

sujetos no difieren notablemente de las personas "normales". No existe una psicología de los retrasados mentales, así como no existe ninguna psicología de los Juanes o de los Enriques. Son muy pocas las prácticas educativas que se puedan señalar como exclusivas para sujetos retrasados, y en realidad son muy pocos los procedimientos terapéuticos de cualquier tipo que se apliquen a las personas retrasadas y que no se puedan aplicar también a otros tipos de personas. Es difícil hacer afirmaciones que sean verdaderas para todos los sujetos retrasados o por lo menos para la mayoría de ellos. La gama de capacidades intelectuales entre los retrasados es igual, o tal vez mayor, que la gama de capacidades de las personas clasificadas como normales, y el tipo de problemas con que tropiezan los retrasados son tan diversos como los problemas a los que se enfrenta cualquier grupo de individuos normales; siendo muy de lamentar que el solo hecho de escribir un libro acerca del retraso mental tenga que sugerir necesariamente lo contrario.

No obstante, también es muy importante evitar el extremo opuesto de suponer que los sujetos que llevan la etiqueta de retrasados mentales no difieren en nada de todos los demás. El solo hecho de no poder distinguir claramente a los retrasados de los no retrasados, no significa que los retrasados sean idénticos a las demás personas. Aun cuando prácticamente cualquier generalización acerca de los mentalmente retrasados puede resultar equívoca, la etiqueta de mentalmente retrasado no se fija a la gente en forma completamente caprichosa. Aun cuando haya mucha diversidad entre los retrasados y mucha unidad de características entre los clasificados como retrasados mentales y los "normales", en promedio los sujetos retrasados difieren evidentemente de la población general.

No es fácil evitar estos dos extremos. Aunque el primer error, el de creer que los retrasados mentales son cualitativamente diferentes de las demás personas, es ciertamente el más común, no es difícil encontrar autores que se inclinan en dirección contraria y sugieren (aunque nadie lo afirma explícitamente) que la mayoría de los retrasados no difieren en nada de los demás individuos (por ejemplo, Braginsky y Braginsky, 1974).

Además de los problemas generales inherentes a cualquier tipo de clasificación, existen otros problemas específicos de las etiquetas que se refieren a incapacidades, impedimentos o deficiencias de carácter. No hay manera de evitar que una etiqueta como la de retrasado mental sea un golpe muy duro para la estima que el individuo tiene de sí mismo. Como se ha mencionado, nuestra sociedad atribuye un valor tremendo a la capacidad para discurrir con claridad y racionalmente, proceso llamado algunas veces inteligencia, y la etiqueta de retraso mental implica que las personas clasificadas de esta manera tienen tan poca competencia en estas áreas, que necesitan una instrucción especial y que muy probablemente van a necesitar que se les asista durante toda su vida. El término *estigma* significa cualquier característica que merma valor al individuo y lo hace menos digno a los ojos de los demás (Goffman, 1963). Por lo general, todo defecto y toda incapacidad es un estigma, pero en cierto sentido la etiqueta de retrasado mental es el estigma supremo. En tanto la ceguera o la amputación son defectos corporales, el retraso mental implica un tipo de deficiencia más fundamental, implica un defecto de la mente, y por esta razón se le ha venido esquivando en

general, o el problema se ha abordado en una forma irracional, tanto por parte de los profesionales como del público en general. Está envuelto en mitos y verdades a medias, nacidas de la ignorancia; por ejemplo, se da por supuesto casi universalmente que el retraso mental es una enfermedad incurable. Como resultado de esto, a los niños y adultos retrasados, con mayor frecuencia que a otros sujetos impedidos, se les interna en instituciones aisladas del resto de la sociedad o se les priva de los servicios que normalmente se garantizan a todos los demás, como en el caso de una educación adecuada. Hay muchos psicólogos y psiquiatras que se niegan a prestar sus servicios a clientes retrasados por suponer de antemano (como lo supone el público en general) que el diagnóstico de retraso mental equivale a incurabilidad. Los maestros afirman abiertamente que no quieren niños retrasados en sus clases porque sencillamente son incapaces de aprender. Todavía en la década de los 60s muchos pediatras aconsejaban a los padres de niños retrasados que internaran a las pobres criaturas y que se olvidaran de ellos.

Afortunadamente estas actitudes están cambiando y de seguir las tendencias actuales, tal vez ya no será necesario empezar los libros que sobre el retraso mental en el futuro se escriban, con estos preámbulos tan desalentadores. Los cursos sobre retraso mental, muy raros en otro tiempo en los programas de bachillerato, son ahora bastante frecuentes; no sólo en los departamentos de educación sino también en los de psicología, en las escuelas de medicina, en los programas de trabajo social, en los programas de servicios humanos y en las instituciones de bachillerato de tipo comunitario. Los diversos niveles del gobierno en E.U.A. han caído en la cuenta por fin de que tienen obligación de proporcionar a *todos* los ciudadanos la oportunidad de poder llevar una vida completa, aun cuando esto signifique que hay que proporcionar servicios especiales a los ciudadanos menos bien dotados. La educación pública universal se está haciendo por fin realmente universal, y cada vez son más los estados que promulgan leyes que garantizan a todos los niños, inclusive a los más seriamente impedidos, el derecho a un programa educativo que se acomode a sus necesidades. La investigación sobre el retraso mental con fondos federales, prácticamente inexistente en la década de los 50s, es ahora muy común en E.U.A. Casi todo tipo de programas en favor de los retrasados mentales —educación especial, capacitación laboral, terapia de lenguaje y programas recreativos, por mencionar solamente algunos— se han extendido geométricamente durante los años 60s y 70s. Los grandes internados estatales, símbolo supremo del trato deshumanizante que se les ha dado a los retrasados, están desapareciendo rápidamente en favor de una organización de vida más familiar y doméstica para aquellos que no son capaces de vivir su propia vida independiente.

Siempre se ha reconocido que el retraso mental es un problema multidisciplinario, pero las disciplinas que tradicionalmente han estado de por medio en el caso de los retrasados mentales —medicina y educación— se han venido completando cada vez más con una gran variedad de nuevas áreas de conocimiento. Los psicólogos han hecho investigaciones sobre la naturaleza del aprendizaje y de la memoria en los retrasados, y han estructurado nuevos métodos de capacitación. En la actualidad hay terapeutas del lenguaje y terapeutas físicos prestando sus servicios a los retrasados en

por en por icu- yor nes nali- star pone icu- asa- ivia ños ten- bre esa- en los cue- de rio. fin rtu- hay los. sal, dos gra- e el ada en ral, lgu- Los nte en llos ulti- por - se - was e la - ructas en la mayoría de las instituciones. Cada vez se está reconociendo más que el retraso mental es un problema social, algo que afecta no solamente a los individuos, sino también a sus familias y a sus comunidades. Hay una conciencia generalizada de que el diagnóstico y en muchos casos de que la etiología (causa) del retraso mental, son sociales en cuanto a que a ciertas personas se les suele tener por retrasadas en unas sociedades pero no en otras. Como resultado de esto, los sociólogos, los trabajadores sociales, e inclusive los antropólogos, han empezado a interesarse en el retraso mental. Los arquitectos participan también en el problema diseñando edificios que se acomoden mejor a las necesidades de los retrasados y de otros sujetos impedidos. Los abogados han comenzado a interesarse en los derechos civiles de los ciudadanos mentalmente retrasados. En un pasado no muy remoto, a muchos retrasados se les confinaba en contra de su voluntad, se les negaba acceso al tratamiento e inclusive se les obligaba a trabajar esencialmente como esclavos en las diversas instituciones, pero muchos juicios recientes han garantizado por fin que a una persona retrasada o privada de sus facultades mentales solamente se la puede internar bajo condiciones muy bien determinadas, y que en todo caso se le debe proporcionar un tratamiento adecuado. Los tribunales inclusive han garantizado a los sujetos retrasados al derecho a votar en E.U.A.

NOMENCLATURA

A la condición de baja inteligencia se le han puesto nombres muy diversos; retraso mental, deficiencia mental, defecto mental, incapacidad mental, debilidad mental, subnormalidad mental, amencia y oligofrenia, entre otros. En todo este libro, por lo general, se usará el primer epíteto: retraso mental. En esto seguimos la costumbre actual en E.U.A. Los otros términos son esencialmente sinónimos, con diferencias incidentales en su connotación. Por ejemplo, el término debilidad mental, aunque prácticamente abandonado en ese país debido a sus connotaciones objetables, todavía se usa algunas veces en Inglaterra para designar a aquellos sujetos a los que en nuestro país designamos como retrasado mental educable. Deficiencia mental se contrapone algunas veces a retraso mental, aplicándose la primera a aquellas personas cuyas capacidades mentales han disminuido como resultado de alguna patología orgánica y no por causas ambientales. Subnormalidad mental es el equivalente inglés del término norteamericano de retraso mental. Amencia es un término muy antiguo, que se aplica a los retrasados mentales, carentes de inteligencia o amentes, por oposición a los enfermos mentales o dementes. La distinción es muy importante, pero los términos son obsoletos. Oligofrenia es el término aceptado en algunos países europeos para indicar retraso mental.

Hay cierta tendencia a usar etiquetas menos estigmatizantes para toda clase de incapacidades. Muchos educadores y otros profesionales hablan ahora de niños excepcionales, niños atípicos, o niños con deficiencias en el desarrollo, en lugar de usar epítetos más específicos. Hay varias razones para esto. Primero, ciertas etiquetas como, por ejemplo, retrasado mental,

no son precisas del todo, ya que no solamente se refieren a una gran variedad de personas de diferentes tipos, sino que además se da un frecuente desacuerdo sobre si a un niño determinado se le debe clasificar como retrasado o como incapacitado para aprender, retrasado o perturbado emocionalmente, retrasado o con lesión cerebral, retrasado o autista. En la mayoría de los casos, la etiqueta específica de diagnóstico no tiene importancia para el tratamiento o para la educación del niño y, por lo tanto, con frecuencia resulta práctico colocar a todos estos niños bajo un término general. Segundo, hay cada vez mayor conciencia de los efectos perniciosos que un epíteto como el de retrasado mental puede tener para los niños. Los maestros suelen esperar menos de ellos, los demás niños hacen burla de ellos, los padres suelen sentirse culpables o avergonzados. Ciertamente es más fácil para los padres hablar de un hijo excepcional que de un hijo retrasado mental. Esta tendencia es admirable por muchas razones, pero términos como niño excepcional resultan demasiado generales para ciertos fines, ya que abarcan no solamente a los retrasados mentales sino también a los impedidos físicamente, a los perturbados emocionalmente, a los ciegos y a los sordos, e inclusive a los muy dotados. Aun cuando resulte nocivo aplicar una etiqueta de retrasado a un niño en particular, la categoría es necesaria para fines prácticos y de investigación.

ALGUNOS EJEMPLOS DE PERSONAS MENTALMENTE RETRASADAS

Una de las mejores maneras de demostrar la diversidad que se da entre los individuos clasificados como retrasados mentales consiste en describir varios casos. Los estudios de casos son instructivos porque destacan los aspectos humanos del problema del retraso mental, y sirven además para combatir las ideas estereotipadas y preconcebidas acerca del modo de ser de los retrasados mentales. En cada uno de los cinco casos que se describen en seguida, los sujetos fueron diagnosticados en algún momento de su vida como retrasados mentales, y cada uno es un caso típico, pero obviamente cada uno es también único de muchas maneras.

Mary

Mary fue la sexta de la familia, tercera hija de un matrimonio de clase media baja que vivía en una de las grandes ciudades del este de la nación. Su padre había inmigrado a este país procedente de Italia cuando apenas tenía cinco años y había asistido a la escuela hasta el séptimo grado; después de lo cual se había puesto a trabajar tomando cualquier empleo que se le ofrecía. Cuando nació Mary, estaba trabajando en una panadería cuyo dueño era uno de sus tíos, en donde ganaba un sueldo que apenas bastaba para mantener a su numerosa familia. La madre de Mary había asistido a la escuela hasta el grado noveno y luego durante poco tiempo había trabajado de mesera antes de casarse. La familia vivía en un departamento de cuatro estancias en un edificio antiguo. Los muebles eran escasos, y no había más libros que la Biblia, pero siempre estaba muy limpio. El desarrollo prenatal y nacimien-

to de Mary pasaron sin ninguna novedad y no hubo nada anormal en su desarrollo preescolar. Su madre no podía pasar mucho tiempo con ella, pero había muchos otros hermanos y hermanas mayores que cuidaban de ella. Los demás hijos estaban progresando normalmente en la escuela, aunque ninguno de ellos sobresalía académicamente. Mary entró al primer año escolar a los seis años de edad. Su rendimiento académico era bastante pobre. Era una niña callada, tímida y pasiva que nunca causaba problemas a nadie, pero que al terminar el primer año todavía no podía leer absolutamente nada. Por razones sociales se la pasó al segundo año en donde la maestra era una amiga de la familia. Esta maestra tomó un interés muy especial en Mary, y al final del segundo año Mary podía reconocer todas las letras del alfabeto y leer algunas palabras sencillas. Sin embargo, en el tercer año se le exigió mucho más y sus deficiencias, no solamente en la lectura sino también en aritmética y en otras aptitudes académicas, aparecieron con mayor claridad. Su maestra no tenía tiempo para prestar a Mary la atención especial que necesitaba y aunque se la recomendó para ayuda correctiva, la especialista en lectura tenía tanto trabajo que no pudo atender a Mary. Al final de ese año, Mary estaba tan retrasada en sus tareas que tuvo que repetir año. Al final de su segundo año en el tercer grado, cuando ya casi tenía 11 años de edad, todavía estaba leyendo a nivel de primer año, y los demás niños ya habían empezado a jugarle bromas a causa de esto. Se la remitió al psicólogo de la escuela para una evaluación. Su dictamen fue que Mary estaba funcionando intelectualmente al nivel de un niño promedio de siete años y medio, y recomendó que se le colocara en una clase especial para retrasados mentales. Mary pasó los siguientes tres años asistiendo a una clase especial en su escuela local elemental y al final de este tiempo sus aptitudes para la lectura y para la aritmética estaban casi a nivel de tercer año.

Los padres de Mary sabían muy bien que estaba asistiendo a una clase especial, pero esto no les preocupaba mucho porque por principio de cuentas el progreso académico de sus hijas no les preocupaba mucho. Su familia no la consideraba como excepcional o anormal de ninguna manera, aunque ciertamente les preocupaba su timidez y su falta de amistades. Su madre le enseñó a cocinar, a coser y a hacer la limpieza del departamento, no mostrando ninguna dificultad especial para hacer el trabajo de una buena ama de casa.

Mary pasó los siguientes dos años asistiendo a un programa experimental para niños especiales en la escuela secundaria; aquí recibió lecciones de aseo personal, de salud, de economía doméstica y de otras cosas parecidas. Abandonó la escuela al llegar a los 16 años y se puso a trabajar en una lavandería propiedad de su cuñado. Trabajó ahí dos años hasta que conoció a Mark, un muchacho del barrio que acababa de volver del ejército. Mary y Mark se casaron a los tres meses y Mary dejó su empleo para convertirse en ama de casa de tiempo completo, y un poco después en madre. Fue una ama de casa razonablemente competente aunque nunca mostró interés por nada fuera de su familia, y su vida social se limitaba a las visitas que hacía a sus parientes.

Comentario: Es muy importante recordar que con mucha frecuencia los entendidos no se ponen de acuerdo sobre si un individuo determinado es o no

un retrasado mental, y Mary es un caso que algunas personas considerarían de retrasado mental mientras que otras no lo verían así. En cierto sentido es el caso típico de una persona a quien se pudiera clasificar como retrasada mental limítrofe, o tal vez como moderadamente retrasada de nivel superior, o retrasada mental educable (el significado específico de estos términos se analizará en capítulos posteriores). Ciertamente tuvo muchas dificultades en la escuela, pero su adaptación a situaciones no académicas fue a lo más, ligeramente pobre y después de abandonar la escuela llevó una vida relativamente normal e independiente.

También es importante advertir que en Mary no había nada que estuviera médica mal, y que la causa de sus escasas aptitudes mentales era completamente desconocida. Contrario a la creencia general, la mayoría de los niños mentalmente retrasados no tienen ninguna lesión cerebral manifiesta ni enfermedad orgánica alguna, y el diagnóstico de retraso mental se basa en su mediocre rendimiento escolar, más que en un dictamen médico.

Roy

Roy era el segundo de dos varones nacidos de una familia negra en el barrio de Harlem de la ciudad de Nueva York. Su padre abandonó a la familia cuando Roy tenía apenas dos años y, por lo tanto, Roy realmente no recuerda nada de su padre. Al abandonarla su esposo, la madre de Roy vivió de la asistencia pública, y de esta manera la familia siguió viviendo durante toda la niñez de Roy, excepto por un periodo muy breve durante el cual su madre trabajó de criada para limpieza general. Durante sus años preecolares, Roy, por lo general, tuvo comida suficiente, pero para lograr que le alcanzara el gasto, su madre tenía que alimentar a los dos muchachos con muchos alimentos económicos y feculoso. La familia cambió de domicilio tres veces antes de que Roy iniciara su asistencia a la escuela, una vez porque el edificio en donde vivían se tuvo que demoler, otra vez porque se les lanzó por no pagar la renta y la tercera voluntariamente ante la negativa del casero de no proporcionarles suficiente calefacción durante un invierno muy frío. El desarrollo físico inicial de Roy no tuvo nada de particular. Su madre era una mujer hostil y autoritaria que estaba constantemente gritando a sus hijos y que los golpeaba con un cepillo de pelo a la menor provocación. Como resultado de esto, Roy pasaba el menos tiempo posible en su casa, inclusive cuando todavía era muy niño. Durante el primer año de escuela, a Roy no le gustaba su maestra y él tampoco le gustaba a la maestra. Ella se quejaba de no comprender mucho de lo que él decía porque atropellaba las palabras, y de que con frecuencia andaba sucio y olía a orina. Roy pasaba la mayor parte de su tiempo en la escuela sacándole la vuelta al trabajo en lugar de procurar aprender. Tenía una enorme dificultad para mantenerse quieto por mucho tiempo, y su constante movimiento de un lugar a otro mortificaba todavía más a su maestra. Cuando pasó al segundo año lo colocaron en una sección especial para los lentes de aprendizaje, y ahí siguió esquivando todo lo que fuera trabajo de aprendizaje. Con recursos correctivos especiales logró aprender todas las letras y llegó hasta poder leer algunas palabras sencillas, a pesar de que en realidad no tenía ningún interés por el trabajo escolar. Ninguno de sus amigos estaba en mejores condiciones, y se burlaban de los

pocos niños que se dedicaban realmente a su trabajo. En el tercer año fue expulsado de la clase tres veces por peleonero. Empezó a faltar a la escuela con mayor frecuencia y a juntarse con su hermano mayor y con los amigos de éste. Un año más tarde fue arrestado por ratería en las tiendas, pero lo dejaron en libertad con una amonestación. Después de su tercera expulsión de la escuela durante el quinto año, el psicólogo de la escuela lo sometió a un examen muy minucioso; le administró una prueba estándar de inteligencia y dictaminó que el Cociente de Inteligencia de Roy era de 63. Como resultado de esto, lo colocaron en una clase especial. Aquí había menos estudiantes y, por lo tanto, la maestra podía prestar una atención más individual. Roy empezó a poner empeño, y al final del año ya estaba leyendo a nivel de segundo año. Sin embargo, para este tiempo sus amigos mayores de edad ya se estaban metiendo en mayores problemas. Al siguiente año, se le arrestó por robar dinero de una máquina registradora y de nuevo salió en libertad con sólo una amonestación. Sin embargo, muy poco después él y su hermano fueron arrestados de nuevo por robar un automóvil e irse de paseo en él, y esta vez se le remitió a un internado privado para jóvenes delincuentes situado en la parte norte del estado. Aquí recibió consejo psicológico muy intenso y cierta tutoría especial. Un año más tarde fue devuelto de nuevo a su madre. Después de esto, Roy logró vivir sin problemas por algún tiempo e inclusive asistió a la escuela con regularidad porque le gustaba trabajar en el taller de mecánica de la escuela secundaria. Sin embargo, todavía no podía leer muy bien y no ponía mucho empeño en sus clases de inglés, historia y matemáticas. Al llegar a los 16 años dejó la escuela definitivamente. No pudo encontrar ningún empleo y unos cuantos meses después fue arrestado por robar a mano armada una tienda de vinos y licores. Se le mandó a prisión durante seis meses y luego logró su libertad bajo palabra. El mismo tribunal que le había concedido la libertad le consiguió también un empleo en una estación de gasolina. Su jefe le enseñó muchas cosas relacionadas con la compostura de autos, de suerte que Roy llegó a ser un mecánico bastante aceptable. Contrajo matrimonio un año después y llevó una vida tranquila. La mayoría de sus amigos estaban en prisión, pero para él no era difícil evitar problemas con la ley cuando no había nadie que lo indujera a la delincuencia. Todavía está trabajando en la gasolinera y emplea la mayor parte de su tiempo libre en componer automóviles, en ver televisión o en tomar cerveza en la cantina local.

Comentario: Este es un caso en el que el retraso mental es el resultado del ambiente social y psicológico del niño. Todos los niños necesitan un estímulo intelectual y un apoyo emocional para su desarrollo adecuado, y la madre de Roy estaba demasiado abrumada con sus propios problemas para cumplir con esta función. Es muy importante convencerse de que un ambiente inadecuado puede producir deficiencias mentales tan graves como las que producen las enfermedades orgánicas.

Como en el caso de Mary, también aquí habrá discrepancias entre los profesionales sobre si se debe clasificar a Roy como retrasado mental o no. Muchos sostendrán que sencillamente era el producto de una cultura diferente, y que su familia y sus amigos le habían enseñado a tener éxito por

ulo 2)

os y al

ario la
ificado
lgunas
ciona-
puede
izonas,
pítulos
encia a
que el

mística
i no es
o de in-
en nin-
is capa-
an sido
se con-
ecuada-
que las
Debido
"A Susi
que son
o tanto,

palabra
i cierta-
ncia del
del CI
mal. La
ria, sino
el niño
débil en
nte bien
te éxito
rededor
a defini-
os en el

3 ¿Qué es retraso mental?

Buena parte de la confusión y de la falsa interpretación alrededor del término inteligencia se ha extendido al estudio del retraso mental. El resultado ha sido que la etiqueta de retrasado mental con frecuencia se entiende mal, no solamente entre el público en general, sino con frecuencia hasta entre los profesionales. Por ejemplo, existe la convicción muy generalizada de que una vez que a una persona se le diagnostica como mentalmente retrasada, esa persona siempre será retrasada mental. Esta persuasión brota directamente del antiguo concepto de inteligencia fija. De manera semejante, muchas personas conciben a la persona retrasada como incapaz de aprender absolutamente nada. Esta persuasión se basa en la noción de que la inteligencia es una capacidad global única. Todavía más importante, se dan desacuerdos ocasionales sobre a quién se le debe poner la etiqueta de retrasado mental y a quién no. Esta es una cuestión legal muy importante, porque siempre que se establecen programas especiales para los mentalmente retrasados, debería especificarse con toda claridad el tipo de personas que tienen derecho a estos servicios. Durante los últimos años se han puesto varias demandas ante los tribunales (por ejemplo, *Diana vs. Board of Education*, 1971) en las que se ha sostenido que un grupo de personas ha sido clasificado erróneamente como de retrasados mentales.

DEFINICION DE RETRASO MENTAL

A causa de la importancia legal de la etiqueta de retraso mental, es muy importante que se defina con toda claridad, confiablemente, y de tal manera que queden incluidas todas las personas que puedan beneficiarse de los programas especiales que se organizan para los retrasados, pero que queden excluidas aquellas personas para las cuales el posible daño que pudiera resultar de recibir dicha etiqueta supera sus beneficios. Los intentos tradicionales por definir el retraso mental se pueden reducir en líneas generales a tres categorías: definiciones basadas en resultados de pruebas de inteligencia, definiciones basadas en un mal rendimiento social y definiciones basadas en la causa o naturaleza esencial del retraso, como por ejemplo la lesión cerebral.

Definiciones basadas en resultados de pruebas de inteligencia

Las pruebas de inteligencia se diseñaron específicamente para descubrir a los niños que no podrían beneficiarse de un programa escolar normal —en otras palabras, para descubrir a los retrasados mentales— y siempre se han usado principalmente para este fin. Algunos han definido el retraso mental exclusivamente en función del rendimiento en estas pruebas estandarizadas, es decir, todo aquel que tenga un CI inferior a cierto nivel, generalmente fijado en 70, estará considerado como retrasado mental. Este es el enfoque que toman ciertos autores de pruebas como Wechsler y Terman (autores de la Stanford-Binet), los cuales asignan etiquetas interpretativas a las diversas gamas de CI. En la práctica, muchos sistemas escolares definen el retraso principalmente en función del CI, usando pruebas de inteligencia como criterio principal para determinar si una persona es candidata o no a clases especiales. La principal ventaja de esta definición es que es confiable y objetiva. Las personas pueden no estar de acuerdo acerca del significado de una puntuación determinada de CI, pero no suele haber mucho desacuerdo entre los que administran pruebas acerca del CI de un individuo.

Sin embargo, en el capítulo anterior se expusieron algunos defectos conceptuales muy importantes de las pruebas de inteligencia, y se concluyó con una llamada de alerta en contra de concebir el CI de un individuo como una medida absoluta de su potencial. Los intentos por definir el retraso mental exclusivamente en función del CI parecen estar cometiendo este error. Otro problema con este enfoque radica en que no siempre hay una buena relación entre el rendimiento en una prueba de inteligencia y el nivel general de adaptación del niño. Se dan muchos casos en los que un niño que tiene un bajo CI parece adaptarse de manera satisfactoria al ambiente. Pero tal vez la acusación más seria en contra del uso de pruebas de inteligencia para definir el retraso mental, es la de que estas pruebas discriminan a los niños marginados, especialmente a los de minorías raciales y a aquéllos cuya lengua nativa no es el inglés.

Definiciones basadas en un mal ajuste social

Muchos autores prefieren definir el retraso, no en función del resultado de una prueba, sino en función de qué tan bien se adapta el individuo al ambiente y a la cultura. Por ejemplo, analicemos las dos definiciones siguientes:

La deficiencia mental es un estado de desarrollo mental incompleto, de tal naturaleza y hasta tal grado que el individuo sea incapaz de adaptarse al ambiente normal de sus semejantes, de suerte que pueda llevar una existencia que no requiera supervisión, control o apoyo externo (Tredgold, 1937, pág. 4).

Una persona mentalmente deficiente es aquella incapaz de administrarse a sí misma y sus cosas, o incapaz de aprender a hacerlo, y que requiere supervisión, control y cuidado especial por su propio bien y por el de la comunidad (Benda, 1954, pág. 115).

Ambas definiciones dicen que una persona retrasada es aquella que al llegar a la edad adulta no es capaz de llevar una vida independiente. Una dificultad con este enfoque es que un individuo puede ser retrasado en un ambiente y no en otro. El caso obvio es el de aquella persona que tiene dificultad en ciertas aptitudes académicas como lectura y aritmética. Este sujeto por lo general lleva una vida perfectamente normal en una cultura rural sencilla, y trabaja normalmente en las labores del campo; pero este mismo sujeto será considerado un retrasado mental en una cultura urbana moderna en la que inclusive el empleo más sencillo supone llenar formas, hacer ciertos cambios, lectura y asimilación de instrucciones y demás cosas de este tipo. Debido a esto, Kanner (1957) distingue entre debilidad mental relativa y debilidad mental absoluta. El segundo término se refiere a aquellos individuos que se encuentran tan impedidos en su funcionamiento mental que en cualquier cultura serán tenidos por retrasados mentales. La debilidad relativa se refiere a aquellos sujetos con impedimento para las sociedades complejas, pero que no tienen ningún impedimento para las sociedades más simples. Como cada vez más y más empleos en nuestra sociedad exigen una preparación educativa muy extensa, en cierto sentido el número de personas que están resultando impedidas es cada vez mayor.

Otra dificultad en definir el retraso como incapacidad para adaptarse al ambiente, es que en la práctica es muy difícil medir en forma confiable esta incapacidad de adaptación. Los distintos profesionales suelen tener diferentes ideas acerca de lo que constituye una buena adaptación; lo cual es de lamentar porque cuando se trata de cuestiones legales, es muy importante tener criterio muy explícito sobre el retraso mental, para que los diversos individuos que evalúan independientemente a un sujeto puedan llegar a una conclusión muy parecida. Se han propuesto muchas pruebas de conducta adaptable, pero en general no son tan confiables como las pruebas de inteligencia.

Una tercera objeción en contra de la definición de retraso en función del fracaso social, es que las deficiencias de adaptación pueden tener otras causas además de una capacidad mental deficiente. Hay muchas personas cuyos problemas emocionales interfieren con su habilidad para vivir independientemente, y como muchos casos de posible retraso mental se complican por problemas emocionales, con frecuencia resulta difícil determinar cuál de los dos elementos es el que más influye en la deficiente adaptación: las capacidades mentales mediocres o los problemas emocionales.

Definiciones basadas en causas biológicas de retraso mental

Una tercera manera de definir el retraso mental se basa en consideraciones teóricas acerca de la causa o naturaleza esencial del retraso. El mejor ejemplo de este enfoque es el de una definición de retraso mental muy generalizada en la Unión Soviética:

Los niños mentalmente retrasados . . . han sufrido una enfermedad cerebral grave en el útero o durante los primeros años de vida, lo cual ha perturbado el desarrollo normal del cerebro y producido serias anomalías en el desarrollo

mental... El niño mentalmente retrasado se distingue marcadamente del niño normal por el ámbito de ideas que puede comprender, y por el carácter que tiene su percepción de la realidad (Luria, 1963, págs. 5, 10).

Por consiguiente, para Luria la lesión cerebral es esencial para el retraso. Adviértase que la última frase pone mucho énfasis en que hay un salto cualitativo substancial entre retraso y normalidad; mientras que por el contrario, la mayoría de los autores occidentales insisten en que retraso y normalidad se encuentran en el mismo continuo.

La dificultad con estas definiciones es que excluyen a muchos niños y adultos que probablemente deberían ser tenidos por retrasados mentales. Hay muchos individuos que funcionan a un nivel obviamente retrasado y que sin embargo no dan ninguna muestra de defecto alguno en su sistema nervioso. Hay autores, como Luria, que sostienen que la misma conducta retrasada es ya una primera prueba de cierto defecto en el sistema nervioso, pero esto es precisamente lo que hay que probar. Estas definiciones del retraso mental generalmente no satisfacen.

El consenso actual: la definición AAMD

Con mucho, la definición de retraso mental más generalmente aceptada en la actualidad es la que ha adoptado la American Association on Mental Deficiency (AAMD):



Retraso mental significa un funcionamiento intelectual general notablemente por debajo del promedio, que existe junto con deficiencias de adaptación y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo. (Grossman, 1973, pág. 11).

1) Esta definición de retraso tiene una aceptación tan general que todos los estudiantes de retraso mental harán muy bien en conocerla a fondo. Según esta definición, para que a una persona se le clasifique como retrasada mental, se tienen que cumplir tres criterios: primero, tiene que haber "un funcionamiento intelectual notablemente por debajo del promedio". En la práctica esto significa que la persona, en una prueba estándar de inteligencia, tiene que obtener una puntuación de por lo menos dos desviaciones estándar por debajo de la norma aceptada para el grupo de su edad. Esto significa que el CI del sujeto tiene que ser inferior a 68 en la Stanford-Binet, o inferior a 70 en las Escalas Wechsler. No se hace mención de ninguna prueba específica porque hay casos en los que se tienen que usar pruebas especializadas (como por ejemplo la Binet de Hayes para los ciegos) para poder determinar un CI exacto.

2) Sin embargo, un CI bajo no define por sí solo el retraso mental. El sujeto tiene que manifestar también una deficiencia de adaptación en su conducta. Este criterio es un tanto más difícil de especificar, pero básicamente significa que la adaptación del individuo a las exigencias de su ambiente natural o social, tiene que ser inferior a la de sus compañeros de la misma edad. Como las expectaciones sociales son diferentes a diferentes edades, las deficiencias de adaptación se manifiestan de manera diferente en

los niños pequeños, en los niños mayores, y en los adultos. El *A.A.M.D. Manual of Terminology and Classification* ofrece algunas normas; en el caso de los infantes y de los preescolares, la mala adaptación de la conducta se suele reflejar en las siguientes áreas: aptitudes sensorio-motoras, aptitudes de comunicación, aptitudes para ayudarse a sí mismo y socialización. El retraso en el desarrollo de estas conductas suele ser señal de posibles deficiencias en la conducta de adaptación. En el caso de niños de edad escolar, las deficiencias en la conducta de adaptación se suelen manifestar en una dificultad para aplicar las aptitudes académicas básicas a las actividades rutinarias de la vida, o en la aplicación de razonamiento y juicio apropiados para dominar plenamente el ambiente, al igual que en la falta de aptitudes sociales. Durante la adolescencia tardía y en la edad adulta, el rendimiento laboral y la responsabilidad social ocupan un lugar muy importante, y por consiguiente la facilidad para adaptarse se determina por el grado en que el individuo puede vivir una vida independiente dentro de la comunidad.

Son varias las escalas que se han estructurado para valorar la adaptación social. Probablemente la más conocida es la *Vineland Social Maturity Scale* (Escala Vineland de Madurez Social) (Doll, 1964). Esta es una lista de reactivos de conducta de adaptación, enumerados conforme a la edad en que el niño promedio puede ponerlos en práctica. Por ejemplo, se supone que el niño promedio puede poner en práctica regularmente las siguientes aptitudes sociales entre el segundo y tercer año de edad: avisar que quiere ir al retrete, quitarse el abrigo o el vestido, comer con tenedor, beber agua sin ser ayudado, cortar con tijeras y narrar algunas experiencias. Los siguientes puntos son para el nivel de 6 años: usar el cuchillo de mesa para cortar, usar un lápiz para escribir, bañarse sin la ayuda de otra persona, acostarse sin ayuda de nadie. De un sujeto de 15 a 18 años se puede esperar que se pueda comunicar por correspondencia, seguir los acontecimientos de actualidad, administrar bien el dinero que se le da para gastos personales y comprar su propia ropa. La escala produce una edad social que indica el nivel al que está funcionando el niño. Si el niño no puede poner en práctica muchas de las aptitudes que la mayoría de los niños de esa edad pueden efectuar, o dicho de otra manera, si la edad social del niño está muy por debajo de su edad cronológica, esto suele indicar retraso.

Otra escala de este mismo tipo es la *Adaptive Behavior Scale* (Escala de Adaptación de la Conducta) publicada por la AAMD. Esta escala está diseñada específicamente para valorar y describir la conducta de adaptación de los sujetos mentalmente retrasados, y en lugar de recoger normas a base de una población normal como lo hacen la mayoría de los instrumentos de evaluación, las normas se sacan a base de sujetos retrasados, y en lugar de producir una única puntuación, el resultado final es un perfil de la conducta de adaptación del individuo en 10 escalas de conducta funcional y en 14 escalas de conducta antisocial. Sin embargo, su valor principal está en ser una lista de identificación de conductas que se puede aprovechar después como guía para programar, y como un recurso para medir el progreso que se logra con el tiempo.

El tercer criterio de la definición es que la deficiencia en la conducta de adaptación y el funcionamiento intelectual por debajo del promedio, tienen

3) que manifestarse durante el periodo de desarrollo, prácticamente desde la concepción hasta los 18 años. Esto significa que el retraso se concibe como un desorden de desarrollo. El individuo que llega a la edad adulta después de un desarrollo normal nunca podrá ser considerado como retrasado. Las personas cuya capacidad intelectual se deteriora debido a la senilidad o a alguna lesión cerebral durante la edad adulta, tampoco son retrasados mentales.

Como se acaba de señalar, para que a un individuo se le considere como retrasado, tienen que cumplirse estos tres criterios: los resultados del sujeto en una prueba estándar de inteligencia tienen que estar por lo menos dos desviaciones estándar por debajo del promedio, debe tener una conducta de adaptación deficiente, y la deficiencia tiene que aparecer durante el desarrollo. Hay muchos individuos que cumplen con uno o dos de los criterios, pero sin el tercer criterio no se podrán considerar retrasados. Por ejemplo, los niños de ambientes culturalmente pobres con frecuencia obtienen resultados bajos en las pruebas estandarizadas de inteligencia, pero no tienen ninguna deficiencia en su conducta de adaptación. No tropiezan con ninguna dificultad para aprender las habilidades que necesitan para sobrevivir en el mundo en que viven. No sufren ningún retraso por lo que toca a los momentos claves de la maduración, por ejemplo, por lo que toca a la edad a la que empiezan a hablar o la edad a la que aprenden a vestirse solos. No tropiezan con ninguna dificultad especial para aprender a encontrar su camino por el vecindario o para llevarse bien con los compañeros. A estos niños no se les debe considerar como retrasados. De manera semejante, hay muchas personas con deficiente conducta de adaptación en el sentido de que no pueden poner en práctica muchas aptitudes sociales que se necesitan para llevar una vida independiente, como por ejemplo para conservar un empleo o para llevarse bien con los demás. Tal vez haya que internarlos como psicóticos o como psicópatas, o tal vez puedan quedar libres bajo la tutela y supervisión de parientes, pero si su rendimiento en las pruebas de inteligencia está dentro de la gama normal, estos sujetos no son retrasados mentales.

