos del Fondo Social Europeo fue el de eliminar obstáculos para permitir que las personas con discapacidades gozasen de oportunidades iguales en materia de formación y empleo. Para ello, puso en marcha tres Iniciativas Comunitarias:

- NOW para la formación e inserción laboral de las mujeres.
- EUROFORM para la cualificación de jóvenes y parados de larga duración.
- HORIZON para la inserción sociolaboral de jóvenes con necesidades educativas especiales.

La primera fase de HORIZON demostró que, en los Estados miembros, existían ejemplos de prácticas eficaces a este respecto; sin embargo, no eran prácticas corrientes en el mercado laboral, por tanto, era importante apoyar el desarrollo de medidas innovadoras y la integración transnacional de tales experiencias por lo que también se inicia el programa Empleo-HORIZON, en 1994, que fue una prueba más del compromiso constante de la Unión Europea hacia las personas con discapacidad; con este programa apoyó a los Estados miembros para que trabajasen conjuntamente en superar las barreras que excluían del mercado del trabajo y de la sociedad a las personas con discapacidad; su objetivo fue el de mejorar las oportunidades y perspectivas de empleo mediante las siguientes acciones:

- combinar la experiencia de formación y trabajo con medidas de información y ayuda;
- mejorar la oferta de servicios, basándose en las necesidades individuales de las personas con discapacidad y fortalecer la cooperación práctica entre los profesionales y los agentes;
- cambiar el comportamiento de los empresarios, sindicatos y otros agentes locales con enfoques más globales;
- implicar a las personas con discapacidades como agentes de sus propios progresos hacia el empleo.

La iniciativa HORIZON, con una contribución de la Unión Europea de más de 500 millones de ecus<sup>417</sup> durante el período 1994/1999, brindó mayores oportunidades de empleo a las personas con discapacidad mediante información, formación y medidas de creación de empleo. El éxito de esta iniciativa partió de la identificación de un amplio número de organizaciones y, sobre todo, del hecho de que fueron conscientes de la importancia primordial de la participación activa de las personas con discapacidad en la misma:

*Su participación es imprescindible: con ellas encontraremos las mejores soluciones para lograr plenamente su integración en la vida laboral (Memoria HORIZON 235, 1995).*

Además, HORIZON financió proyectos que exploraban nuevas maneras de cumplir sus objetivos generales. El impacto de estos proyectos fue aún mayor al agruparlos en asociaciones transnacionales, dado que el intercambio y el mutuo aprendizaje de ideas facilitó la innovación. La forma de actuar fue concediendo prioridad a los proyectos piloto que trataban alguno de los siguientes aspectos:

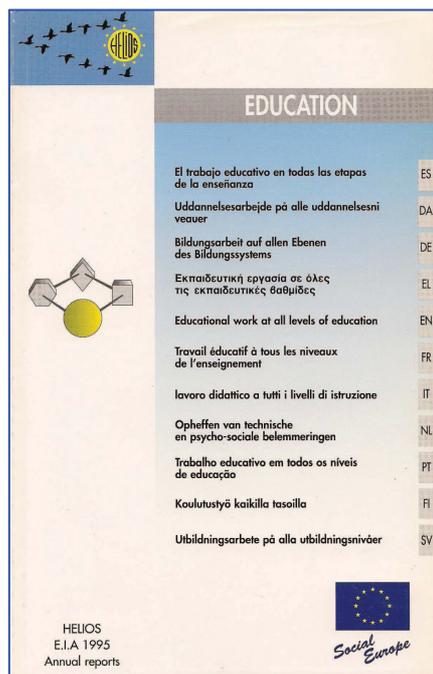
- desarrollo de nuevos sistemas de formación, asesoramiento y empleo, incluida la adaptación del puesto de trabajo a las nuevas tecnologías;
- formación con una orientación adecuada, programas de ocupación y ayuda;
- apoyo a la creación de empleo y medidas innovadoras para garantizar el empleo, incluyendo nuevas formas de asociación entre el sector público y privado;
- sensibilización de los empresarios y de las propias personas con discapacidades.

La primera convocatoria para las propuestas de proyecto se publicó en 1995 y se seleccionaron unos 635 proyectos para participar en la primera fase. Estos proyectos tuvieron una duración de dos a tres años.

---

<sup>417</sup> HORIZON disponía de un presupuesto global de aproximadamente 950 millones de ecus de los cuales, la Unión Europea, aportó 500 millones de ecus.

En este mismo año se reúnen el Consejo de la Unión Europea y los Ministros de Educación para diseñar las líneas de actuación de la política educativa de la Unión Europea; estas quedan reflejadas en una importante Resolución<sup>418</sup> en la que proponen a todos los estados miembros la organización de acciones que contribuyan a compartir prácticas innovadoras y a diseñar estudios que mejoren las mismas y supongan un avance para el alumnado con discapacidad. Estas actuaciones deberían ir encaminadas hacia:



- El intercambio de información entre los estados miembros.
- La potenciación de las visitas del profesorado.
- La intensificación de los esfuerzos para lograr una mayor y mejor integración escolar.
- El favorecimiento de los intercambios y la información entre los centros específicos de educación especial y los centros ordinarios.
- La potenciación de las tecnologías y el aumento de los recursos.
- El aumento de formación para el profesorado en temas de discapacidad y el desarrollo de la innovación e investigación en nuevos programas de intervención.
- La creación de mecanismos para la participación activa de las familias en la educación.

<sup>418</sup> Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios.

- La eliminación de barreras.

En 1991, la Comisión de Desarrollo Social de Naciones Unidas aprueba las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad<sup>419</sup> cuya importancia en el panorama internacional hemos analizado en el capítulo segundo; y, se pone fin al Programa HELIOS I, cuyas acciones se dirigieron a fomentar la integración social y la autonomía personal, especialmente, en el campo de la educación donde se trabajó por el desarrollo y extensión de la integración escolar y la atención temprana, entre otros campos.

Son años ricos en la producción de documentos de carácter internacional que impulsaron a los países a apoyar políticas favorables a las personas con discapacidad; así, en 1992, el Consejo de Europa formuló una Recomendación<sup>420</sup> por la cual se decidía a hacer una política a favor de las personas con *minusvalía*. Así mismo, la ONU y el Consejo de Europa establecieron y aprobaron, en ese mismo año, el documento titulado *Una política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía* (Verdugo, 1995), que defendió tres principios básicos para reglamentar una política positiva para personas con discapacidad:

- El de la prevención de la discapacidad, ponerle freno para que ésta no se agudizase y minimizar sus consecuencias.
- El de garantía de participación en la vida social de las personas con discapacidad.
- El de ayuda para que las personas con discapacidad pudieran acometer una vida independiente y autónoma, según su propia voluntad.

El documento indicaba a las naciones que éstas tenían el deber de garantizar la ayuda que las personas con discapacidad necesitaran y, para ello, era preciso hacer políticas que debían ser coherentes, amplias y globales en

---

<sup>419</sup> Resolución 32/2 de 20 de febrero de 1991.

<sup>420</sup> Recomendación N<sup>o</sup> R (92) 6 por el Comité de Ministros de todos los Estados miembros, el 9 de abril de 1992.

cuanto a la cooperación con estas personas y sus asociaciones; una política que contemplara objetivos específicos en las áreas de la prevención y educación para la salud, la identificación y el diagnóstico, el tratamiento y las ayudas terapéuticas, la educación, la orientación y formación profesional, el empleo, la integración y el entorno cotidiano, la protección social, económica y jurídica, la formación del personal relacionado con el proceso de rehabilitación e integración, la información y, finalmente, la investigación (Verdugo, 1995).

En 1994, se desarrolla la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, celebrada en Salamanca, que analizaremos a continuación. Y la OCDE, señala, en la última reunión de los Ministros de Educación de 1994, la necesidad de alcanzar “una educación de calidad para todos”. Esta idea significó que era necesario dar prioridad a aquellos que se incorporan al sistema educativo en una situación de desventaja por razones personales, sociales o culturales.

En España, este período de los años 90 representa el esplendor de la atención a la diversidad, en él se viven acontecimientos muy relevantes para la integración escolar que vamos a ver a continuación.

### **5.7.1. LA TERCERA CONFERENCIA EUROPEA**

En 1991, se celebra en Valladolid, del 10 al 12 de octubre, la Tercera Conferencia de la Comunidad Europea sobre hándicap y educación, titulada “Una vida escolar plena”, organizada en el marco del Programa HELIOS y como resultado de la colaboración de la Comisión de la Comunidad Europea y el MEC.

En la Conferencia participaron responsables educativos de los 12 estados miembros, componentes de los grupos de trabajo de la red europea de integración escolar, diferentes profesionales y representantes de asociaciones. El objetivo fue analizar los aspectos pedagógicos, físicos y sociales de la



integración escolar, pues estos se consideraron los aspectos básicos para una vida escolar plena que les permitiera el desarrollo educativo y personal. En el capítulo siguiente se analizará en profundidad este acontecimiento pues supuso, para la ciudad de Valladolid, un hito importante entre los profesionales dedicados a la integración escolar.

| PROGRAMA JORNADA NACIONAL HELIOS II                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>15 octubre 1996</b>                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 10,00 h. Inauguración:<br><b>Ilma. Sra. D.ª Amalia Gómez Gómez</b><br>Secretaria General de Asuntos Sociales<br>Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales                                                                               | 12,40 h. <b>Mr. Philippe Lamoral</b><br>Director del Equipo de Expertos HELIOS de la Comisión de la Unión Europea<br><i>esto para ser una base para comenzar a desarrollar mentalmente los principios de Helios II</i>                                      |
| 10,30 h. <b>Mr. B. Wehrens</b><br>Jefe de División DGV.E.3 - Integración de Personas Minusválidas de la Comisión Europea<br><b>"La política europea de personas con discapacidad: Balance y perspectivas"</b><br><i>importante OAV</i> | 13,00 h. <b>D.ª Cristina Rodríguez</b><br>Directora del CEAPAT<br><b>"Situación del Sistema HANDYNET en España"</b>                                                                                                                                         |
| 11,00 h. <b>Ilmo. Sr. D. Héctor Maravall Gómez-Allende</b><br>Director General del INSERSO.<br>(Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)<br><b>"Análisis de la situación actual del Programa HELIOS II en España"</b>                 | 13,00 h. <b>D.ª Marita Iglesias</b><br>COGAMI, Premio Helios 1995<br>Introducción a la jornada de tarde                                                                                                                                                     |
| 11,30 h. Pausa - Café                                                                                                                                                                                                                  | 14,00 h. Comida                                                                                                                                                                                                                                             |
| 12,00 h. Representante del CERMI<br>Miembro español del FORO HELIOS II                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 12,20 h. <b>D.ª Juana Andrés</b><br>Defensora de las Personas con Discapacidad de la Generalitat Valenciana<br><i>como el defensor del pueblo solo existe este figura en Flandes y Suecia.</i>                                         |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                        | <b>TARDE</b>                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                        | 16,00 h. Sesión de trabajo para los participantes españoles en las Actividades de Intercambio e Información HELIOS II, en colaboración con el Equipo de Expertos HELIOS, para la elaboración de Conclusiones sobre la participación Española en el Programa |
|                                                                                                                                                                                                                                        | 18,00 h. Clausura de la Jornada                                                                                                                                                                                                                             |