Hay una diferencia muy importante entre esta definición de retraso mental y el uso popular del término. La definición AAMD no menciona ni la causa del retraso ni su incurabilidad. El retraso mental se define exclusivamente en función de la conducta: se considera como mentalmente retrasado el individuo que actúa como mentalmente retrasado. No obstante, con frecuencia se concibe el retraso como un desorden constitucional: orgánico y permanente. Las primeras definiciones que se daban con frecuencia hacían referencia a esto (por ejemplo, Doll, 1941). Si se hace alguna mención de permanencia en la definición, entonces puede suceder que se diagnostique mal a los niños y a los adultos cuando se les pone la etiqueta de retrasados mentales porque primero dan muestras de conducta retrasada, y luego resulta que no son retrasados porque funcionan con independencia personal. En otro tiempo, a estas personas se les llamaba seudoretrasados. La definición actual soslaya esta cuestión no haciendo ninguna mención de permanencia; muy bien se puede dar el caso de que un niño esté genuinamente retrasado en algún momento de su vida y no retrasado posteriormente. Sin embargo, todavía se le da a este uso del término un sentido equivocado. Es

frecuente oír a alguna maestra decir: "Cuando Juanito llegó por primera vez a mi clase yo creí que estaba mentalmente retrasado, porque no logró aprender nada durante los primeros tres meses, pero ahora ya sé que no está retrasado porque está progresando un poco". De manera semejante, algunos examinadores psicólogos todavía están empeñados en estructurar métodos de prueba para distinguir al niño verdaderamente retrasado del que sólo da la impresión de ser retrasado mental (véase Silverstein [1970] para un breve resumen). Algunos psiquiatras sostienen que si la conducta retrasada del niño es el resultado de una perturbación emocional, entonces al niño no se le debe considerar como retrasado mental. Estos profesionales opinan que una de las principales tareas de los clínicos es la de distinguir entre el niño retrasado y el niño seudorretrasado; por lo visto dando por supuesto que al niño perturbado emocionalmente se le podrá tratar mejor y que el verdadero retrasado no tiene remedio. La definición de retraso mental que adoptamos en este libro afirma que ésta no es una cuestión importante. La perturbación emocional, la marginación cultural y otras circunstancias adversas, pueden producir un retraso mental tan verdadero como el que produce la lesión cerebral.

NIVELES DE RETRASO MENTAL

Como la etiqueta de retrasado mental incluye tantos tipos diferentes de personas, la AAMD ha desarrollado un sistema de clasificación diagnóstica de los retrasados basado en el nivel de funcionamiento del individuo, principalmente en su CI. A los individuos con CIs entre dos y tres desviaciones estándar por debajo de lo normal se les clasifica como ligeramente retrasados; a los que tienen un CI entre tres y cuatro desviaciones estándar por debajo de lo normal se les llama moderadamente retrasados; a los que tienen un CI entre cuatro y cinco desviaciones estándar por debajo del promedio se les pone la etiqueta de severamente retrasados; y a los que obtienen resultados de más de cinco desviaciones estándar por debajo de lo normal se les llama profundamente retrasados. El cuadro 3-1 traduce este sistema a puntuaciones de CI, para las pruebas Wechsler y Binet.

La última columna del cuadro 3-1 muestra las edades mentales adultas de cada uno de los cuatro niveles. Esto indica muy bien el nivel de funcio-

Cuadro 3-1. Niveles de retraso mental

Nivel	CI de Binet (d.e. = 16) ¹	CI de Wechsler (d.e. = 15)	Edad mental en la edad adulta
Ligero	68-52	69-55	8.3-10.9 años
Moderado	51-36	54-40	5.7-8.2 años
Severo	35-20	39-25	3.2-5.6 años
Profundo	≤19	≤24	≤3.1 años

¹ d.e. = desviación estándar.

namiento que se espera de un individuo a los diversos niveles. Por ejemplo, un adulto ligeramente retrasado, por lo general, puede hacer la mayoría de las cosas que puede hacer un niño de 8 a 11 años de edad, como por ejemplo leer y calcular hasta un nivel de tercero a quinto grado escolar, encargarse de sus propias necesidades personales como vestirse y asearse con el mínimo de ayuda, conservar un empleo sencillo, tener una coordinación esencialmente normal, y tener una interacción social adecuada. De un adulto moderadamente retrasado se puede esperar que funcione al nivel de un niño promedio de 5 a 8 años. A esta persona hay que prestarle alguna asistencia ocasional para su aseo y cuidado personal, pero puede mantener un empleo si se toman las medidas especiales para superar su impedimento, como es el caso de los talleres supervisados. Un adulto severamente retrasado estaría funcionando al nivel del preescolar promedio. Aunque esta persona podrá encargarse de sus necesidades corporales básicas, tales como vestirse, alimentarse y usar el retrete, y tal vez pueda comunicarse con un lenguaje sencillo, él o ella ciertamente necesitará una supervisión muy considerable durante toda su vida. Esta persona no puede andar sola por la ciudad, puede tener algunos problemas de coordinación, y no suele ser capaz de conservar un empleo ni siquiera en un lugar supervisado. Una persona profundamente retrasada tiene una edad mental menor de tres años en su edad adulta. Por lo tanto, de muchos sujetos profundamente retrasados no se puede esperar siquiera que atiendan sus propias necesidades corporales básicas. La mayoría no sabe usar bien el retrete, muchos necesitan ayuda para vestirse, algunos ni siquiera pueden alimentarse solos. En esta categoría están incluidos muchos casos de encamados que ni siquiera son capaces de aprender a andar. Las aptitudes de lenguaje serían mínimas.

La clasificación AAMD que estuvo en uso entre 1961 y 1973 también incluía la categoría de retrasados límitrofes, la cual se definía como un CI de una o dos desviaciones estándar por debajo del promedio; en otras palabras, un CI de Wechsler entre 70 y 85. Por consiguiente, en este sistema el retraso se define como el funcionamiento a una desviación estándar o más por debajo de lo normal, e incluye a una cantidad mucho mayor de personas. La justificación para incluir una categoría límitrofe era que la sociedad moderna se está haciendo tan compleja que hasta los empleos más sencillos suponen un nivel mínimo de aptitudes académicas y, por consiguiente, muchos sujetos con CIs inferiores a 85 necesitan cierta asistencia y orientación en cosas como encontrar y colocarse en algún empleo, alquilar un departamento, manejar dinero personal como abrir una cuenta de banco, comprar un seguro, pagar los impuestos, etc. Aunque todo esto sea verdad hasta cierto punto, en la actualidad ya no se considera a estas personas como retrasadas según el sistema más reciente de clasificación. La razón de este cambio es que durante la pasada década surgió una preocupación muy honda a causa de los efectos degradantes y estigmatizantes que tiene la etiqueta de retraso mental. Si a una persona se le clasifica como retrasada colocándola en una clase especial en la escuela o internándola en alguna institución, sus amigos, parientes y patrones potenciales suelen reaccionar a esa persona en una forma diferente y esperar de ella un comportamiento diferente. Además, se puede dañar profundamente la estima que de sí mismo tiene el

individuo. La segunda razón para suspender esta categoría de retrasado limítrofe es que la investigación (Cobb, 1972) ha indicado constantemente que la inmensa mayoría de la gente que se encuentra dentro de esta gama de CI puede llevar una vida independiente y productiva. Por consiguiente, la AAMD sugiere que a esta condición se le llame inteligencia limítrofe en lugar de retraso limítrofe.

En la actualidad la clasificación AAMD del retraso mental es la más aceptada, pero también hay otros sistemas de clasificación. Un esquema obsoleto incluía las categorías de tarado, imbecil e idiota. El tarado era el individuo con un CI entre 50 y 75; el imbecil era un sujeto con un CI de 25 a 50; y el idiota era el sujeto con un CI inferior a 25. Estas etiquetas ya no se usan debido a que estos términos llegaron a tener connotaciones desgradantes. Por su parte, los educadores clasifican a los niños retrasados conforme a las siguientes categorías: retrasados mentales educables (RMED), retrasados mentales entrenables (RMEN) y retrasados mentales severos (RMS). La etiqueta RMED corresponde en líneas generales al retraso mental ligero, y la RMEN al retraso mental moderado. El origen de estas etiquetas es evidente. Aquí educación quiere decir que a estos individuos se les pueden enseñar las aptitudes académicas básicas como lectura, escritura y aritmética. Los niños capaces de algún adiestramiento, por lo general no pueden aprender aptitudes académicas, excepto tal vez las de un nivel muy elemental como escribir su nombre y leer DAMAS y CABALLEROS en las puertas de los sanitarios, pero ciertamente se les puede capacitar para las aptitudes de su cuidado personal y para habilidades laborales muy sencillas. Los severamente retrasados y los profundamente retrasados, también suelen clasificarse como sujetos retrasados necesitados de custodia o subentrenables, porque con frecuencia ni siquiera pueden aprender las habilidades fundamentales para cuidarse a sí mismos. Tradicionalmente se les ha excluido de las escuelas públicas (aunque la legislación que prescribe la educación para todos está cambiando rápidamente esta situación).

DIAGNÓSTICO DE RETRASO MENTAL

Como el retraso mental se define en términos de conducta, el único que puede hacer un diagnóstico técnicamente adecuado es el psicólogo. Sin embargo, en la práctica no siempre se observa este principio, y la verdad es que existen muchas maneras de diagnosticar a un niño como retrasado mental. Quién habrá de hacer el primer diagnóstico y a qué edad se deberá hacer dicho diagnóstico, dependerá de lo serio que sea el retraso. Si el retraso es profundo, si está acompañado de anormalidades físicas evidentes, o si es parte de un síndrome específico como el síndrome de Down (mongolismo), entonces el niño suele ser declarado mentalmente retrasado desde el momento de nacer. Sin embargo, el diagnóstico al nacer el niño es más bien una excepción. Como son muy pocas las muestras que da el recién nacido de todo lo que sea conducta de adaptación, un niño que más tarde habrá de recibir un diagnóstico de gravemente retrasado dará la impresión de normalidad durante algunos meses después de nacer. El retraso grave con frecuen-

cia se descubre por un desarrollo motor muy lento y por la apatía general que lo caracteriza, pero las aptitudes motoras gruesas como dar vuelta horizontalmente, sentarse y andar, se retrasan sólo ligeramente en los niños moderadamente retrasados, y con frecuencia no se retrasan nada en los niños ligeramente retrasados. Algunas veces el retraso moderado no se diagnostica sino hasta cuando el niño se encuentra entre los dos y cuatro años, cuando los padres advierten que su niño no se está desarrollando con la misma rapidez que otros niños. Una base muy importante para el diagnóstico es el retraso en el lenguaje. Los niños con un retraso mental que no sea ligero casi siempre muestran cierto retraso en la adquisición del lenguaje. (Sin embargo, también hay muchos niños perfectamente normales que muestran retrasos en el lenguaje, por lo cual los retrasos en el lenguaje, por sí solos, no son una prueba clara de retraso mental). Por consiguiente, el procedimiento ordinario de diagnóstico en el caso de un retraso moderado, severo o profundo, es que los padres adviertan cierta peculiaridad en su niño y lo presenten a algún médico; el médico a su vez lo remitirá generalmente a un especialista para que se aclare el caso. Un psicólogo medirá el desarrollo mental del niño, y si se sospecha que hay algún daño neurológico se suelen hacer ciertos análisis, como por ejemplo una radiografía del cráneo y algunos electroencefalogramas.

Sin embargo, a los niños ligeramente retrasados no se les suele diagnosticar como tales sino hasta cuando llegan a la edad escolar. El desarrollo temprano de muchos niños ligeramente retrasados no suele distinguirse sensiblemente del desarrollo normal; estos niños asimilan las aptitudes básicas como andar, hablar, y aptitudes sociales, casi al mismo ritmo que el niño normal, o a lo más con un ligero retraso y, por lo tanto, los padres no sospechan nada sino hasta que el niño entra a la escuela. Así, la primera que sospecha el ligero retraso mental es la maestra y no los padres. Si el niño está teniendo dificultades especiales en la escuela, el procedimiento más frecuente es que la maestra, con el consentimiento del director y de los padres, remita al niño al psicólogo de la escuela para que le haga una evaluación. El psicólogo, por lo general, le administrará una prueba estándar de inteligencia y luego determinará si el niño está o no retrasado. El psicólogo puede también recomendar que se le coloque en una clase especial. Lamentablemente, con frecuencia los psicólogos se apoyan exclusivamente en la prueba de inteligencia para determinar la existencia de retraso mental, sin atender para nada a la conducta de adaptación del niño (Adams, 1973).

Por consiguiente, el retraso moderado, el grave y el profundo, generalmente son considerados por el público como problemas principalmente médicos. El tipo de diagnosis que se lleva a cabo es de carácter médico ordinariamente; es decir, el médico es el que determina que el niño tiene el síndrome de Down o que el niño sufrió una lesión cerebral en el momento de nacer. Por el contrario, al retraso ligero se le considera en la mayoría de los casos como un problema de educación. La maestra es la que empieza a sospechar de su existencia y el psicólogo el que lo diagnostica, y con frecuencia no se consulta absolutamente a ningún médico. La mayoría de los niños ligeramente retrasados no presentan ningún desorden médico excepcional que pueda explicar su pobre rendimiento escolar. Sin embargo, la

mayo
alguna
en ni
de re
de cri
tiene
exclus
bas, E
escuel
dan p
de pe
cierta
tales
bre q
cuelas
había
y las e
La
otras
a que
que p
en ci
ingres
Estas
de de
hacen
cualqu
con f
es la p

PRUE
RETF

Una d
princi
tal, y
anorm
pre se
norma
a todo
de ret
portan
como
retrasa
niños

Al
esta c

mayoría de los individuos con IQs inferiores a 50 sí se caracterizan por alguna anormalidad biológica específica. Los que hacen el diagnóstico inicial en ninguno de estos casos se adhieren estrictamente a la definición AAMD de retraso mental. Los médicos generalmente hacen su diagnóstico a la luz de criterios estrictamente médicos (el niño, o la niña, está retrasado porque tiene una lesión cerebral); mientras que las escuelas tienden a apoyarse casi exclusivamente en el rendimiento académico y en los resultados de las pruebas, pasando por alto totalmente la conducta de adaptación fuera de la escuela. Mercer (1973) ha demostrado que estos dos métodos de diagnóstico dan por resultado que se determinen como retrasados a dos diferentes tipos de personas. Pidió a todas las agencias médicas y a todas las escuelas de cierta comunidad que le proporcionaran los nombres de los retrasados mentales que tuvieran en sus archivos; descubrió que casi no había ningún nombre que estuviera en las dos listas. Había muchas personas a quienes las escuelas consideraban como retrasadas pero no las agencias médicas, y que había algunas personas a quienes los médicos consideraban como retrasadas y las escuelas no.

La forma aleatoria en que se hace el diagnóstico de retraso mental y de otras incapacidades del desarrollo está cambiando poco a poco; esto se debe a que se están estableciendo en E.U.A. diversos tipos de clínicas de selección que proporcionan diversos tipos de diagnóstico para el caso de niños nacidos en circunstancias peligrosas, es decir, niños que nacen de familias de bajos ingresos que ordinariamente no reciben una adecuada atención médica. Estas clínicas de selección generalmente administran una prueba muy breve de desarrollo y evalúan la vista y el oído del niño, al mismo tiempo que le hacen un examen físico muy completo. El fin de estas clínicas es descubrir cualquier anormalidad de desarrollo lo más pronto posible, porque sucede con frecuencia que entre más temprano se descubre algún desorden, mayor es la probabilidad de que se pueda curar eficazmente.

PRUEBAS DE INTELIGENCIA CON LOS RETRASADOS MENTALES

Una de las paradojas de la corriente de pruebas de inteligencia es que el uso principal que se hace de dichas pruebas es para diagnosticar el retraso mental, y así, casi todos los niños a quienes se somete a dichas pruebas son ya anormales de alguna manera. A pesar de esto, las diversas pruebas casi siempre se han desarrollado y estandarizado en base a una población de niños normales. Como norma general, se excluye de la muestra de estandarización a todos los niños sospechosos de lesión cerebral, de perturbación emocional, de retraso mental o de cualquier otra anormalidad. Por lo que es muy importante confirmar que las pruebas de inteligencia de uso tan extendido como la WISC y la Stanford-Binet son tan confiables y tan válidas para los retrasados mentales o para otros grupos de sujetos impedidos, como para niños normales.

Afortunadamente se ha dedicado una buena cantidad de investigación a esta cuestión (véase Silverstein, 1970, o Sattler, 1974, para recensiones ge-

y las agencias habían designado como retrasados. Igualmente, las diferencias raciales y socioeconómicas que predominaban tanto entre los que habían designado dichas escuelas y agencias faltaban totalmente en el grupo de los retrasados señalados por el pueblo ordinario. Por lo tanto, para que una persona sea considerada retrasada por un profano, tiene que tener un CI un tanto más bajo que el que se requiere para que un profesional lo considere retrasado, y casi todas las personas a quienes los profesionales, pero no la gente ordinaria, consideran retrasadas, provienen de ambientes culturalmente marginados o de ambientes minoritarios.

En el primer capítulo se dijo que una de las principales dificultades que hay con las etiquetas es que, por lo general, se da un área gris, un grupo de individuos que no embonan perfectamente en ninguna de las categorías. Uno de los problemas característicos con que se topa al querer determinar la prevalencia del retraso mental es que esta área gris es también muy extensa. Probablemente la mayoría de la gente clasificada como retrasada cae en esta área de retraso relativo. Esto significa que es imposible determinar con precisión cuántos retrasados mentales hay en E.U.A. Ciertamente hay muy buenas razones para estar escépticos respecto a la cantidad de 3% que citan aquellos grupos que tienen mucho interés en destacar la importancia del problema del retraso mental, pero igualmente sospechoso puede ser cualquier otro cálculo de prevalencia. En un sentido muy real, una verdadera prevalencia de retraso mental no existe.

CRITICAS CONTRA EL CONCEPTO DE RETRASO MENTAL

Como se deduce del capítulo anterior, en todo el campo de la definición de retraso mental existe mucha agitación, y un número cada vez mayor de personas están poniendo en tela de juicio los modos tradicionales de concebir y enfocar el retraso mental.

Muchas de las críticas están dirigidas contra lo que generalmente se llama el modelo médico, o lo que Mercer (1973) llama perspectiva clínica. En este marco de referencia, el retraso mental se concibe como algo muy parecido a lo que en medicina se llama enfermedad. Existe un trastorno o enfermedad básica, el retraso mental, que produce o causa síntomas, como problemas académicos y una conducta inadecuada de adaptación. Esta condición existe en el individuo independientemente de cualquier diagnóstico. Se puede dar un caso de retraso no diagnosticado, como se puede dar un caso de fiebre reumática no diagnosticada. De manera semejante, se puede dar el caso en que el retraso se diagnostique mal, es decir, que a una persona se le ponga la etiqueta de retrasada porque él o ella manifiesta algunos de los síntomas de retraso, pero que en realidad no está retrasada. Si aceptamos las premisas y postulados del modelo médico, entonces el paso crucial para un buen tratamiento es el diagnóstico. Una vez que se hace el diagnóstico indicado, se puede emprender el tratamiento correcto, basado en el diagnóstico de la causa fundamental.

Este modelo médico resulta engañoso de muchas maneras cuando se aplica al retraso mental. El retraso mental no es una enfermedad. El retraso mental y la baja inteligencia no deben usarse para explicar la conducta porque nadie sabe qué significa baja inteligencia, y la única manera de deducir que existe una inteligencia baja y un retraso mental es la de observar las conductas que hipotéticamente están ocasionando. Muchos conductistas (por ejemplo, Neisworth y Smith, 1973) opinan que es más productivo hablar de niños de conducta retrasada que de niños retrasados. Esta tal vez parezca una distinción trivial, pero con ella se evaden algunas de las trampas lógicas o conceptuales de que hablamos en el capítulo 2, en las que a la etiqueta se le considera como la causa de la conducta. Esta perspectiva sugiere que el método más eficaz de tratamiento es ir directamente a los síntomas e ignorar toda causa latente. Por ejemplo, si un niño tiene dificultades con la lectura en la escuela, será mucho más productivo darle al niño un adiestramiento intensivo en lectura que determinar si el niño es un retrasado o no, administrándole una prueba de CI. Este enfoque es directamente contrario al modelo médico, el cual sostiene que es inútil tratar los síntomas si se ignora la causa básica.

Mercer (1973) critica la concepción actual de retraso mental desde un punto de vista un poco diferente. Afirma que el retraso mental es un rol o papel social, más que una característica inherente de los individuos. Un rol social es una categoría en la que se coloca a ciertas personas, esperando que dichas personas actúen de cierta forma. Desde este punto de vista, a una persona se le define como mentalmente retrasada si otras personas consideran que es una retrasada mental. En el capítulo anterior se citaron muchos argumentos para corroborar esta postura. La mayoría de los sujetos clasificados como retrasados en E.U.A. caen en la categoría de retraso mental relativo y no en la de retraso absoluto; su retraso no es algo inherente o interno, sino el resultado de la interacción del individuo con el ambiente. El mismo individuo en un ambiente diferente ya no sería un retrasado; lo cual es muy distinto de un desorden médico. Una persona con cáncer sigue teniendo cáncer en dondequiera que esté o a dondequiera que vaya; por el contrario, es posible que un niño sea un retrasado en la escuela y que no lo sea en su hogar.

Mercer demuestra esto muy bien. En su comunidad existía un sistema de escuelas parroquiales además de las escuelas oficiales. Las escuelas públicas administraban a todos sus alumnos pruebas de inteligencia de grupo, y empleaban varios psicólogos escolares cuyo cometido principal era diagnosticar el retraso. Las escuelas parroquiales no tenían ni pruebas, ni clases especiales, y dijeron que no podían atender a retrasados mentales. Había un buen número de niños obviamente lentos en las escuelas parroquiales, pero asistían a clases con todos los demás, sin que hubiera oportunidad alguna de ponerles la etiqueta de retrasados mentales porque no había ningún mecanismo para ello. Si los niños asistían al sistema de escuelas parroquiales, no podían ser retrasados mentales. Sin embargo, si por alguna razón alguno de estos niños lentos pasaba al sistema de escuelas públicas, había muchas probabilidades de que "se convirtiera" en un retrasado mental, al diagnosticarlo como tal.

Una versión todavía más extrema del mismo argumento, es que al ponerle a un niño la etiqueta de retrasado, se proporciona un mecanismo eficaz para que la maestra y en algunos casos hasta los padres se deshagan de un niño indeseable. Si una maestra tiene un niño que es un problema de disciplina, lo puede remitir al psicólogo de la escuela para que lo diagnostique como retrasado mental y lo envíe a una clase especial. Con frecuencia se ha acusado a las clases especiales de ser un campo de desechos para niños indeseables, y el mecanismo para colocar a los niños ahí es ponerles la etiqueta de retrasados. Una prueba de esto es que generalmente hay una muy considerable sobreposición de habilidades entre los niños de una clase especial para niños retrasados y los niños de lento funcionamiento de las clases regulares (Garrison y Hammill, 1971).

Braginsky y Braginsky (1974) echan mano de un argumento muy semejante para conjeturizar que algunos de los niños que están en instituciones para retrasados, han ido a parar ahí porque sus padres o la sociedad no los quieren consigo. La investigación que hicieron a propósito de niños de tales instituciones indica que muchos de ellos están funcionando igual o mejor que muchos de los niños que andan fuera, y que la principal razón de estar ahí es la de que no hay ningún otro hogar apropiado para ellos fuera de la institución. Prácticamente todos procedían de hogares pobres y habían sido positivamente rechazados por sus padres, o habían sido sacados de sus hogares por el influjo tan negativo que su familia ejercía sobre ellos. Estos autores opinan que en muchos casos la decisión de internar al niño en la institución se tomaba antes del diagnóstico de retraso, y que el diagnóstico se llevaba a cabo exclusivamente para hacer legal el internamiento. Llegan a la conclusión de que "el retraso mental, como la enfermedad mental, no es un concepto psicológico, sino más bien un concepto sociopolítico. Es otro de los muchos mitos inventados por una sociedad que se niega a reconocer las formas sociales que necesita. El camuflaje o pretexto de la política del diagnóstico y del encarcelamiento han conducido a enormes inversiones de tiempo, esfuerzo y dinero, en una búsqueda inútil de factores psicológicos y biológicos, siendo que el verdadero problema está en la sociedad" (Braginsky y Braginsky, 1974, pág. 30).

Los puntos en que insisten Mercer y los Braginsky son muy importantes porque invitan a pensar, y porque destacan algunos de los puntos débiles del pensamiento tradicional acerca del retraso mental; sin embargo, su postura no debe tomarse muy literalmente. Tienden a dar la impresión de que no hay absolutamente ninguna diferencia entre la mayoría de los sujetos clasificados como retrasados y la población general, lo cual es evidentemente falso. Aunque algunas personas con etiqueta de retraso mental son más capaces que algunos sujetos que no tienen dicha etiqueta, el diagnóstico de retraso no se lleva a cabo en forma totalmente arbitraria. Siempre habrá personas que carezcan de las aptitudes mentales necesarias para adaptarse con éxito a la sociedad y, por lo tanto, el retraso mental es algo más que un concepto sociopolítico.

Tal vez la crítica más seria en contra del concepto de retraso mental es el de que sencillamente no es muy útil. El saber que una persona está retrasada nos dice muy poco acerca del tipo de programación, terapia u otros

servicios que puedan necesitarse. Prácticamente no existen métodos de enseñanza que funcionen mejor con niños retrasados que con niños no retrasados, y apenas hay una justificación educativa para colocar a todos los niños clasificados como retrasados en una clase especial, segregados de todos los niños "normales". En la actualidad todos están de acuerdo en que en el pasado, los encargados de diagnosticar dedicaron demasiados esfuerzos a determinar la etiqueta que se debía poner a los problemas del niño, sin dedicar el suficiente esfuerzo a determinar el mejor tipo de enseñanza y de terapia para elevar el funcionamiento de cada niño en particular.

Críticas como las que acabamos de exponer han empezado a tener un impacto fuerte en la política oficial. La etiqueta de retrasado mental ciertamente se usa con mucha mayor precaución ahora en comparación con el pasado. Un ejemplo de esta corriente es la eliminación de la categoría de retraso límitrofe. La mayoría de los examinadores psicológicos y de los educadores se preocupan ahora menos por las etiquetas y las categorías de los niños, y se dedican más a determinar los puntos fuertes y débiles de cada caso individual. En la actualidad el tratamiento suele orientarse más hacia problemas individuales que hacia categorías específicas de diagnóstico. La mayoría de los fondos gubernamentales en E.U.A. se asignan ahora "para niños con deficiencias en el desarrollo" o "para niños con necesidades especiales" en lugar de para categorías específicas de diagnóstico. Si esta tendencia continúa, tendrá implicaciones muy importantes para el estudio del retraso mental. Por ejemplo, es muy posible que los futuros estudios sobre la prevalencia nos revelen cantidades mucho menores de prevalencia. Más aún, dentro de algunos años, tal vez ya ni siquiera exista la categoría de retraso mental en el campo del diagnóstico.

RESUMEN

Los intentos tradicionales por definir el retraso mental se reducen a tres categorías: los que se basan en un bajo CI, los que se fundamentan en la incompetencia social en general, y los que se basan en algún tipo de defecto constitucional como es el caso de la lesión cerebral. La definición más generalmente aceptada en la actualidad es la que ha adoptado la American Association on Mental Deficiency (Asociación Estadounidense para la Deficiencia Mental), que es una combinación de los primeros enfoques. Una persona a quien se le pone la etiqueta de retrasado mental tiene que obtener en una prueba de inteligencia un resultado de por lo menos dos desviaciones estándar por debajo del promedio del grupo de su edad, y además tiene que tener impedimentos substanciales en su conducta de adaptación. Además, estas deficiencias tienen que aparecer durante la niñez o la adolescencia. Esta definición de retraso no alude para nada a la causa. El retraso mental lo mismo puede ser causado por un ambiente poco estimulante, por un problema emocional, como por un defecto biológico. También es muy importante advertir que el retraso mental no se define como trastorno permanente; puede darse el caso de que ciertos sujetos sean retrasados mentales a los 10 años y que no lo sean a los 15.

La mayoría de los estudios sobre la prevalencia del retraso mental llegan a la conclusión de que cerca de 3% de la población de E.U.A. está retrasada. Sin embargo, es inútil intentar especificar con precisión la prevalencia, porque las pequeñas diferencias en el modo de definir el retraso pueden traducirse en diferencias muy substanciales en los cálculos de prevalencia. Algunos investigadores opinan que 3% es una cantidad muy elevada, ya que la mayoría de este 3% son retrasados relativos, es decir, personas que tropiezan con problemas en aquellas situaciones en las que se les imponen ciertas exigencias académicas, pero que pueden funcionar adecuadamente en cualquier otra situación.

Se dan diferencias muy considerables en la prevalencia del retraso mental, según los diferentes segmentos de la población. Entre estas diferencias conviene apuntar las siguientes: (1) El retraso mental es más frecuente entre los hombres que entre las mujeres, en una razón aproximada de tres a dos. (2) El retraso mental es mucho más frecuente entre niños de edad escolar que entre preescolares y adultos. (3) El retraso mental es mucho más frecuente entre familias de bajos ingresos y entre minorías raciales que entre familias acomodadas en E.U.A.

Estos descubrimientos han llevado a muchas personas a criticar la postura clínica tradicional con respecto al retraso mental, ya que esta postura lo concibe como un trastorno permanente, inherente al individuo, y semejante a lo que en medicina se llama enfermedad. Es mucho mejor considerar el retraso mental como el resultado de la interacción de un determinado conjunto de capacidades con un determinado conjunto de exigencias ambientales. Así se explica que al hacerse más compleja la sociedad, mayor número de individuos se convierten en retrasados mentales. Muchas personas a quienes las escuelas consideran mentalmente retrasadas, una vez que abandonan la escuela se suelen adaptar a la vida adulta sin muchos problemas y, por consiguiente, dejan de tener impedimentos para su conducta de adaptación.

• • •

Es d
que
en lo
pued
esta
retra
gún
guer
plo,
anti
"los
Alg
sión
retr
esta
Por
ínti
mer
grie
mer
pos
dos
bru
los
por
baj
fav

LO

A
en

CONCEPTO

Se denomina *subnormal* a todo individuo que posee un déficit leve, mediano o grave de su inteligencia en alguna o en todas sus implicaciones sensoriales, motoras, perceptivas o expresivas de las que resulta una incapacidad que se manifiesta sobre todo en el ejercicio de sus funciones vitales y de relación. Una de cada cien personas es mentalmente subnormal.

En este concepto se engloban actualmente los anteriores de oligofrenia, retraso mental, deficiencia intelectual, deficiencia mental, parálisis cerebral, las cruelísimas de idiota e imbecil y las que especifican la etiología, como parálisis cerebral, enfermedad de Little, encefalopatías, invalidez motriz cerebral, etc. De esta manera, no expresamos una enfermedad única, sino más bien encuadramos una serie variada de síndromes cuya principal característica es el déficit de la función intelectual. Y desde el principio la separamos de las enfermedades psíquicas, ya que la disminución de la capacidad intelectual está presente desde el nacimiento o durante los años en que se lleva a cabo el desarrollo del individuo. Mientras que el «handicap» psíquico del enfermo mental aparece en la adolescencia o vida adulta.

Desde el punto de vista sociológico, este concepto

significa un estado de desarrollo mental incompleto de tal grado y clase que el individuo es incapaz de adaptarse por sí mismo al medio ambiente normal de sus compañeros en un sentido tal de no poder llevar una existencia independiente y precisar control o apoyo externo.

Desde el punto de vista psicológico, es el sujeto que presenta un desarrollo psíquico y a veces físico por debajo del límite del promedio alcanzado por los niños de su edad. Retraso que se irá acentuando al pasar los años de vida y cuyo límite de desarrollo llegará antes que los normales. Esta disminución afecta, pero no por igual, a factores de la inteligencia, personalidad y motricidad.

De estos conceptos generales hay que pasar al caso concreto de cada niño, donde es preciso profundizar para llegar a conocer cuál es la causa, la verdadera naturaleza del proceso, ya que normalmente existe un déficit neurológico concreto, ya sea motor, sensorial o cortical, ya sea aisladamente o asociado a otro u otros.

Desde el principio hay que huir de las generalizaciones, hay que llegar al diagnóstico exacto, ya que la terapéutica, la farmacología y las técnicas específicas para integrarlo en la sociedad son completamente diferentes en cuanto a sus orientaciones según la enfermedad que presenten y en cuanto al grado de afectación o gravedad.

Si falla este punto básico, el diagnóstico, todo lo demás será hacer un edificio sin base y, por ello, sin la lógica cimentación para aplicarle los medios de que actualmente disponemos y los que irán surgiendo en el futuro.

Sociológicamente también debemos de pasar del concepto general al particular de ese caso concreto, ya que la vida se desarrolla en un marco bastante estable y rutinario, donde debemos encuadrar ese caso y analizar los datos peristáticos, ya que la valoración de una subnormalidad no es homologable de un medio altamente industrializado a uno rural. En el campo se puede realizar una labor útil a la sociedad y a él mismo sin una preclara inteligencia; mientras que en la industria pesada española, nú-

mero uno de accidentes laborales del mundo, se precisa una maduración especial. No hay que encasillarse en esquemas, fórmulas o conceptos rígidos, sino ajustar a esa persona al medio donde se desarrolla, o viceversa.

DEFINICIONES

La palabra con el prefijo «sub» indica algo por debajo de lo considerado por la mayoría como estándar. Subnormal mental es la persona que presenta una inteligencia inferior a lo normal.

No dejando de ser la palabra subnormal un nombre cuyo significado es injusto, discriminativo y carente de caridad; es más propio denominarlo *minusvalido psíquico*.

Las definiciones más comunes son las siguientes:

Subnormalidad: Disminución de la capacidad normal debida a una causa originada durante el período de desarrollo.

Definición de la Organización Mundial de la Salud: Desarrollo general incompleto o insuficiente de la capacidad intelectual, que puede ser grave, medio o leve. Según su Coiciente Intelectual (C.I.) se clasifican en:

80 a 90: Algo débil.

70 a 80: Subnormalidad leve o ligera.

50 a 70: Subnormalidad media o moderada.

25 a 50: Subnormalidad grave o severa.

25: Subnormalidad profunda.

Se denomina borderlines (border: frontera o línea divisoria/Linea: marca, línea) a los C.I. situados entre la normalidad y mínima deficiencia.

Para la legislación española: La maduración psíquica, física o sensorial insuficiente de una persona como conse-

cuencia de un suceso patológico invalidante —anomalía, enfermedad o accidente— ocurrido durante su desarrollo.

Desde el punto de vista psicológico: Es el desarrollo psicológico por debajo del cociente promedio de los niños de su edad, acompañado generalmente de una falta de adaptación social.

Desde el punto de vista pedagógico: Niño que no puede seguir enseñanza de régimen ordinario por su problemática psíquica o de personalidad.

Asimismo, es necesario definir las siguientes palabras:

Deficiente: Inadecuado o con defectos.

Subnormal: Por debajo de lo normal. Se desvía de lo normal en dirección defectiva.

Inteligencia:

- A) Capacidad de ciertos organismos para enfrentarse a una situación nueva, improvisando una reacción de adaptación nueva también.
- B) Aptitud para enfrentarse a situaciones nuevas con rapidez y éxito.
- C) Exito merecido en ejecuciones de tareas comúnmente llamadas intelectuales.

Otros términos son expuestos a continuación:

Autosomas: Los cromosomas no sexuales.

Cariotipo: Distribución de los cromosomas de una sola célula en un orden arbitrario, normalmente 23 pares.

Congénito: Que existe en el individuo al nacer y más comúnmente antes de nacer.

Cromatina sexual: También llamada cromatina de Barr o Sexo Nuclear. Es una pequeña formación de 0,8 a 1,1 micras adyacente al núcleo de la célula. Está relacionada con el cromosoma X, la diferenciación sexual y la herencia ligada al sexo.

Cromosoma: Pequeños cuerpos en forma de bastoncillos curvados en los que se divide la cromatina del núcleo celular en la mitosis, cada uno de los cuales se divide lon-

Uruguay

Retraso mental, realidad presente

MONTEVIDEO
Ramón Rojas

de INPADIS, en *«La Voz»*

Estamos en este momento maduros para convocar a una auténtica movilización —que inicie un verdadero espíritu de reclamo por parte de todos—, de los derechos negados a los discapacitados intelectuales, como:

— Escolaridad, a la cual no todos tienen acceso.

— Interacciones dignas, donde reciban todas las atenciones humanas y profesionales que necesiten hasta su recuperación, o como ocurre en muchísimos casos, para toda su vida; pero esto, tiene que ser ajeno a las posibilidades económicas de la familia.

— Entrenamiento vocacional, que le brinde la oportunidad de desempeñarse en el ámbito laboral. Dichos trabajos pueden ser llevados a cabo en forma independiente o dirigida.

En estos momentos estamos viendo que muchas personas, educadores, padres, amigos y todos los que sabemos lo que son capaces de lograr, estamos apoyando esta toma de conciencia.

Al mismo tiempo somos testigos de que todavía, a las puertas del año 2000, se reacciona negativamente, y el principal alegato presentado ha sido que, en la segunda mitad del siglo pasado, las enormes esperanzas puestas en la reeducación e integración de los discapacitados, se transformaron en «la gran desilusión».

Se llegó así hasta las primeras décadas del siglo XX, en donde se veía a los discapacitados intelectuales como una verdadera amenaza para el bienestar de la sociedad.

Es importante no dejar pasar que durante el último período, por un lado, se organizaban escuelas especiales con las primeras tentativas dirigidas a solucionar los problemas de las personas con los retardos más moderados, y por otro lado con el aporte terminológico se pretendía inventar una diferencia fisiológica y de metodología entre educadores y entrenables, y entonces los niños ligeramente discapacitados fueron «rotulados» como educables, los moderadamente afectados fueron considerados no educables, pero si entrenables, incluso hubo quienes propusieron que los rotulados como entrenables no eran responsabilidad de los edu-

cadores, y deberían estar bajo la custodia de los servicios de salud.