### **5.7.2 El programa HORIZON**

Como acabamos de ver, la Comunidad Europea promovió, activamente, mejores condiciones de vida y trabajo para las personas con discapacidad, ya que el acceso a las oportunidades de empleo en ellas era problemático. La tasa de paro de estas personas era de hasta tres veces superior a la de la media y, a menudo, estaban desempleadas y durante períodos más prolongados.

En España, esta situación no es diferente y la educación, la formación, las subvenciones al desempleo y otros sistemas asistenciales no siempre satisfacían, adecuadamente, las necesidades especiales; en consecuencia, las personas con discapacidad tenían mayores dificultades para alcanzar su máximo potencial en el mercado laboral y, además, los empresarios y los sindicatos no solían estar informados o no eran sensibles a las nuevas posibilidades que existían en este ámbito.

Es por ello que España participó, desde 1992, en el Proyecto HORIZON con las provincias de Asturias y Valladolid que se implicaron en cualificar a jóvenes con necesidades educativas especiales, a través de una formación laboral en diferentes oficios que fueron seleccionados, después de haber realizado un estudio de sus posibilidades dentro del mercado de trabajo.

### **5.7.3. La Conferencia Mundial de Salamanca**

En la ciudad de Salamanca, en 1994, se celebró la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, en la que participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Fue tal su relevancia que se convirtió en la plataforma para afirmar el principio de *Educación para Todos*<sup>421</sup> que ya había recogido la

---

<sup>421</sup> Según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990.

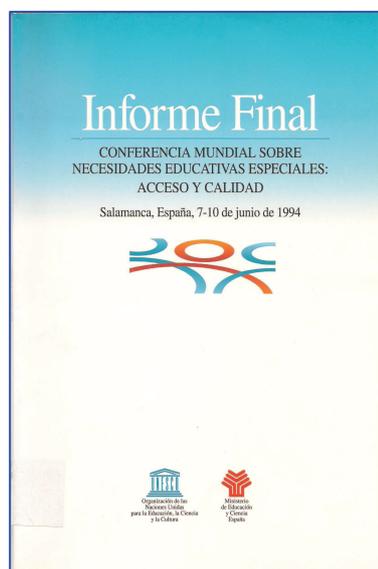
“Declaración Universal de Derechos Humanos”, de 1948 y la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, de 1990.

Uno de los aspectos fundamentales fue el de examinar la práctica para poder asegurar que niños y jóvenes con necesidades educativas especiales estaban incluidos en una sociedad en aprendizaje. Se consideró que:

*El principio rector para la acción es que las escuelas den cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo, (...) 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 desfavorecidos o marginados (...). (UNESCO-MEC, 1994:12).*

En Salamanca, se declaró que era imprescindible que todos los países impartieran la enseñanza a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales, dentro de un mismo sistema común de educación y se habló de inclusión educativa, como el principio central a partir del cual se debía de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todas las personas.

Miguel Ángel Verdugo, en la entrevista mantenida con él, expuso que:



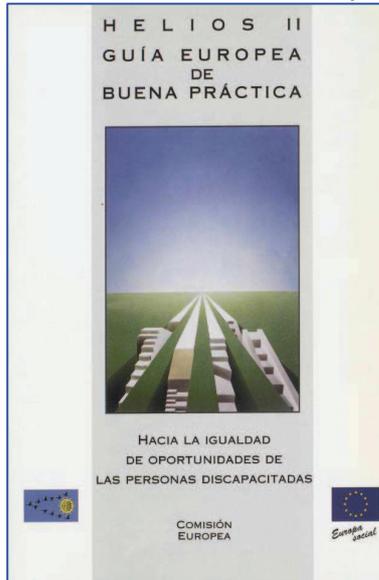
*En Salamanca se vivió el momento más álgido de la integración escolar en España, pero a partir de ese momento, comenzó el declive de nuestro país.*

*La Declaración de Salamanca marcó, sin duda, el punto de inflexión para la integración escolar, ya que, a partir de ese momento, empezó a decaer el interés*

*por la misma de los profesionales, el esfuerzo político se disipó, dejaron de tomarse nuevas medidas y la evaluación de lo que estaba pasando ya no le interesó a los responsables de tomar decisiones.*

#### **5.7.4. El final del programa Helios**

El programa HELIOS II se puso en marcha<sup>422</sup> en 1993, con unos objetivos muy claros, consecuencia de la experiencia acumulada en los dos programas anteriores, entre ellos,



destacamos su deseo de continuar con una política comunitaria de actividades de intercambio de información en FP y de desarrollar al máximo su red de información para personas con discapacidad HANDYNET.

El tercer período del programa HELIOS II concluye a finales de 1996<sup>423</sup> cumpliendo con una de sus prioridades que fue la publicación de una “Guía europea de buena práctica para la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas”.

El programa HELIOS consideró que ya había cumplido su objetivo primordial de promover una plataforma de cooperación entre los estados miembros y estimular los intercambios en los ámbitos de la integración económica y social, la igualdad de oportunidades y la vida independiente de las personas con discapacidad.

---

<sup>422</sup> Decisión del Consejo, de 25 de febrero de 1993, por la que se aprueba el tercer programa de acción comunitaria para las personas minusválidas (HELIOS II).

<sup>423</sup> Primer período Programa HELIOS de 1984/87; HELIOS I de 1988/91 y HELIOS II de 1993/96.

El informe de evaluación del programa<sup>424</sup> dio al mismo una muy buena valoración y destacó el gran número de organizaciones (1.150) a las que habían llegado sus actividades relacionadas con la educación especial y la integración escolar. Además, el informe destacó el carácter innovador del programa, especialmente por:

- La importancia transmitida en cuanto al valor de la integración escolar y a la igualdad de oportunidades.
- El modelo de intercambios empleado y basado en el aprendizaje social.
- La creación de una fuerte estructura de consulta formal para las personas con discapacidad.

El 15 de octubre de 1996, como uno de los actos de colofón final de esta iniciativa, se celebró en Madrid una *Jornada Nacional de Seguimiento del Tercer Programa de Acción Comunitaria para las Personas Minusválidas: HELIOS II*, a la que la autora de esta tesis asistió; de este acto cabe destacar la participación de personalidades importantes del mundo de la discapacidad o de la Comisión europea, tales como B. Wehrens, responsable de la Comisión Europea; Maravall Gómez-Allende, Director General del INSERSO; Juana Andrés, Defensora de las personas con discapacidad de la Generalitat Valenciana; Philippe Lamoral, Director del equipo de expertos HELIOS de la Comisión de la UE; y, la Directora del CEAPAT, Cristina Rodríguez. La jornada se caracterizó por la presentación de la *Guía de buenas prácticas* que vería la luz en breve y por la descripción del Sistema HANDYNET en España.

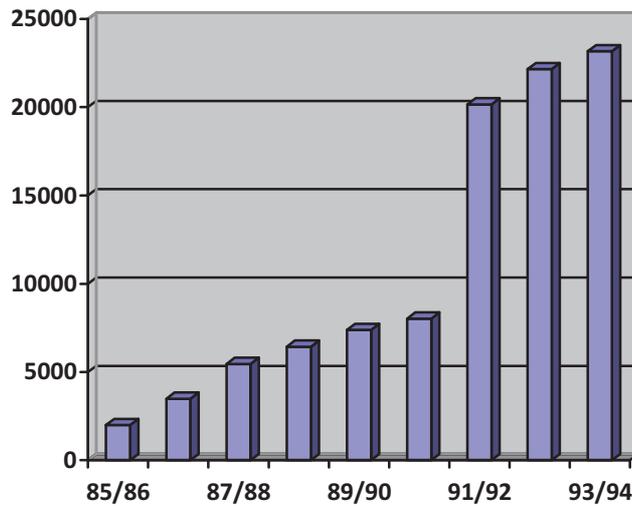
El programa HELIOS supuso, para muchos profesores de integración, además de todo lo mencionado en el Informe de la Comisión, una oportunidad para ver nuevos modelos de intervención con el alumnado que presentaba necesidades educativas especiales y de ratificar muchas de nuestras prácticas que eran las adecuadas.

---

<sup>424</sup> Informe de la Comisión, de 20 de enero de 1998.

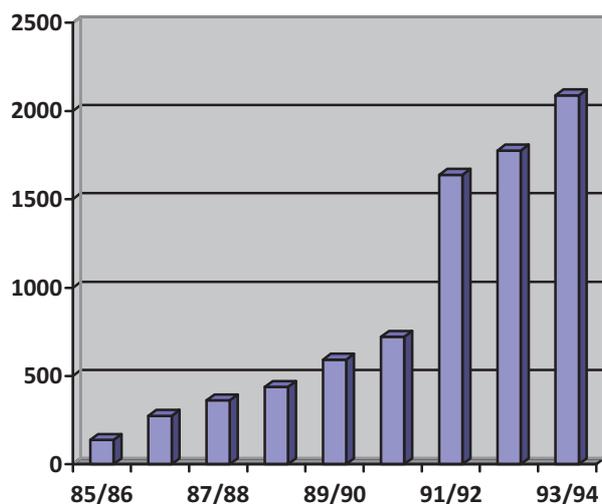
## **5.8. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INTEGRACIÓN ESCOLAR A TRAVÉS DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS**

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, en situaciones normalizadas, ha experimentado una de las transformaciones más significativas a partir de la puesta en marcha del programa de integración escolar, en el año 1985. La evolución de este fenómeno educativo y social aparece reflejada en los datos<sup>425</sup> que presentamos a continuación.

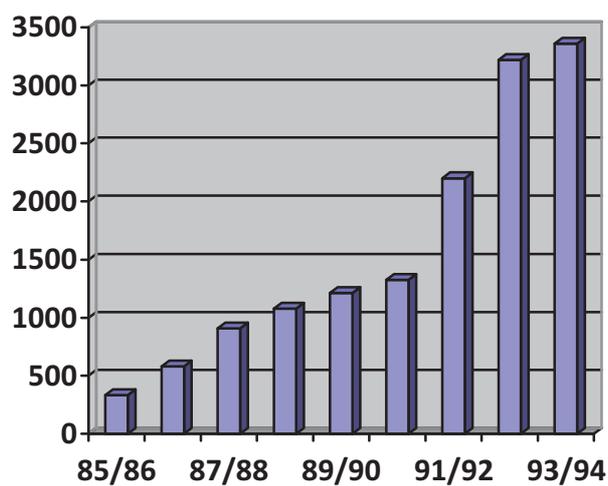


*Gráfico nº 18: Evolución del alumnado integrado en EI y primaria*

<sup>425</sup> Todos los datos de este epígrafe han sido extraídos de las estadísticas escolares y de los Informes del Consejo Escolar del Estado, del curso correspondiente.