Se designó entonces un término muy elegante para definir tan dolorosa situación, «custodia», el cual sugería que sólo la custodia y protección, eran los elementos que se deberían brindar a estos niños.

Felizmente, esta situación ha venido cambiando muy lentamente y da un salto importante a partir de los años 60, donde en diferentes países se orientan a la reeducación y escolarización de todos los discapacitados.

Hoy somos testigos y partícipes del cambio, pasamos de aquellos momentos oscuros donde los discapacitados intelectuales eran considerados seres peligrosos, poseídos del demonio u ofrendas de Dios. Donde la sociedad se acostumbró a escapar de ellos, a permanecer indiferentes, lejanos.

Hoy estamos presenciando cómo gradualmente son más partícipes de la sociedad, muchos asisten a las escuelas, se manejan en forma bastante independiente en los sistemas de transporte, asisten integrados a espectáculos públicos.

Este cuadro es bastante auspicioso, pero no está completo porque muchísimos discapacitados intelectuales están marginados de todo esto, porque la comunidad les niega la posibilidad de asistir a la enseñanza que específicamente necesitan.

Además de las instituciones privadas no se les subsidia ni se les brinda apoyo en todos los casos, y las estatales no son suficientes y tampoco tienen los recursos adecuados. Se les niega la posibilidad de trabajar con lo cual aumentaría su autoestima, inclusive existen clubes sociales que les niegan el acceso a las piscinas y a otras actividades que pueden desarrollar.

Son muchísimos los que viven en condiciones de extrema pobreza, en condiciones denigrantes, sin acceso a los sistemas de salud.

Otros, que también son muchos, pasan sus días encerrados en instituciones en la más completa inactividad.

Dicir que una persona es discapacitado intelectual no explica mucho a nadie, ni siquiera a los especialistas en el área,

el término en sí no describe ni expresa lo que se debería definir; un discapacitado puede ser aquel joven que sale de su casa rumbo al trabajo y participa activamente en las posibilidades sociales, y también es aquel que está abandonado en algún asilo librado al destino y al azar.

Ahora bien, a lo largo del tiempo se ha tratado de diferenciar los distintos niveles de discapacidad intelectual, y si bien en un principio se habla de idiotas, imbeciles y tarados, después se cambia la terminología y se les llama débiles, leves, moderados y severos o también educables, puede ser aquel joven que sale de su casa rumbo al trabajo y participa activamente en las posibilidades sociales, y también es aquel que está abandonado en algún asilo librado al destino y al azar.

Ahora bien, a lo largo del tiempo se ha tratado de diferenciar los distintos niveles de discapacidad intelectual, y si bien en un principio se habla de idiotas, imbeciles y tarados, después se cambia la terminología y se les llama débiles, leves, moderados y severos o también educables, entrenables y dependientes.

Es cierto que el cambio de terminología suaviza la agresividad y la expresión para que sea menos ofensiva y denigrante. Pero no alcanza con esto para cambiar el concepto y hacer notar que nos estamos refiriendo a un ser humano; porque en este sistema social existe auténtica convicción de que en estas situaciones son incambiables, de que no vale la pena el sacrificio, ni todo el esfuerzo de padres y educadores porque el que ha sido rotulado como moderadamente retardado y el que fue rotulado como levemente retardado lo seguirá siendo, sin considerar su potencial.

* * *

Hoy estamos abocados a crear una auténtica rebelión reivindicadora.

Las autoridades políticas y la ciudadanía tienen que tomar conciencia de que las personas con discapacidad intelectual representan un sector muy importante de la comunidad y con nuestro apoyo plantean necesidades insatisfechas. □

La Deficiencia Mental en la Comunidad Europea

La deficiencia mental es una minusvalía muy frecuente en la Comunidad Europea. Sin embargo, es también la menos comprendida por la opinión pública y la menos aceptada por la sociedad... Olvidando que las personas minusválidas mentales también tienen necesidades y aptitudes. Esta categoría de la población presenta ciertas limitaciones,

No todas las políticas llevadas a cabo en relación con la deficiencia mental reflejan esta filosofía, ¡ni mucho menos! Muchos deficientes intelectuales son todavía internados exclusivamente en instituciones especializadas y, en consecuencia, se hallan marginados.

Otras políticas reflejan una concepción más positiva del problema: en efecto, la asistencia es necesaria, pero ¡sin exagerar! Se trata éste de un matiz en el que insisten los partidarios de ofrecer una mayor autonomía a las personas minusválidas mentales, convencidos del hecho de que es necesario ofrecerles una oportunidad de inscripción escolar, económica y social, mas sin olvidar la ayuda —a diferentes niveles— de la que este grupo precisará durante toda su vida. Es bajo esta óptica en la que intentan actuar el equipo HELIOS y sus colaboradores.

I. Centros de readaptación

La red de centros

De los cincuenta Centros de readaptación y experiencias con que cuenta la red HELIOS, quince trabajan específicamente o en gran parte en el ámbito de la minusvalía mental. Entre las actividades de esta red figuran numerosas visitas de estudio, así como seminarios y conferencias temáticas. El objetivo general es establecer una mejor homogeneidad entre los países miembros en el ámbito de la readaptación.

II. Integración escolar

La integración escolar, preámbulo a la vida autónoma

El entorno escolar integrando ofrece a los niños minusválidos la inestimable oportunidad de mantener relaciones abiertas y normales con los otros niños, a la vez que pue-

pero eso no es una razón suficiente para ignorarla. Si se la considera de forma más positiva, el potencial de aprendizaje, evolución y entusiasmo alcanzaría su justo valor, permitiendo desempeñar a este grupo un papel más activo en la sociedad, informa HELIOS, en su número 5 de octubre de 1990.



den aprender y desarrollar toda la gama de costumbres y actos sociales. La Comunidad Europea considera cada vez más los beneficios de la integración escolar. La red de integración escolar de HELIOS (Actividad Modelo Local) cumple en este aspecto una función esencial. Trece de sus veintiún proyectos conciernen, en menor o mayor medida, a la minusvalía mental (algunos, como el de Tholen [Holanda], Swansee y Morpeth [G. B.], Oporto..., trabajan exclusivamente con esta minusvalía). Algunas escuelas de la red desarrollan políticas variadas con el mismo objetivo, es decir, ofrecer mejores posibilidades de educación a los niños minusválidos mentales en el sistema escolar normal.

III. Integración económica

La preparación a la vida profesional mediante la preparación al empleo

La red de integración económica HELIOS (Actividad Modelo Local II) tiene por objetivo la integración de minusválidos adultos que están terminando el ciclo de estudios (escolaridad o formación profesional). Once de los veintisiete proyectos en curso tratan con la deficiencia men-

tal, y otros cuatro con personas que tienen dificultades de aprendizaje. Todos están encaminados a ofrecer posibilidades de formación y empleo con vistas a facilitar, entre otras cosas, la autonomía y la integración social de cada individuo. Las estrechas relaciones que se han creado con el medio profesional constituyen la principal fuerza de estos proyectos en los esfuerzos por lograr este objetivo.

Por ejemplo, en el marco del proyecto Abensberg (especializado en la enfermedad mental y en dificultades de aprendizaje, R. F. A.), se ha establecido un servicio de información sobre las posibilidades de empleo, alojamiento, movilidad y accesibilidad, destinado a las personas que han finalizado sus estudios. Se mantienen estrechos contactos con las oficinas de asistencia social y con las agencias de colocación. Otro servicio sigue ofreciendo apoyo a las personas que ya tienen trabajo y vivienda. También es importante mencionar que el éxito de la integración depende del análisis de diferentes elementos, como el impacto de la experiencia profesional en la persona y en su familia, o las relaciones con sus colegas y el patrono. Otro ambicioso proyecto, coordinado a partir de Lisboa y que cubre tres diferentes regiones de Portugal, está consagrado también a los alumnos que se hallan al fin del ciclo de estu-

dios. Su objetivo consiste en realizar el inventario de las posibilidades de empleo en el mercado de trabajo para los deficientes intelectuales. Se consideran las fuentes de empleo local para sus programas de formación profesional y para la colocación de cursillistas en el sector industrial. Por ejemplo, la región de Caldas da Rainha está experimentando un importante establecimiento de industrias cerámicas y textiles, por lo que el proyecto prevé cursos de preparación, confección y acabado de terracota, así como cursos de corte y confección industriales. Con el mismo objetivo, cursos de cocina y hostelería responderán a la demanda de la industria del turismo, en pleno auge en Portugal. El ajuste de los programas de aprendizaje en función del mercado de empleo local proporciona de este modo a los cursillistas verdaderas oportunidades de obtener una situación profesional digna de sus aptitudes.

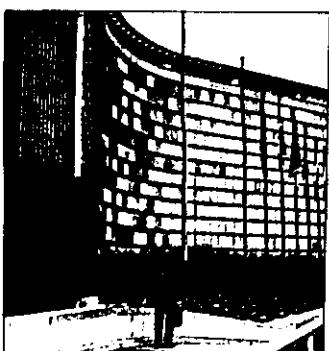
IV. Integración social

La preparación a la vida autónoma

La autonomía y la participación social son los dos temas de preocupación de la red de integración social (Actividad Modelo Local III) de HELIOS. Entre los veintidós proyectos (de treinta y uno), diez están totalmente consagrados a las personas minusválidas mentales. Las actividades varían desde el desarrollo de las facultades de adaptación social hasta el estudio práctico de los problemas de movilidad y alojamiento. Se consideran igualmente el acceso a los edificios y los equipos es-

Datos y cifras

Uno de cada diez europeos, unos 30 millones de personas, sufre algún tipo de minusvalía, según un informe elaborado por expertos en integración escolar de la Comunidad Europea. El trabajo añade que aproximadamente un 50 por 100 de los afectados, unos 15 millones, son jóvenes. □



peciales necesarios para estas personas.

La autonomía, la comunicación, la posibilidad de elegir y de tomar decisiones constituyen facultades esenciales. El ayudar a una persona minusválida mental a ser cada vez más autónoma es, por lo tanto, un objetivo prioritario, tarea muy difícil si se tiene en cuenta que la mayoría de estas personas han vivido durante mucho tiempo en instituciones. El Centro de ayuda al trabajo de Champigny-sur-Marne (F.) ha establecido un programa de integración profesional en el que un 50 por 100 de los cursillistas que participan han vivido entre diez y veinte años en una institución...

Este programa se basa en tres etapas. La primera consiste en un aprendizaje residencial, con vistas a desarrollar las capacidades necesarias para una vida más o menos independiente. A continuación se invita a los cursillistas a vivir en común en unidades más pequeñas, asistidos por guías. En esta segunda etapa siguen cursos de perfeccionamiento, con el fin de obtener un mayor grado de autonomía. Por último, el cursillista se va a vivir a su propio apartamento, con la posibilidad, evidentemente, de recurrir a una tercera persona. Dos proyectos de investigación que se llevan a cabo en colaboración con la Universidad de París, se encargan del seguimiento y la supervisión de esta experiencia. Otra de las necesidades de las personas minusválidas mentales es la posibilidad de beneficiarse de los servicios propuestos por su comunidad local y de participar en las actividades que ésta organiza. Las actividades de ocio y educativas son, en efecto, tan importantes como lo es la autonomía en la vida profesional y social.

Minusvalía mental: un reto europeo para todos

La integración escolar, económica y social de las personas minusválidas mentales es una de las principales motivaciones del programa HELIOS, que espera aceptar el reto intensificando, en todos los ámbitos, las actividades que favorezcan la autonomía y el respeto. Sólo con esta condición, los deficientes mentales podrán aprovechar al máximo su potencial y aportar a la sociedad. No obstante, en

una primera fase, las escuelas y los profesores deberán desempeñar un papel esencial para cambiar las mentalidades.

Construir una Europa más abierta y favorecer el entendimiento entre sus ciudadanos, significa también permitir en mayor medida que las perso-

nas minusválidas crezcan, estudien y trabajen en común, compartiendo juegos, actos sociales, sentimientos y esperanzas... □

Encuentro de Jóvenes con Deficiencia Mental

LUXEMBURGO.-M.ª Angeles Ruiz de Sabando (APDMA)

Durante la semana del 22 al 28 de octubre se celebró en Luxemburgo un encuentro de jóvenes afectados por deficiencia mental de cinco países de la Comunidad Europea. Los países participantes fueron Francia, Bélgica, Portugal, Luxemburgo y España.



Los cuatro deficientes vitorianos, junto a su acompañante, en visita a Luxemburgo.

Este encuentro forma parte de las actividades generadas a partir del Programa Helios.

De cada país participaron cuatro jóvenes con deficiencia mental y un técnico que realizó las funciones de acompañante y traductor.

Cuatro vitorianos participaron en Luxemburgo en esta experiencia. Se trata de María Teresa Ansean, Elisa López de Briñas, José Cano y Francisco Javier Domínguez.

«Manteneen Liewen an Europa», fue el nombre que la Asociación de Padres APEMH, de Luxemburgo, escogió para el evento.

Con él se pretendía conseguir acercar a los participantes a la realidad europea y los objetivos se plantearon en tres niveles:

- Conocer las características y los modos de vida de cada país participante.

- Procurar la cohabitación y el intercambio entre personas de países diferentes.

- Utilizar exclusivamente las capacidades de los jóvenes con deficiencia mental.

Actividades y talleres

Para todo ello se planteó un programa de actividades en el que se incluían talleres, visitas, juegos y veladas.

En todas y cada una de las citadas actividades se procuró que en los grupos que se organizaban para participar hubiera una persona de cada país.

La actividad que más tiempo llenó fue la de talleres.

Existía una oferta a escoger por los participantes de cuatro talleres: collage, foto-vídeo, mapa de Europa y animación.

Todos los talleres abarcaban de una forma u otra el tema de la Comunidad. Fruto de estos talleres surgió un material que se empleó el último día en un gran juego que sirvió al mismo tiempo para evaluación.

Con respecto a las visitas, tuvimos ocasión de conocer la capital, Luxemburgo, la localidad de Vianden, el centro de trabajo para deficientes mentales y una residencia. Además, en el taller de video se grabaron todas las fronteras de Luxemburgo (con Bélgica, Francia y Alemania), las proximidades del Parlamento Europeo, el aeropuerto internacional; en fin, todo lo que de una manera u otra hiciera referencia a la Comunidad Europea.

En el apartado de juegos y veladas se aprovecharon los ratos de sobremesa para realizar veladas con juegos y canciones conocidas por la mayor parte de los participantes.

Dos veladas se dedicaron a la presentación de la cultura y paisaje de los países participantes, con presentación de material audiovisual, bailes, productos de artesanía, etcétera.

Fomento al trabajo

Todas las jornadas se desarrollaron en un ambiente lúdico, sin ser necesario dar demasiadas instrucciones para realización de actividades, procurando con ello prescindir, en la medida de lo posible, de la comunicación oral, para evitar así la dificultad que entraña la diferencia de idiomas. El sistema de talleres posibilitó la comunicación entre los participantes y la adquisición de nuevos conocimientos sin dejar por ello de resultar atractivos.

Los organizadores y acompañantes de grupos establecieron, entre otras conclusiones, la necesidad de repetir la experiencia para dar progresión a un trabajo ya comenzado, y de fomentar este tipo de intercambios entre jóvenes de diferentes nacionalidades. □

Els deficientes mentals «límit»

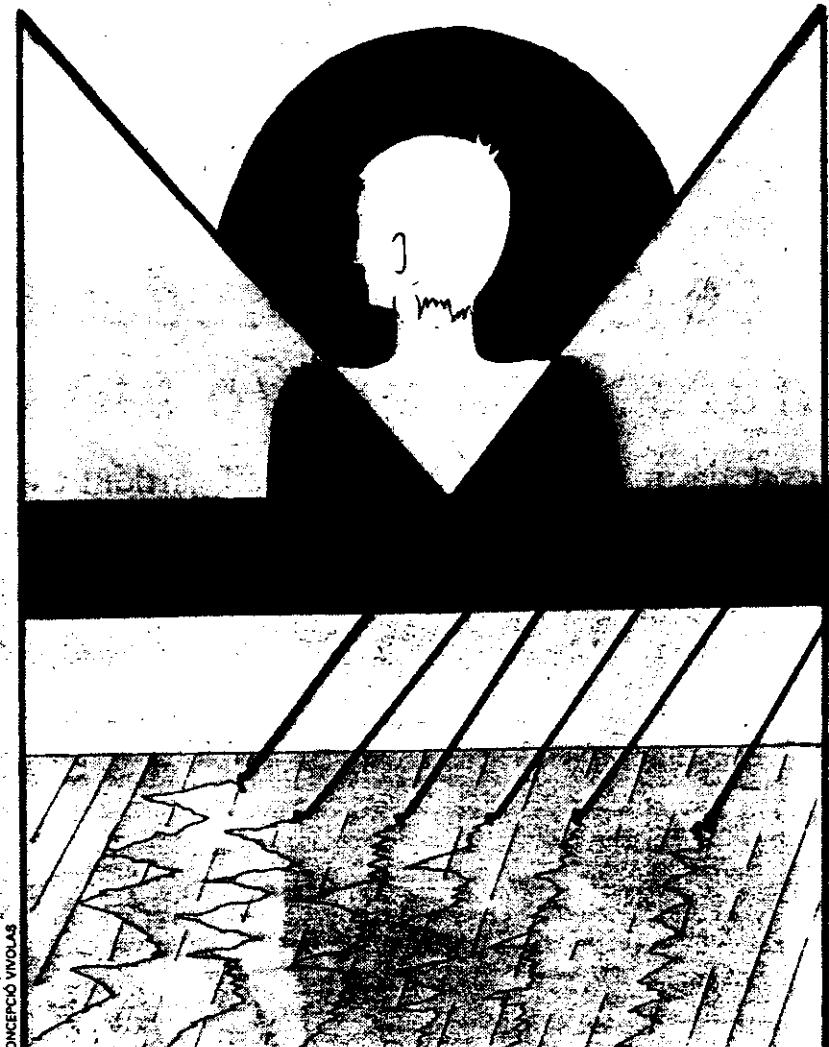
Al problema angoixant per als pares i familiars de la presència a casa d'una persona disminuïda mentalment, s'hi afegeixen situacions que agreugen considerablement les justificacions racionals d'aquell sofriment. Contemplar amb realisme aquesta realitat fa pensar en la necessitat d'adecuar els mateixos serveis socials als reptes que la vida quotidiana de la gent va imposant.

Moltes són les famílies que no volen, de cap manera, que el seu fill sigui etiquetat de «subnormal». I no deixen de tenir raó des del moment que l'etiqueta produeix indefectiblement problemes de relació social i situacions de marginació indefugibles. Però el que passa és que, si no hi ha l'etiqueta, és impossible accedir a uns drets a una educació especial adequada a les necessitats de la persona amb carencies ostensibles.

El cert és que, una vegada obtingut el reconeixement legal d'una determinada deficiència mental, tant l'escola com la formació professional com el treball seran els adequats a les necessitats concretes d'aquesta persona, i podrà trobar una sortida a un cert desenvolupament personal en funció de les seves capacitats concretes. Tot el dispositiu institucional pensat per a les persones amb carencies serà posat en marxa per procurar una certa inserció educativa, laboral i social de la persona.

Si un noi o una noia, un adolescent o una adolescent, arriben al 33 per cent d'invalidesa a Catalunya i a l'Estat espanyol, té les portes obertes; si no arriba a aquest llistó del 33 per cent, no es reconeix la seva deficiència i se'l considera, per tant, una persona normal que no necessita de ningú.

Els Centres d'Atenció als Disminuïts (CAD) ubicats estratègicament a diverses comarques de Catalunya



són els encarregats de dictaminar aquests reconeixements en funció d'aquell llistó; el procés és legalista, normatiu i absolutament burocràtic. Hi ha uns indicadors d'intel·ligència i uns altres de socials: si entre tots no s'arriba al llistó, no hi ha problemàtica específica que sigui digna de rebre una atenció adaptada. En aquesta circumstància, és millor no saber escriure ni llegir per tal de tenir una puntuació més elevada.

I qui ha posat aquest llistó? En darrer terme, acaba essent una decisió de tipus administratiu que obereix unes directrius que, sense anar gaire

«Els pares que es troben amb el problema no saben què han de fer. No tenen el suport reconegut a les persones amb deficiència mental i no se'n surten tots per afrontar els reptes d'una societat competitiva, agressiva, individualista i tecnològicament avançada. El drama i l'angoixa dels pares o responsables estan servits.

Ja fa temps que el tema és així i ja fa temps que no té sortida. És més fàcil trobar sortides quan hi ha un reconeixement social de la gravetat d'una situació que quan l'afectació no és suficientment greu, com és el cas que estem comentant.

RAIMON BONAL

EL TRÍPTIC

La guerra del francès

Serà el francès el nou llatí, la nova llengua oficial de l'Església? És només una suposició, perquè difícilment podria haver-hi

cions molt de pressa enfront de l'anglès, llengua universal en projecte, tan ràpidament com Europa ha perdut posicions en el món,

virtut essent la més enriquidora; l'anglès quedarà condemnat a ser el suport d'una cultura d'usar i llençar. Curiosa vida la de les llen-

més lluny, soLEN ésser polítiques. Des d'aquest moment, el nombre real de les persones amb problemes de disminució mental esdevé més que res una qüestió política i de pressupost per respecte a la voluntat d'inversió en aquest terreny concret.

Hi ha, per tant, una zona de ningú, el que en diem «límit» o *borderline*, en què, sense ésser pròpiament deficient, tampoc no s'és una persona amb absoluta «normalitat»; no s'és un deficient reconegut, però tampoc no es té una capacitat de sortir-se'n amb autonomia pròpia en la vida de cada dia. Es tracta d'una persona que pot arribar a fer una certa escolaritat amb suports fins més o menys els 11 anys, però que a partir d'aquesta edat té greus dificultats de relació, gravíssims problemes per inserir-se al món del treball i dures perspectives per fer una vida autònoma un altre dia quan només depengui d'ella mateixa. I aquest és el quadre resultant.

I a mesura que es va fent més gran, la distància respecte a la normalitat es va agreujant i opta per conductes i actituds que soLEN ésser etiquetades greument per la societat.

Els pares que es troben amb el problema a casa, lògicament no saben pas què han de fer. No tenen el suport reconegut a les persones amb deficiència mental i, per altra banda, no se'n surten tots per afrontar els reptes inapel·lables d'una societat competitiva, agressiva, individualista i tecnològicament avançada. El drama i l'angoixa dels pares o responsables estan servits.

Ja fa temps que el tema és així i ja fa temps que no té sortida. És més fàcil trobar sortides quan hi ha un reconeixement social de la gravetat d'una situació que quan l'afectació no és suficientment greu, com és el cas que estem comentant.

LA VESPA

Plors de ric

Si que els que tenen la paella pel màneu estan més obsedits per fregir tothom que per repartir menjar. Si que governa

Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías INE 1987
Toma I y II.

PRESENTACION

Esta publicación contiene la metodología y las tablas básicas de resultados de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Minusvalías que constituye el primer estudio a nivel nacional en el que se utiliza la Clasificación Internacional que ha publicado recientemente la Organización Mundial de la Salud.

Para poder estimar con precisión fenómenos de escasa frecuencia como los aquí investigados (ceguera, parálisis cerebral, etc.) se ha trabajado con una muestra de 256.000 personas muy superior a las que suelen utilizarse en otras encuestas. Dada la complejidad del estudio se dedicó gran atención a los cursos de adiestramiento de agentes entrevistadores para garantizar, en lo posible, la mayor exactitud conceptual y el tratamiento uniforme de la información de acuerdo con las oportunas definiciones metodológicas.

Se considera que la cuantificación del problema de las discapacidades, deficiencias y minusvalías, la descripción de los colectivos afectados, el estudio de los orígenes de las deficiencias y otros factores de los que se ofrecen resultados, como la superación de problemas con el uso de aparatos o equipos terapéuticos, la existencia de rehabilitación, etc., aportan una valiosa información a cuantos incumbe la toma de decisiones en el tratamiento de las personas aquejadas de estos problemas e incluso a aquellos que estudian la prevención de los mismos.

El I.N.E. quiere agradecer al Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) su asesoramiento en las definiciones metodológicas del proyecto, a las Asociaciones de Minusválidos su aporte de documentación para la realización del vídeo que se utilizó para formar a los agentes entrevistadores y, por último, a las familias, su colaboración, que ha hecho posible el que se pueda disponer de la información que ahora se presenta.

1. INTRODUCCION

La investigación sobre el número, características y situación de las personas que padecen limitaciones psíquicas, físicas o sensoriales en España, tropieza con graves inconvenientes que en ocasiones anteriores han frustrado los intentos realizados por el Instituto Nacional de Estadística para llevar a cabo un estudio sobre este colectivo poblacional. El principal problema que se planteaba era la confusión conceptual y terminológica existente, tanto en el ámbito nacional como internacional al referirse a las consecuencias que puede producir la enfermedad definida en sentido amplio, es decir, incluidos los traumatismos y las alteraciones congénitas.

En efecto, palabras tales como deficiente, subnormal, disminuído, impedido, minusválido, inválido, etc., eran utilizadas muchas veces como sinónimas, y las definiciones y clasificaciones que se hacían de estos conceptos no eran coherentes, pues con frecuencia mezclaban niveles muy diferentes de consecuencias de la enfermedad.

La reciente publicación por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) de la "Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías" ha venido a clarificar en gran medida este campo, estableciendo tres niveles de consecuencias de la enfermedad.

El primer nivel está formado por los síntomas, señales o manifestaciones de una enfermedad a nivel de órgano o función de un órgano, cualquiera que sea su causa.

A este nivel de manifestación de una enfermedad se le denomina "deficiencia". Una "deficiencia" es, por tanto, cualquier pérdida o anomalía de un órgano o de la función propia de ese órgano. Por ejemplo, ausencia de una mano, mala visión, sordera, retraso mental, etc.

El segundo nivel lo constituyen las "discapacidades" que son las consecuencias que la enfermedad produce a nivel de la persona. Por ejemplo, dificultad para subir escaleras, para hablar, para comprender, etc.

El tercer nivel son las "minusvalías" que recogen las consecuencias que la enfermedad produce a nivel social, es decir las desventajas que la enfermedad origina en el individuo en su relación con las demás personas que forman su entorno, debido al incumplimiento o a la dificultad de cumplir las normas o costumbres que impone la sociedad.

Sin embargo, aunque el problema de definición, contenido y clasificación de cada nivel fue paliado en gran medida, siguiendo de la forma más ajustada posible las directrices propuestas por la O.M.S., al plantearse cual había de ser el enfoque de esta investigación, se planteaban una serie de alternativas sobre las que era preciso tomar una decisión.

En primer lugar estaba el problema de decidir cual debía de ser el sistema para recabar la información. La gran complejidad de la encuesta, dada la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, obligaba a utilizar un cuestionario de preguntas bastante amplio y con un gran número de instrucciones para su perfecta comprensión. Por ello se desestimó la opción de encuesta por correo, efectuándose la toma de datos a través de agentes entrevistadores debidamente preparados que explicaran a las personas encuestadas cual era el alcance de cada una de las preguntas que debían contestar.

Otro hecho a tener en cuenta era el tamaño de muestra necesario para que los resultados fuesen representativos de la realidad. A la luz del análisis de algunas investigaciones parciales que sobre el tema de la encuesta se habían realizado con anterioridad, se ponía de manifiesto que la proporción de personas que se ven afectadas por alguna deficiencia, discapacidad o minusvalía es relativamente pequeña en relación con el conjunto de la población española en su totalidad. Esto hacía prever que en muchas viviendas encuestadas no se iban a encontrar personas que tuvieran alguno de estos problemas. Por ello, se consideró necesario potenciar el tamaño de la muestra sobre lo que viene siendo habitual en el INE, cifrando ésta en torno a las 75.000 viviendas, en la idea de que el aumento de coste y duración del estudio a que llevaría investigar a las 270.000 personas que aproximadamente residen en las viviendas señaladas se justificaría sobradamente con la mayor precisión de estimaciones de poblaciones pequeñas.

Por último, se planteaba la decisión de cual habría de ser la pregunta que sirviera de punto de arranque para después conseguir, de la forma más fácil para el encuestado, el resto de la información.

En un primer intento se pensó en comenzar preguntando acerca de las deficiencias, ya que éstas son la consecuencia más inmediata de la enfermedad y, a partir de ellas, conocer las posibles discapacidades o minusvalías que podrían generar.

Pero este enfoque tropezaba con serias dificultades. Por una parte, las posibles deficiencias que puede padecer una persona son innumerables, mientras que no todas son lo suficientemente importantes y duraderas como para que generen una discapacidad y, por tanto, no tienen interés para este estudio que pretende conocer sólo aquellas deficiencias que ocasionan alguna limitación importante en la actividad normal de las personas que las padecen.

Por otra parte, la deficiencia entraña una gran dificultad de respuesta, ya que al ser un agente entrevistador el que solicita la información de las familias y no un equipo de facultativos médicos que hubieran podido realizar pruebas de diagnóstico, la información recibida podía no ser real tanto en lo que se refiere a la clase

de deficiencia padecida como al grado en que se sufre la misma.

Por todo ello y siguiendo el consejo del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) que ha sido el principal demandante de esta información, se consideró conveniente iniciar el estudio por la discapacidad o limitación que la persona entrevistada siente al desenvolverse en su actividad normal, puesto que permite una mayor objetivación en la respuesta, a la vez que limita el universo de la investigación, aunque este enfoque tampoco esté exento de problemas.

2. EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

Se entiende por discapacidad, a efectos de este estudio, toda limitación grave que afecte de forma permanente a la actividad del que la padece y tenga su origen en una deficiencia. Se hace sin embargo una excepción recogiendo también algunas discapacidades que no tienen su origen en una deficiencia claramente delimitada, sino que obedecen a procesos degenerativos en los que la edad de la persona influye decisivamente, pero que pueden proporcionar una información de gran interés sociocultural desde un punto de vista comparativo, ya sea con otros países o con el nuestro en un periodo de tiempo posterior.

Se han investigado todas las discapacidades que padecen las personas aunque las tengan superadas con el uso de algún instrumento. Sólo en el caso de discapacidad de la vista se ha hecho una salvedad por considerar que el uso de gafas o lentillas está muy generalizado. Por tanto, en este caso, se han recogido únicamente, las discapacidades que subsisten con el uso de gafas o lentillas.

Se considera que una actividad está limitada gravemente cuando así lo estima el propio sujeto; es decir, se trata de quantificar las discapacidades "percibidas" por la población española.

Una limitación se considera como permanente cuando la naturaleza de la misma lleva implícito este carácter, como es el caso de las limitaciones que provienen de un retraso mental, o cuando la suma del tiempo que se lleva padeciéndo y el tiempo que se espera padecer sea igual o superior al año.

Para cada persona entrevistada se han recogido todas las discapacidades que padece, ya sean independientes o no entre sí.

A efectos de poder analizar claramente los resultados, se han considerado tres grupos de edades. El primero para los comprendidos entre los 0 y 5 años; el segundo para los comprendidos entre los 6 y 64 años y el tercero para los que tienen 65 y más años.

Para el primer grupo, es decir, para los menores de 6 años se ha realizado un estudio de las deficiencias que les han sido detectadas, tanto en el caso de que ya hayan dado lugar a alguna discapacidad como en el caso de que, no habiéndose manifestado aún, se tenga la certeza de que van a traducirse en futuras limitaciones, pero se ha prescindido del estudio pormenorizado de

estas discapacidades, así como de las minusvalías, dada la dificultad que tiene su detección. No obstante, la explotación de las deficiencias de este colectivo deberá interpretarse con cautela sobre todo en el grupo de deficiencias psíquicas dado que este tipo de problemas no se puede diagnosticar con gran seguridad en los primeros años de vida.

Respecto al grupo de mayores de 64 años, teniendo en cuenta que existen muchas limitaciones que son inherentes a la edad, se ha efectuado una explotación completa de todas las variables que se analizan en la encuesta, igual que para el grupo central (de 6 a 64 años), pero en tablas independientes con el fin de que los datos sean homogéneos.

3. FASES DE LA ENCUESTA

Definido ya el concepto de discapacidad que es el punto de partida de la investigación y establecido el criterio de cuales son las discapacidades que interesa detectar, el estudio se ha realizado en dos fases que se identifican con dos cuestionarios, un cuestionario de hogar y un cuestionario individual.

3.1. Primera fase. Detección de personas con discapacidades en los hogares

En ella, se ha intentado captar a todos los miembros del hogar entrevistado que padecían alguna discapacidad. Para ello, se pasó al ama de casa, o en su defecto a la persona que en el momento de la entrevista estuviese en el hogar y fuese capaz de responder, una batería de preguntas donde las distintas discapacidades se enumeraban en términos comprensibles para personas de cualquier nivel cultural.

En esta primera fase se solicitaba también información sobre el tamaño del hogar, la edad y el sexo de cada uno de sus miembros, la categoría socioeconómica y el nivel de estudios de la persona principal y el nivel de ingresos del hogar.

Se ha considerado como vivienda familiar a toda habitación o conjunto de habitaciones y sus dependencias que ocupan un edificio o una parte estructuralmente separada del mismo y que, por la forma en que han sido construidas, reconstruidas o transformadas, están destinadas a ser habitadas por una o varias personas, no utilizándose totalmente para otros fines. Se han incluido los alojamientos fijos.

Una vivienda familiar se considera principal cuando es utilizada toda o la mayor parte del año como residencia habitual de una o más personas.

Se define el hogar como la persona o grupo de personas vinculadas generalmente por parentesco que hacen vida en común, ocupando toda o parte de una vivienda familiar principal y que consumen habitualmente alimentos con cargo a un mismo presupuesto. Se incluyen en esta definición los hogares privados que radican en viviendas colectivas siempre que tengan autonomía de gastos respecto al hogar colectivo.

Son miembros del hogar, las personas que, vinculadas generalmente por parentesco, hacen vida en común ocupando toda o parte de una vivienda y consumen alimentos con cargo a un mismo presupuesto, entendiendo como presupuesto común aquel al que contribuyen todos los miembros del hogar excepto los huéspedes y el servicio doméstico.

Dentro de este amplio concepto están incluidos los huéspedes a los que se cede el uso de una o más habitaciones de la vivienda y otros usos como el del teléfono, baño, etc., y a los que se les presta además generalmente servicios de limpieza, lavado de ropa, comida u otros a cambio de una contraprestación monetaria previamente estipulada.

Se incluyen también las personas del servicio doméstico que pernoctan habitualmente en la vivienda, prestando al hogar o a alguno de sus miembros algún servicio de carácter doméstico, a cambio de una remuneración en dinero y/o en especie.

Se incluyen asimismo, las personas que pertenecen al hogar aunque estén temporalmente ausentes, como estudiantes, personas en hospitales, cumpliendo el servicio militar etc.

De acuerdo con todo lo anterior, el criterio que se ha seguido para decidir cuando una persona es miembro del hogar, es el de la residencia habitual porque la tenga fijada en la vivienda y, por tanto, no pueda adscribirse a otra vivienda de tipo familiar. En este sentido, las personas que accidentalmente se encontraban en una vivienda en condición de invitados, no han sido consideradas miembros de ese hogar.

3.2. Segunda fase. Investigación de las deficiencias y minusvalías de personas con discapacidades.

En esta segunda etapa se trató de entrevistar directamente a las personas que padecían alguna discapacidad. En los casos de menores o en los que la afección padecida impedía contestar a la persona objeto de estudio, lo hacía el padre, la madre u otra persona del hogar suficientemente informada. En primer lugar, se le preguntaba por la deficiencia que había originado cada una de las discapacidades manifestadas. Para cada discapacidad solo se considera una deficiencia. Por tanto, cuando una misma discapacidad había podido ser originada por más de una deficiencia, se ha recogido aquella que la persona entrevistada consideraba como causa fundamental de la misma y en el caso de desconocerse se optó por la que se llevase padeciendo más tiempo.

Teniendo en cuenta que en ocasiones podía resultar difícil al informante conocer el verdadero origen de su discapacidad, se han seguido las siguientes pautas:

I - Cuando la discapacidad padecida obedece a una enfermedad que ya está superada o que no evoluciona pero que ha dejado alguna secuela, se ha considerado como deficiencia la del órgano, sistema o aparato en que se ha producido tal secuela. Por ejemplo, una discapacidad para oír producida

por una meningitis ya curada obedece a una deficiencia de la audición y una discapacidad para andar producida por una poliomielitis ya curada, se considera que procede de una deficiencia del aparato locomotor.

2 - Cuando la discapacidad es la consecuencia de una enfermedad degenerativa y progresiva (y por tanto no superada y en evolución) la deficiencia considerada es la del aparato o sistema enfermo, con independencia de las secuelas que esté produciendo en algún órgano. Por ejemplo, una discapacidad para ver producida por una diabetes, se considera debida a una deficiencia endocrino-metabólica y una discapacidad para andar originada por la enfermedad de Parkinson, será debida a una deficiencia del sistema nervioso.

3 - Existe un tercer caso en que una discapacidad puede ser producida por una enfermedad larga pero curable, de forma que al mismo tiempo que la enfermedad está incidiendo directamente sobre un órgano, aparato o sistema, se han dejado ver las secuelas de dicha enfermedad. En general estas secuelas afectan al mismo órgano sobre el que incide la enfermedad y por tanto los dos caminos llevan a la misma deficiencia.

Por ejemplo, la discapacidad para correr producida por una tuberculosis pulmonar se considera debida a una deficiencia del aparato respiratorio, tanto en el caso de que se esté padeciendo la enfermedad como en el caso de que esté curada pero haya dejado una fibrosis pulmonar que impida correr.

Una vez determinadas para cada persona todas las discapacidades causadas por una misma deficiencia y partiendo ya de ésta, se preguntaba el origen de la misma, la edad que tenía su madre en el momento del parto y el orden de nacimiento que le correspondía, teniendo para ello en cuenta no el número de hijos vivos sino el número de embarazos con más de 6 meses de gestación que tuvo la madre antes de nacer la persona encuestada.