*Gráfico nº 19: Evolución centros de integración en EI y primaria*



*Gráfico nº 20: Evolución del profesorado de apoyo en EI y primaria*

La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.

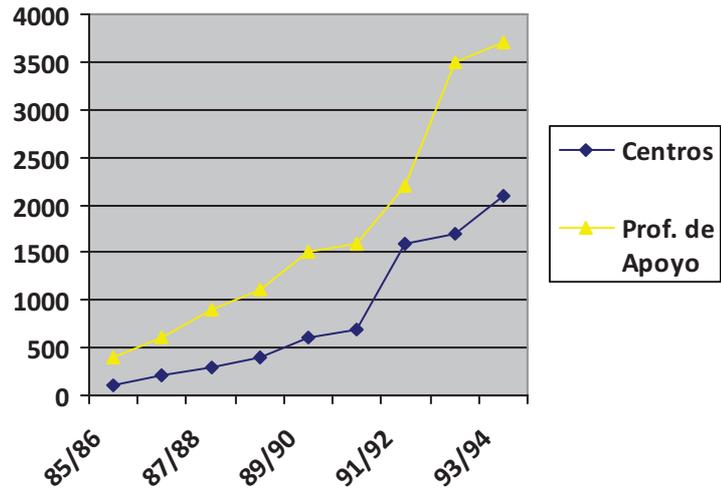


Gráfico nº 21: Evolución centros y profesorado de apoyo en EI y primaria

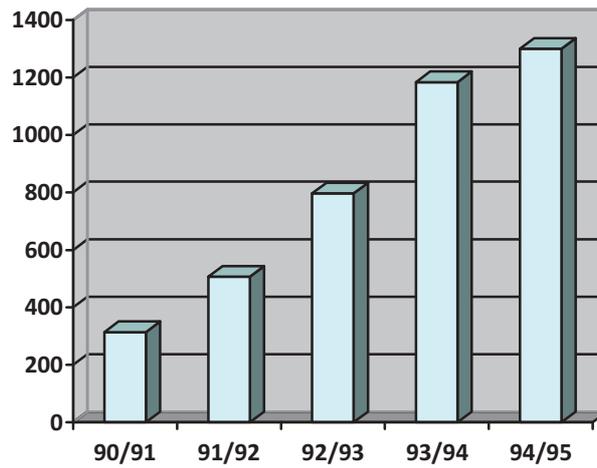
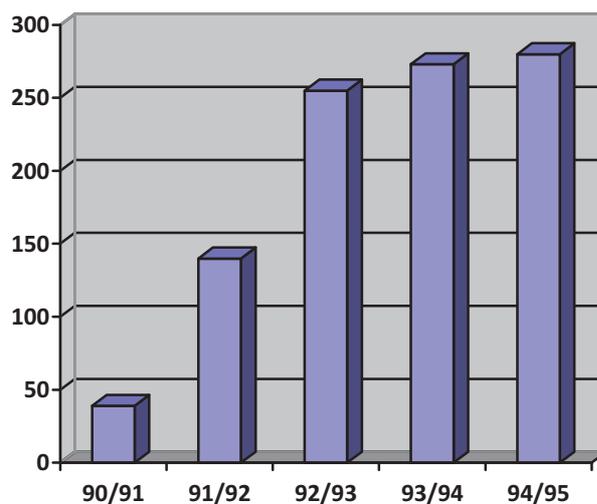
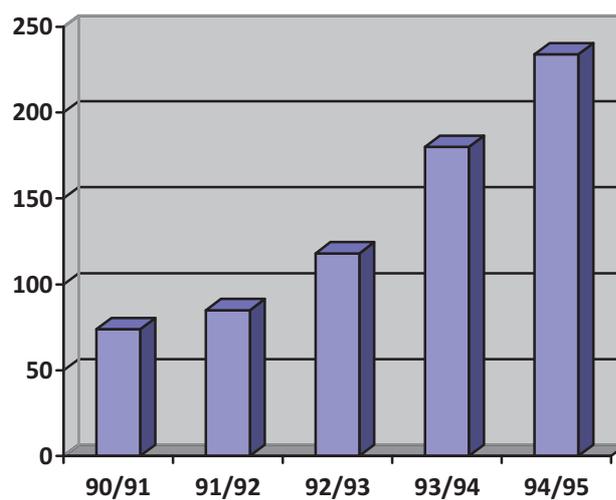


Gráfico nº 22: Evolución del alumnado integrado en ESO

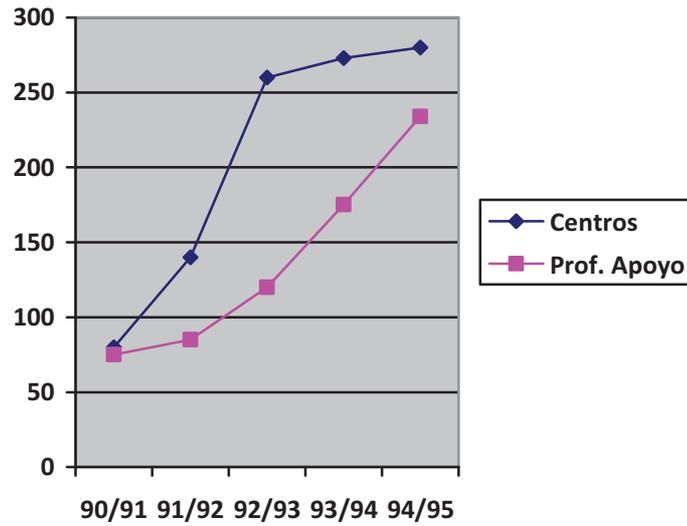


*Gráfico nº 23: Evolución de centros de integración en ESO*



*Gráfico nº 24: Evolución del profesorado de apoyo en ESO*

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*



*Gráfico n° 25: Evolución de centros y profesorado de apoyo en ESO*

*Tabla n° 50: Alumnado, centros de integración y profesorado de apoyo en EI y primaria*

| CURSO | CENTROS | ALUMNADO | PROFESORADO DE APOYO <sup>426</sup> |
|-------|---------|----------|-------------------------------------|
| 90/91 | 722     | 8.026    | 1.326                               |
| 91/92 | 1.638   | 20.158   | 2.200                               |
| 92/93 | 1.776   | 22.161   | 3.219                               |
| 93/94 | 2.088   | 23.171   | 3.361                               |
| 94/95 | 2.206   | 25.550   | 3.673                               |

<sup>426</sup> De las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje que atendían exclusivamente a alumnado con necesidades educativas especiales.

En el curso 1991/92, como se puede comprobar en el cuadro, se produce un fuerte incremento del número de centros de integración, profesores y alumnos debido a la transformación de las aulas de educación especial en recursos de apoyo a los centros, donde están ubicadas, pasando estos centros a ser considerados de integración.

*Tabla nº 51: Alumnado, centros de integración y profesorado de apoyo en ESO*

| CURSO | CENTROS | ALUMNADO | PROFESORADO DE APOYO |
|-------|---------|----------|----------------------|
| 90/91 | 39      | 314      | 74                   |
| 91/92 | 140     | 507      | 85                   |
| 92/93 | 255     | 796      | 118                  |
| 93/94 | 273     | 1.184    | 180                  |
| 94/95 | 273     | 1.184    | 234                  |

En los centros de educación secundaria, los departamentos de orientación asumen la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Además, en algunos centros existen profesores de apoyo de las especialidades de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje que están integrados en dichos departamentos.

*Tabla nº 52: Centros de EE y centros ordinarios con aulas sustitutorias de centros específico (curso 1994/95)*

| Ámbito    | Nº de centros específicos de EE |         |       | Nº de centros ordinarios con unidades de EE |         |       |
|-----------|---------------------------------|---------|-------|---------------------------------------------|---------|-------|
|           | Público                         | Privado | Total | Público                                     | Privado | Total |
| M.E.C.    | 80                              | 103     | 183   | 41                                          | --      | 41    |
| Andalucía | 21                              | 43      | 64    | 166                                         | 9       | 175   |
| Canarias  | 16                              | 6       | 22    | 1                                           | --      | 1     |
| Cataluña  | 40                              | 74      | 114   | 3                                           | --      | 3     |
| Galicia   | 14                              | 22      | 36    | --                                          | --      | --    |

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

|              |            |            |            |            |           |            |
|--------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|
| Navarra      | 2          | 3          | 5          | 5          | --        | 5          |
| P. Vasco     | 4          | 21         | 25         | 65         | 10        | 75         |
| C. Valen.    | 28         | 22         | 50         | 10         | --        | 10         |
| <b>TOTAL</b> | <b>205</b> | <b>294</b> | <b>499</b> | <b>291</b> | <b>19</b> | <b>310</b> |

*Tabla nº 53: Unidades de EE en centros específicos y en centros ordinarios con aulas sustitutorias de centro específico (curso 1994/95)*

| Ámbito        | Público      | Privado      | Total        |
|---------------|--------------|--------------|--------------|
| M.E.C.        | 937          | 676          | 1.613        |
| Andalucía     | 431          | 354          | 785          |
| Canarias      | 110          | 62           | 172          |
| Cataluña      | 352          | 493          | 845          |
| Galicia       | 152          | 97           | 249          |
| Navarra       | 23           | 21           | 44           |
| País Vasco    | 107          | 141          | 248          |
| C. Valenciana | 227          | 121          | 348          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>2.339</b> | <b>1.965</b> | <b>4.304</b> |

*Tabla nº 54: Alumnado escolarizado en centros específicos y en aulas sustitutorias de centro específico (curso 1994/95)*

| Ámbito               | Centros Públicos | Centros Privados | Total         |
|----------------------|------------------|------------------|---------------|
| M.E.C.               | 5.702            | 5.192            | 10.894        |
| Andalucía            | 2.667            | 3.033            | 5.700         |
| Canarias             | 601              | 536              | 1.137         |
| Cataluña             | 2.114            | 3.559            | 5.673         |
| Galicia              | 983              | 630              | 1.613         |
| Navarra              | 87               | 170              | 257           |
| País Vasco           | 631              | 940              | 1.571         |
| Comunidad Valenciana | 1.708            | 816              | 2.524         |
| <b>TOTAL</b>         | <b>14.493</b>    | <b>14.876</b>    | <b>29.369</b> |

Con respecto al alumnado escolarizado en este tipo de centros, en el curso 1995/96 se aprecia un descenso de 358 alumnos, que hay que entender compensado en gran parte con las actuaciones en el ámbito del programa de integración de alumnado en unidades ordinarias, cuyos datos se han expuesto anteriormente.