Se recogió información de las personas afectadas sobre el tiempo en años y meses que llevaban padeciendo la deficiencia y los que esperaban que aún durase esta situación. También se les preguntaba si recibían o no rehabilitación y en caso de recibirla o haberla recibido anteriormente, sobre el tipo de la misma y el lugar donde la llevaban o habían llevado a cabo. Se investigó también si habían tenido o tenían algún tipo de prestación monetaria y si la deficiencia padecida les producía algún tipo de minusvalía.

Por último, para analizar cual es el grado de integración social que este colectivo llega a alcanzar en nuestro país, se solicitó información sobre el nivel de estudios alcanzado, el estado civil y la categoría socioeconómica a la que pertenecía.

preescolar pueden aprender a hablar pero llevan un retraso de más de tres años respecto a los niños de su misma edad.

b) Para mayores de 6 años:

Incluye a las personas que durante la etapa escolar pueden aprovechar el entrenamiento en habilidades sociales y ocupacionales, pero resulta improbable que progresen más allá del segundo curso de E.G.B. en lo relacionado a temas académicos. Pueden aprender a viajar solos en los lugares que les son más familiares. En la adolescencia pueden beneficiarse del entrenamiento laboral siendo capaces de contribuir a su propio mantenimiento realizando un trabajo semiespecializado o sin especializar, bajo una estrecha supervisión en talleres protegidos.

1.1.3. Ligero

Incluye a las personas con un C.I. de 50 a 70

En caso de desconocerse:

a) y b) Los adolescentes que padecen este tipo de retraso pueden aprender habilidades académicas hasta el nivel de sexto curso de E.G.B. y, durante la etapa adulta, pueden adquirir fácilmente habilidades sociales y laborales adecuadas para una independencia mínima.

1.2. Enfermedades mentales

Este grupo recoge todas aquellas personas que padecen alguna discapacidad como consecuencia de algún trastorno de la mente como neurosis, psicosis, histeria, hipocondría, neurastenia, demencia paranoica, esquizofrenia, parafrenia, autismo, etc.

1.3. Otras

Dentro de esta rúbrica se incluyen aquellas personas que padecen alguna discapacidad como consecuencia de dislexias, discalculias, trastornos lectoescritores, inadaptaciones sociales, desviaciones sexuales, etc.

2. Sensoriales

2.1. De la audición

2.1.1. Sordera total

Incluye a las personas cuya deficiencia en ambos oídos es tan severa que no pueden beneficiarse de ninguna ampliación.

2.1.2. Sordera de un oído

Incluye a las personas con la misma deficiencia que en el grupo anterior, pero referida solo a un oído.

con trastornos del lenguaje, problemas de audición o de vista, que son de origen central.

4.2. Otras

Este grupo recoge a las personas que han declarado padecer alguna discapacidad que tiene su origen en una deficiencia de tipo mixto distinta de la parálisis cerebral como microcefalia, trastornos psicomotóricos, etc.

5. Ninguna en especial

Recoge a las personas que dicen padecer alguna discapacidad que no tiene su origen en ninguna deficiencia de las anteriormente descritas. Este es el caso de la discapacidad para correr o para salir de casa en algunas personas de edad avanzada.

Esta clasificación de deficiencias es la más utilizada a efectos de tabulación. Cuando esta variable aparece combinada con otras, se ha reducido su desarrollo hasta el nivel de uno o dos dígitos.

- 5.3. Minusvalías

Como ya se ha dicho anteriormente una minusvalía es la desventaja social y en relación a su entorno, que padece una persona como consecuencia de alguna discapacidad que le limita gravemente o le impide el desempeño de la actividad que le es normal, en función de su edad, sexo y factores socio-culturales. Por tanto solo se recogen las minusvalías que tienen su origen en una deficiencia que a su vez ha dado lugar a alguna discapacidad.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que una persona que tenga una o varias discapacidades puede no padecer ninguna minusvalía porque ha solucionado su problema psicológicamente y/o mediante algún mecanismo o simplemente porque la discapacidad que padece por su propia naturaleza no da lugar a ninguna minusvalía.

1. De Orientación

Orientación es la capacidad del sujeto para recibir las señales procedentes del entorno, para asimilar dichas señales por la mente y para dar respuesta a las mismas.

Incluye aquellas personas que necesitan la ayuda de otra para orientarse y no pueden valerse por sí mismas ni aún con la ayuda de algún instrumento como consecuencia de alguna discapacidad de la vista, oído, olfato, tacto o bien por problemas de vértigos, intolerancia al ruido, etc., o por problemas de la conducta.

2. De Independencia física

La independencia física es la capacidad de la persona para llevar habitualmente una existencia independiente.

Incluye aquellas personas que ni siquiera con la ayuda de algún instrumento, prótesis o ayuda técnica, se valen por sí solas para realizar las actividades relativas al cuidado personal ni para efectuar las actividades propias de la vida cotidiana, sino que necesitan de la ayuda de otra persona.

3. De Movilidad

Movilidad es la capacidad de la persona para desplazarse en su entorno.

Incluye aquellas personas que ni aún con la ayuda de algún instrumento o prótesis pueden salir de casa y las que tengan que hacerlo con la ayuda de otra persona.

4. De Ocupación

Ocupación es la capacidad de la persona para emplear su tiempo en la forma normal que corresponde a su sexo, edad y cultura.

Incluye aquellas personas que no son capaces de dedicarse al estudio, al trabajo, al deporte, a la diversión, etc., en las condiciones que son normales para su edad, sexo y cultura.

5. De Integración social

Integración social es la capacidad de la persona para establecer y conservar relaciones sociales.

Incluye las personas que no tienen relaciones fuera de su entorno familiar, excluyendo aquellas que por vivir necesariamente aisladas no tienen contacto con otras personas.

6. De Insuficiencia económica

Insuficiencia económica es la incapacidad de la persona para mantener una independencia económica normal.

Se incluyen las personas cuyas rentas patrimoniales, ingresos por trabajo o jubilación y subvenciones o ayudas de otras personas o de la comunidad a las que tienen derecho no son suficientes para cubrir sus necesidades económicas y que, por tanto, tienen solicitada o están recibiendo una ayuda gratuita.

5.4. Características de las discapacidades

5.4.1. Número

1. Solo una.
2. Además una de otro tipo.
3. Además dos o más de otro tipo.

5.4.2. Discapacidades superadas

1. De visión

Recoge a las personas que tienen problemas de visión, pero

Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y
minurias. INE. 1987 . Un primer aneutorio de los
resultados
Tercer I y II

- Estudi de globalitat. No especifica la discapacitat per als
bàsics.

Discapacitats: veure
sentir
parlar
comunicació
cara persona
calmar-se
pujar escales
correr
sortir de casa
realitzar activitats de vida quotidiana
de dependència, existència
ambiental
conducta amb un mateix
· · els altres

- Relació entre les distintes discapacitats.
- La població amb minurias:
 - D' orientació
 - D' independència física
 - De mobilitat
 - D' ocupació
 - D' integració social.
 - D' insuficiència econòmica



Este documento fue encargado por el Departamento de Educación y Ciencia con el fin de fomentar el debate público sobre el informe *Special Educational Needs*. En respuesta a una pregunta parlamentaria de 26 de abril de 1978, el Secretario de Estado para Educación y Ciencia indicó que el Gobierno evacuaría una serie completa de consultas con los numerosos organismos con un papel activo en la educación especial, antes de tomar sus propias decisiones acerca de las recomendaciones del informe. Mary Warnock presidió el «Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes». En Senior Research Fellow en St. Huch College, Oxford.

INFORME SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

INTRODUCCIÓN

El Comité de Investigación, cuyo informe completo, bajo el título *Special Educational Needs*, fue publicado recientemente, se fundó en 1974. Su primera reunión tuvo lugar en septiembre de ese año, y la última en marzo de 1978. Su objetivo era «analizar la prestación educativa en favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo; estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines; y efectuar recomendaciones».

El presente documento expone los descubrimientos principales del Comité, esboza su concepción general de la educación especial y explica los pasos que, según éste, son más urgentes para mejorar la calidad de la educación especial. Por razones de comodidad sólo emplearemos, como se hace en el informe completo, la terminología inglesa (por ejemplo Autoridad Educativa Local y Departamento de Servicios Sociales) evitando de este modo repetir los términos escoceses correspondientes. Por lo demás, tampoco se pretende aquí tener en cuenta las posibles diferencias entre Inglaterra, Escocia y Gales con respecto a la educación especial. Por ejemplo, en Escocia no existe una disposición comparable al artículo 10 de la Ley de educación de 1976. Sin embargo las recomendaciones principales del informe y el orden de prioridades que se les asigna sirven igualmente para Inglaterra, Escocia y Gales. El orden de exposición del presente documento difiere del orden del informe completo:

no obstante, esperamos que la conexión entre las diferentes recomendaciones se aprecie con claridad, ya que, si bien el campo de investigación del Comité fue muy amplio, sus diferentes áreas estaban todas relacionadas. El concepto de «necesidad educativa especial», tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerársele revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica. Sin embargo, será necesario un cambio de actitud de los profesionales y el público en general si se pretende que las palabras vayan seguidas por hechos. El Comité confía en que este informe contribuirá a dicho cambio.

FINES Y NECESIDADES

El Comité de Investigación comenzó sus trabajos pocos después de la entrada en vigor de la Ley de educación (para niños deficientes) de 1970 (la ley escocesa correspondiente de 1974 no entró en vigor hasta 1975). Según dichas leyes, todo niño deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluido en el marco de la educación especial. En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable. El Comité se adhirió a esta concepción afirmando que la educación es un bien al que todos tienen derecho.

El Comité mantuvo asimismo que los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión

imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia este doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo. Para los deficientes más graves, la educación pretende ayudarles a superar sus dificultades una por una.

Si se trata de acuerdo con los fines de la educación, entonces las necesidades educativas pueden expresarse por referencia a lo que es esencial para su consecución. La educación especial consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación. En este sentido, la calidad de la educación especial puede juzgarse de acuerdo con el grado en que cubra dichas necesidades. Lo que hay que preguntar es si un niño que reciba tal educación se encuentra a su término apreciablemente más cerca del doble fin de comprensión y de independencia. En un sentido, las necesidades educativas son comunes a todos los niños, al igual que lo son los fines de la educación. En otro, sin embargo, las necesidades de cada niño le son específicas: se definen como lo que él necesita para individualmente, realizar progresos. De esta forma, el Comité consideró que, hablando en general, las necesidades educativas forman un continuo. Toda ayuda extra que haya de prestarse a un niño temporal o permanentemente para que supere una deficiencia educativa puede considerarse una prestación educativa dondequiera que se produzca.

UN CONCEPTO MAS AMPLIO DE EDUCACION ESPECIAL

El concepto de educación especial utilizado por el Comité, así como el del alumno que la necesite, resulta, por tanto, considerablemente ampliado con respecto al tradicional. El Comité rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes de niños, los deficientes y los no deficientes, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Por el contrario, al considerarse que las necesidades forman un continuo, también la educación especial se debe entender como un continuo de prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario. El comité recomendó, por tanto, el abandono de la distinción entre educación especial y educación asistencia, y partir del principio de que hasta uno de cada cinco niños puede necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar. En este sentido, pues, la educación especial se transforma en un concepto mucho más amplio y flexible.

Las implicaciones de largo alcance de la ampliación del concepto de educación especial tienen una enorme importancia. No se trata de afirmar que uno de cada cinco niños haya de ser considerado deficiente en el sentido tradicional del término, sino que, con ayuda adecuada, los problemas educativos de la mayoría de éstos serán sólo temporales, y, sin ella, se complicarán con una permanente experiencia de fracaso. El Comité denominó niño con una necesidad educativa especial a todo aquél que necesita de dicha ayuda; de estas necesidades, independientemente de su duración o gravedad, trata el presente informe.

Una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios

especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizás la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y el clima emocional en que está teniendo lugar la educación.

La forma que adopte la necesidad de un niño no está necesariamente determinada por la naturaleza de su deficiencia o del trastorno que sufre. Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias, y no según sus necesidades educativas. Pero el Comité recomendó la abolición de la clasificación legal de los alumnos deficientes. La base para la toma de decisiones acerca de qué prestación educativa se requiere no debe ser la simple denominación de alguna deficiencia, sino una descripción detallada de la necesidad especial en cuestión. Una gran ventaja de este sistema sería que los numerosos niños con varias de las tradicionales «deficiencias» no serían descritos como «con deficiencias múltiples» (fórmula sencilla, pero carente de precisión), sino que recibirían la prestación educativa adecuada según una completa descripción de su necesidad educativa compleja.

No obstante, el Comité reconoció la necesidad de partir de algunos términos descriptivos. Por ejemplo, debería emplearse el concepto amplio de «dificultad de aprendizaje» para describir tanto a los niños que necesitan ayuda asistencial como a los actualmente denominados «ESN(M)» o «ESN(S)» (*). A continuación podría especificarse si las dificultades de aprendizaje son leves, moderadas o severas. El término «inadaptado» se reservaría a los que tienen dificultades principalmente emocionales o de comportamiento.

De acuerdo con lo anterior, el Comité recomendó que, cuando se juzgue que un niño tiene necesidad de una prestación educativa especial, se elabore un perfil detallado del mismo con el fin de que la autoridad educativa local tome las decisiones conducentes a la satisfacción de sus necesidades a la luz de dicha información. (El proceso de evaluación se trata con mayor detenimiento más adelante, en este mismo documento).

El Comité partió del principio de que el antiguo sistema de clasificación tenía la importante ventaja de que, una vez adscrito un niño a una categoría determinada, quedaban salvaguardados sus derechos a una educación adaptada a sus necesidades. A fin de proteger los intereses del niño con alguna deficiencia grave, compleja o de larga duración, el Comité recomendó la adopción de un sistema de registro de las personas necesitadas de una prestación educativa especial. Ello supondría para la autoridad educativa local la obligación de realizar prestaciones educativas especiales a los niños así registrados, sobre la base de sus perfiles de necesidades. El registro no impondría al niño una simple denominación de deficiencia, sino que incluiría una explicación de la prestación especial requerida. Este sistema se encuadraría en el marco mucho más amplio de la educación especial y se aplicaría a la minoría de alumnos cuyas necesidades no pueden ser satisfechas con los recursos de que generalmente disponen las escuelas ordinarias. El mismo marco general establece de una vez por todas la idea de que la prestación educativa especial, dondequiera que se realice, tiene carácter adicional o suplementario, y no independiente o alternativo, como solía ocurrir en el pasado.

(*) «Educationally subnormal» (subnormal educativo), ya sea leve (M) o severo (S).

IMPORTANCIA DE UN COMIENZO PRECOZ Y DE UNA PROLONGACION DE LA EDUCACION

El Comité amplió el contenido del concepto de educación especial en otro sentido. Por lo que respecta a los niños que muestran signos de deficiencia al nacer o poco después del nacimiento, argumentó que la educación ha de empezar inmediatamente. La educación no es algo que sólo se produzca en la escuela. A los niños con deficiencias graves es necesario enseñarles cosas que otros niños adquieren sin necesidad de enseñanza; por otra parte, es conveniente señalar que, para la mayoría de los niños, sus padres son los mejores maestros; por eso, la enseñanza impartida por éstos constituye una parte importante de la educación especial. En conclusión, no debe pensarse que la educación sea algo que comience a los cinco años; la educación de los menores de esta edad es, en el caso que nos ocupa, un proceso crucial.

El concepto de necesidad educativa especial se amplió asimismo por el otro extremo, con objeto de poderlo aplicar a los jóvenes con deficiencias o dificultades graves que han alcanzado o superado el término de la edad escolar pero que siguen progresando hacia los fines de comprensión e independencia. Se consideró de la máxima importancia el contenido educativo de la prestación en favor de los jóvenes entre diecisés y diecinueve años. En muchos sentidos, cuanto mejor sea la prestación educativa recibida por los niños en edad escolar, tanto más urgente será la necesidad de prolongarla después de los diecisés años, cuando el aprendizaje podría empezar a acelerarse y hacerse más productivo. En resumen, también en este aspecto se amplió el concepto de educación especial.

En estos dos grupos de edad situó el Comité sus primeras prioridades. En efecto, si bien afirmó que todas las recomendaciones del informe son importantes, insistió también en la necesidad, en una época de restricciones económicas, de implantar algunas en primer lugar. Y es en el campo de la educación de los niños menores de cinco años y de los jóvenes mayores de diecisés donde el estado de la educación especial parece menos satisfactorio.

LOS MUY PEQUEÑOS

El éxito de la educación de los niños muy pequeños exige una relación estrecha y, siempre que sea posible, igualitaria entre los padres y los profesionales (no sólo los profesores, sino también los médicos y a veces los asistentes sociales). Numerosas subnormalidades congénitas graves son detectadas durante los primeros días o meses posteriores al nacimiento, quizás por algún médico o una visitadora sanitaria (health visitor); es frecuente asimismo que los padres sean los primeros en detectar los signos de tal estado. El Comité recopiló una significativa cantidad de datos indicativa de que, por una parte, la notificación a los padres de que su hijo sufre alguna deficiencia se realiza con frecuencia de forma desafortunada y, por otra, que éstos tienen dificultades para persuadir a los demás de que a su hijo le pasa algo. Los padres necesitan mucho apoyo, así como tiempo, para simular la información que se les da y para hacer preguntas. Es importante que se les ponga al corriente lo antes posible de los servicios de ayuda y apoyo disponibles; debe ayudárselos asimismo a comprender que no tienen que enfrentarse solos al problema de sus hijos.

Las posibilidades educativas de los niños con deficiencias y dificultades graves han de tratarse con los padres

desde el primer momento. Todo médico y enfermera relacionados con niños de esta edad debe estar familiarizado con las implicaciones educativas de las distintas deficiencias y saber a dónde puede acudir los padres en busca de información y asesoramiento.

El ingente número de profesionales y servicios disponibles puede terminar por desorientar a los padres respecto a dónde acudir en busca de ayuda y consejo. El Comité consideró importante que, tan pronto como se descubra en un niño una deficiencia o se detecten en él signos de necesidades y problemas especiales, se le adscriba una «persona designada» que actúe como elemento de contacto con sus padres.

En los primeros años, la «persona designada» será normalmente la visitadora sanitaria, a quien los padres probablemente ya conocen y en quien confian, y a la que facilitan la entrada a su domicilio. No obstante, la visitadora sanitaria no debe actuar aisladamente, sino e estrecha colaboración con los servicios sociales, y en general con todos los servicios. Concretamente, las relaciones con el servicio de educación son esenciales para varios fines: primero, para que pueda transmitir a la autoridad educativa local la información relativa a las necesidades del niño; segundo, para que ella misma comprenda la importancia decisiva de que en estos casos la educación comience a muy temprana edad, y tercero, para que ayude a los padres a ponerse en contacto con los organismos de prestación de los diferentes servicios.

Mas los padres no precisan centralizar el contacto con los profesionales responsables de la educación únicamente en la etapa preescolar. Por el contrario, estas necesidades tienen carácter permanente. Cuando el niño comienza a ir a la escuela, la «persona designada» será normalmente el director, por lo que se refiere a los jóvenes que ya han superado la edad escolar, serán los funcionarios encargados de su orientación y ayuda profesional (careers officer, specialist careers officer) quienes actuarán normalmente como elemento de contacto ante el joven y sus padres durante la transición del mismo a la vida adulta, o quienes cuidarán de que otro profesional asuma esta función.

En su relación con los padres de los niños muy pequeños, una de las funciones principales de la «persona designada» consistirá en garantizar que obtienen el apoyo y ayuda de los «profesores móviles» (peripatetic teachers). Estos profesionales (en la actualidad dedicados sólo a la enseñanza de niños sordos) deberían dedicarse en la medida de lo posible a los niños más pequeños y a deficiencias específicas. Sin un sustancial incremento de este servicio, muchos niños desperdiciarán el momento más importante para su educación. Una parte importante del mencionado servicio consistiría en trabajar con los padres, apoyarles y ayudarles a enseñar a sus hijos, así como actuar directamente con estos últimos.

El Comité insistió asimismo en la necesidad de aumentarse el número de escuelas maternales, no sólo para los niños con necesidades educativas especiales, sino para todos los niños. De este modo, la mayoría de los que tengan necesidades especiales podrían comenzar su educación junto a otros niños de su misma edad en una clase normal. Sin embargo, puesto que este sistema no resultaría práctico para los niños con dificultades graves o complejas, habrá que prever algunas unidades y clases maternales especiales.

Se defendió también la conveniencia de ofrecer a estos niños amplias oportunidades de acceso a «playgroups», «opportunity groups» y guarderías, todo lo cual resulta de inestimable valor para ellos y sus padres. Tales centros necesitarán ayuda profesional, y parte del trabajo de los profe-

sores móviles consistirá en prestarla, auxiliados por los profesionales de los servicios sanitarios y sociales. Las organizaciones no lucrativas tienen también un señalado papel que desempeñar en cuanto a la puesta en marcha y organización de las guarderías, «playgroups» y «opportunity groups»; por otro lado, debe potenciarse la cooperación entre ellas y las autoridades locales, para que se preste el mejor servicio posible.

La mejora de las posibilidades de acceso a la educación durante los primeros años de vida constituye, pues, una de las prioridades del Comité. No está claro si actualmente les está permitido a las autoridades educativas locales impartir educación a niños menores de dos años, ni tampoco es seguro que el término educación a niños menores de dos años, ni tampoco es seguro que el término educación tenga algún significado legal para éstos. El Comité estimó que la ley debe ser aclarada al respecto. Entre las necesidades de los niños con problemas especiales figura la educación desde el momento del nacimiento. En la adquisición del lenguaje, por ejemplo, un niño aprende más antes de los tres años de edad que en cualquier otro periodo posterior de su vida. Debe ponerse, pues, a disposición de los niños que sufren dificultades graves, como sordera o cualquier otra deficiencia, una enseñanza especializada; al mismo tiempo, hay que asistir a los padres para que estén en condiciones de ayudar a sus hijos. Ningún aspecto de la educación de los niños deficientes es más importante que éste.

DESPUES DE LA EDAD ESCOLAR

El Comité subrayó asimismo la importancia de las recomendaciones relativas a los jóvenes que han superado la edad escolar. Las necesidades de cada alumno deben ser reevaluadas mientras aún permanezca en la escuela, y sus posibilidades examinadas exhaustivamente con la intervención de todos los profesionales a su cargo, los padres y el mismo alumno, siempre que esto sea posible. Simultáneamente, es obligación de todas las escuelas que alberguen alumnos con necesidades especiales asegurar, en la medida de lo posible, que cuando éstos dejen la institución dispongan de todas las destrezas básicas, tanto sociales como académicas, imprescindibles para la vida adulta. Las necesidades de los jóvenes pueden ser muy variadas y deben facilitarse las prestaciones adecuadas, si lo que se quiere de verdad es que un mayor número de personas tengan oportunidades en la vida.

Para algunos de los que ya han dejado la escuela, la enseñanza postsecundaria será la clave de la continuación de su progreso educativo. Las autoridades educativas locales necesitan adoptar un enfoque coordinado con respecto a la educación postsecundaria de los jóvenes con necesidades especiales, y poner a su disposición diversas prestaciones, probablemente a nivel regional y en el marco de un plan a largo plazo; estas prestaciones deben ser hechas públicas. Algunos «colleges» de enseñanza postsecundaria, por ejemplo, deben estar preparados para experimentar con versiones modificadas de cursos ordinarios; otros, impartir con eficacia cursos profesionales especiales y educación para la aptitud social y la independencia, a fin de continuar la labor de las escuelas. En cada región ha de existir al menos una unidad especial, basada en una institución ya existente de educación postsecundaria, que imparte educación de este nivel a los jóvenes con dificultades y deficiencias muy severas. Los jóvenes capaces de cursar estudios superiores, y sus consejeros, han de tener acceso a la información relativa a las posibilidades que las universidades y escuelas políticas ofrecen para su admisión. El Comité

recomendó que las instituciones de educación superior hagan públicas sus políticas de admisión de estudiantes deficientes y procuren atender sus necesidades, en particular las de orientación profesional.

Los dieciséis años pueden resultar una edad crítica en el desarrollo de los jóvenes en la actualidad descritos como subnormales educativamente profundos, que han experimentado serias dificultades de aprendizaje en la escuela y que, en el caso de que no dispongan de nuevas oportunidades educativas, sufrirán de hecho una regresión. Será conveniente que algunos permanezcan en la escuela dos años más, pero puesto que no todas las escuelas reunirán las condiciones necesarias para ello, en especial las que acogen a niños de todas las edades, puede incluso ser importante para la madurez de los alumnos abandonarlas a los dieciséis años.

Actualmente, algunos alumnos siguen en la escuela porque no hay sitio para ellos en los centros de formación de adultos. Otros tienen que permanecer en su casa hasta que quede libre alguna plaza. Cuando abandonen la escuela, debe ofrecérseles una gama de prestaciones de carácter fundamentalmente educativo. Todos los centros de formación de adultos y «day centres» han de incluir un fuerte componente educativo; por otra parte, aunque dichos centros están sostenidos por el departamento de servicios sociales de las autoridades locales, el Comité consideró apropiado que sea el servicio de educación el que asuma la organización del componente educativo.

En caso de que no se imparta educación en esta época de la vida, o no se disponga de docentes altamente profesionalizados, se desperdiciará un valioso período de la existencia de estos jóvenes. Para ellos, la educación significa la diferencia entre una vida de total dependencia y otra con un grado razonable de libertad y finalidad. Análogamente, y por lo que respecta a quienes requieren largos tratamientos en el hospital, incumbe a la autoridad educativa la responsabilidad de ofrecerles programas que prosigan la tarea educativa, a fin de cubrir sus necesidades individuales.

Al abordar la cuestión del empleo, el Comité mantuvo que los servicios públicos y empresas nacionalizadas deben revisar sus políticas de contratación para abrir más sus puertas a las personas con deficiencias, y mostrar más imaginación a la hora de brindarles oportunidades de trabajo. Las autoridades educativas locales, a través de sus servicios de orientación y ayuda profesional, han de fomentar la discu-



sión con las organizaciones de empresarios y trabajadores, en un intento de persuadir a aquéllos para que contraten a jóvenes con deficiencias. En estas discusiones debe participar la Manpower Services Commission y, en caso necesario, también el departamento de servicios sociales.

Los jóvenes que realizan algún tipo de trabajo protegido necesitan un programa progresivo de actividades que, en los casos en que sea posible, les permita abandonar dicho ambiente y entrar en el mercado de trabajo. Debe facilitarse una más amplia variedad de trabajos calificados y no calificados; sobre todo, ha de incrementarse el número de lugares en los que se ofrece empleo protegido.

En un periodo de dificultades económicas, es fácil que este tipo de prestaciones educativas no figuren en lugares preeminentes en las listas de prioridades; no obstante, si no se brindan oportunidades educativas a los jóvenes con deficiencias, podría conducirseles a un estado de miseria y frustración en el aspecto humano, y se generarán costosas necesidades de ayuda en su vida posterior.

Las autoridades locales deben ser más generosas, por ejemplo, en la utilización de sus competencias para conceder discrecionalmente becas a los jóvenes con alguna deficiencia que accedan a la educación superior. Asimismo es necesario investigar y experimentar tanto en lo que respecta a la dotación y diseño de las ayudas para deficientes como a la oferta de alojamiento de larga o corta duración.

LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

Estas fueron, pues, las primeras dos áreas de igual prioridad que consideró el Comité. Sin embargo, no debe pensarse que entre los años de más temprana educación y los correspondientes a la transición de la escuela a la vida adulta no sea necesario realizar cambios. Por el contrario, el Comité estimó que todo el conjunto de la prestación educativa facilitada a los niños en edad escolar, tanto en las escuelas especiales como en las ordinarias, necesita ser reconsiderada.

El concepto amplio de educación especial adoptado y la conclusión de que hasta uno de cada cinco niños requiere probablemente alguna vez una prestación educativa especial obliga a identificar a la mayoría de los niños con necesidades especiales en la escuela ordinaria, y a brindarles enseñanza en ésta. Por tanto, hay que prever diferentes formas de prestación en la escuela ordinaria o muy relacionadas con ella. Cuando un niño presente una necesidad de acceso especial al currículo y dicha necesidad pueda ser cubierta, por ejemplo, empleando simplemente un elemento especial, como un audífono o una rampa de acceso a las aulas, lo lógico es que ese niño siga una educación a tiempo completo en una clase ordinaria. Cuando lo que se precisa es modificar un currículo, emplear técnicas docentes especializadas y ofrecer la cálida atmósfera de un grupo de clase más pequeños, habrá que brindar parte de la educación, o la totalidad de ella, en una clase especial o en algún otro tipo de instalación de ayuda. La adaptación de la prestación educativa a las necesidades concretas de los niños individuales debe caracterizarse por su flexibilidad y franquía.

LOS NIÑOS QUE NECESITAN ESCUELAS ESPECIALES

Una escuela especial constituye la mejor alternativa para educar a ciertos niños. Al menos, en el caso de tres grupos: el de los niños con deficiencias graves o complejas –físicas, sensoriales o intelectuales– que requieren instalaciones es-



peciales o un conocimiento docente experto, ya que sería imposible o al menos muy difícil y costoso atenderles en escuelas ordinarias; el de los que presentan trastornos emocionales o de comportamiento graves, con dificultades para establecer cualquier tipo de relación o una conducta tan fuera de lo normal o tan impredecible que causa problemas en una escuela ordinaria o el de los niños cuyas deficiencias quizás revistan menos gravedad pero que, al ser múltiples, ni siquiera con ayuda les permiten progresar en una escuela ordinaria.

Hay que lograr que tanto los profesionales dedicados a la evaluación y colocación de los niños como los padres cuyos hijos presentan necesidades especiales tengan fácil acceso a la información existente acerca de las prestaciones educativas disponibles en cada área. El Departamento de Educación y Ciencia y el Departamento Escocés de Educación deben incluir en sus respectivas listas de escuelas especiales una descripción de los tipos de necesidad que atiende cada una de ellas. Lo que es más importante, cada autoridad local debe publicar un folleto informativo que contenga los detalles de cada una de las prestaciones educativas especiales disponible para los niños registrados como necesitados de las mismas, así como de las necesidades educativas concretas que atiende cada una de las escuelas.

INTEGRACION

De todo lo anterior se desprende que la espinosa cuestión de la «normalización» o «integración escolar» debe ser considerada desde nuevos puntos de vista. Los debates en torno a ese tema se han centrado quizás en un 2 por 100 del total de niños que, en la terminología antigua, necesitan un «tratamiento educativo especial». Puesto que esto significa habitualmente la educación en una escuela especial, la discusión se ha centrado en si todos los niños que acuden a tales escuelas pueden o deben ser educados en el futuro en escuelas ordinarias. Precisamente, para luchar contra esta situación de fondo, se promulgó el artículo 10 de la Ley de educación de 1976, que debería entrar en vigor en la fecha señalada por el Secretario de Estado para la Educación y la Ciencia. Según dicha ley, los alumnos deficientes, siempre que cumplan ciertos requisitos y a partir de la fecha establecida, deben ser educados en escuelas ordinarias y no en escuelas especiales.

Si la educación especial no va a ser definida ya por refe-

rencia al lugar en que debe impartirse, sino a las necesidades que ha de satisfacer; y si aproximadamente el 20 y no el 2 por 100 de los niños pueden tener alguna necesidad especial en el transcurso de su vida escolar, resulta claro que la mayoría de estas necesidades habrán de ser cubiertas en las escuelas ordinarias. El éxito de la prestación educativa orientada a las distintas necesidades dependerá de las actitudes y del conocimiento experto de los profesores. Dependerá asimismo de la interpretación precisa que se dé al término «escuela ordinaria». Puede ocurrir que en una escuela ordinaria haya niños cuyas necesidades educativas exijan que, al menos durante parte del día, sean retirados de la clase normal para recibir enseñanza especial, como actualmente ocurre con los que necesitan una educación asistencial. Para unos niños, la enseñanza especial quizás ocupe la mayor parte o incluso la totalidad de la jornada, durante todo el periodo de escolaridad; para otros, tras un periodo de tiempo relativamente corto acaso terminen estas breves ausencias de la clase ordinaria. Es en la utilización de las clases y unidades especiales mencionadas, a las que el niño acude durante parte o la totalidad de la jornada escolar, donde la imaginación y la flexibilidad de las escuelas ordinarias se podrán de manifiesto. Por lo tanto, el Comité recomendó que cada escuela ordinaria importante cuente con un centro de recursos especiales. La integración escolar, pues, carece de significado preciso; y esta ambigüedad, junto con la falta de claridad relativa a quiénes son exactamente los niños que han de ser integrados y con quién, no ha hecho sino oscurecer el debate.

PAPEL DE LAS ESCUELAS ESPECIALES

Resta una tarea crucial para las escuelas especiales en el marco de la prestación educativa dirigida a los niños con necesidades especiales. Siempre habrá niños que sólo pueden ser educados en escuelas de este tipo. Por lo demás, y a medida que vaya descendiendo el número de las mismas (debido a la disminución de la población en edad escolar y a las mejoras de la medicina preventiva y la asistencia sanitaria,) aumentarán sus posibilidades de mejorar el nivel de sus conocimientos expertos y de su especialización.

El Comité consideró que algunas de estas escuelas deberían ser desarrolladas específicamente como centros de recursos para uso de todos los profesores del área correspondiente. Ayudarían así al desarrollo curricular y al perfeccionamiento del profesorado. Servirían a padres y profesionales como punto de referencia para el asesoramiento en materia de educación especial, y actuarian de lugar de encuentro para los propios padres. La preparación, almacenamiento y préstamo de elementos y materiales especiales, así como el desarrollo de medios audiovisuales, formarian parte de las funciones de tales centros.

Por lo demás, el personal de estas escuelas ofrecería su apoyo y asesoramiento experto a los profesores de las escuelas ordinarias, quienes tendrían que aprender a enseñar a niños con necesidades especiales. Así, aunque descienda el número de escuelas especiales, su trabajo será cada vez más importante e influyente.

INTERNADOS ESPECIALES

Las consideraciones precedentes son aplicables a los internados especiales como a las escuelas en régimen de externado. Los centros especializados en deficiencias relativamente raras o muy complejas se situarian en internados especiales o en escuelas que facilitaran algún tipo de alojamiento.

Siempre habrá niños cuyas deficiencias exijan una combinación de tratamiento médico, educación, terapia y cuidados que queden fuera del alcance de los recursos que un externado o los propios padres puedan proporcionar. Es lo que ocurre con los que presentan una carencia sensorial severa, alteraciones o disfunciones neurológicas extensas, trastornos emocionales o de comportamiento graves, o dificultades de comunicación serias. Hay también niños cuyas dificultades de aprendizaje o cualesquiera otros impedimentos demandan una influencia educativa sistemática y continua que sólo puede ser garantizada por una institución preparada para acogerlos permanentemente; y otros, por último, que no pueden vivir en casa y recibir la atención sostenida que necesitan sin que esto cause un perjuicio inaceptable al resto de la familia. Asimismo, un entorno social pobre o unas malas relaciones familiares pueden inducir de hecho dificultades educativas, con lo que el internado se convierte en algo esencial.

El Comité recomendó encarecidamente que se mantenga una tipología escolar variada y que se ofrezcan distintos tipos de alojamiento (entre ellos, albergues juveniles). Afirmó asimismo que un mayor número de internados especiales tendrían que prepararse para aceptar a niños, en caso necesario, tras un breve plazo de notificación y durante cortos periodos: por ejemplo, para recibir una instrucción especializada intensiva o como solución durante una emergencia familiar.

ESCUELAS ESPECIALES INDEPENDIENTES

Algunas escuelas especiales son independientes (es decir, no están sostenidas por las autoridades educativas locales). El Comité subrayó que los niveles educativos que ofrezcan deben ser tan altos como los de las escuelas especiales de condado; de ahí la necesidad de someterlas a una supervisión mucho más estrecha que la que ejercen actualmente las autoridades educativas locales que se sirven de ellas o el Cuerpo de Inspectores de Su Majestad. Es preciso garantizar la coordinación entre estas escuelas y las autoridades educativas locales, y, a tal fin, cada una de aquéllas debe tener su propio órgano de gobierno, en el que haya por lo menos un representante de la autoridad local correspondiente.

Las mismas consideraciones pueden aplicarse, quizás incluso con más vigor, a las numerosas escuelas independientes que atienden total o principalmente a alumnos deficientes. Gran parte de los alumnos asignados a ellas por las autoridades locales son internos; este solo hecho pone de manifiesto la grave escasez de escuela de condado en régimen de internado para niños con necesidades especiales. Antes de celebrar un concierto con una escuela independiente, la autoridad educativa local tiene que comprobar que aquélla presta de hecho una educación y asistencia sanitaria de nivel comparable al de sus propias escuelas especiales. A tal fin, debe facilitarse a la autoridad educativa local el acceso a las escuelas situadas en su región, y asimismo a aquéllas a las que ha enviado a sus alumnos; de igual modo, todas estas escuelas deben tener un órgano de gobierno en el que esté representada la autoridad local.