*Tabla nº 55: Profesores en centros específicos y en centros ordinarios con aulas de EE (curso 1994/95)*

| Ámbito        | Públicos     | Privados     | Total        |
|---------------|--------------|--------------|--------------|
| M.E.C.        | 1.382        | 1.004        | 2.386        |
| Andalucía     | 519          | 471          | 990          |
| Canarias      | 141          | 64           | 205          |
| Cataluña      | 382          | 551          | 933          |
| Galicia       | 197          | 102          | 299          |
| Navarra       | 28           | 34           | 62           |
| País Vasco    | 130          | 181          | 311          |
| C. Valenciana | 350          | 147          | 497          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>3.129</b> | <b>2.554</b> | <b>5.683</b> |

Por lo que respecta al personal laboral que atendió al alumnado de educación especial en centros específicos públicos y en aulas cerradas en centros públicos ordinarios, durante el curso los efectivos se incrementaron en 19 fisioterapeutas, 7 Ayudantes Técnicos Sanitarios y 91 Auxiliares Técnicos Educativos.

*Tabla nº 56: Equipos de orientación (1994/95)*

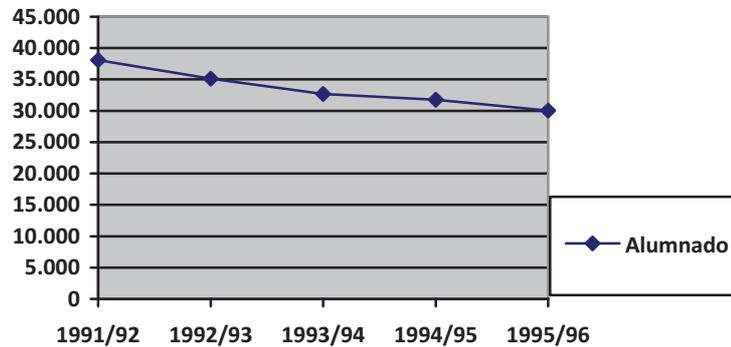
|                                    | Nº de equipos | Nº de profesionales |
|------------------------------------|---------------|---------------------|
| Equipos de orientación generales   | 216           | 1.188               |
| Equipos de atención temprana       | 61            | 188                 |
| Equipos específicos                | 18            | 69                  |
| Orientadores en centros de EI y EP |               | 216                 |
| <b>TOTAL</b>                       | <b>295</b>    | <b>1.661</b>        |

*Tabla nº 57: Alumnado escolarizado en centros específicos y en aulas de EE en centros ordinarios*

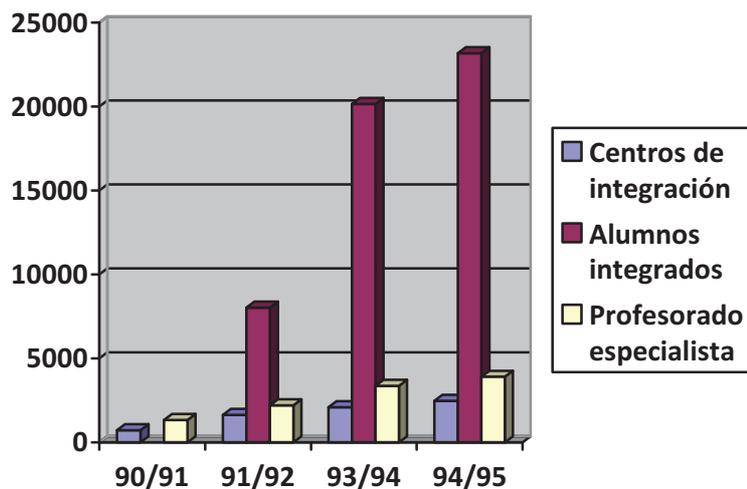
| Ámbito territorial | 1991/92 | 1992/93 | 1993/94 | 1994/95 | 1995/96 |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Andalucía          | 6.985   | 6.486   | 6.083   | 5.938   | 5.660   |
| Aragón             | 775     | 844     | 746     | 733     | 714     |
| Asturias           | 1.057   | 807     | 760     | 673     | 621     |
| Baleares           | 601     | 572     | 564     | 522     | 523     |
| Canarias           | 1.367   | 1.306   | 1.256   | 1.164   | 1.163   |

| <b>Ámbito territorial</b> | <b>1991/92</b> | <b>1992/93</b> | <b>1993/94</b> | <b>1994/95</b> | <b>1995/96</b> |
|---------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Cantabria                 | 434            | 394            | 364            | 310            | 298            |
| Castilla y L.             | 1.491          | 1.457          | 1.471          | 1.389          | 1.323          |
| Castil. La M.             | 1.153          | 1.061          | 1.036          | 1.011          | 992            |
| Cataluña                  | 6.597          | 6.377          | 6.027          | 6.072          | 5.673          |
| C. Valencia.              | 3.346          | 2.969          | 2.895          | 2.858          | 3.177          |
| Extremadura               | 894            | 728            | 689            | 683            | 657            |
| Galicia                   | 4.371          | 3.620          | 2.869          | 2.496          | 1.697          |
| Madrid                    | 6.190          | 5.567          | 5.362          | 5.122          | 4.761          |
| Murcia                    | 794            | 767            | 745            | 717            | 703            |
| Navarra                   | 421            | 341            | 309            | 288            | 255            |
| País Vasco                | 1.317          | 1.555          | 1.223          | 1.542          | 1.535          |
| Rioja                     | 177            | 178            | 167            | 149            | 143            |
| Ceuta                     | 89             | 64             | 79             | 86             | 95             |
| Melilla                   | 40             | 27             | 42             | 34             | 53             |
| <b>Total</b>              | <b>38.099</b>  | <b>35.120</b>  | <b>32.687</b>  | <b>31.787</b>  | <b>30.043</b>  |

La evolución del alumnado contemplada en la tabla anterior, se presenta a continuación de forma gráfica, donde se aprecia, a primer golpe de vista, como el alumnado fue decreciendo en los centros específicos y en las unidades de educación especial, para pasar a estar integrado como un alumno ordinario.



*Gráfico nº 26: Evolución del alumnado en centros específicos de educación especial*



*Gráfico nº 27: Evolución del número de centros y de alumnado de integración*

## **A MODO DE SÍNTESIS**

En este período, de 1990 a 1995, se consolidó la integración escolar en primaria y se empezó la experimentación en la educación secundaria, para terminar con su generalización.

Hemos visto como con la LOGSE propició los modelos educativos, organizativos y psicopedagógicos pertinentes para dar una respuesta adecuada a todo el alumnado, favoreció las actitudes de normalización en la comunidad educativa e introdujo el concepto de necesidades educativas especiales; como la Ley fue respaldada por el Real Decreto de 1995 de ordenación del alumnado con necesidades educativas especiales que organizó la atención educativa y planificó los recursos de este alumnado; como, finalmente, con la LOPEGCE se dio por generalizada, la integración, al establecer, de forma específica, que la escolarización de

alumnos con necesidades educativas especiales se realizaría en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Es un período muy rico en acontecimientos significativos entre los que cabe señalar la regulación de los equipos psicopedagógicos de sector y los departamentos de orientación de los institutos; la regulación de la evaluación psicopedagógica; y la organización de la escolarización de todo el alumnado con necesidades educativas especiales. Además, la red de apoyo, que establece el MEC desde el Centro Nacional de Recursos para la educación especial, alcanza su momento de mayor producción y desarrollo.

Es una etapa en la que se produce una fuerte consolidación de las asociaciones del mundo de la discapacidad y de la toma de importantes decisiones conjuntas que dan lugar a la creación del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) que logra la cohesión de muchas de estas asociaciones con el fin de abordar acciones conjuntas, que lo convierten en una plataforma de representación y defensa de las personas con discapacidad para alcanzar la plena ciudadanía, en igualdad de derechos y oportunidades con el resto de la sociedad.

Nuestro país vive inmerso en la vorágine de la reforma educativa de la LOGSE y, en Europa se continúa con la política de promover programas internacionales para favorecer el mundo de la discapacidad desde los sectores sociales, laborales y educativos, con acciones están encaminadas hacia el desarrollo y extensión de la integración, la prevención, la atención temprana, etc. España se suma a este tipo de iniciativas con la participación en los programas HELIOS II y HORIZON y la celebración de la “Tercera Conferencia de la Comunidad Europea sobre Hándicap y Educación: Una vida Escolar Plena”, celebrado en Valladolid, y “La Conferencia Mundial de Salamanca”, de gran repercusión a nivel nacional e internacional.

En este período, se viven los mejores momentos de la integración escolar, pues socialmente se observa una fuerte consolidación de derechos ya incuestionables; políticamente, se constata la firmeza de un país que avanza en el cuidado de

los servicios sociales y educativos; económicamente, se realiza un fuerte despliegue de medios formativos, materiales y humanos para apoyar y hacer posible la integración; y, profesionalmente, el profesorado especializado consolida sus derechos como especialistas en los centros pues ya no sirve cualquiera para atender las necesidades de apoyo específico de los alumnos.

Son años en los se apuesta por una fuerte inversión en formación, los Centros de Formación del Profesorado cuentan con asesorías de atención a la diversidad y orientación que gestionan procesos formativos especializados para el profesorado en ejercicio, a través de cursos, seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en los propios centros; el profesorado se compromete con la integración escolar formando numerosos grupos de trabajo, ilusionados con una reforma de la que esperan una escuela mejor en la que todos quepan, tengan posibilidades de futuro y nadie sea segregado por ninguna causa; una escuela que crea en las posibilidades educativas para todos y donde todos puedan contribuir a enriquecer el aprendizaje de los demás.

Se observa un panorama de compromiso personal del profesorado, gestores y políticos; y, es indudable que la apuesta política que el partido socialista hizo, en estos años de gobierno por la de la integración escolar y por la mejora de la educación especial, contribuyó al cambio de actitudes de la sociedad, que fue evolucionando hacia posturas más reconocedoras de derechos, aunque también es evidente, que al final de su gobierno decayó esa fuerza y empuje, quizá porque consumían todas las energías en la reforma de la LOGSE.

Como síntesis de este capítulo, presentamos, de forma gráfica y cronológica, los acontecimientos más significativos de este período de consolidación y generalización de la integración escolar:

*La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid.*

|             |                                                                           |                                                   |                                                              |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>1990</b> | <b>LOGSE</b>                                                              | <b>Regulación de los equipos psicopedagógicos</b> | <b>Comienzo de la integración en la educación secundaria</b> |
|             |                                                                           | Regulación de los departamentos de orientación    | Continúan los programas internacionales                      |
| <b>1995</b> | <b>LOPEGCE</b>                                                            |                                                   |                                                              |
|             | <b>RD de ordenación de los alumnos con necesid. educativas especiales</b> | Conferencia Mundial de Salamanca                  | Tercera conferencia europea de Valladolid                    |