HOGARES COMUNITARIOS

A parte de los internados, existen otras instituciones de carácter residencial en las que pueden recibir educación los niños con necesidades educativas especiales: los hogares comunitarios y los hospitales. Algunos de ellos, gestionados por el departamento de servicios sociales de la autoridad



LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA REFORMA EDUCATIVA: EL HORIZONTE DE LA SECUNDARIA

(Fotos: Richard Smith, "The Conductor", Birmingham)

12

Alfredo Fierro

La Reforma Educativa emprendida en nuestro país, y cuyo hito más importante lo constituye la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE) de 1990, además de reordenar profundamente la educación en etapas, áreas y contenidos distintos de los de la Ley de Educación de 1970, introduce una concepción y una práctica nueva en relación con las necesidades especiales. En cierto modo esa concepción y esa práctica estaban ya reclamadas por el Real Decreto de Educación Especial, de 1985, en el cual aparecen el término y el concepto, indudablemente revolucionarios, respecto a los conceptos tradicionales de Educación Especial, de tales «necesidades educativas especiales». El Decreto, sin embargo, todavía se re-

LiSMi → 84 85

El concepto de necesidades educativas no acota a los individuos en un grupo cerrado, ni tampoco los etiqueta

feria a «disminuciones» de carácter físico o mental para señalar el origen de las correspondientes necesidades. La LOGSE, en cambio, en sus artículos 36 y 37, consagrados a la educación especial, omite cualquier mención de «disminuciones», para hablar exclusivamente de necesidades educativas especiales o, como también dice, «específicas». Con ello se depura el concepto, se limpia de toda contaminación ideológica, conceptual o incluso de otro orden, y se le hace valer en su sentido y alcance estrictamente educativos.

A diferencia de otros conceptos, como minusvalía, deficiencia, disminución, retraso en el desarrollo, etcétera, conceptos, a veces, etiológicos, otras veces meramente descriptivos, pero referidos a realidades de orden biológico, social o cultural, el concepto de necesidades educativas especiales se sitúa directamente en el núcleo mismo de lo que es la educación, de lo que ha de ser la práctica docente.

Las necesidades educativas

Todos los alumnos tienen necesidades educativas. De todos ellos emana una demanda que, en general, el sistema educativo y, en particular, el profesor o los profesores han de atender. En cierto sentido, todas las demandas y necesidades son específicas. Cada niña o niño tiene las suyas, individuales, personalizadas. Tanto es así, que sólo abusivamente, o por comodidad, podemos hablar de necesidades educativas generales. En realidad, todas son especiales, propias de determinados alumnos. Sólo que, dentro de la gama altamente diferenciada de las expectativas (explícitas o implícitas), de las demandas, de las necesidades de los alumnos, hay algunas más comunes, más generalizadas, mientras otras aparecen menos extendidas, minoritarias. El casi inevitable sesgo perceptivo y conceptual (por no decir, la casi inevitable distorsión) que va aparejada a la visión estadística de los fenómenos del mundo, nos empuja al juicio de considerar «normal» y «general» lo mayoritario y más frecuente: la «moda» en el sentido estadístico del término (valor más frecuente de una variable para una determinada población) y también en el sentido sociocultural (lo que está en boga, lo que «se lleva» socialmente). Nos lleva también a extrañarnos de todo lo que acontece fuera de la franja de la moda y de la mayoría, acuñando entonces términos de dudoso gusto («anormalidad», «subnormalidad») o, por lo menos, de dudosa validez («superdotado»). La representación gráfica de la llamada distribución normal, la curva de Gauss, acampanada, nos juega la mala pasada de inducir al paternalismo en la admiración del extremo superior y a la injusticia en desprecio hacia el extremo inferior de las capacidades así graficadas.

A diferencia de términos y conceptos como los citados (deficiencia, minusvalía, disminución, etc.), referidos a cualidades intrínsecas a la persona, como si incluso tales cualidades no tuvieran que ver nada con la consideración social, con las relaciones del individuo con el medio, es decir, no tanto con lo que la persona es, sino con lo que se espera y se pide de ella, el concepto de necesidades educativas especiales tiene no sólo la ventaja, sino también el rigor, la honestidad, de colocar en primer plano no una cualidad supuestamente intrínseca, inherente a la persona, sino una

condición relacional, en este caso, una condición de la persona, pero precisamente en relación con algo alrededor de ella, en particular, en relación con el entorno educativo. El concepto dice no tanto acerca de lo que un alumno es, cuanto acerca de lo que la escuela tiene que hacer con él. Las demandas y necesidades educativas especiales tienen por correlato la respuesta educativa específica de la escuela. Son necesidades, por eso, que se dan no en el sujeto, sino en la interrelación del alumno con el medio escolar. Este concepto, a su vez, guarda relación con una concepción del aprendizaje como proceso constructivo que se desarrolla en la interacción del sujeto con el medio, concepción precisamente que, como luego se verá, subyace al planteamiento curricular de la Reforma Educativa.

El concepto de necesidades educativas especiales presenta todavía otras características: alude a un continuo, no a categorías cerradas; es de aplicación flexible; hasta cierto punto se desenfieude del origen de la necesidad, de sus antecedentes, para concentrarse en el análisis y la atención actual de ésta; es, en fin, un concepto práctico, que reclama una determinada intervención educativa. Vale la pena comentar estas características, que son otras tantas virtualidades del concepto.

En primer lugar, a diferencia de otros conceptos, que son categorías cerradas, en las que se tiende a incluir y excluir a determinados tipos de personas (los sordos, los deficientes mentales, los paralíticos cerebrales, etcétera), el concepto de necesidades educativas especiales no acota a los individuos en un grupo cerrado, ni tampoco los etiqueta; simplemente define un fenómeno, una necesidad, que, por lo demás, se da en mayor o menor grado, con cualidades y cualidades diferentes, a lo largo de un continuo, de mayor o menor especial necesidad, o, incluso mejor, de varios continuos o ejes dimensionales diferentes a lo largo de los cuales se despliegan las necesidades educativas.

Por eso mismo, por referir a un continuo, y no a categorías clausuradas, el concepto de necesidades educativas especiales es sumamente flexible. Puede aplicarse a todo, a casi todo: toda necesidad educativa puede ser vista como especial. Lo cual no hace ocioso al concepto, ni lo reduce al de necesidad educativa en general; sino que, más bien, recuerda lo que de específico y personal hay en toda necesidad educativa, a la vez que destaca que los elementos individuales de esa necesidad pueden ser más o menos intensos.

Una diferencia importante en el modo de presentarse la necesidad especial está recogida en la propia LOGSE, artículo 36,1, al mencionar necesidades «temporales o permanentes». Son causas de muy distinto orden las que pueden general necesidades educativas especiales sean permanentes, sean temporales. Algunos alumnos presentan estas necesidades de modo permanente, a lo largo de todo el periodo educativo. Así sucede cuando hay alguna disminución seria, sensorial, motriz o mental; pero también puede ocurrir sin que sea identificable una disminución de ese género. Otros alumnos pueden presentar esas necesidades de modo temporal, en ciertos momentos de su vida escolar, o incluso a lo largo de varios años, y eso con la presencia, o no, de una disminución identificable. Pero la distinción misma entre necesidades permanentes y tempo-

rales ha de ser relativizada y contribuye, en todo caso, a la flexibilidad del concepto y de la correspondiente práctica.

Ya queda dicho, pero conviene insistir en ello: el concepto de necesidades educativas especiales, hasta cierto punto, se desentiende de los orígenes o antecedentes de las mismas; atiende a su presentación actual, a la demanda específica que plantea a la escuela, a los recursos materiales y didácticos necesarios para responder a ella. Es decir, se centra en la realidad actual del alumno y en la posibilidad de modificarla: en la realidad de sus capacidades actuales y la posibilidad de desarrollarlas.

Por ese realismo, por su claro arraigo en el espacio educativo, en los procesos didácticos que se dan en la escuela, el concepto de necesidades educativas especiales no es meramente teórico; no sirve sólo al análisis de la situación de ciertos alumnos en la escuela, sino que, además de esto y sobre todo, sirve a la práctica y a la programación de lo que ha de suceder en la escuela. Es un concepto práctico, un concepto para la intervención educativa, para la programación y desarrollo de los procesos de aprendizaje. No sólo contribuye a modificar nuestro punto de vista acerca de ciertos alumnos, sino que contribuye a cambiar el modo de trabajar con esos alumnos.

El planteamiento curricular

El giro en el concepto y en la práctica que supone enfocar la educación especial como atención a necesidades educativas especiales, y no como educación de alumnos deficientes, es posible en el marco de –y gracias a– un nuevo planteamiento del sistema educativo, que pasa a ser decididamente curricular. No se trata ya sólo de que los correspondientes Reales Decretos hayan establecido los aspectos básicos o enseñanzas mínimas del currículo, y de que las diferentes Administraciones Educativas, el Ministerio de Educación y Ciencia en su ámbito territorial de gestión, y las siete Comunidades Autónomas con competencias educativas en sus respectivos territorios, deban establecer el currículo de las diferentes etapas, de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Antes que eso, y más radicalmente, se trata de la noción y de la práctica misma del currículo, que supone un nuevo y diferente enfoque de la práctica escolar.

La noción de currículo ha sido acuñada por la didáctica moderna para dar cuenta, por una parte, de las intenciones educativas, es decir, de los propósitos que, sean las autoridades educativas, sean los propios profesores, tienen con respecto a lo que ha de suceder en la escuela, los aprendizajes que han de producirse; y, por otro lado, no ya las intenciones, sino los procesos reales que, de hecho, se dan en la escuela. El momento intencional del currículo, es decir, la formulación de los propósitos, proyectos o programaciones, puede recogerse bajo el término de «diseño curricular», mientras la fase de realización efectiva de ese diseño queda bajo el nombre de y el concepto de «desarrollo curricular». Esta distinción se halla en los volúmenes de Diseño Curricular Base, del Ministerio de Educación y Ciencia, que han servido de fundamentación teórica y de propuesta primera para discusión antes de proceder a la elaboración y

aprobación de los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas del currículo. La distinción se recoge en el DCB en los siguientes términos:

«Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo se plasman, en último término, en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término de diseño del currículo para el proyecto que recoge las intenciones el plan de acción, y el de desarrollo del currículo para el proceso de puesta en práctica».

La puesta en práctica y desarrollo del currículo no siempre y no en todo coincide con el diseño curricular, con las intenciones y plan de acción educativa. En la escuela suceden acontecimientos, de valor educativo positivo, o también de signo negativo, que no están previstos en las intenciones del diseño curricular, y que suceden incluso relativamente al margen de la conciencia explícita de los profesores. Suele hablarse a ese propósito de currículo oculto o latente, es decir, currículo no manifestado, no manifiesto. La teoría de la educación y la didáctica ponen en guardia frente al currículo latente, porque en él suelen infiltrarse elementos ideológicos y de práctica social discriminativa que, justo por su carácter no manifiesto, escapan al análisis y a la crítica. Es conveniente, por ello, reducir las distancias entre el diseño y el desarrollo curricular, disminuir al máximo la franja oscura del currículo oculto. Es conveniente, en otras palabras, traer a conciencia crítica, a análisis, los elementos ideológicos, de prejuicio social, o de otra naturaleza extraña a la educación, que se infiltran en la práctica docente. No todo, sin embargo, en el currículo latente ha de ser negativamente enjuiciado; y, como luego se verá, algunos elementos del currículo latente pueden ser educativamente ventajosos, trascendiendo en una dirección positiva las intenciones explícitas de los educadores.

El diseño curricular en todo caso, tiene por función, en primer lugar, hacer explícitas las intenciones educativas; y, en segundo término, servir como guía para orientar la práctica pedagógica. En términos sencillos, suele decirse que el diseño curricular responde a qué, cuándo y cómo enseñar, a qué, cómo y cuándo evaluar, mientras el desarrollo curricular consiste en qué, cómo y cuándo, de hecho, se enseña y se evalúa. Tanto para el diseño cuanto para el desarrollo, el qué refiere a los objetivos y a los cometidos de la enseñanza, el cuándo alude al orden o secuencia de los contenidos educativos, de los objetivos programados, así como al ritmo de su adquisición y, en general, a la organización temporal de las actividades didácticas; y el cómo se refiere a la metodología, a la didáctica utilizada y, en general, a la planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos marcados. Por otro lado, qué, cómo y cuándo evaluar se relaciona estrechamente con qué, cuándo y cómo enseñar. La evaluación se refiere no sólo, ni principalmente, a los logros, a los aprendizajes de los alumnos, sino, ante todo, a los procesos mismos de enseñanza. La evaluación forma parte de esos procesos mismos de enseñanza, como actividad valorativa de los mismos, actividad continua, que ha de esclarecer (evaluación iluminativa) y contribuir a configurar

La noción de currículo ha sido acuñada para dar cuenta de los propósitos buscados y de los procesos reales que se dan en la escuela



(evaluación formativa) y corregir los procesos de enseñanza.

Un rasgo básico del planteamiento curricular consiste en que, en él, la educación se presenta como oferta, como oportunidad de aprender. Mientras un mero «plan de estudios» se limita a decir: «esto hay que aprender», un currículo establece: «esto hay que enseñar», es decir, «éstas han de ser las oportunidades docentes ofrecidas a los alumnos». El enfoque es diametralmente opuesto. En un caso se destaca qué cabe exigir a los alumnos; en el otro, qué hay que ofrecerles, qué oportunidades hay que darles.

Por contraposición a un planteamiento de plan de estudios, planteamiento curricular quiere decir concepción y práctica docente en la que la escuela aparece como un espacio donde se producen acontecimientos y experiencias potencialmente educativos, esto es, acontecimientos y experiencias que son otras tantas oportunidades de aprender. La psicología define el aprendizaje como todo cambio en la potencialidad de conducta (podríamos decir también: en la capacidad de acción del sujeto) como resultado de la experiencia. Toda experiencia, por eso, en realidad, es potencialmente generadora de aprendizaje; y, en realidad, siempre estamos aprendiendo de la experiencia. Ahora bien, la educación formal, reglada, no es una experiencia más; no es tampoco un conjunto desordenado de experiencias. La educación formal, el sistema educativo, aspira a ser un conjunto ordenado y privilegiado de experiencias. La educación formal, el sistema educativo, aspira a ser un conjunto ordenado y privilegiado de experiencias bien articuladas, capaces de generar aprendizajes significativos. Todo ello queda recogido en la noción y en la práctica del currículo. Un planteamiento curricular quiere decir plantearse y poner en práctica una noción de la escuela como espacio donde ocurren unas experiencias de especial valor y eficacia para desarrollar aprendizajes.

Construcción y mediación en el aprendizaje

Desarrollar aprendizajes es lo mismo que desarrollar capacidades. Es inherente también a un concepto curricular de la práctica docente el fijar los objetivos de ésta en términos de capacidades. Resulta altamente significativo que la LOGSE defina los objetivos de las distintas etapas, de Infantil, de Primaria, de Secundaria Obligatoria, de Bachillerato, en términos de capacidad (véanse, respectivamente, los artículos, 8, 13, 19, 26). Este enfoque significa que la edu-

ción se ordena a hacer a los alumnos capaces de... La educación contribuye a desarrollar capacidades que, sin ella, sin las experiencias educativas, difícilmente llegarán a desarrollarse, o no se desarrollarán en absoluto.

Apenas hace falta resaltar hasta qué punto este enfoque curricular, orientado al desarrollo de capacidades, toca al núcleo mismo de las necesidades específicas que plantean aquellos alumnos, que en línea de base, o de comienzo, al llegar a la escuela, o a un determinado ciclo educativo, y por cualquier razón, están en condición de «menos capacitados» que sus compañeros. La educación no supone que el alumno, de antemano, sea ya capaz; antes bien, por el contrario, se ordena a que efectivamente llegue a ser capaz. La educación no presupone alumnos listos, capacitados. Antes bien, lo que supone son alumnos que pueden llegar a ser capacitados en virtud de los procesos mismos de enseñanza. Las capacidades de base de los alumnos son un elemento decisivo para tener en cuenta, un elemento que, precisamente, puede contribuir a definir como especiales las necesidades educativas de determinados alumnos; pero en ningún caso representan un obstáculo para que esos alumnos sean apartados del currículo común.

Añádase que el currículo, tal como lo presenta el DCB, obedece a una concepción de aprendizaje como construcción. Si se quiere, esto puede concretarse diciendo que obedece a una concepción constructivista de la intervención educativa y del aprendizaje escolar. Desde luego, en la concepción del aprendizaje como construcción se excluye tanto una noción de la enseñanza como transmisión de saberes ya constituidos y pasivamente recibidos por el alumno cuanto una concepción «anárquista» del aprendizaje, en la que, supuestamente, los alumnos aprenden por sí mismos sin necesidad alguna de estructuración de sus experiencias por parte de los educadores, de los adultos. A mitad de camino entre los extremos de las concepciones mecánica-pasiva y anárquica-expontaneista del aprendizaje, la noción constructivista entiende que el aprendizaje se realiza en la interacción de un sujeto activo, el individuo que aprende, y unas experiencias intencionalmente propuestas y dispuestas para tal fin. El aprendizaje se realiza en una interacción del sujeto, del alumno, con su entorno, principalmente con su entorno social, con las personas significativas que le rodean, con las que se relaciona, y que se comunican con él.

Esta concepción del aprendizaje requiere, por tanto, una intensa actividad por parte del alumno; requiere también una buena organización del entorno educativo, para que sea enriquecedora la interacción con él; requiere, en fin, que las experiencias educativas sean asimilables, susceptibles de integrarse en los esquemas previos de conocimiento del alumno, o de modificarlos, lo que significa que toda experiencia educativa (y el consiguiente aprendizaje) han de tomar raíces en el nivel actual de desarrollo y de capacidades del alumno, y han de proceder en la dirección de construir aprendizajes significativos, relevantes para la experiencia global —y no sólo para la experiencia educativa— de los alumnos.

El papel del profesor en un proceso de aprendizaje como construcción, como interacción del alumno con su entorno significativo, es claro. El profesor, maestro, educador, es el mediador privilegiado de las interacciones y de las experiencias del alumno en la escuela. Feuerstein ha resaltado, con razón, la noción y la práctica de «aprendizaje mediado», poniendo énfasis en la necesidad de este tipo de aprendizaje para adolescentes que tienen dificultades de aprender; y ha desarrollado un conjunto de métodos para favorecerlo y para ayudar al profesor a desempeñar su papel mediador. En realidad, y si se exceptúa el llamado «aprendizaje inci-

dental», que acompaña a toda experiencia de la vida, los aprendizajes propiamente dichos, los que son consecuencias de intenciones educativas y de enseñanzas formales, siempre son aprendizajes mediados por otras personas: por los educadores o enseñantes. Los profesores son los encargados de mediar, organizar, articular, encauzar el flujo de las experiencias e interacciones significativas del alumno.

La noción de mediación, como elemento intrínseco de la práctica educativa, resulta de singular relieve en la atención a las necesidades educativas especiales. Estas necesidades, en buena medida, lo son de una mediación particularmente delicada, a la vez que efectiva, que determinados alumnos necesitan. Allí donde un alumno muy inteligente es capaz de aprender por sí solo, con gran autonomía, aun en el más desorganizado de los contextos escolares, un niño o un adolescente con retraso mental necesita, en cambio, de una adecuada estructuración de los contenidos educativos, de un extremo cuidado en los métodos, de una apropiada progresión en la adquisición de conocimientos, en la redundancia de las informaciones, en el continuo soporte por parte del adulto educador. La intensidad, calidad y refinamiento de la mediación en que consiste la docencia suben de grado cuando se trata de mediar los aprendizajes de alumnos con necesidades especiales.

El currículum común

Es un currículo único, comprensivo, el que la LOGSE establece para toda la educación obligatoria y gratuita, hasta los dieciséis años de edad. Ese planteamiento de currículo único, en una escuela comprensiva, sin distinción de vías curriculares diferentes, para desarrollar en escuelas distintas, y con objetivos educativos diferentes, goza ya de una bien establecida tradición en nuestro país y ha quedado consolidado desde la Ley de 1970. Desde entonces, el sistema educativo español tiene un neto carácter comprensivo. En la medida en que la comprensividad ha sido, en Europa, el santo y seña de los movimientos educativos progresistas, era un rasgo que no debía abandonar, sino profundizar, la reforma educativa de la LOGSE. Así lo ha hecho, extendiendo la unicidad y comprensividad del currículo de los catorce a los dieciséis años. Es una comprensividad que ha de ser contrapesada y equilibrada con la atención a la diversidad de los alumnos; y la LOGSE dota al sistema educativo de los oportunos mecanismos correctores y compensadores, que podrán atender a esa diversidad de los alumnos dentro de un currículo único y comprensivo. Pero conviene destacar el sentido y valor de ese planteamiento en el marco del derecho a la educación.

El derecho constitucional a la educación, a una educación gratuita, un derecho que se acompaña del deber de la misma, una educación, por tanto, también obligatoria, tal como recoge la Constitución Española de 1978, en su artículo 27.4, reclama coherentemente un currículo único y común, en el que se concrete que la oferta educativa básica y mínima para todos los niños y adolescentes españoles sea sustancialmente la misma y esté garantizada para todos ellos, sin discriminación de lugar, sexo, clase social, u otras características; sin discriminación tampoco, por tanto, en razón de sus distintas capacidades, de sus posibles déficits físicos o mentales, de sus posibles dificultades para aprender, de la diferente aplicación de recursos y métodos para conseguir unos aprendizajes logrados. En otras palabras, el establecimiento de un currículo común contribuye a garantizar a todos los niños y adolescentes españoles la posibilidad de acceso a las experiencias educativas típicas de la escuela, potencialmente generadoras de aquellas capacidades en que consisten los objetivos educativos. Cualesquier modificaciones y adaptaciones sean precisas para alumnos



con necesidades especiales, estas modificaciones y adaptaciones han de realizarse a partir del currículo común y no para proponerse alcanzar objetivos educativos alternativos, sino para tratar siempre de regresar a ellos y de alcanzarlos en la medida de lo posible.

Dificultades de aprendizaje

Conviene insistir en que el planteamiento de la educación de alumnos con deficiencias, en particular con retraso mental, en una perspectiva nueva, de necesidades educativas especiales, sólo tiene sentido en el marco de un enfoque curricular, de currículo único, y en el cual hay esencial continuidad entre lo que se ofrece a todos los alumnos. Evidentemente, un currículo único plantea determinados problemas y dificultades para algunos alumnos. Los plantea tanto más cuando la vigencia del currículo común se extiende a toda la educación obligatoria, hasta los dieciséis años, pues algunas dificultades suben de grado con la edad de los alumno y con el nivel de los objetivos educativos que para cada edad se van planteando. El análisis de los problemas o dificultades —de aprendizaje, de alcanzar los objetivos educativos— ha de ser el polo de referencia y de contraste frente al cual es preciso imaginar y proyectar las soluciones. Así pues, antes de señalar cuáles son las soluciones que la LOGSE y los Reales Decretos de Currículo ofrecen para atender a las necesidades educativas especiales dentro del currículo único, es conveniente analizar las distintas dificultades con las que se encuentran ciertos alumnos. Estas dificultades pueden ser de distinto tipo:

a) De acceso al currículo, a las oportunidades y a las experiencias educativas que lo constituyen. Tal acceso puede hallarse dificultado por barreras arquitectónicas: se trata entonces de dificultades de acceso físico a la escuela, más que de acceso, propiamente, al currículo. El acceso a éste puede también hallarse dificultado por deficiencias sensoriales o motrices. Puesto que las experiencias educativas pasan sobre todo a través, ya de una información transmitida auditiva y visualmente, ya a través de un conjunto de prácticas, que suponen capacidad motriz gruesa y fina, cualquier déficit o disfunción, sea de naturaleza sensorial o

ORIENTACION EN LA EDUCACION ESPECIAL: MODELOS DE INTEGRACION

María del Carmen Ortiz González
(Universidad de Salamanca)

El objetivo de este trabajo(*) es el de analizar un hecho irreversible como es el de la integración, cuando se está cuestionando incluso después de haber sido aprobada en un texto legal.

En Primer lugar, la revisión histórica en la aparición y evolución de los conceptos de «normalización» pondrá de manifiesto cómo asistimos a una revolución social que se inició con el proceso de desinstitucionalización y que continúa hasta el momento actual.

A partir de aquí, la filosofía de la integración es introducida de forma oficial en España en el Plan Nacional de Educación Especial, cuyos principios de normalización, integración, sectorización e individualización van a constituir el fundamento teórico de la forma de llevar en la práctica los diferentes modelos de integración escolar.

Pero el interrogante planteado sigue a pesar de todo, en relación a la antinomia integración-segregación, por lo que es preciso considerar las razones que dan los detractores de la integración y quienes abogan por la misma.

En todo caso, la integración de la Educación Especial en la E.G.B. es un fenómeno muy complejo que no puede reducirse a una terminología escolar, puesto que precisa de unas condiciones básicas en cuanto a renovación pedagógica, cambio de mentalidad y una nueva actitud ante la vida en general.

En última instancia, la integración exige unas estrategias específicas y unas orientaciones claras en cuanto a la práctica escolar que involucra a los padres, los profesores de educación especial y de educación normal, los niños de uno y otro nivel y la acción definitiva y fundamental del equipo multiprofesional.

(*) Este trabajo fue presentado a las Jornadas de Orientación Educativa de Castilla y León, y apareció en la revista *Studia Paedagogica*, a la que agradecemos la autorización para su reproducción.

Aparición de la normalización

Al finalizar la década de los cincuenta, se inicia en los Países Escandinavos la corriente de denuncia hacia las instituciones, procediendo al desmantelamiento de las mismas y apelando a la integración comunitaria de las personas discapacitadas.

Aun cuando los promotores de la integración fueron Bank-Mikkelsen, Brunewald y Nirje, es a este último a quien se debe la primera obra escrita sobre el tema. En ella se contempla la normalización como una forma de poner a disposición de todos los deficientes mentales los servicios normales de la comunidad y la posibilidad de llevar una vida lo más normalizada posible en función de las peculiaridades de cada caso en particular.

Es en el año (1959) cuando Bank-Mikkelsen logró incorporar a la Ley danesa el principio de normalización, aun cuan-

do no pudiera ponerse en práctica hasta el año 1970, momento a partir del cual la experiencia en Dinamarca ha enseñado que la normalización y la integración en el conjunto de la comunidad, van siempre de la mano y es preciso seguir los intereses del sujeto, dejándoles vivir en paz, pero empujándolos hacia el medio social.

En Noruega, se reivindica la normalización como un concepto que, aunque sea de manera temporal, es tanto la expresión de una filosofía como una meta de actuación práctica.

En este sentido, en Suecia la experiencia de alojamientos normalizados en hogares de grupo para deficientes ha proporcionado una mayor autoestima, autonomía, libertad, trabajo y sociabilidad, donde la vida en grupo integrado ha mostrado su importancia y efectividad.

A partir del año 1968 y sobre las experiencias de Suecia y Dinamarca, se empieza a hablar ya de los nuevos términos de «normalización» e «integración», refiriéndose a estos principios como criterios operativos, que no sólo pretenden modificar las condiciones de vida del deficiente mental, para ajustarlos a la sociedad, sino también modificar las condiciones sociales, porque sólo una sociedad diferente es capaz de normalizar e integrar a los individuos retrasados.

Simultáneamente, en Canadá se ponen de manifiesto de alguna manera los principios operativos de la integración social, de tal manera que el concepto de normalización en su sentido actual se hace notar ya por M. Beck en el año 1964 en la Conferencia sobre Deficiencia Mental celebrada en este país, abogando por la integración escolar de los niños deficientes mentales en los medios normales de la comunidad, aun cuando hasta el año 1978 el Ministerio de Salud no publicará la primera guía de integración para niños con necesidades especiales.

Se va perfilando el principio de normalización en contra de la segregación, la discriminación, la institucionalización del deficiente mental, dado que integrarlo equivale a no marginarlo.

En tales términos, la filosofía de la integración sigue su curso ascendente durante el período comprendido entre los años 1965 y 1970, período en que la ideología sobre la institucionalización inicia su tendencia hacia la total desaparición.

Existen datos que confirman a Italia (Martínez, 1981) como un país pionero en la integración, donde desde el año 1967 se inicia la nueva corriente de flexibilización a raíz de las experiencias del también pionero en el campo de la integración, Fiorenzo Alfieri. A todo lo cual hay que añadir que es el primer país en que se votó y empezó a aplicarse la Ley promulgada en 1971, estipulando el derecho de los jóvenes a ser integrados en una escuela ordinaria, siendo a partir de la circular publicada en 1975 cuando en Génova se inició de forma masiva la integración y cuando empieza

a surgir en toda Italia un cambio de mentalidades y de la utilización de la opinión pública en este sentido, llegando al extremo de que en 1979 se promulga la Ley que obliga a los niños disminuidos a que sean integrados en la escuelas ordinarias.

Se pone ya de manifiesto que la normalización no significa ser normal o conseguir la normalidad, sino la participación en actividades diarias en el lugar donde se vive y al que se pertenece, llevando una vida lo más parecida posible a las demás personas, viviendo en casa como otras familias, sin separarles más de su medio habitual.

Esta es la situación en Estados Unidos, cuando junto al tema «las mejores instituciones, las más destruidas», aparece (1972) que introduce la integración («mainstreaming» o «corriente principal de un río») y escribe el primer libro sobre el principio de normalización, cuyo significado explica: el uso de los medios que desde el punto de vista cultural sea lo más normativo posible, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean lo más normales posibles desde el punto cultural.

A su vez, los principios de normalización e integración fueron expuestos oficialmente por Roeher (1977) en el congreso celebrado en el Caribe en el año 1976 y estudiados en el Seminario de Integración de los retrasados mentales celebrado en Finlandia el año 1977.

En Francia, aparece como primicia de la integración la ley de Orientación de 1975 en la que se regulan las funciones de los equipos médicos pedagógicos (Martínez, 1981), todo lo cual fue tenido en cuenta posteriormente en el informe sobre integración escolar publicado en el año 1981, que versa sobre la integración, los problemas y tendencia comunes en los diversos países miembros de la OCDE y estudios de casos concretos referentes a Francia, Suecia, Noruega, Italia, Estados Unidos e Inglaterra.

En Inglaterra, el informe de Warnock en 1978 trata de los aspectos que inciden en la atención a los disminuidos a lo largo de su trayecto vital, para los que es preciso buscar la normalidad.

Simultáneamente, en Alemania se inicia en 1977, en Colonia, la fase de desinstitucionalización en la atención al deficiente, persiguiendo la integración del mismo como un miembro más de la sociedad, haciendo hincapié especial en la no-desintegración ya desde el jardín de infancia, después de haber observado el fracaso obtenido en la integración en la edad adulta.

El año 1982, Portugal se manifiesta a través del Secretariado de Rehabilitación Pública, sobre una educación especial integrada, considerando que es preciso hacer una serie de modificaciones para que la integración de la educación especial fuera una realidad.

En cualquier caso, la educación especial es un lujo de países desarrollados, en los que el mayor nivel económico implica mayor cantidad de medios utilizados para la investigación y la práctica de la educación especial, siendo Estados Unidos, la URSS y Suecia los países más adelantados en ese terreno.

En resumen, fue en los países escandinavos donde surgieron los principios de «normalización» e «integración» que después han pasado a formar parte de la filosofía que inspira las asociaciones pro-subnormales y que han llegado a plasmarse en principios de ordenamiento legal como el Plan Nacional de Educación Especial en España del año 1978, que reconoce y asume esos dos principios como inspiradores de la política educativa de los escolares con dificultades de aprendizaje, de cualquier tipo que sean, sin excluir los derivados del retraso mental u otra clase de deficiencias, lo que es recogido por la disposición oficial en la Ley 13/1982 de 7 de abril de 1982 de Integración Social de Minusválidos.

Hoy la integración, mejor dicho, la política de integración es una realidad y los servicios especiales quedan para cuando no haya otra posibilidad. Sin embargo, dejamos abierto el derecho a la duda en cuanto al riesgo de una aplicación indiscriminada y por decreto que venga a significar el imperio rígido de la homogeneización y nivelación por parte de las autoridades legales o sociales.

Asimismo, en opinión de Landshout (1984, p. 45): «La integración es una espada de dos filos: no sólo los sujetos deficientes han de aprender a enfrentarse a la relación social, sino que todo ciudadano debe también aprender que la integración significa algo más que la tolerancia, que incluye permitir que la gente sepa y sienta que son parte activa de la misma».

Es algo tan complejo que no puede tratarse con superficialidad y tan comprometido que es preciso analizarlo antes de cualquier error que pueda repercutir desfavorablemente en los sujetos a los que se trata de beneficiar, dado que el principio de normalización según Lambert (1980, p. 211) «Carga el acento sobre la necesidad de instalar en los retrados mentales las formas de comportamientos que corresponden, en el mayor grado posible, a las normas de la sociedad».

Normalización de los servicios educativos

La nueva conceptualización de la Educación Especial es normalizante, integradora, flexible, orientada a apoyar a la persona con problemas allí donde está sin segregarla ni marginarla, empujándola hacia un estilo de vida en la que encuentre su autonomía personal y su integración social.

Hablamos de una Educación Especial en sentido amplio, que se plantea tanto el futuro de los niños que fracasan en la escuela por trastornos de aprendizaje y problemas de la conducta como de los que hasta ahora han sido sólo objeto de una educación especial en sentido restringido.

El principio de normalización, en cada uno de los casos, es el puntal de la nueva filosofía de la integración, que subyace en el Plan Nacional de Educación Especial, elaborado en el Instituto Nacional de Educación Especial y presentado oficialmente en Salamanca en el año 1979.

El principio fundamental sobre el que se basa este plan marco es el de la normalización de los servicios educativos, del cual se derivarán la integración escolar, la sectorización de la función educativa y la individualización de la enseñanza.

Supone, pues, una total renovación pedagógica en la que el principio de normalización significa que los niños deficientes tanto como sea posible, puedan recibir y tomar parte de las condiciones y los usos que se dan en la comunidad escolar.

Está claro que el concepto de normalización no significa dar al niño el mismo tipo de educación y los mismo medios de enseñanza que a los niños normales, sino ofrecer las mismas condiciones subjetivas de desarrollo.

La integración escolar

La aplicación del concepto de principio de normalización en el aspecto educativo se denomina integración escolar, que para Molina (1981) constituye uno de los métodos de llevar a cabo la normalización.

La integración es lo opuesto a segregación y pretende un máximo de comunicación y un mínimo de aislamiento entre los niños normales y los niños con problemas, facilitando la interacción social entre ambos.

No obstante, la integración puede darse a distintos niveles, desde la solamente física hasta la funcional, que ya im-



plica el uso de los servicios de la Comunidad. Pero el último, el de la integración social, es el más difícil de lograr, puesto que supone aceptación por parte del grupo y participación en la comunidad por parte del deficiente.

En el plano de la escolaridad la integración ofrece también tres niveles, dependiendo de las condiciones personales del sujeto que se pretende integrar.

Este es el momento de hablar de las formas de integración o modelos de integración del potencial sujeto de educación especial en el colegio normal.

Desde esta perspectiva se contempla un sistema educativo flexible que empuja hacia arriba, que no marginá sino que integra, que asume la educación integrada en la educación general básica.

La educación especial en este sentido está orientada hacia tres modelos de integración de los cuales vamos a exponer las líneas generales de actuación:

Modelos de integración

a) Integración completa

Es la situación en la que se encuentra el escolar que en clase normal del colegio de E.G.B. tienen dificultad de aprendizaje pasajera o un trastorno emocional transitorio, que fácilmente puede ser resuelto por el profesor de la clase regular en colaboración con el Servicio de Apoyo, que ha de estar detrás orientando al profesor y facilitándole la tarea de la recuperación total.

b) Integración combinada

Supone la situación más grave en la que el escolar se encuentra con un trastorno de aprendizaje en un área específica o con un problema de conducta que le impide seguir la escolaridad con normalidad. En tal caso la estrategia a seguir exige la existencia de un aula de apoyo donde se imparte un programa de educación especial en colaboración también con el profesor del aula regular, pero tal vez impartido por algún miembro más del servicio de apoyo que es este caso actuará sobre el alumno, si hubiera lugar. Lo que si está claro es que la estancia en esta aula es de puro tránsito, de retorno, combinando diariamente la programa-

ción de la enseñanza especial con la de la clase ordinaria, hasta que definitivamente supere la dificultad y se incorpore a su aula normal.

c) Integración parcial

La última oportunidad para permanecer en el colegio de E.G.B. de un escolar que por sus graves deficiencias o problemas de conducta sea totalmente incapaz de asistir al aula regular o acceder a una auténtica aula de educación especial de forma permanente y con programa terapéutico específico elaborado por el profesor de Pedagogía Terapéutica y el Servicio de Apoyo, que estará detrás para estudiar cada caso en particular. El interés que ofrece esta modalidad es la de permitir la convivencia y la socialización normal del deficiente y la de participar en otras actividades extraescolares para las que no sea obstáculo su incapacidad.

Y este es el reto al que ha de enfrentarse la escuela de hoy, para lograr sin marginar que cada niño en edad escolar logre su autonomía personal y su inserción social en el seno de la comunidad.

Sectorización de servicios de la atención multiprofesional

Si bien el medio de llevar a cabo el principio de normalización de los servicios educativos es la integración escolar, es obvio que el éxito de la operación va a depender en todo caso de la atención multiprofesional descentralizada, sectorizada, cuyo aspecto básico radicará en la atención al niño allí donde esté, en la resolución del problema allí donde se dé y en el estudio de la situación real y tratamiento del caso sin necesidad de sacarlo del lugar donde está, sin marginarlo ni desintegrarlo, para después no tenerlo que volver a integrar.

La atención multiprofesional se llevará a cabo a través de las funciones sectorizadas de prevención, detección precoz, diagnóstico y valoración, diseño del cuadro de necesidades del sector, servicios de apoyo a la educación especial y evaluación sistemática de los resultados.

El equipo multiprofesional en un enfoque sectorizado su-

pone la idea más incipiente del Plan Nacional de Educación Especial (Cabasa, 1980).

De esta manera, el equipo multiprofesional aparece como un servicio comunitario al que incumbe el gobierno del sector y la coordinación del sector, la estimulación precoz y la valoración, orientación y seguimiento de los sujetos detectados.

En resumen, el principio de sectorización rige los principios de la ley de integración de minusválidos en la atención multiprofesional de los mismos.

Individualización de la enseñanza

La cristalización del principio de integración es justamen-

te el principio de individualización de la enseñanza, siendo así que el niño inadaptado constituye el centro irreemplazable de la educación especial, respecto al cual el equipo multiprofesional va a ser el encargado de coordinar la acción integrativa global.

Es la individualización de la enseñanza el último aspecto cualitativo y más importante del Plan Nacional de Educación Especial, en función de las necesidades individuales, lo cual exige una detección de las mismas, una valoración y un seguimiento pos-tratamiento.

En este caso, al equipo multiprofesional le está encomendada la elaboración, junto con los profesores del aula, del programa de desarrollo individual, según el diseño curricular del que en los colegios puede disponerse ya, lo que implica posiblemente la actuación coordinada con otros servicios existentes en la comunidad, así como en las áreas médico-psicopedagógicas y de asistencia social.

Una vez más, el equipo multiprofesional va a ser el elemento indispensable sin el cual la normalización de los servicios no podría llevarse a cabo, la integración escolar sería utópica y la enseñanza individualizada no sería realidad, todo lo cual se ha legislado ya por Orden de 9 de septiembre de 1982 sobre la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes entonces del Instituto Nacional de Educación Especial.

Hoy la individualización de la enseñanza afecta no sólo a los programas, los métodos, el material, sino también a los propios objetivos, que se centran en cada persona de forma diferencial en el marco de la educación especial (De la Orden, 1980).

La individualización de la enseñanza es inseparable de la integración escolar, siendo quizás el esquema de «La cascada de los servicios de educación especial», de Reynolds (1962, 1976), el que pueda tomarse como paradigma del subsistema de la educación especial e el contexto del sistema general: en el sentido de que –siempre que se pueda– se ha de empujar al sujeto hacia su ubicación en el aula regular y sólo si es absolutamente necesario se le permitirá descender hacia el centro de educación especial.

Finalmente, el Plan Nacional de Educación Especial fundamentado en los aspectos de la normalización, integración, sectorización e individualización, propone las medidas de orientación estructural que aseguren la permanente vinculación funcional entre la detección, la valoración, orientación, tratamiento y seguimiento de cada sujeto inadaptado con el fin de que tenga una educación lo más integrada posible, con contenido práctico, encaminada al desarrollo integral de la persona, con vistas a su incorporación social lo más participativa posible en el seno de la comunidad.

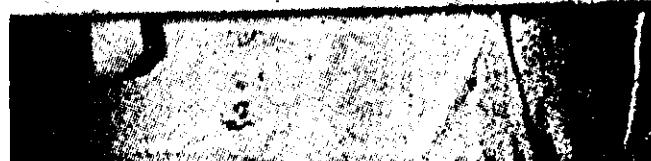
En este sentido, el Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre, versa sobre la Ordenación de la Educación Especial, desarrollado posteriormente por orden de 14 de junio de 1982, en lo que se refiere a los niveles de Pre-Escolar y Educación Especial.

Concluimos, para terminar, en que tanto en el aspecto cualitativo como el legislativo, la finalidad única del Plan Nacional de Educación Especial es la individualización de la enseñanza, por lo que el gran beneficiado será el niño en edad escolar.

Integración o segregación

Actualmente, la orientación de la Educación Especial va en el sentido de la integración.

Por grande que sea la dificultad, el reconocimiento de los derechos del niño para su integración escolar es ya una realidad. Ha llegado la hora de oír la voz de las personas diferentes con todo derecho a ser escuchadas allí donde



tienen su problema, lo cual sensibiliza al profesorado sobre las opciones hasta ahora vedadas a sujetos a los que previamente se les quitó la oportunidad de progresar en su medio natural.

La integración escolar es un hecho irreversible, que ha surgido en la encrucijada de los caminos que llevaban al cambio en la práctica tradicional de la educación, el cuestionamiento en la práctica de las clases especiales y la política educativa de cada nación, cuyos mandatos legislativos van en esta dirección.

Aún más, para Pedra (1981, p. 42), la integración de los estudiantes retrasados en la educación normal ha llegado a suponer un hecho real por decisión legal, por consideraciones filosóficas y por el gran número de estudios con los que se avala el éxito en la ubicación del sujeto discapacitado en la escuela normal.

En todo caso, Maistre (1977, p. 7), parte de la base de que cualquier persona apartada del proceso de socialización podía ser un retrasado mental, por lo que en líneas generales es preciso ayudarles a la integración a través de la educación, que tiende a establecer las bases de la comunidad, el acceso al mundo humano, condición necesaria para el desarrollo de la personalidad.

En esta misma línea, Nirje (1976) analizó el principio de normalización considerando la triple deficiencia que puede existir en el subnormal: el retraso mental en sí, el retraso debido a las condiciones sociales o ambientales y, por fin, la deficiencia que supone el reconocerse a sí mismo como individuo disminuido. Por todo lo cual se explica la posibilidad de acción del principio de integración o por lo menos de disminución de la inferioridad con que el sujeto discriminado se siente en la sociedad.

Al plantearse el tema de la integración de los niños en edad pre-escolar, los programas combinados van adquiriendo un creciente auge por las expectativas puestas en un éxito final, basándose en la idea de que los niños retrasados se beneficiarían notablemente de la imitación de los niños normales. En este sentido, Wasson (1980, pp. 67-80), pone especial interés en la adquisición de las destrezas sociales, teniendo en cuenta que el aprendizaje social se consigue mediante imitación aun cuando la habilidad para imitar depende de variables como motivación, discriminación, atención, dificultad de respuesta y refuerzo.

Asimismo, la imitación reciproca entre niños retrasados y no retrasados puede ser una condición para el desarrollo de las relaciones sociales positivas. En todo caso, para Wasson el modelo de imitación de compañeros en la edad pre-escolar parecería ser una ayuda viable a los esfuerzos de los profesores para mejorar a niños con problemas de desarrollo con asistencia individual en la clase normal.

Sin embargo Lemp (1982) manifiesta los pros y los contras por una exigencia excesiva de integración o una concentración exagerada de deficientes en centros especiales, favoreciendo la segregación.

De la misma manera, Bissonier (1980) resalta junto a los aspectos positivos los negativos del uso indiscriminado de este concepto, pues dentro de la igualdad hay que respetar el derecho de cada uno a diferencia.

Efectivamente, la corriente integradora que se ha iniciado ya como tendencia a que los sujetos retrasados acudan a las clases normales, encuentra algunos detractores que se cuestionan actualmente la efectividad de las mismas, por cuanto los numerosos estudios que intentan comparar los efectos de los dos tipos de clases no merecen en general fiabilidad, dada la pobreza de la metodología empleada.

También Lambert (1980, p. 212), critica el principio de normalización tanto en el plano ético como a nivel teórico, arguyendo que «Para nosotros, en efecto, el principio de

normalización no es más que una resurrección de ideas antiguas basadas en la acción caritativa, un retorno al oscuro pre-científico que prevaleció a principios de este siglo en el retraso y, en el caso límite, un proceso segregacionista apenas enmascarado: la negativa a considerar que en el seno de una sociedad pueden existir individuos diferentes».

En resumen, el sentir general no está del todo de acuerdo con la integración.

Queda, pues, planteado el dilema ¿Integración o segregación?, al cual sólo una rigurosa investigación puede dar una respuesta que satisfaga tanto desde el punto de vista individual como social.

Condiciones para la integración

La tarea de la normalización en general y la integración escolar en especial, exige un replanteamiento total (Molina, 1981): desde el cambio de comportamiento en las personas hasta un lento proceso de revolución social.

La integración no es lo mismo que la socialización (Speck, 1978), puesto que incluye la incorporación, participación y aceptación. Es indivisible y depende de la interacción del sujeto con el medio social, lo cual tampoco es adaptación. Además, no depende de uno solo, sino del medio en general. De ahí que no sólo ha de educarse al niño deficiente, sino a las personas que forman su ambiente, ha de haber atracción mutua, sin relaciones frustrante y sí con contactos gratificantes.

Según Lambert (1981) las dificultades podrán ser salvadas con voluntad política de llevarlo adelante, cuando la sociedad haya asumido la idea y cuando los profesionales y las familias estén de acuerdo en cambiar la institución por el centro normal.

Pero lo más esencial es la revolución que se ha de llevar a cabo en el medio social, con una verdadera reforma política y cultural, nacida de una auténtica solidaridad, pues difícilmente puede llegarse a una comprensión del problema de la integración sin que se produzcan previamente transformaciones sustanciales en la estructura del sistema social (Saizarbitoria, 1980).

Tras el cambio de actitud en la sociedad es preciso librarse de la batalla en un tema tan capital como es el concerniente al sistema escolar, lo que implica flexibilizar el sistema, dinamizar el centro y mentalizar al director del mismo como pieza clave de la integración escolar.

A todo lo cual hay que añadir, solapar, adelantar o simultáneamente la preparación de los profesionales de los equipos de apoyo y su creación en número suficiente para que sean ellos el motor de la integración, los agentes de la revolución que, empezando en la escuela, ha de trascender a las familias, el barrio, la ciudad, el medio social en general (Ortiz, 1979).

En resumen, para que se pueda dar la integración escolar ha de despertarse la conciencia ciudadana de la solidaridad, la aceptación, la ayuda, la comprensión de los que están en inferioridad de condiciones respecto al resto de la sociedad.

Pero los puntos claves son el funcionamiento de los equipos multiprofesionales, que ofrecen la posibilidad de ser usados como fuente permanente de orientación e información, como recurso de la integración y apoyo de la familia (Cabada, 1982).

Orientaciones para la puesta en práctica de la Educación Especial Integrada

La integración escolar persigue en última instancia la indi-

vidualización de la enseñanza, es decir, que el niño sea atendido según sus necesidades, pero con la atención sectorizada que le permita una normal asistencia escolar.

Según Martínez (1981): «La escuela, si quiere integrar alumnos retrasados, tiene que integrar materiales y personas especializadas suplementarias e integrar también prácticas educativas nuevas. Y a este precio es al que se obtendrá el desarrollo de la integración escolar de los retrasados en las dichas clases normales u ordinarias» (p. 82).

A esto hay que añadir una organización y una coordinación a todos los niveles, tales que consideren la flexibilidad de la estructura interna, la variedad de medios y procedimientos de enseñanza, la verificación científica del proceso didáctico, la comunicación interdisciplinar de contenidos y la proyección pública y social de la escuela en todo momento, que permita una escuela a la medida para cada niño, dentro de la comunidad escolar.

La tecnología educativa

Por lo anteriormente expuesto parece obvio que la tecnología educativa hoy constituye una vía privilegiada para individualizar el tratamiento pedagógico, como se ha puesto de manifiesto en los grandes sistemas de individualización.

Efectivamente, la idea de proporcionar una educación adecuada a todos los niños problemas a través de la educación especial, supone la elaboración de planes individuales de intervención a nivel personal y ambiental.

Entonces, si entendemos la tecnología educativa como diseño de sistemas de intervención, ella será precisamente la respuesta a esta necesidad de educación especial necesariamente individualizada, como puede observarse a través del esquema general ofrecido por De la orden (1982, p. 10) para el diseño de módulos sobre los medios audiovisuales: cinta audio, videotape, diapositivas, fotografía, transparencias o filmes:

Esquema general de desarrollo de los «módulos mediados»

Asentada esta premisa, la primera estrategia para el proceso integrador es la formación de profesorado en la nueva tecnología que supone control de técnicas de diagnóstico, evaluación, programación... puesto que una condición «sine que non» va a ser el cambio de actitud y la forma de trabajar.

Dardig y Mayer (1979) reseñan cuatro ejemplos significativos de módulos en la formación de profesores de educación especial para el análisis de tareas (en videotape), para organizar el mobiliario y equipo de una clase para deficientes (en diapositivas), para el tratamiento con niños con trastornos emocionales (en cinta magnetofónica) y para la modificación de conductas a los alumnos (en cintas de video).

En todo caso se exigen equipos altamente especializados para llevar a cabo la integración, utilizando la tecnología educativa como medio, sin olvidar la empatía y relación simpática en la atención personal al niño inadaptado.

A tal efecto el profesorado cuenta con el apoyo de FUNDESCO, que se dedica a la formación de equipos técnicos para el desarrollo de la comunicación de todo el mundo para aquellas personas que tienen dificultades de comunicación y que de esta forma facilitan en cierta manera la integración.

Efectivamente, el video se utiliza como gran auxiliar del profesor para elaborar distintos tipos de programas para la formación de padres, de amigos de los niños normales y de los retrasados.

En general, el diseño de módulos de intervención indivi-



dualizada en educación especial supone, en todo caso, el ahorro del tiempo por parte del profesor que así dispone de más flexibilidad para atender en los aspectos no susceptibles de diseño como en el caso del área de la afectividad.

A su vez, junto al diseño de módulos está el uso de los medios tecnológicos tradicionales que cada vez se ajustan más a las diferentes deficiencias. De ahí que el profesor disponga de gran cantidad de medios para atender de forma individualizada a cualquier tipo de deficiencia dentro del colegio normal mediante el uso de la tecnología audiovisual (Rodríguez Diéguez, 1978, 79, 82).

En resumen, la tarea de normalización de los sujetos de educación especial exige la intervención precoz dentro del aula, con programas altamente estructurados que abarque tanto al niño como al medio, haciendo uso de la tecnología audiovisual a su alcance.

La integración de la educación en la E.G.B. precisa, pues, de la tecnología educativa en cuanto facilita, con los diseños de intervención diferencial, un enfoque modular individualizado de la instrucción que ayudará a resolver algunos de los problemas obvios de la integración (De la Orden, 1982).

Nos orientamos así hacia una tecnología de educación especial para favorecer los modelos de integración en la escuela normal.

En este sentido, Baer, Wolf y Risley (1979) afirman que: «Una sociedad preocupada en desarrollar una tecnología aplicada a su propia conducta es factible que apoye el empleo de los principios tecnológicos descubiertos cuando se encaran conductas socialmente importantes, como el retraso mental, el crimen, las enfermedades mentales o la educación» (p. 26).

El profesor en la clase de una tecnología de la enseñanza ha de arreglar las condiciones que están a su alcance de manera que se facilite el aprendizaje en cada uno de los

alumnos, en el proceso del cual el profesor elabora las técnicas y el material, fundamenta los cambios efectuados en una concepción de la enseñanza en términos de reforzamiento y evalúa los resultados de forma individual (Neukatter, 1984).

Recientemente el arte de la enseñanza y la ciencia del aprendizaje se han fundido en una tecnología de la enseñanza y la inteligencia. El retraso mental ha sido considerado por el análisis conductual como déficit conductual, resultante de las restricciones biológicas, físicas y sociales, impuestas a las oportunidades de desarrollo (Bijou, 1977).

Partimos de la base de que, para algunos autores, la ingeniería conductual es una mezcla de tecnologías: la del manejo de contingencias y la del control de estímulos, por lo que el ingeniero ha de plantearse previamente qué conducta desea que ocurra, qué estímulos van a controlarla y con qué reforzadores cuenta.

En las últimas investigaciones realizadas al respecto en relación a la integración escolar, se ha puesto de relieve que el método conductual favorece de forma específica la autonomía personal en la comunidad escolar, como puede comprobarse en Lamoral y Rosiers (1984).

Pero quizás el aspecto de la modificación de conducta de mayor atractivo para los profesores haya sido la tecnología creada para mejorar las conductas problema, lo cual se inició con Zimmerman y Zimmerman en 1962 mediante la aplicación sistemática de procedimientos de extinción y de reforzamiento con el fin de lograr una conducta adaptada a la situación escolar (Ortiz, 1979).

A su vez, la integración plantea problemas complementarios a los que la tecnología educativa puede contribuir a superar (De la orden, 1984), como son el de la interacción social de los deficientes y su aceptación por parte de los no deficientes.

Aun así, como la interacción del deficiente implica un doble proceso en el que también interviene el niño normal, el diseño de módulos mediados que incluyen videos o filmes en los que se ofrece una situación satisfactoria de relación entre unos y otros puede contribuir en cierta medida al proceso de integración.

Queremos poner de manifiesto, en suma, que la integración precisa de una tecnología de la educación, que exige una planificación sistematizada y científicamente elaborada, como soporte fundamental de la previa campaña de formación profesional y de mentalización social.

Conclusión

Sólo resta afrontar el gran reto de la integración escolar, pero sentimos decir que antes hay que reflexionar, detenerse y estudiar, ya que por decreto-ley no se puede iniciar tan compleja revolución social.

Pensamos que el equipo evaluador y los servicios de apoyo serán los elementos idóneos para cambiar la mentalidad de los padres y de los profesores, de los niños normales y de los deficientes e influir en los centros escolares para que el sistema educativo se haga flexible, dinámico, ágil y pueda acoger por igual a todo tipo de niños, sea cual sea su nivel de desarrollo o su problema de personalidad.

Se trata de no marginar, sino de integrar, ofreciendo una misma opción a partir de la cual cada uno evolucionará a su ritmo normal.—M.C.O.G.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAER, D., WOLF, M., RISEY, R., «Algunas dimensiones actuales del análisis conductual aplicado», en ULRICH, R. y otros, *Control de la conducta humana*, Trillas, México, 1979, p. 26.
- BIJOU, S., «Tecnología de la enseñanza en niños impedidos», en BIJOU, S. y RIBES INIESTA, E., *Modificación de conducta*, Trillas, México, 1977.
- CABADA, J. M., «Los equipos multiprofesionales», en *Vida Escolar*, núm. 205, 1980 (47-61).
- CABADA, J. M., «La educación especial: situación actual y expectativas», en GIBERT, J. y otros, *Educación especial*, Cincel, M. 1982.
- BRICEÑO, C., «La integración: proceso dinámico», en *Educación especial*, vol. 1, núm. 2, 1980 (9-10).
- JHONSON, T. y otros, «Integrating severely adaptively handicapped seventh-grade students into constructive relationships with non-handicapped peers in science class», en *American Journal of Mental deficiency*, vol. 87, núm. 6, 1983 (11-18).
- LAMBERT, J. L., *Introducción al retraso mental*, Herder, B. 1981.
- LIEBERMAN, L., «Mainstreaming for the eighties», en *Academic Therapy*, vol. 16, núm. 1, 1980 (11-114).
- MARTINEZ, M., «Essai de synthèse d'information scolaire des handicapés dans les classes dites "normals"», en *Communantes educativas*, núms. 37/38, 1981 (81-90).
- MOLINA, S., «Apuntes para un autopia imposible», en *Siglo Cero*, núm. 77, 1981, p. 26.
- NIRJE, B., «The normalization principle and its human management implications», en GUGEL, R. y WOLFENBERG, W., *Chaining patterns in residential Services for the mentally retarded*, Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.
- ORDEN DE LA, A., «Sentido y prospectiva de la tecnología de la educación», en *Bordón*, núm. 203, 1980.
- ORTIZ, MARIA DEL CARMEN., «Integración de la educación especial en la E.G.B.», en *Surgam*, núm. 348, 1979 (17-21).
- ORTIZ, MARIA DEL CARMEN., «El centro de Hospitalat: un modelo de equipo multiprofesional», en *Voces*, (Siglo Cero) 1981.
- ORTIZ, MARIA DEL CARMEN., «La integración escolar», comunicación presentada al I Congreso Castellano-Leonés sobre «Deficiencia Mental y Retraso Escolar», Zamora, 1981.
- ORTIZ, MARIA DEL CARMEN., «Niños con trastornos de aprendizaje en el aula de educación especial», en *Adunas*, núm. 29, 1982, pp. 29-41.
- POORMAN, Ch., «Mainstreaming in reverse with a special friend», en *Teaching exceptional children*, vol. 2, núm. 4, 1980 (136-142).
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L., *Publicidad y enseñanza*, I.C.E. Salamanca, 1977.
- ROHEER, G., «Los principios de normalización e integración», en *Siglo Cero*, núm. 49, 1977 (9-14).
- SAIZARBITORIA, R., *Integración social del subnormal*, Karpas, Madrid, 1980.
- STRCHANT, S. y GOTTLIEB, S., «Imitation of retarded children by their retarded peer», en *American Journal of mental deficiency*, núm. 5, 1975 (505-512).
- WASSON, D., «Modeling in integrated preschools», en *Mental retardation Bulletin*, vol. 8, núm. 2, 1980 (67-80).
- WOLFENBERG, W., *The principle of normalization in human services*, Toronto: Grainford, 1972.

Artículos

(4)

REFORMA EDUCATIVA Y EDUCACION ESPECIAL

por
Dr. Joan J. Muntaner

El proyecto de reforma del sistema educativo incluye entre sus principios una modificación importante de la educación especial, de 6 de Marzo de 1985, que era la consecuencia educativa de la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 7 de abril de 1982. Se trata de plasmar en el contexto de la reforma, la integración educativa de alumnos minusválidos (llamados alumnos con necesidades educativas especiales).

La introducción de este concepto provoca un cambio profundo en la concepción de la Educación Especial, que surge de la aplicación del principio de «Normalización» al ámbito educativo y, a su vez, provoca una revolución en la atención y relación social de los minusválidos a nivel general.

PRINCIPIO DE NORMALIZACION

La normalización surgió a finales de la década de los 50 en Escandinavia, siendo su creador originario Niels-Bank-Mikkelsen, director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental, quien definió la normalización como: «la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible» (Bank-Mikkelsen, 1975). Este princi-

pio, relativo en su origen únicamente a los deficientes mentales, quedó incorporado a la legislación danesa en 1959.

Este principio de normalización, sin embargo, no fue sistemáticamente formulado y elaborado hasta 1969 por Bengt Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños retrasados, quien formulaba la normalización en los siguientes términos: «Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximas como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad» (Nirje, 1969). Esta nueva formulación aporta tres rasgos muy significativos que debemos comentar:

a) Se centra una vez más en las personas deficientes mentales.

b) Pone un especial énfasis no tanto en el resultado como en los medios, métodos y recursos para conseguir los objetivos.

c) Se refiere no a la normalización de la persona, sino a la normalización de las condiciones de vida, lo cual implica a la sociedad que debe conocer y respetar al deficiente mental como uno más dentro del grupo.

En la década de los 70 el principio de normalización se extiende por Europa y especialmente llega a Estados Unidos y Canadá, precedido, en muchos casos, por una larga discusión de las concepciones

danesa y sueca del término. Fue Wolf Wolfsberger, quien publicó en 1972 una nueva definición del principio de normalización como: «La utilización de medios que sean tan culturalmente normativos como sea posible para establecer, propiciar o apoyar conductas, apariencias e interpretaciones que sean culturalmente normativas como sea posible». El mismo Wolfsberger utiliza una fórmula más didáctica y menos compleja: «La utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, aptitudes de otros, etc.)». Esta definición abre nuevas perspectivas al concepto, que podemos reunir en tres puntos básicos:

1. El principio es fácilmente generalizable a todas las personas minusválidas y no se limita sólo a los deficientes mentales.

2. Debemos contemplar conjunta y consecuentemente tanto los medios como los resultados.

3. La normalización no es un recetario de actuaciones, sino unos principios rectores cara a todo un sistema de vida, que se refiere tanto al propio sujeto minusválido como a la sociedad en que vive.

El principio de normalización ha sido generalmente mal entendido, tanto por sus muchos defensores como también por sus críticos. Ello provoca que no pueden ponerse de acuerdo entre sí sobre el tema de discusión en sus respectivas posturas de apoyo u oposición. Incluso se ha interpretado de forma tan errónea que, en algunas ocasiones el resultado ha sido la producción de implicaciones y programas opuestos directamente a la filosofía del principio.

Por esa razón, tras conocer la historia de este principio básico, para comprender la actual situación de la Educación Especial, vamos a identificar y discutir algunas de las ideas falsas más comunes (Perrin, 1989):

1. «La normalización significa hacer que las personas sean normales».
 2. «Los servicios especiales están en contradicción con el principio de normalización, que apoya el paso de las personas de las instituciones a la comunidad sin apoyo».
 3. La normalización es un concepto del «o todo o nada», y se aplica a las personas deficientes mentales moderadas.
 4. «Los deficientes mentales están mejor con otros iguales que ellos, protegidos de los ataques de la comunidad».
 5. «La normalización es un concepto escandinavo inaplicable a otros lugares».
 6. «La normalización es un concepto humanista, pero utópico e inviable».

Normalizar, pues, no es pretender convertir en normal a una persona minusválida, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Un conocimiento y una comprensión adecuados de este principio básico no resolverá todos los problemas, pero ayudará a mejorar los servicios y las condiciones de vida de las personas deficientes.

Y una de las consecuencias primeras y fundamentales que surgen del principio de normalización es el principio de integración escolar, es romper la consideración tradicional de la educación especial como una modalidad de enseñanza al margen del sistema educativo ordinario, para incorporarla al flujo educativo general.

PRINCIPIO DE INTEGRACION

El principio de normalización conduce a la integración social de los niños y adul-

tos minusválidos en todos los aspectos de su entorno. Esta integración no debe entenderse como sinónimo de colocación, sino como significado de participación y de cooperación con los demás.

El problema de la integración es en su origen un problema social, que debe afrontar la sociedad en su conjunto. El principio de integración, pues, es un concepto amplio que hace referencia a todo el entramado social, del cual forma parte la escuela; así la integración escolar es una etapa de transición para lograr la integración social, que exige un intercambio y una interacción entre el sujeto minusválido y su comunidad.

La integración escolar se contempla de forma específica en España desde una perspectiva legal a partir de la Ley General de Educación de 1970. Y se operativiza en el Plan Nacional de Educación Especial, redactado por el Instituto Nacional de Educación Especial en 1978, el cual apunta cuatro principios básicos para mejorar la calidad de la educación especial, que son:

- Principio de normalización.
- Principio de integración.
- Principio de sectorización.
- Principio de individualización.

Referente al principio de integración escolar, señala dicho plan (1979): «La integración escolar es un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y la especial con la finalidad de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños en base a sus características personales. La integración escolar pretende proporcionar una variedad de alternativas instructivas, recursos, metodologías, actividades apropiadas a cada alumno, posibilitando así la máxima integración instructiva, temporal y social ante los alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal».

Estas premisas y bases filosóficas promueven un nuevo planteamiento de la educación especial, que ha pasado en las últi-

mas décadas de la marginación y la ignorancia más elocuente a plantear un proceso de integración y de participación de los minusválidos en la sociedad y como consecuencia en la escuela. La educación especial iba dirigida a sujetos minusválidos, cuyo handicap no les permitía aprovechar la escolaridad en un centro ordinario, y por ello se requería de un sistema educativo paralelo, distinto y marginado de las experiencias y currículum de los otros sujetos de su misma edad. Todo ello, estaba apoyado y provocado por una situación social que se sentía satisfecha ofreciendo a estos «pobres» niños una atención, pero —a su vez— cubría los prejuicios históricos de miedo, amenaza y vergüenza que presentaban los deficientes. El actual enfoque se fundamenta en posibilitar un proceso de integración, que conlleve una aceptación del minusválido en todas las esferas de la sociedad y en la escuela de forma particular.

La integración escolar, o educación en entornos lo menos restrictivos posibles, es algo más que la mera ubicación física en aulas ordinarias de los sujetos minusválidos; exige su aceptación con sus hándicaps y sus posibilidades, se exige un replanteamiento educativo total.

La educación en general procura facilitar la adaptación del niño al mundo que le rodea proponiéndole un doble objetivo: favorecer el desarrollo global e integral del niño y darle los medios necesarios para que pueda desenvolverse libremente ante las exigencias de su entorno. La escuela integradora debe responder a las necesidades educativas de todos sus alumnos para alcanzar los objetivos señalados, desde esta perspectiva, necesitamos una escuela nueva que permita a todos sus miembros, incluso a los minusválidos, la oportunidad de que desarrollen hasta donde sea posible, sus propias capacidades y aptitudes.

El proyecto de reforma educativa contempla estos principios que actualmente

ügen la educación especial, pues es imposible llevarlos a la práctica sin la realización de un proyecto de innovación que no se limite a la educación especial, sino que atañe a todo el sistema general. Tal como apuntan García Pastor y Orcasitas (1987;6): «Un proyecto de integración puede y debe ser contemplado como un proyecto de reforma, en cuanto se dirige a modificar las metas y el marco general de las actividades de la escuela, y también como un proyecto de innovación en cuanto que implica una organización diferente del trabajo escolar y de los modos de proceder».

Esta innovación comienza por ofrecer a todos los miembros de la sociedad, independientemente de sus hándicaps, una escuela capaz de poner a disposición de todos, los medios necesarios para dar respuesta adecuada a las necesidades de estos niños minusválidos; y estos niños dejan de ser etiquetados según sus hándicaps para referirse a «alumnos con necesidades educativas especiales». Desde esta perspectiva, todos los niños tienen sus propias necesidades educativas y únicamente variará su grado de especificidad. Esta concepción es la que sustenta un proyecto de educación individualizada, normalizadora e integradora.

CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El concepto de necesidades educativas especiales no es un término unívoco y requiere una explicación concreta para situarlo en el contexto de los principios de normalización e integración. Así Giné (1989;24-25) señala que estas necesidades educativas especiales deben definirse en relación a los fines generales de la educación y a los servicios o ayudas educativas que precisan ciertos alumnos para alcanzar estos fines de la educación.

Por otra parte, el Warnock Report (1978) define como necesidades educativas especiales aquellas que requieren:

A) La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas.

B) La dotación de un currículo especial modificado.

C) Una particular atención a la estructura social y el clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Estas dos perspectivas confluyen en resaltar que las necesidades educativas especiales no son definitorias de un determinado tipo de sujeto, sino que deben considerarse como un continuo, que va desde la leve, hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno. Es un concepto relativo.

Este concepto produce un cambio en los planteamientos de la educación especial, que ahora no hace referencia a un tipo de personas, ni a un conjunto de hándicaps, más o menos graves, sino que se convierte en un conjunto de recursos educativos que debe ofrecer la escuela y tener a disposición de todos sus alumnos. Como define Brennan (1988;36) la educación especial es: «la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas del alumno de manera adecuada y eficaz».

Este concepto de necesidades educativas especiales introduce un modelo de educación especial plenamente educativo centrado en las ayudas que deben proporcionarse a cada alumno para optimizar su desarrollo y permitir a todos la consecución de los objetivos generales de la educación.

La acumulación y coordinación de estos principios analizados aquí, junto con un cambio social en relación al minusválido, provoca la demanda de una necesaria

modificación de las estructuras educativas que se reflejará, o al menos debería hacerlo, en un proyecto de reforma del sistema educativo general. No se trata de realizar una reforma de la educación especial, sino una participación de ésta en el contexto global del sistema educativo, para ello se exige un cambio cualitativo en la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que también son objetivos de la reforma educativa, aunque menos llamativos y menos populares, incluso menos polémicos, pero más relevantes y significativos para los alumnos.

NUEVO CONCEPTO DE EDUCACION Y DE ESCUELA

La entrada de sujetos minusválidos en la escuela ordinaria dentro del marco de la normalización y de la integración exige una serie de condicionamientos que la preparen de algún modo para evitar el fracaso del proceso de integración. La escuela debe ser capaz de ofrecer oportunidades de aprendizajes a cada uno de sus alumnos según sus necesidades individuales.

Este proceso obliga a realizar un cambio significativo en la metodología y en los planteamientos globales de la educación y de la escuela. Los métodos de enseñanza, que llamaremos tradicionales, estaban encaminados, casi exclusivamente, a la adquisición por parte del alumno, de ingentes cantidades de información pasiva con el fin de recordarla y repetirla a la hora de examinarse. El cerebro del alumno era como un odre por llenar —escribe Titone (1981; 83)—, dominaba el positivismo y el movimiento enciclopédico que hacen de la escuela oficinas de información con programas sobrecargados y en los cuales el alumno es un mero consumidor de una realidad pedagógica artificiosamente fragmentada. Estos planteamientos irradiaban su perspectiva de la educación a todos los

aspectos que la componen, desde los objetivos a la evaluación, desde la metodología a la investigación. En este contexto, donde además reina la competitividad, es muy difícil —por no decir imposible— realizar una experiencia de integración escolar con unas mínimas condiciones, que beneficien a todos.

El proyecto de reforma propone unas nuevas líneas de actuación y nuevos enfoques metodológicos que permitirán cambios en los procedimientos de enseñanza, lo cual redundará en aumentar las posibilidades de integración escolar en un marco que beneficie a todos.

Enseñar consiste ahora en facilitar al niño la relación con el mundo. La acción educativa persigue entonces un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona y darle los medios para alcanzar su integración en el entorno. Estos objetivos condicionan las bases para una nueva escuela, que en sus puntos más relevantes, podemos definir por:

a) Propugnamos un modelo de escuela basada en la diversidad y donde la inteligencia es una estructura con contenidos propios que se modifican mediante la reelaboración de éstos, a través de la experiencia (García Fernández, 1987; 23).

b) Nace la necesidad de abrir la escuela al medio, para ofrecer una educación basada en la acción del alumno, a través de situaciones y experiencias que surgen del contacto con su entorno natural y social para su interacción con él (García Fernández, 1987; 74).

c) Los modelos de enseñanza se centran ahora en el alumno, en la consideración de sus procesos de aprendizaje, en sus actividades mentales y en sus estrategias de procesamiento de información (Pérez Gómez, 1985; 121).

d) Supone concebir al profesor como un agente activo y crítico. Se convierte en un investigador en el aula, pues debe adaptar el currículum a unos alumnos con-

cretos en situaciones peculiares (Gimeno y Pérez, 1985; 356).

e) La elevación se concibe como la exigencia interna de perfeccionamiento lo que implica como condición necesaria la participación voluntaria de quienes actúan y desean conocer la naturaleza real de su intervención y las consecuencias y efectos que procede (Gimeno y Pérez, 1985; 424).

63.2

Estos planteamientos de la educación y de la escuela permiten que los alumnos con necesidades educativas especiales acudan a la escuela para que se les enseñe y para aprender, pues las escuelas deben asumir la responsabilidad de formar a todos los niños. Para conseguir este objetivo debe producirse una revisión de métodos y contenidos de todo el sistema educativo, como señalan Hegarty y Colaboradores (1988; 21): «las transformaciones más importantes han de operarse en el nivel del currículum, lo que a los alumnos se les enseña y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso». Así pues, el currículum aparece como el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas que puedan presentar los alumnos que acuden a la escuela. Este nuevo currículum traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación. Ruiz y Giné (1986; 33) exponen los dos contextos básicos que pueden modificarse en este currículum para responder adecuadamente desde el sistema educativo ordinario a las necesidades educativas de estos sujetos:

a) La adecuación específica del currículum en aspectos de temporalización, secuenciación, priorización de objetivos y contenidos.

b) La provisión de medios específicos de acceso al currículum, como situaciones educativas específicas, recursos personales y materiales, etc.

Las características que debe cumplir este currículum general que permite estas modificaciones, llamadas «Adaptaciones curriculares», debe reflejar una teoría del aprendizaje y una concepción del hombre, la sociedad y el conocimiento, que promueva unos valores distintos a los actualmente vigentes. En este sentido, propondremos un enfoque cognitivo-evolutivo, basado, fundamentalmente, en la teoría evolutiva de Piaget y sus colaboradores. Este modelo cognitivo-evolutivo propone una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en dos principios psicológicos que lo definen (C. Coll, 1986; 16):

— Una concepción constructivista del aprendizaje escolar, que sitúa a la actividad dialógica constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover y provocar la educación escolar.

— Una concepción constructivista de la intervención pedagógica cuya idea directriz consiste en postular que deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento construidos por el alumno en el transcurso de sus experiencias y actividades sean los más adecuados y ricos posibles.

Este planteamiento tiende a potenciar sistemas abiertos de educación, que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio alumno a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus actuales formas de pensamiento. Ello promueve una escuela abierta a la diversidad que permite la adecuación y adaptación del currículum a las necesidades educativas que presenta cada alumno determinado. Es preciso implantar un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que irradie las orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto y a su vez pueda adaptarse a las características concretas del medio en el cual debe aplicarse. Propone mos un currículum general, que se convier-

ta en función centro, para no. Como «Todos los que facilitan que hagan ciales, producen me estrategias a

El proy riéndose c especial, pr escuela, tan objetivos, t en sus pres tirán abrir activa y pr condición o válidos en e ción y educ en una escu en una escu

ADAPTACIONES

El proy 143) define como un me cesos de en nos lleva a el currículum

Estas ad tiene este mi sentes en to aprendizaje, de los prob son la mayo cias de la e que las ada limitan a los que están ab las precise p lumen general

El proce taciones cur gía a seguir

ta en funcional y contextual para cada centro, para cada grupo y para cada alumno. Como escribe Martín (1988: 107): «Todos los elementos del currículum tienen que facilitar la apertura y flexibilidad, que hagan posibles las respuestas diferenciales, produciendo también las diferencias metodológicas y la variedad de estrategias a establecer».

6.3.2. El proyecto de reforma educativa, refiriéndose concretamente a la educación especial, propone un cambio radical de la escuela, tanto en sus formas como en sus objetivos, tanto en su metodología como en sus presupuestos básicos, que le permitirán abrir sus puertas a la participación activa y productiva, sin ningún tipo de condición o resquemor, a todos los minusválidos en el proceso ordinario de formación y educación, que se convierte así no en una escuela elitista y competitiva, sino en una escuela para todos.

ADAPTACIONES CURRICULARES

El proyecto de reforma (MEC 1987: 143) define las adaptaciones curriculares como un medio para individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual nos lleva a asegurar un equilibrio real entre el currículum y la diversidad del alumnado.

Estas adaptaciones curriculares, mantiene este mismo proyecto, deben estar presentes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ayudarán a resolver muchos de los problemas de aprendizaje, que no son la mayoría de las veces, sino deficiencias de la enseñanza. Queda claro, pues, que las adaptaciones curriculares no se limitan a los niños con deficiencias, sino que están abiertas a cualquier alumno que las precise para adaptarse mejor al currículum general de su centro.

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares constituye la estrategia a seguir cuando un alumno o grupo de

alumnos necesitan alguna modificación en la ayuda pedagógica que se ofrece al grupo en general, ya sea por sus intereses o motivaciones, ya sea por sus capacidades. Se tiene siempre como punto de referencia el currículum ordinario, del que se parte en la elaboración de estas adaptaciones curriculares, las cuales se realizan siempre comenzando por los aspectos más elementales del currículum hasta conseguir el deseado ajuste en la ayuda pedagógica.

Así, las adaptaciones curriculares pueden ser de cuatro tipos (MEC 1987: 144):

- Modificación de la metodología para facilitar la consecución de los objetivos y contenidos propuestos.
- Modificación del tiempo previsto para alcanzar los objetivo .
- Eliminación y/o introducción de objetivos, contenidos y/o actividades en el currículum ordinario.
- Priorización de ciertas áreas u objetivos curriculares frente a otros menos funcionales o contextuales para el alumno en cuestión.

Este abanico de posibilidades nos obliga a distinguir diversos currícula individuales que conforman un continuo desde la participación plena en los de la escuela ordinaria, hasta otros especiales que tengan escasa relación con los que siguen los chicos de su misma edad (Hegarty y colaboradores, 1988: 65); así tenemos:

1. Curriculum general. Todos los alumnos están realizando el mismo trabajo en el mismo grupo docente como compañeros, aunque puedan realizarse esfuerzos, mediante la modificación del enfoque docente, para mejorar el acceso al contenido, pero éste no se alteraba en sí mismo.
2. Curriculum general con alguna modificación. Algunos alumnos seguían esencialmente el mismo currículum que sus compañeros, aparte de las modificaciones directamente relacionadas con sus necesidades, tales como: logopedia, fisioterapia, etc. Estas modificaciones, pueden

intentarse incorporarlas con las mínimas alteraciones, pero generalmente estas actividades alternativas o complementarias sólo son factibles a expensas de alguna área del currículum general.

3. Curriculum general con modificaciones significativas. Supone modificar el currículum general en mayor o menor grado, por lo común en el contexto de la base de una unidad o con un volumen significativo de ausencia de las lecciones generales.

Se complementaban las clases generales de ciertas áreas con un trabajo adicional sobre la base de retirada o, alternativamente, proporcionando trabajo sobre estas áreas desde una base enteramente separada. En función del volumen de tiempo adicional otorgado a estas áreas algunas materias eran abandonadas o se les otorgaba un tiempo y atención inferiores.

4. Curriculum especial con adiciones. El punto de partida en el desarrollo del currículum está constituido por las necesidades individuales y, sólo cuando se estimaba que éstas habían sido atendidas, se prestaba a consideración otras partes que entonces podían resultar accesibles.

5. Curriculum especial. En ocasiones, es preciso ofrecer un currículum que guarde escasa o nula referencia con el trabajo realizado en las clases ordinarias, lo que implica una integración parcial o, incluso, la escolarización en un centro específico.

FORMAS DE ESCOLARIZACION

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales deberá realizarse de acuerdo a dos premisas fundamentales: por una parte, el tipo de adaptación curricular que precisan estas necesidades educativas especiales que presenta cada alumno concreto; por otra parte, la tendencia a ofrecer una escolarización lo

más integradora posible; se trata de educar siempre en los ambientes menos restrictivos posible. Esto lleva consigo dos aspectos importantes:

1. La situación escolar de todo niño con necesidades educativas especiales deberá ser revisada periódicamente, valorada por el centro y el equipo pedagógico, consultando a los padres.

2. El sistema educativo ha de prever toda una gama de modalidades educativas, donde poder atender de la forma más adecuada posible a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Estas distintas modalidades educativas donde atender a los alumnos con necesidades educativas especiales pueden especificarse en un sistema en cascada, tal como elaboró un informe del Comité Provincial de la Infancia Inadaptada de Quebec (Monereo, 1988), donde se propone un sistema de normalización e integración de los servicios para los minusválidos en forma de cascada de las opciones que se presentan dispuestas en forma de pirámide invertida, que va desde el nivel más integrador —donde debería haber una mayor población— hasta el más especial —donde debería haber un mínimo de sujetos atendidos—.

Las características o interacciones que condicionan las relaciones entre estos ocho niveles son, fundamentalmente, cinco:

a) Se tiende a educar en los entornos menos restrictivos posibles, que viene determinado por el grado de normalización del entorno en que se desenvuelve el alumno. La restrictividad y la segregación aumenta a medida que nos aproximamos a la cúspide de la pirámide.

b) La gravedad del hándicap, en función del grado y del número de los déficits del alumno que determinan la magnitud de las dificultades del aprendizaje, y de las necesidades de adaptación al medio, siendo, generalmente, directamente proporcional al grado de restricti-

vidad: c
más res
seleccio
c)

implica
indirect
dad y 1
forma c
extremo
alumnos

d)
que pe
siguient
restricti
res son
nivel, y
miento a
tránsito
ducirá r

e)
de los r
que aun
y dism

Sistema

Clas
respons

Clas
al profes

Clas
educado

Clas
alumno

Clas
con pa
culares

EL DISEÑO CURRICULAR BASE

La reforma educativa tiene por objeto no sólo, ni principalmente, la ordenación o estructura de la educación. Se refiere, ante todo, a los contenidos, a la oferta y oportunidades de experiencias, de aprendizajes, que la escuela ofrece a los alumnos. Esas oportunidades son mucho más que un programa o plan de estudios, cifrados casi exclusivamente en los aspectos conceptuales. En la actualidad la oferta y las oportunidades educativas se comprendían en la noción de **currículo** que abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje.

En el currículo se recogen las intenciones educativas. La instancia que establece un currículo se supone que tiene unas determinadas intenciones respecto a la educación de los destinatarios del mismo. Mejor dicho: las diversas instancias que, en escalones distintos, contribuyen a determinar y desarrollar un currículo, trasladan a estas distintas determinaciones del mismo las intenciones educativas que las animan. Claro está que, además de las intenciones explícitamente formuladas en el currículo, hay otros elementos no expresamente formulados, consistentes, por lo demás, más en omisiones que en presencias, que vienen a constituir el llamado "currículo implícito", constituido por todo aquello que la escuela ofrece, o deja de ofrecer, al margen de las intenciones de las instancias determinadoras del currículo, o al margen, al menos, de las declaraciones de tales intenciones.

Los elementos curriculares implícitos no deben ser siempre negativamente valorados. Con frecuencia, la escuela ofrece oportunidades de aprender más ricas y variadas de lo previsto. Pero con frecuencia los elementos

La reforma de la ordenación, de las estructuras educativas, tiene sentido únicamente en la medida en que se reforman los contenidos y los métodos.

El Diseño curricular hace inteligible e ilustra este proyecto de ordenación

implícitos del currículo contribuyen a distorsionar las intenciones educativas más explícitas, llegando a veces a desnaturalizarlas por completo. En todo caso, es deseable que esas intenciones educativas sean expresamente formuladas, clarificadas y debatidas, no para reducir a ellas la oferta educativa, pero sí para mantener una vigilancia racional y crítica lo más rigurosa posible sobre los procesos reales de educación.

En los primeros tiempos de la educación obligatoria y gratuita en los distintos países, la intención educativa de la Administración pública se limitaba a unos pocos elementos: la alfabetización y un nivel elemental de cultura. Era cada escuela y, en particular, cada maestro quien realmente tenía intenciones educativas. Era el maestro, pues, quien fijaba el currículo.

En la actualidad, tanto la organización de la educación obligatoria, cuanto la implantación de titulaciones académicas que acreditan con carácter general para el ejercicio de determinadas profesiones, suponen y exigen una determinación, por parte de la Administración pública, de los contenidos de las correspondientes enseñanzas. En otras palabras, en todos los países modernos, la política educativa exige el establecimiento de intenciones educativas, sea mediante la determinación más o menos detallada de un currículo, sea mediante la fijación del oportuno sistema de pruebas de evaluación.

El planteamiento curricular adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia es el de un Diseño Curricular Base, abierto y flexible, que ha de quedar ulteriormente determinado en sucesivos niveles de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, los centros educativos y por los propios profesores. Es el profesor, en definitiva, quien realiza el desarrollo del currículo en su actividad docente y en el aula. En el diseño y en el desarrollo de las intenciones educativas se supone que la Administración y que los propios profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad, de las finalidades que la sociedad asigna a la escuela y las distintas etapas educativas. Esta fidelidad puede considerarse el referente último que legitima un determinado diseño y desarrollo curricular. Por otro lado, y sobre todo en una sociedad multiforme, ampliamente pluralista, esas intenciones educativas han de permanecer sumamente abiertas, flexibles y adaptables a las particulares circunstancias de los alumnos.

Una reforma de la enseñanza es siempre reforma de currículo: de las intenciones educativas y de las condiciones para su efectividad. La reforma de la ordenación, de las estructuras educativas, tiene sentido únicamente en la medida en que se reforman los contenidos y los métodos. El currículo da concreción y sentido a la ordenación. Una reforma meramente estructural no aseguraría por si sola el cambio educativo real. La reforma de las estructuras tiene por finalidad hacer posible y facilitar un determinado currículo. El diseño curricular hace inteligible e ilustra el proyecto de ordenación; y, en general,

la reforma educativa se propone una mejor correspondencia entre estructura y currículo.

En el documento "Proyecto de Reforma del Sistema educativo. Propuesta de debate", presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia en junio de 1987, se incluía una propuesta genérica de un diseño curricular básico abierto, flexible, que había de hallar concreción en proyectos curriculares específicos, de los que había de hacerse responsable la comunidad escolar, y no la Administración educativa. Dicha propuesta de que las prescripciones curriculares básicas sean abiertas y flexibles ha encontrado una acogida favorable. Se han expresado dudas acerca del modo de realizarla, de la amplitud de los contenidos prescriptivos, de las instancias y de los procedimientos responsables de su concreción. Pero no ha habido discrepancias en cuanto de la conveniencia de que, con carácter prescriptivo, para todo el Estado Español, el diseño curricular básico y su concreción autonómica sea de naturaleza flexible y abierta.

Era preciso, pues, que el Ministerio de Educación y Ciencia concretara el sentido de la reforma educativa avanzando una propuesta de currículo que se corresponda con la ordenación general del sistema y que confiera sentido a esta ordenación. Con ese fin, y con objeto de que sirva de documento de debate y de desarrollo curricular para la reforma educativa, el Ministerio de Educación y Ciencia presenta a la comunidad educativa y a la sociedad española la presente propuesta curricular, relativa a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. En el calendario previsto de la Reforma, ésta comenzará por los primeros cursos de dichas etapas. El nuevo Bachillerato, en cambio, con sus distintas modalidades, no comenzará hasta unos años después, cuando hayan terminado los primeros alumnos que hayan cursado la nueva Educación Secundaria obligatoria, por lo que sus contenidos educativos pueden discutirse más adelante. La reforma de la Formación Profesional obedece, por su parte, a un diseño que está recogido ya en los módulos actualmente en curso de experimentación.

El Diseño Curricular Base expresa intenciones educativas. Estas intenciones se hallan detalladamente formuladas a lo largo del presente Documento. Hay que destacar en ellas, sin embargo, algunas líneas que atraviesan las distintas etapas y áreas, y que reflejan las grandes finalidades a las que el currículo ha de servir. En particular, este Diseño pretende:

- **La educación social y moral de los alumnos**, en la medida en que contiene una educación para las actitudes y los valores, que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo característico de la sociedad moderna, respetando al propio tiempo los valores y creencias de otras personas y otros grupos sociales.

- **Una educación no discriminatoria**, antes al contrario, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad.
- **La apertura de la escuela al entorno**, a las realidades sociales que la rodean, y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos en el currículo, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes y, en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada. En coherencia con esta línea, el currículo se propone incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información como contenido curricular y también como medio didáctico.

La presente propuesta de Diseño Curricular Base ha de leerse conjuntamente con el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo: contribuye a concretar algunas propuestas del Libro Blanco y representa un paso más en el debate social acerca de la reforma educativa. Al proponer este Diseño Curricular y someterlo a debate, el Ministerio de Educación y Ciencia está preguntando a la sociedad si es adecuado, es decir si se hace eco del sentir de la sociedad española acerca de cómo debe ser la educación en sus diferentes niveles. Naturalmente, un currículo tiene consecuencias necesarias en la organización de los centros, en los recursos didácticos, en la cualificación del profesorado, etc. Estas consecuencias implícitas han de ser analizadas también cuando se analiza el currículo. Pero, antes de examinar todo eso, hace falta considerar el currículo en su contenido propio, en las intenciones y la oferta educativas que supone.

Este documento, en consecuencia, ha de ser leído, ante todo, como un documento pedagógico, relativo a los contenidos y a los modos de la educación.

La perspectiva del documento es esencialmente didáctica, relativa al Diseño Curricular Base que está llamado a tener un carácter prescriptivo en todo el país, si bien queda abierta la cuestión de que los contenidos prescriptivos sean más reducidos o también, al contrario, más amplios que los recogidos en el presente documento. En cualquier caso hay que tener en cuenta que no todos los elementos potencialmente normativos están incluidos en el presente documento. También las Comunidades Autónomas con competencias educativas deberán desarrollar y completar el Diseño Curricular Base.

Es un diseño que pretende contribuir a:

- La igualdad de oportunidades educativas de los alumnos, con aptitudes e intereses distintos y bajo condiciones diferentes.

-
- La comunicación entre los ciudadanos, proporcionando una enseñanza y una cultura común, que facilite la convivencia entre los españoles.
 - La posibilidad de que los alumnos, al desplazarse de un lugar a otro o de una escuela a otra, encuentren asegurada la continuidad de sus experiencias educativas, de sus aprendizajes y conocimientos.
 - La autonomía de los centros educativos y de los profesores, que, a partir del diseño general, podrán programar y concretar sus intenciones educativas en currículos adaptados a las características del centro y de los alumnos.
 - La continuidad, coherencia y progresión a lo largo de las distintas etapas de la educación.
 - La especificación de las condiciones que permitan valorar el progreso realizado por los alumnos a consecuencia de la intervención educativa.

La generalidad propia de un Diseño Curricular abierto y flexible ha obligado al texto a un elevado nivel de abstracción. Pero abstracción aquí no quiere decir especulación. Los conceptos de este documento curricular están extraídos de realidades educativas. Sus fuentes más generales son de naturaleza epistemológica, de acuerdo con las distintas disciplinas comprometidas en los conocimientos de los que en cada caso se trata; son también sociológicas y culturales, relacionadas con las experiencias sociales compartidas. De manera más concreta, la fuente principal inmediata de este Diseño Curricular, también en sus formulaciones más abstractas, son las reformas educativas concretas llevadas a cabo por tantos y tantos profesores, en numerosos centros del país y en los distintos niveles educativos. Es un Diseño extraído de la experimentación y de la innovación educativa más sobresaliente de los últimos años. Se trata, por ello, de una propuesta curricular donde pueden reconocerse y, sin duda, se van a reconocer los movimientos de renovación pedagógica, los distintos colectivos que se interesan y que han trabajado por una escuela mejor, los profesores innovadores y los claustros comprometidos, desde hace años, con la reforma.

Las ilustraciones o exemplificaciones curriculares que acompañan al Diseño Base han sido precisamente recabadas de la experiencia educativa innovadora. Las exemplificaciones adjuntas al Diseño Base cumplen así un papel esencial: el de mostrar cómo se puede concretar el Diseño general bajo circunstancias determinadas. Son posibles otras muchas exemplificaciones y es preciso alentar su producción.

Según la idea que se tenga de un Diseño Curricular Base, el aquí propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia puede, tal vez, aparecer incompleto en algunos apartados. En particular, falta la formulación de objetivos didácticos, evaluables; y faltan también los objetivos correspondientes a los distintos ciclos. Es una ausencia deliberada, que se basa principalmente en el

Este es un Diseño extraído de la experimentación y de la innovación educativa más sobresaliente de los últimos años

respeto a un planteamiento de currículo abierto y en que parece prematuro e incluso imprudente proceder a la especificación, ya de objetivos terminales, ya de objetivos de ciclo, cuando todavía se desconoce el grado de aceptación que, en el curso del debate público, llegarán a alcanzar los objetivos de etapa y los de área. La única excepción a esta norma se encuentra en los objetivos generales que aparecen en el ciclo 0-3 de la Educación Infantil, cuya presencia quiere resaltar el carácter inequívocamente educativo que debe tener la atención a los más pequeños y se relaciona además con los muy pronunciados cambios que se dan en los niños en sus primeros años.

La propuesta curricular que se presenta a continuación es, antes de nada, una propuesta. Se presenta como proyecto a debate, a semejanza de la propuesta de ordenación presentada en junio de 1987. Los elementos contenidos en el presente documento, e igualmente todos sus supuestos tácitos y sus consecuencias obligadas, han de ser sometidos a examen. En particular, se somete a discusión: si en él se recogen los contenidos básicos de lo que ha de constituir la cultura general de los hombres y mujeres de nuestro tiempo, o si, por el contrario, lejos de ajustarse a esas necesidades, es demasiado extenso o demasiado parco; si es una propuesta capaz de generar programaciones y proyectos específicos, de centro y de aula, respetando en todo caso las competencias de las Comunidades Autónomas; si es un Diseño Curricular lo suficientemente flexible como para llevar, en sí mismo, el germen de las adaptaciones curriculares que a partir de él se elaboren; si es adecuada la ayuda que proporciona al profesor para el desarrollo de su docencia; y, en definitiva, cualesquiera otras cuestiones que este Diseño Curricular pueda suscitar.

Este Diseño Curricular Base cumple las condiciones de diseño abierto y flexible, adaptable a las circunstancias de cada centro y a las peculiaridades individuales de los alumnos

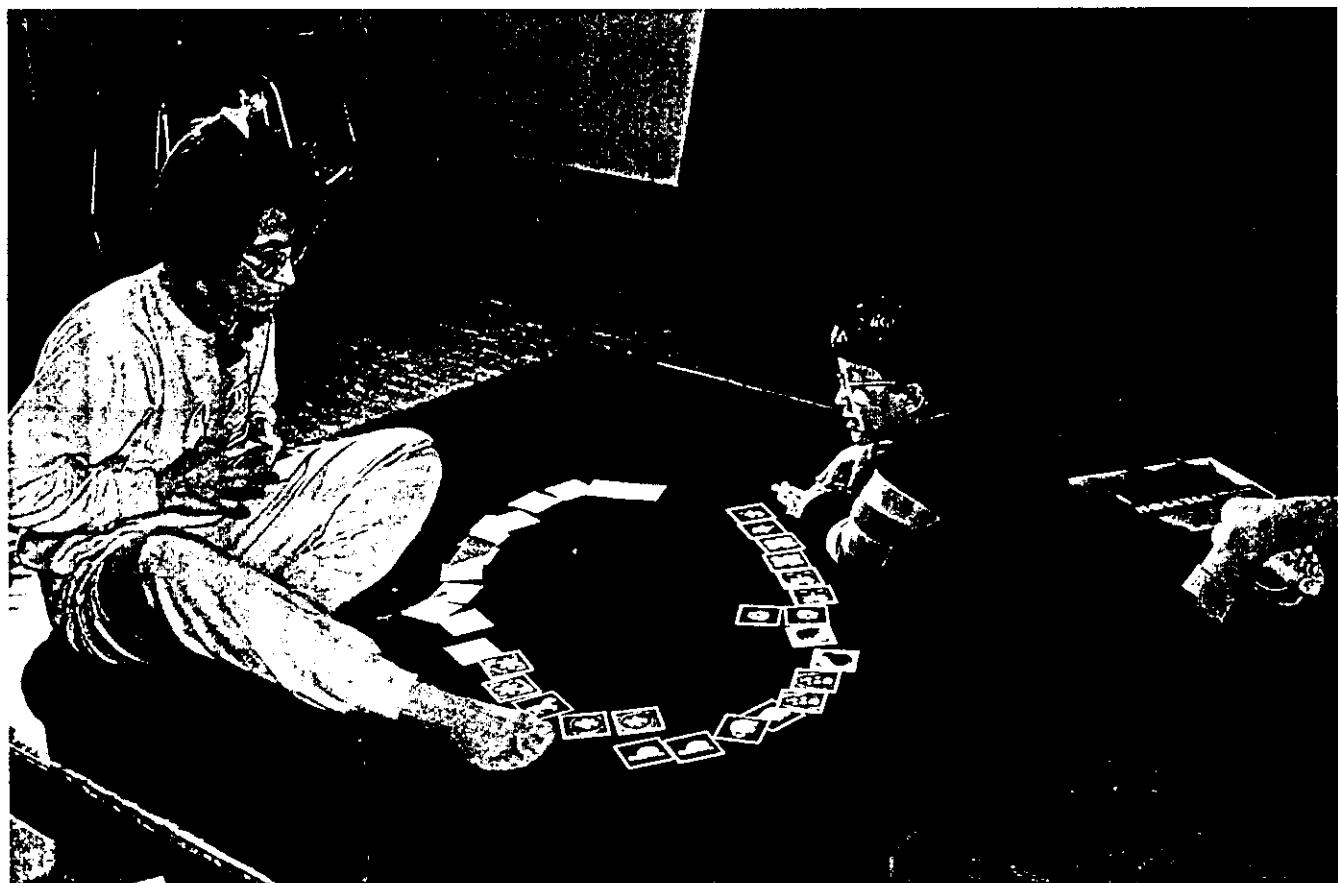
Al presentarlo a la comunidad educativa y a la sociedad española en general, el Ministerio de Educación y Ciencia entiende que este Diseño Curricular Base cumple las condiciones de diseño abierto y flexible, que puede, a la vez, ser prescriptivo para todos los centros del país, y ser adaptable a las circunstancias de cada centro y también a las peculiaridades individuales de los distintos alumnos, una vez que las Comunidades Autónomas hayan realizado las concreciones que les corresponden en uso de sus competencias educativas. También entiende que constituye una guía orientadora para el profesorado, capaz de generar proyectos curriculares de centro y programaciones de aula adaptadas a las necesidades y demandas educativas concretas de cada grupo. Entiende, en fin, que con las oportunas medidas de formación del profesorado, de apoyos al sistema educativo y de organización de los centros, es un Diseño Curricular que puede contribuir de forma decisiva a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Presentado como documento para debate, este Diseño Curricular Base llama a otras medidas de diseño curricular, de intercambio de experiencias, de permanente innovación educativa. Alrededor del diseño curricular y, sobre todo, alrededor del Diseño Curricular más definitivo que, a partir del debate,

llegue a establecerse, será preciso adoptar medidas para el desarrollo curricular en los distintos niveles de exemplificaciones de programaciones, libros para uso del alumno, del profesor, del centro, materiales de trabajo y materiales didácticos en general, instrumentos de evaluación, etc.

El presente documento, incluso en su estado actual de proyecto, de propuesta para debate, puede cumplir y sin duda cumplirá funciones importantes al margen del destino que finalmente reciba: la función de mentalizar y sensibilizar al profesorado acerca de la necesidad de una reforma curricular, del cambio en los contenidos y en los métodos de enseñanza; de hacerle consciente acerca de las características y las condiciones de un diseño curricular abierto; de hacerle consciente también de la cualificación que necesita para ello y, por tanto, de las necesidades de formación permanente que el currículo implica y que debe demandar de la Administración educativa. Contribuirá también, sin duda, a impulsar la renovación curricular y, en general, educativa en nuestro país y, en su caso, la necesidad de emprender otras líneas, o bien complementarias, o bien alternativas.

INFORME DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL GOBIERNO VASCO



Mejoras a introducir en el sistema educativo

PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Tradicionalmente la sociedad en general y el sistema escolar en particular han operado de manera excluyente con los individuos percibidos como diferentes. Así se justificaba el apartar a aquellos alumnos que no rendían conforme a las expectativas estandarizadas del sistema, creando estructuras paralelas o marginales con el pretexto de «recuperarlos», a fin de conseguir la deseada integración social.

Es muy dudoso que con esta manera de proceder se logre la posterior integración social, pero en todo caso se entiende hoy que una sociedad democrática actuaría de manera injusta apartando innecesariamente a personas del medio normal en el que todos debemos convivir.

Por otra parte, en una sociedad pluralista se deberían aceptar las diferencias y la heterogeneidad de las personas y de los colectivos, apreciando incluso la potencial contribución de estas diferencias para el avance global de una comunidad.

Asumiendo estos criterios, en base a los Principios de Integración y Sectorización, el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco diseñó en 1982 un PLAN DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA EL PAÍS VASCO, que planteaba unos cambios radicales en la filosofía y estructura de los servicios existentes en aquel momento en el campo de la educación especial.

Tomando como principal punto de referencia la escuela ordinaria, el citado Plan generó el desarrollo de una infraestructura básica que facilitase el proceso de transformación propuesto.

Fruto de la labor de todos se pueden constatar avances a lo largo de estos años, entre los que se destacan los siguientes:

- Creación de aulas especiales en colegios de E.G.B., con una creciente concepción integradora.
- Implantación de Centros Coordinadores de educación especial a nivel territorial, que han constituido puntos fundamentales de referencia en el transcurso del Plan.
- Desarrollo progresivo de una incipiente red de Equipos Multiprofesionales que comprende actualmente la totalidad de la Comunidad Autónoma.
- Apertura, a partir de la iniciativa de las Asociaciones de los padres implicados, de los Centros de Recursos para la integración escolar de niños invidentes y ambliopes.
- Realización de determinados programas de perfeccionamiento, y especialización del profesorado y formación inicial y continuada de los componentes de los Equipos Multiprofesionales.

– Reducción del alumnado en numerosas unidades ordinarias en razón de las necesidades educativas de los alumnos allí escolarizados.

– Dotación progresiva de personal de apoyo a los centros escolares ordinarios, tales como auxiliares y logopedas.

– Establecimiento de normas en el proceso de matriculación para facilitar que los padres reciban la información y asesoramiento debidos con respecto a las alternativas disponibles de escolarización, y ordenación de los recursos necesarios, promoviendo, al máximo nivel posible, una escolarización integrada.

– Introducción de módulos económicos diferenciados para la concertación de las unidades de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, tomando en consideración las características específicas de las mismas.

Si bien se puede concluir que los proyectos han sido significativos, no se debe ocultar la existencia de deficiencias importantes, entre las que se encuentran:

– Falta de información adecuada y escasa sensibilización de numerosos centros, en particular, y de la propia sociedad, en general.

– Escasez de desarrollo normativo posterior a la publicación del Plan y ausencia de un sistema pre establecido de seguimiento del mismo.

– Insuficiencia de los recursos creados, que no han tenido la capacidad de responder a toda una serie de necesidades que han ido surgiendo con un ritmo acelerado, generándose así una sensación frustrante de desajuste, que ha determinado el que se pudiera cuestionar la voluntad del Departamento por llevar a cabo el Plan.

– Limitada eliminación de barreras arquitectónicas.

– Rígidez administrativa que ha dificultado la concesión flexible y eficaz de ayudas, becas, etc.

– Indefinición con respecto al futuro de los colegios de Educación Especial, que han constatado una marcada disminución de su matrícula y, en muchos casos, la incorporación de alumnos con necesidades diferentes a las tradicionalmente asumidas en dichos centros.

– Aplicación inadecuada y no integradora, en algunos casos, de los recursos desarrollados: como es la utilización de la reducción de alumnos por aula al servicio de otros

intereses, la segregación inapropiada de alumnos desde el aula ordinaria al aula especial, etc.

– Autarquía departamental e institucional, que ha dificultado el desarrollo paralelo de otros recursos necesarios para una actuación comunitaria coherente (laborales, sociales, culturales, sanitarios, etc.)

– Desorientación de los usuarios e inadecuada rentabilidad de los escasos servicios existentes en razón de la dispersión y deficiente coordinación de los mismos.

En función, entre otros, de los aspectos mencionados, el Dpto. de Educación, Universidades e Investigación consideró oportuno hacer una reflexión de la evolución y desarrollo del Plan citado, así como un análisis de la situación actual con el fin de mejorarla.

Para ello, en Septiembre de 1987 se constituyó una Comisión de Educación Especial con el objetivo principal de recomendar una norma que estableciera las medidas de actuación que se estimaran pertinentes.

Dicha Comisión, presidida por el Excmo. Sr. D. José Ramón Recalde, estaba compuesta por las siguientes personas: Ilma. Sra. Dña. Pilar Valiente, Dña. Ana Alberdi, D. Joaquín Fuentes, D. Pedro Marín y D. Rafael Mendieta.

La metodología de trabajo escogida fue la de vincular activamente a las instituciones, colectivos y personas implicadas, a fin de tratar de armonizar las aspiraciones de todos en un Plan que pudiera constituir un proyecto compartido.

Desde el mes de Noviembre de 1987 a Junio de 1988 se recogieron questionarios y documentos remitidos, realizándose cerca de un centenar de sesiones de trabajo con todos aquellos representantes de los colectivos implicados.

A parte de la contribución de las propias estructuras del Departamento se solicitó la aportación de otros Departamentos del Gobierno Vasco, Diputaciones, Ayuntamientos, F.A.P.A.S, de escuelas, colegios e ikastolas, Asociaciones de familiares, y representantes de minusválidos, movimientos de renovación pedagógica, estructuras docentes de las Universidades, etc.

Paralelamente, la Comisión estableció un proceso de consulta con el Ministerio de Educación y Ciencia, otras Comunidades Autónomas, diversos países de nuestros entorno e instituciones internacionales.

Las consultas realizadas han confirmado los aspectos antes mencionados, a la vez que, partiendo del total acuerdo con la filosofía del Plan de 1982, han expresado la necesidad de desarrollar y profundizar la nueva concepción en el ámbito de la educación especial.

Las consultas realizadas han confirmado los aspectos antes mencionados, a la vez que, partiendo del total acuerdo con la filosofía del Plan de 1982, han expresado la necesidad de desarrollar y profundizar la nueva concepción en el ámbito de la educación especial.

A final de Julio de 1988 se remitió un borrador provisional a todos cuantos habían participado en la primera ronda de consultas, solicitándose sus aportaciones al mismo. Del mismo modo se realizó un informe, para estudio del Departamento, contemplando la provisión de recursos necesarios, su repercusión presupuestaria y los posibles plazos de implantación.

La Comisión, tal como se había previsto, ha finalizado su trabajo en Diciembre de 1988 con la presentación del Informe MEJORAS A INTRODUCIR EN EL SISTEMA EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN ADECUADA DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES y de la correspondiente propuesta de norma necesaria para su desarrollo.

PRINCIPIOS DE ACTUACION EN EL AMBITO DE LA EDUCACION ESPECIAL

La Educación persigue el óptimo desarrollo de la personalidad del niño y del joven, siendo uno de sus objetivos su plena participación en la comunidad en la que ha de convivir.

A nivel práctico, este objetivo se expresa en término de incorporación al trabajo, a la vida independiente y a la capacidad social y económica suficiente como para acceder, en tanto que miembros activos de una comunidad, a un abanico amplio de oportunidades, opciones personales y estilo de vida.

Una de las modalidades que la sociedad utiliza para educar es la escolarización o educación escolar, habiéndose establecido históricamente el concepto de obligatoriedad de parte de ella para asegurar que todos los niños y jóvenes desarrollen sus capacidades a fin de lograr dichos objetivos.

De este modo, la universalización de la escolarización en nuestro medio supone, en cierta medida, una vía para igualar las oportunidades de todos en su plena participación en la comunidad. Este es uno de los avances irrenunciables que caracterizan a una sociedad moderna y más democrática.

La escolarización se articula en torno a un proyecto educativo que incluye los objetivos, contenidos y actitudes a enseñar, la duración de la misma, el marco en el que debe tener lugar las técnicas a utilizar, la cualificación de los enseñantes, el sistema de evaluación, etc.

Es fácil percibir que dicho proyecto es cambiante de acuerdo a las transformaciones, cambios tecnológicos, culturales, económicos, que va experimentando la propia sociedad.

El proyecto educativo en un momento dado se materializa en un currículum que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de diferentes niveles de concreción de objetivos, contenidos, etc., y que comprende además la metodología a utilizar para lograr con éxito dicho proceso.

Si bien el proyecto educativo es cambiante, también el colectivo al que se aplica es diverso. Cada alumno es diferente en función de sus condicionantes personales, familiares o sociales, de su desarrollo evolutivo, de su motivación en un momento dado. Además, la respuesta del alumno variará según el proyecto educativo que se plantee, lo que se espere de él, la metodología que se utilice, la organización de su centro, etc.

Por tanto, la situación educativa es por definición una situación interactiva en la que los participantes se influyen mutuamente.

Las adaptaciones curriculares son el mecanismo que el sistema utiliza para adecuar la enseñanza a las características de sus alumnos. Dado que estas características varían de un alumno a otro, puesto que todos son distintos y no existe el alumno estándar, todos y cada uno de ellos requiere adaptaciones curriculares más o menos complejas. Habría que insistir de nuevo, aquí, en la bidireccionalidad de la situación educativa: así se dice que el alumno tiene dificultades pero también, con la misma o mayor justicia, se puede decir que quien tiene las dificultades es el profesor que no logra adaptar el currículum de manera adecuada.

Por otra parte, ni los alumnos ni tampoco los profesores existen de manera aislada: el alumno forma parte de una familia que le influye de manera determinante, ésta forma parte de una comunidad específica y el profesor es un ele-

mento de un sistema educativo que actúa en un centro escolar dado, que forma parte, a su vez, de una zona o circunscripción escolar.

El éxito o fracaso del proyecto educativo, el que la escolarización sirva para promover el óptimo desarrollo de cada alumno, depende de numerosos factores que interactúan y que siempre se deberán considerar al analizar la necesidad de una determinada adaptación curricular.

Se precisa realizar una evaluación contextualizada de la situación que tenga en cuenta, al menos, la contribución aportada por las características de cada uno de los seis elementos siguientes y por las interacciones surgidas entre ellos:

- El propio alumno.
- El aula (incluyendo aquí el profesor, el ambiente, los compañeros y las características del proceso de enseñanza-aprendizaje ideado).
- El centro (condiciones físicas y organizativas, currículum, Plan de Centro, relaciones entre los profesores, etc.).
- La familia.
- El medio social en el que se desenvuelve el alumno y su familia.
- La dotación de recursos de una circunscripción.

Sólo desde esta evaluación interactiva se puede decidir cuál es el elemento o elementos idóneos de actuación y el tipo necesario de adaptaciones curriculares para posibilitar, en un momento dado, el óptimo desarrollo del alumno.

En general se ha tendido a hablar de «alumno especial» para referirse a aquél cuyo programa escolar se alejaba significativamente del de los compañeros de su edad, que precisaba de manera más o menos permanente de una metodología más individualizada, de medios diferentes para acceder al currículum de la mayoría o de un espacio educativo distinto que el de la clase ordinaria.

Si se analiza, sin embargo, con un mínimo de rigor, este proceso de clasificación, se concluye fácilmente que la relatividad del propio concepto «especial» rehuye cualquier definición posible por cómoda que ésta pudiera resultar. La frontera entre lo «normal» y lo «especial» está en la mente de quien la define y depende de factores múltiples.

De hecho, las respuestas a las llamadas necesidades educativas especiales son únicamente un grado mayor o menor de lo que son las adaptaciones curriculares y siguen sus mismos principios. También son interactivas con el medio en que se identifican, por lo que para evaluar las denominadas necesidades educativas especiales se precisa realizar el mismo tipo de valoración contextualizada señalada anteriormente.

A partir de esta evaluación se podrá concluir el tipo y lugar adecuado de respuesta a las mismas.

En algunos casos, ~~la necesidad es~~ una adaptación curricular de suficiente magnitud como para ser considerada «especial» puede venir determinada por la presencia de una desventaja social o una problemática médica, mientras que en otros resultará de aplicar un currículum inapropiado para un colectivo cultural determinado. Cabe añadir, que la dificultad educativa entendida como la necesidad de una adaptación curricular no mantiene una proporcionalidad directa con la gravedad del problema médico o la severidad de la desventaja social.

Muchos han cuestionado, con razón, la justificación del



En consonancia con las anteriores reflexiones, las medidas de actuación propuestas en este Informe se sustentan en los siguientes principios:

1. Los objetivos de la Educación para aquellos niños y jóvenes con necesidades educativas especiales son los mismos que para todos los demás. Así, tienen derecho a desarrollar óptimamente sus posibilidades, relacionándose con sus compañeros y accediendo al amplio espectro de oportunidades educativas, vocacionales, recreativas y para una plena participación comunitaria disponibles para todos.

2. Para asegurar este acceso al mismo nivel de oportunidades, el sistema debe regirse por una política decidida de acción positiva en favor de dichos alumnos, actuando preferencialmente a partir de aquellos en situación de mayor desventaja y necesidad.

③ Las necesidades especiales de un alumno deben entenderse como relativas, temporales, interactivas y ligadas a una acción de adaptación curricular. La presencia y el grado de dichas necesidades, educativas especiales dependen de la interacción de las características de al menos seis factores:

- El propio alumno.
- El aula.
- El centro escolar.
- La familia del alumno.
- El medio social y comunitario.
- Dotación de recursos de su circunscripción.

De esta visión interactiva se desprende que, para asegurar la adecuada escolarización de todos sus alumnos, el sistema educativo deba establecer, en relación con otros sistemas sociales, mecanismos contextualizados de preventión, identificación, evaluación y respuesta educativa.

Hay que alejarse del tradicional lenguaje médico y/o psicológico, excesivamente basado en la categorización del alumno, y acercarse a una nueva manera de actuar, orientada a proveer de innovación, metodología y el necesario cambio de actitud social que permitan el acceso de todos los alumnos a una adecuada educación.

④ La integración de todos los alumnos ha de ser un objetivo fundamental en una sociedad que se define como democrática. A nivel escolar este principio requiere la utilización del entorno escolar adecuado menos restrictivo que sea posible (esto es, el entorno que menos limite la posibilidad de interacción con el resto de los compañeros). Este entorno, con los necesarios recursos, debe ser el centro ordinario donde todos se educan. La provisión de cualquier recurso adicional o diferente ha de dirigirse hacia este fin integrador. El estar con los demás no asegura la integración, pero es un requisito indispensable para que la misma se produzca. El proceso de integración debe ser un elemento esencial del proceso educativo y todos aquellos que forman parte del sistema, y no sólo los profesores de los alumnos con necesidades educativas especiales, deben aceptar el Principio de Integración para todos.

5. La asunción de principios tales como el objetivo de la adecuada educación para todos, la noción de acción positiva en favor de una igualdad de oportunidades y la práctica de la integración, tiene importantes consecuencias que se pueden concretar en las siguientes necesidades de actuación:

5.1 El cambio de actitudes, enfoques y prácticas en los centros escolares y en la propia comunidad, tendentes a disminuir las desigualdades y a reducir las barreras físicas, educativas y sociales que marginen a los alumnos, cualesquiera que sean sus características.

5.2 La provisión de Educación Temprana adecuada, entendida como la acción educativa en los niños de 0 a 3/4

termino «alumno especial» por entender que polariza la dificultad únicamente en el alumno y que se puede utilizar de manera discriminatoria para marginar a aquellos para los que el sistema, por su rigidez o incompetencia, no se adapta.

En este sentido, la Comisión ha debatido ampliamente la conveniencia o no de utilizar algún término que defina arbitrariamente determinadas situaciones educativas.

A pesar de los riesgos asociados con el posible abuso del término o de su utilización con una concepción diferente de la aquí señalada, la Comisión recomienda utilizar la expresión *necesidades educativas especiales*, aclarando que éstas no deben entenderse como una característica fija e inmutable propia del alumno, sino como *relativas, temporales, interactivas y ligadas a una acción de adaptación curricular*.

La razón de esta decisión, relativa e interactiva también con el contexto histórico en que nos movemos, es doble: por un lado es congruente con la terminología utilizada en otras comunidades y países y, por otro, facilita el que el sistema educativo identifique, en determinadas situaciones, la necesidad de recursos que requiere para realizar las adaptaciones oportunas que aseguren el derecho de todos sus alumnos, independientemente de sus características, a una adecuada educación.

2.2

2.2

2.2

2.2

2.2

15

años en los que se ha identificado la presencia de necesidades educativas especiales y/o se pueda anticipar la previsible identificación de las mismas a lo largo de su escolarización.

Esta provisión, dirigida a disminuir en lo posible los factores que dificultan el óptimo desarrollo del niño en sus primeros años de vida se debe caracterizar por la activa participación de la familia y el uso de entornos normalizados entre los que se incluye el propio hogar.

5.3 La implicación, siempre que sea posible, del alumno y, en todos los casos, de su familia, en cuanto a la toma de decisión sobre las acciones educativas a emprender. Esta colaboración entre los padres y los profesores ha de considerarse indispensable y se deberán facilitar, desde los sistemas sociales, los mecanismos suficientes como para que estos emitan una opinión informada.

5.4 El desarrollo de los recursos que el sistema escolar precise para la adecuada educación de todos sus alumnos. Los citados medios deben estar próximos al alumno enriqueciendo educativamente el entorno ordinario de su cen-

tro.

A la hora de diseñar los apoyos necesarios se debe obtener el máximo provecho de aquellos recursos existentes a nivel de circunscripción escolar, recomendándose la estrecha colaboración entre los diversos niveles y centros, a fin de planificar la provisión de servicios integrados en la red ordinaria educativa, que faciliten la continuidad de los programas y la transición a la vida adulta. Para conseguir una adecuada integración laboral y social de alumnos con necesidades educativas especiales, el sistema educativo deberá proveer respuestas adecuadas a lo largo de los períodos escolares obligatorios, post-obligatorios y en la vida adulta.

5.5 Los servicios educativos no pueden, ni deben, atender a todas las necesidades de los alumnos y sus familias. Otros recursos, como son los sanitarios, los sociales y los culturales han de responsabilizarse del cumplimiento de sus obligaciones. Las necesidades de las personas no son fragmentables y se deben impulsar a nivel gubernamental las directrices que lleven a una coordinación local de los diversos servicios comunitarios.

RECOMENDACIONES DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1. LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA

El modelo de la Escuela Comprehensiva, propuesto en nuestro medio, se caracteriza por ofrecer a todos los alumnos de una determinada edad un importante núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, evitando o retrasando al máximo posible la separación de alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles.

Una enseñanza comprensiva que aspire a asumir de forma integradora la diversidad debe tomar como referencia básica la realidad de los agrupamientos heterogéneos de alumnos. Esta situación de heterogeneidad, además de ser coherente con la atención a las necesidades educativas de todos los alumnos, proporciona el marco de relación adecuado para una escuela insertada en una sociedad plural y democrática.

Un tratamiento integrador de la heterogeneidad supone, por una parte, aceptar la diversidad para favorecerla por lo que representa como riqueza colectiva y por otra, asumir la diferencia para desarrollar, en todos los alumnos y alumnas, unas capacidades y habilidades, partiendo de su situación personal y referencias socioculturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la disparidad de resultados y compensando donde fuera preciso.

La variedad de situaciones que se dan en el aula heterogénea debe ser abordada, a lo largo de todos los niveles del sistema educativo, a través de una serie de recursos didácticos que hagan posible, en la concreción de cada escuela, de cada zona, de toda la Comunidad, una escuela realmente comprensiva.

La Comisión tiene conciencia de que vivimos en una sociedad con graves crisis económicas y sociales, que fomenta la competitividad en vez de la solidaridad, la selectividad en vez de la sociedad comprensiva que acoge a todos sus miembros.

A pesar de ello, por entender que una sociedad democrá-

tica se debe caracterizar por su capacidad para desarrollar armónicamente un sistema a la vez plural y socializante, apoya un modelo de enseñanza comprensiva, fundamentado en cinco acciones interrelacionadas que han de ser de aplicación en todas las redes y recursos educativos del País Vasco.

1. *La cuidadosa evaluación del contexto educativo, de forma que la escuela responda de manera adecuada al entorno social concreto al que sirve.*

Ello supone que, junto a la evaluación del alumno, se desarrolle la evaluación de las circunstancias que configuran las condiciones en que se desenvuelve el conjunto de su vida. Así, habrá que evaluar el aula (como grupo de alumnos y como espacio de interacciones), el profesor (como agente educativo propiciador de la comprensividad), el ciclo, el centro, el medio (el barrio o pueblo concreto, la familia, la circunscripción y, en general, el contexto de la acción educativa). Desde este enfoque sistemático de la evaluación podrán afrontarse, en relación con los demás agentes sociales que inciden en la comunidad, acciones educativas y preventivas. Así las recomendaciones educativas que emergen de una escuela comprensiva deben hacer referencia a todo el conjunto de la Comunidad y de sus instituciones.

2. *La elaboración de un Plan de Centro comprensivo e integrador.*

El Plan de Centro debe establecer las acciones educativas que un centro desarrolla en su práctica habitual. Al configurar la propuesta de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, sociedad, etc.) se constituye en la herramienta con la que un centro se dota para hacer viable el proceso que responda a esta concepción de Escuela.

Las autoridades educativas deben velar para que los Planes de Centro estén basados en la comprensividad, la flexibilidad, la consideración individualizada de las necesidades educativas y de las respuestas a las mismas y el principio de la acción positiva en favor de las situaciones de mayor desventaja y necesidad.

3. La disponibilidad de los apoyos necesarios al Profesor Tutor.

Desde el punto de vista del alumno y del grupo de alumnos, las funciones del Profesor Tutor, figura central en la intervención educativa, se incluyen en un amplio abanico de responsabilidades: conocer la situación personal del alumno y su funcionamiento en el contexto del aula; seguir su evolución en cuanto al desarrollo del aprendizaje, horizonte de intereses, interiorización de valores, capacidad de autonomía, adaptación al ambiente familiar y social; desarrollar procesos orientadores en los estudios y actividades, adaptaciones curriculares, etc.

En su propia acción didáctica se deben asumir unos métodos integradores, caracterizados por una oferta metodológica variada que surja desde el equipo educativo que interactúa con el alumno y una diferenciación de las estrategias utilizadas con cada alumno por un mismo profesor a fin de incidir positivamente en todos ellos.

Este conjunto de obligaciones precisan, para su correcto cumplimiento, de una serie de apoyos al Profesor Tutor y a los Equipos Docentes que se pueden concretar en tres aspectos:

a) Formación permanente que facilite el que los profesores adecúen su práctica docente a las nuevas necesidades identificadas. Esta formación, focalizada para responder a su plan educativo, debe encontrar su razón de ser y la previsión de su futura influencia, dentro del propio Plan de Centro.

b) Apoyos profesionales que le ayuden en la práctica diaria a adecuar los currículos, organizar su acción docente, contrastar su práctica y su experiencia, sistematizar sus actuaciones, intervenir sobre el contexto y propiciar acciones educativas que hagan posible la respuesta a todos los alumnos del aula y del centro.

c) Sistemas de evaluación interna y externa de la respuesta educativa del centro a las necesidades del contexto, de manera que el Plan de Centro responda cada vez más y mejor a las demandas de la propia comunidad, los requerimientos de la propia sociedad y al desarrollo personal de los sujetos que la componen.

4.) La continuidad de las acciones a lo largo del periodo de Secundaria obligatoria y post-obligatoria, incluyendo las enseñanzas no regladas y la educación de adultos.

Secundaria obligatoria

La Comisión recomienda que, durante el periodo de Secundaria obligatoria, los criterios anteriormente descritos de Comprensividad, Integración, etc. sean extensibles a la atención educativa de alumnos con necesidades especiales, al igual que al común de los alumnos.

Así, entiende conveniente diseñar una primera etapa de Educación Secundaria no segregadora que retrase lo más posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferente.

Por el contrario, el ciclo 12-16 años, concebido como uno más de la formación inicial de todos los ciudadanos, debe ofrecer las mismas oportunidades de instrucción y las mismas experiencias educativas a todos los alumnos.

Resulta obvio que la amplia diversidad del alumnado en estas edades creará dificultades para mantener la comprensividad, por lo que se recomienda configurar un currículum que, en diseño de contenidos y metodología de aplicación, fomente los procesos integradores de enseñanza/aprendizaje de todos los alumnos.

Este periodo debe ser diseñado atendiendo a una capacitación de base, esto es, la adquisición de instrumentos que posibiliten adaptarse de forma crítica a las diversas situaciones presentes y futuras. La formación de base implica el

desarrollo equilibrado de un amplio espectro de capacidades y técnicas que no deberán estar reducidas al terreno exclusivo del dominio lógico-verbal, sino incluir los dominios afectivo, relacional, psicomotor, metodológico y creativo.

Sólo la inclusión equilibrada de todos estos dominios en el currículum permitirá atender a la diversidad de demandas y situaciones de la población escolar en este periodo. La actual primacia del dominio lógico-verbal genera una gran descompensación y elimina facetas con importantes posibilidades de integración, actuando como elemento de selección social, al correlacionar en gran medida el éxito académico con la procedencia socio-económica familiar.

Igualmente este periodo debe caracterizarse por su función orientadora que prepare al alumno para su tránsito a la vida adulta.

Por todo ello, la Comisión entiende que se precisa, en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, y en todos los alumnos, una profunda renovación de este periodo a fin de que no se entienda como la simple continuación de los años actuales de escolarización obligatoria del sistema educativo, sino como una etapa de capital importancia en el proceso de desarrollo de los alumnos.

Enseñanza Post-obligatoria

La presencia de necesidades educativas especiales no excluye el que determinados alumnos adquieran la formación de base suficiente que les permita el acceso a los modelos de Bachillerato y Enseñanza Técnico-Profesional de niveles II y III previstos en la Reforma de la Enseñanza y la posibilidad de su posterior incorporación a la Universidad.



En estos casos, la Comisión recomienda la continuidad de las acciones que posibiliten el acceso de estos alumnos al currículum planteado, como son la disponibilidad de espacios sin barreras arquitectónicas, los apoyos tecnológicos (aparataje para las dificultades de visión y comunicación), personales (tutorías, materiales específicos) y complementarios (traslado, becas). Por otra parte es de destacar el efecto pedagógico que tiene sobre la sociedad el que determinadas personas, independientemente de sus necesidades educativas especiales, sean capaces de lograr los más altos niveles de cualificación, por lo que la Comisión recomienda actuar de manera decidida en este terreno.

Además los alumnos con necesidades educativas especiales deben poder acceder, independientemente de la formación de base adquirida, a la Educación Técnico-Profesional que facilite su incorporación laboral y el óptimo desarrollo de su capacidad de integración social. La flexibilidad inherente a las enseñanzas no regladas debe posibilitar ambos objetivos.

Educación de adultos

Las personas con necesidades educativas especiales acceden al mundo adulto en clara desventaja con respecto de sus conciudadanos, por lo que la Comisión recomienda nuevos planteamientos que posibiliten su inclusión en los programas de Educación para Adultos y el desarrollo de iniciativas que atiendan a las necesidades de educación permanente que la integración comunitaria requiere.

EL CURRICULUM ORDINARIO COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

El currículum, entendido en su más amplio sentido, trasciende a los contenidos del aprendizaje y representa la concreción de las intenciones educativas y elementos básicos que también lo componen, como son la metodología de enseñanza a utilizar, la temporalización de las actividades didácticas y los aspectos ligados a la evaluación del conjunto de la situación educativa.

En el marco de este currículum denominado ordinario encuentran sus respuestas también las situaciones de necesidades educativas especiales.

No tienen así sentido, a juicio de la Comisión, el hablar de currículum de educación especial y de currículum ordinario como si fuesen dos realidades educativas diferentes. Hay únicamente un currículum ordinario a lo largo de los niveles del sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria y Permanente de adulto) en el que se deben realizar las adaptaciones y modificaciones convenientes para afrontar unas necesidades que son relativas e interactivas.

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Se entiende como adaptaciones curriculares aquellas acomodaciones que tiene que experimentar el currículum frente a las diferentes necesidades planteadas dentro de un aula. Estas acomodaciones habrán de ser, en determinadas situaciones, más significativas que en otras.

Para facilitar este proceso de adaptación es necesario considerar el currículum ordinario con carácter abierto ya que, de este modo, a través de las sucesivas concreciones (centro, ciclo o nivel, aula, alumno) se posibilita el adecuado desarrollo y realización de las adaptaciones curriculares necesarias, en cualquiera de los períodos educativos en que éstas se contemplen.

La identificación y evaluación contextualizada de las necesidades educativas constituyen el punto de partida para

un correcto proceso de adaptación curricular. Se recomienda considerar, al menos, cuatro elementos:

- a) El carácter interactivo de las necesidades educativas.
- b) El proceso de valoración de las necesidades tomando como referencia el currículum.
- c) Los niveles de concreción del propio currículum.
- d) Los medios de acceso a dicho currículum.

Por otra parte, a la hora de determinar la adaptación curricular necesaria, es fundamental el considerar aspectos tales como: la existencia o no de un proyecto educativo elaborado y evaluado periódicamente, la flexibilidad de la organización del centro, las condiciones físicas de acceso, los recursos humanos, la formación del profesorado, etc.

Las posibles adaptaciones curriculares no se corresponden con una u otra opción de escolaridad, sino que deben realizarse en el ámbito del centro ordinario con las combinaciones necesarias que exija la modalidad concreta del currículum.

La Comisión entiende que las propuestas existentes en los niveles educativos de infantil y primaria, ofrecen suficientes posibilidades para la adecuada realización de adaptaciones curriculares. Es, sin embargo, en los períodos de secundaria y vida adulta, en los que cree conveniente ofrecer unas consideraciones que contribuyan a facilitar el desarrollo de un currículum sobre el que, al igual que el existente en anteriores niveles, se puedan realizar las adaptaciones necesarias.

EL CURRICULUM EN LA SECUNDARIA OBLIGATORIA

La Comisión recomienda adecuar el conjunto del currículum ordinario durante el período de Secundaria obligatoria (12-16 años) a fin de que posibilite el cumplimiento de los objetivos de este período.

La polivalencia de la etapa exige avanzar en la superación de la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre ciencia y aplicaciones.

Todos los alumnos en la Secundaria obligatoria deberán acceder a las siguientes capacidades.

- Expresar de manera correcta y ordenada los propios pensamientos y sentimientos, por medio de la utilización del lenguaje y de los medios de expresión adecuados.
- Comprender los mensajes emitidos mediante lenguajes específicos y, en particular, a través de los textos escritos.
- Razonar y utilizar de forma crítica las fuentes habituales de información y documentación.
- Disponer de una comprensión básica de la realidad física, tecnológica y social, indispensable para desenvolverse en la sociedad actual como un ciudadano libre.
- Adquirir nuevos conocimientos con cierta autonomía.
- Afrontar las situaciones nuevas mediante la generalización y aplicación de conocimientos previamente adquiridos.
- Pensar, expresarse y actuar a iniciativa propia, con relativa independencia de las opiniones y de los modelos de conducta imperantes.
- Planificar y organizar el tiempo personal de una forma equilibrada en las direntes esferas de su vida: trabajo intelectual, trabajo manual, ocio y deporte.
- Valorar positivamente la labor bien realizada, tanto en el ámbito intelectual como manual, deportivo y artístico.
- Manifestar actitudes y comportamientos consecuentes con los valores de participación social, responsabilidad, solidaridad, justicia, tolerancia y apertura a otras culturas, tanto nacionales como internacionales.
- Trabajar en equipo, de forma cooperativa con un equilibrio entre los intereses y la perspectiva del grupo y los intereses y las aportaciones individuales.

En este contexto, las siguientes actividades deben tener un peso específico en el desarrollo del horario escolar a fin



La optionalidad ha de estar presente, en primer lugar, dentro del planteamiento de cualquier actividad de enseñanza, sea o no del tronco común. Puede dar lugar a la posibilidad de selección por los alumnos de los temas de estudio o de los enfoques de éstos (más o menos manipulativos, expresivos, lógico-verbales, plásticos...) Puede dar lugar a la posibilidad de asumir distintos niveles de profundización, niveles relacionados con las capacidades reales de cada uno.

Con objeto de que no adquiera un carácter segregador, la oferta de materias optativas ha de enmarcarse nitidamente dentro del desarrollo de los objetivos generales del ciclo (esto es, no debe encubrir una especialización prematura ni hacia estudios profesionales ni académicos) y debe responder a las funciones primordiales de atender a los intereses de los alumnos y de adaptación a los distintos estilos de aprendizaje que se dan en ellos (es decir, debe desarrollar el objetivo de la orientación y no aplicarse como refuerzo o apoyo que ha de ser consustancial a cualquier actividad de enseñanza/aprendizaje).

El recurso de la optionalidad puede favorecer de forma importante la adaptación curricular necesaria para los grupos heterogéneos. Sin embargo, existen otros recursos frente a los medios y a los sistemas organizativos de gran importancia, entre los que se citan:

a) La enseñanza en equipo y la variabilidad en los agrupamientos en determinadas materias: agrupamientos no estancos por nivel en segundas o tercera lenguas, agrupamientos reducidos en actividades que precisan de manipulación o trabajo de laboratorio, proyectos, talleres, trabajos monográficos, etc.

b) La flexibilidad en los tiempos, adaptando el plantamiento de las actividades a los momentos en que éstas se hacen, variando la periodicidad de las asignaturas en función de las actividades programadas, considerando los ritmos no uniformes en la realización de las actividades, etc.

c) La adopción de diversos sistemas de apoyo: como el refuerzo del profesorado en algunas materias o actividades, la utilización de los alumnos más aventajados para ayudar a sus compañeros, etc.

d) La utilización de medios gráficos, audiovisuales, informáticos, etc.

El equilibrio entre las diferentes materias optativas habrá de configurarse con la participación de todos los estamentos, debiendo garantizar la Administración los mínimos necesarios para que pueda establecerse en todos los centros.

Finalmente, hay que señalar que es imprescindible establecer en el ámbito escolar una relación integradora entre los múltiples espacios de aprendizaje. La casa, la calle, el aula, la biblioteca, el laboratorio, los talleres, la visita cultural, el museo, la vida diaria... son todos ellos espacios de aprendizaje de indiscutible valor para la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en general, para todos los alumnos.

Con todo, determinados alumnos requerirán adaptaciones curriculares puntuales, en parte o en todo el currículum, en función de sus necesidades educativas.

EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZA POST-OBLIGATORIAS DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La Comisión entiende que la adecuada atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales requiere el desarrollo de programas que fomenten su óptimo tránsito a la situación de vida adulta.

Este status de persona adulta viene definido en nuestro medio por la adquisición de las siguientes condiciones:

a) La autonomía personal, la independencia y el reconocimiento de la condición de adulto.

de garantizar la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares para aquellos alumnos que lo precisen:

- Actividades técnico-manuales que deben servir de base para el desarrollo de la manualidad y del conocimiento de la cultura tecnológica como parte importante de la cultura global de nuestra sociedad.
- Actividades referenciales (entorno social, entorno natural) que deben servir de base para el desarrollo de los métodos y técnicas del conocimiento integrado de nuestro entorno.
- Actividades artísticas (plástica, gráfica, música...) que servirán de base para el desarrollo de una comunicación no verbal, de la creatividad y de la imaginación.
- Actividades de socialización y de la vida diaria: educación para la salud, contabilidad elemental, relaciones sexuales y sociales, alimentación, consumo, otros aspectos de la vida autónoma en la comunidad, protección civil, primeros auxilios, protección del medio ambiente, participación en la vida ciudadana y en las actividades comunitarias, etc.

La optionalidad aparece en este periodo de la Secundaria obligatoria como un importante recurso, para acercar el currículum a los intereses de los alumnos, a fin de posibilitar la labor de orientación.

Esta optionalidad no es contradictoria con la existencia de un importante tronco común que facilite el desarrollo de las capacidades citadas a partir de la relación interdisciplinar entre las diferentes áreas de conocimiento y experiencia.

La Comisión sin embargo destaca el que no sirve cualquier modelo de desarrollo de la optionalidad. La experiencia dice que puede constituir tanto un elemento desintegrador que actúe como clasificador, como un elemento integrador que atienda desde una perspectiva comprensiva la variedad de situaciones de la población escolar.

b) La actividad productiva (o «vida activa») que permite autonomía económica.

c) Las relaciones sociales, la participación en la vida de la colectividad, las actividades de tiempo libre.

d) El papel diferente en el seno de su familia de origen, acompañado de la posibilidad de establecer su propia familia o núcleo de convivencia.

Para fomentar el máximo desarrollo de sus capacidades, el currículum que se debe plantear para todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, debe propiciar el alcanzar estas condiciones.

Por tanto se deberán realizar las necesarias adaptaciones curriculares en aquellos programas de Bachillerato o de Educación Técnico-Profesional en la que estos se integren.

En todos los casos habrá que prestar atención continua a aspectos tales como la alfabetización y lenguaje, salud, seguridad e higiene, movilidad y competencia en el entorno, desarrollo personal, incluidas las relaciones personales, el autocuidado, la familiarización con los servicios comunitarios, los servicios de bienestar social y la gama de oportunidades de trabajo y de alternativas de empleo.

Posteriormente al término de su educación, la Comisión reconoce y recomienda la necesidad de contemplar a los adultos con necesidades especiales en los programas de Educación para Adultos, en base a alguna, varias o todas sus áreas de actuación:

- Formación general o básica, como un requisito indispensable de compensación social cuando ésta no se consiguió en la edad apropiada.
- Formación orientada al trabajo-iniciación, actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional.
- Formación para el desarrollo personal que posibilite la integración comunitaria en una sociedad de cambios acelerados.
- Formación como consumidores y usuarios.

En orden a conseguir los importantes objetivos que la Educación de Adultos se plantea, los adultos con necesidades especiales que precisen de estos programas podrán insertarse en los cursos de adultos previstos para el común de la población.

Ello requerirá el adecuado asesoramiento, la ayuda y formación permanente del profesorado de adultos, a través de orientadores especialistas en adultos con necesidades educativas especiales. Estos programas podrán estar vinculados con aquellas instituciones que proveen de empleo y/o ocupación a los adultos con necesidades educativas especiales y desarrollar los programas complementarios precisos para un mejor ajuste personal y social de dichas personas.

En este sentido, las fórmulas deben ser muy diversas en consonancia con la flexibilidad de los programas de Educación Permanente de Adultos. Pueden ir desde la incorporación de adultos a los programas ordinarios de los centros de Educación Permanente de Adultos hasta la ubicación de aulas de Educación Permanente de Adultos en centros de Empleo Protegido/Ocupacionales u otras que se arbitren manteniendo el criterio, en cuanto sea posible, de integración y adecuación curricular.

La Educación de Adultos concebida por la Comisión se convertiría, de esta manera, en un poderoso instrumento que favorecería el desarrollo personal y social durante la edad adulta, teniendo un alcance general y englobador para el conjunto de las necesidades de los individuos con necesidades especiales.

La Educación de Adultos concebida por la Comisión se convertiría, de esta manera, en un poderoso instrumento



que favorecería el desarrollo personal y social durante la edad adulta, teniendo un alcance general y englobador para el conjunto de las necesidades de los individuos con necesidades especiales.

Dicha educación requeriría concretar en cada persona los objetivos culturales y humanos del paso a la vida adulta en los ámbitos de empleo, del modo de vida, de la formación y de las actividades de tiempo libre. Debería, también, precisar los objetivos que corresponden a una calidad de vida que todos los jóvenes, minusválidos o no, y sin distinción de raza, sexo y de clase, deben perseguir.

Desde esta visión del currículum comprensivo resultan inapropiados determinados recursos que se han ido desarrollando con la idea de crear espacios para la Educación Especial.

Los recursos que apoyan la realización de adaptaciones curriculares, incluidas aquellas definidas como significativas, deben contemplarse como un sistema flexible que responde de manera individualizada para asegurar la correcta educación en el entorno menos restrictivo que sea posible, a lo largo del ciclo vital de las personas con necesidades especiales.

La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes
a l'educació infantil i lligat a Documentos d'Educació
Especial 13. Generalitat de Catalunya. 1991

(7)

116(1)

2. LA SITUACIÓ ACTUAL DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL A CATALUNYA

En aquest apartat s'enumeren, en primer lloc, les disposicions vigents en matèria d'Educació Especial, per ordre cronològic. En segon lloc, s'hi descriuen els procediments prescrits per a l'escolarització d'alumnes que presenten necessitats educatives especials; en tercer lloc, s'hi descriuen i s'hi quantifiquen els serveis disponibles en l'actualitat.

2.1. *Disposicions vigents*

- El punt de partida queda marcat en la Circular de 4-9-81 de la Secretaria General Tècnica sobre criteris d'actuació en el camp de l'Educació Especial.
- Els principis i criteris bàsics de la Circular van ésser recollits i ampliats en la Llei 13/82 (BOE 183, de 30-4-82), d'Integració Social del Minusvàlids.
- El procediment d'adscripció de professorat d'Educació Especial a centres ordinaris d'EGB es va regular per Resolució d'1-2-83, de la Direcció General d'Ensenyament Primari.
- Per Resolució de 14-3-83 de la Direcció General d'Ensenyament Primari s'autoritza la reducció del mòdul d'alumnes/professor en centres d'Educació Especial.
- Per Resolució d'11-11-83 de la Direcció General d'Ensenyament Primari s'autoritza la Inspecció d'Educació Bàsica per a la concessió de pròrroga d'escolaritat a alumnes d'Educació Especial.
- L'Ordre de 20-5-83 crea els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) i regula la seva actuació, intervenció i dependència.
- El 20-12-83 es va aprovar l'Ordre que desenvolupa el pla de presentació i complementació del «Disseny Curricular per a l'elaboració del Programa de Desenvolupament Individualitzat (PDI)» per a alumnes que tenen necessitats educatives especials.
- Els principis que han de fonamentar l'atenció als alumnes que tenen necessitats educatives especials, s'estableixen en el Decret 117/84 de 17 d'abril (DOGC 18-5-84), sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari.
- La Resolució de 31-7-84 de la Direcció General d'Ensenyament Primari desenvolupa les línies bàsiques d'actuació dels EAP, d'acord amb l'Ordre de 20-5-83.
- La Circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 7-3-86 defineix les funcions docents a desenvolupar pels professionals especialitzats en centres públics d'Educació Especial.
- L'Ordre d'11-4-89 crea els EAP específics i els Centres de Recursos Especialitzats per a Deficients Auditius (CREDA).
- Cada curs, la Direcció General de Gestió de Professorat i Centres Docents dicta, mitjançant Resolució, les normes de matriculació als centres docents públics i privats, en les quals es determinen els procediments per a la matriculació d'alumnes que tenen necessitats educatives especials. A més, amb data 16-3-90 la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa dictà, a través d'una Circular, les instruccions per a l'actuació dels EAP en el procés de matriculació d'alumnes que tenen necessitats educatives especials.

— La Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (BOE 4-10-90), dedica el capítol cinquè del títol primer a l'Educació Especial.

2.2. Procediments prescrits per a l'escolarització dels alumnes que tenen necessitats educatives especials

En l'actualitat, els dos aspectes fonamentals per proposar l'escolarització d'un alumne, bé en centres ordinaris o bé en centres d'Educació Especial, són:

- Els tipus de currículum i els serveis que l'alumne necessita en un moment determinat de la seva escolarització.
- La possibilitat de proporcionar aquest currículum i serveis en un dels centres educatius del sector.

A l'article cinquè del Decret 117/84 s'estableix que l'escolarització d'un alumne en un centre d'Educació Especial es durà a terme només quan la gravetat de la minusvalidesa ho faci imprescindible, o en el cas que l'escola ordinària del sector on resideixi l'infant no disposi encara dels mitjans que preveu el Decret. En ambdós casos serà requisit previ a l'admissió l'informe favorable de la Inspecció d'Ensenyament, que inclourà el dictamen emès a aquest efecte per l'EAP del sector.

La Resolució de 14 de febrer de 1990, per la qual es dicten les normes de matriculació als centres docents públics i concertats que imparteixen Ensenyament Primari per al curs 1990-91 (DOGC 19-2-1990), i la Resolució de 8 de març de 1990, per la qual es donen instruccions sobre el procediment de pre-inscripció i matriculació d'alumnes en els centres públics i privats concertats de Batxillerat i de Formació Professional de Catalunya per al curs 1990-91 (DOGC 14-3-1990), estableixen —en els seus punts 2.5 i 3.1, respectivament— el contingut del dictamen que ha d'elaborar l'EAP, previ a la matriculació dels alumnes que tenen necessitats educatives especials derivades de disminucions greus i permanentes. Aquest contingut ha de considerar, com a mínim, els aspectes següents:

- Nivell de competències de l'alumne en relació amb el currículum escolar i la descripció d'altres condicions significatives.
- Proposta d'àrees i continguts prioritaris per treballar amb l'alumne i la relació dels serveis (o ajuts) que necessita.
- Proposta raonada sobre el centre d'EGB, o el centre d'Educació Especial del sector o municipi, en el qual es considera adequat escolaritzar l'alumne.

A la Circular de 16-3-90 de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, per la qual es dicten instruccions per a l'actuació dels EAP en el procés de matriculació d'alumnes amb necessitats educatives especials, es concreten les característiques del dictamen previ a la matriculació i s'estableix un protocol tipus en el qual els EAP han d'incloure la informació pertinent. Amb aquest dictamen es pretén facilitar, a les diferents instàncies que participen en les decisions d'escolarització, la informació tècnica suficient i matisada sobre les necessitats de cada alumne i sobre el centre o centres on aquestes necessitats poden ser més ben ateses.

D'altra banda, el dictamen facilita l'adaptació curricular que l'alumne necessitarà, tant si s'escolaritza en un centre d'Educació Especial com en un centre ordinari.

2.3. Descripció d'alguns serveis d'atenció a l'alumne

Tots els serveis d'atenció a l'alumne han d'adreçar-se a l'alumne, que, per la seva condició professional, està en condicions de beneficiar-se d'ells. Els serveis d'atenció a l'alumne s'organitzen en tres grans grups:

D'altra banda, els serveis d'atenció a l'alumne s'organitzen en tres grans grups:

a) Serveis d'atenció a l'alumne

— Procediments prescrits per a l'escolarització dels alumnes que tenen necessitats educatives especials

— Fisiologia i adaptació a l'alumne

— Educació d'adults i orientació professional

b) Serveis d'atenció a l'alumne

— Logopedia i adaptació a l'alumne

2.3. Descripció i quantificació dels serveis disponibles per atendre les necessitats educatives especials dels alumnes

Tots els professors han de ser considerats com a recursos disponibles per atendre les necessitats educatives especials dels alumnes. Tanmateix, hi ha necessitats que, per la seva singularitat, requereixen la intervenció de professors, o altres professionals, especialitzats. En cap cas, però, no s'ha d'entendre que la intervenció dels especialistes exclou la intervenció dels professors que no ho són; ans al contrari, la col·laboració dels especialistes amb els professors ha de permetre que aquests siguin progressivament més competents per respondre a les diverses necessitats dels alumnes.

D'altra banda, el caràcter relatiu de les necessitats educatives especials fa que sigui molt difícil establir una tipologia de serveis. No obstant això, amb efectes únicament descriptius, es poden diferenciar els serveis segons la singularitat de les necessitats que soLEN atendre. Es descriuen, a continuació, els diferents serveis agrupats en dues categories:

a) Serveis que han d'atendre preferentment les necessitats educatives especials d'alumnes amb disminucions greus i permanents.

— *Professors d'Educació Especial.* Els professors d'Educació Especial formen part de la plantilla en centres públics d'EGB i privats concertats, tant ordinaris com d'Educació Especial. Alguns professors d'Educació Especial intervenen, de forma itinerant, en els centres ordinaris on s'escolaritzen alumnes que tenen necessitats educatives especials derivades de disminucions visuals.

— *Fisioterapeutes.* Els fisioterapeutes atenen alumnes que tenen necessitats educatives especials derivades de disminucions motrius. Generalment, el seu treball demana sessions individuals o en grup reduït. Gairebé tots els fisioterapeutes estan adscrits a centres d'Educació Especial; no obstant, algun fisioterapeuta intervé en centres ordinaris per atendre alumnes amb disminucions motrius que hi són escolaritzats.

— *Educadors.* Aquests professionals treballen majoritàriament en centres d'Educació Especial ajudant els professors tutors. Recentment, algun centre públic ordinari ha estat dotat amb un educador per cobrir les necessitats de desplaçament i de manca d'autonomia d'alumnes amb disminucions motrius que hi són escolaritzats.

b) Serveis que han d'atendre les necessitats educatives especials de qualsevol alumne.

— *Logopedes.* Els logopedes fan funcions de suport, en centres ordinaris —gairebé sempre d'EGB—, fonamentalment a l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de problemes d'audició (sordes, hipoacusies...). La majoria hi intervenen de forma itinerant; no obstant, també hi ha logopedes adscrits a centres d'Educació Especial.

— *Assistents socials.* Els assistents socials desenvolupen les seves funcions en els EAP i en alguns centres d'Educació Especial.

— *Supòrts a càrrec de professors ordinaris.* Actualment, alguns centres públics, i també alguns centres privats, compten amb professors que disposen d'hores per destinari a l'atenció dels alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge. No es pot considerar pròpiament que aquests professors són un servei específic per atendre necessitats educatives especials, per bé que la seva intervenció (col·laborant amb els professors tutors, facilitant el desdoblament de grups, treballant amb grups reduïts,...) ajuda a configurar formes organitzatives que permeten un tractament més individualitzat, coherent amb una adequada resposta a la diversitat dels alumnes, incloent-hi els que tenen necessitats educatives especials.

— *Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògic (EAP).* Els EAP són equips constituïts bàsicament per psicòlegs i pedagogos; molts equips compten també amb un assistent social. Cada EAP té un àmbit territorial definit i intervé als centres del sector corresponent. Existeixen també EAP especialitzats en algun tipus de disminució, l'àmbit dels quals és tot Catalunya.

Els EAP no són un servei específic per a l'atenció a les necessitats educatives especials d'alguns alumnes, atès que tenen atribuïdes funcions d'assessorament i orientació psicopedagògica a tots els centres i, per tant, a tots els professors i alumnes. La seva intervenció, però, en relació amb els alumnes que tenen necessitats educatives especials, sol ser notable perquè juguen un paper determinant en la identificació de necessitats i en l'escolarització i seguiment d'aquests alumnes.

QUADRES DE SERVEIS

Quadre 1. Recursos del sistema educatiu públic per a l'Educació Especial

	<i>En els centres ordinaris i d'EE</i>	<i>Itinerants (Programa d'atenció deficient sensorials)</i>	<i>Total</i>
Professors d'EE	1.556		1.556
Logopedes	61	148	209
Fisioterapeutes	21		21
Assistents socials	12		12
Educadors	76		76
Audioprotesistes		4 (CREDA)	4
Monitors d'Educació Física	14		14
Professors de deficientes visuals		21	21
Totals	1.740	175	1.915

<i>Delegacions Territorials</i>
Barcelona Ciutat
Barcelona Comarques
Baix Llobregat-Anoia
Vallès Occidental
Tarragona
Girona
Lleida
EAP específics (Total)
Totals

<i>Unitats concert</i>
Unitats concert
Prof. d'Ed. Esp.
Tècn. grau sup.
Tècn. grau mitjà
Educadors
Totals

ncions en els

res públics, i
d'hores per
e. No es pot
per atendre
aborant amb
mb grups re-
ctament més
l els alumnes,

Els EAP són
mpten també
vé als centres
gun tipus de

ts educatives
sessorament i
essors i alum-
en necessitats
minant en la
alumnes.

pecial

Total

1.556

209

21

12

76

4

14

21

1.915

Quadre 2. Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP)

Novembre, 1990

Delegacions Territorials	EAP	Nom. prof.
Barcelona Ciutat	7	66
Barcelona Comarques	17	116
Baix Llobregat-Anoia	8	65
Vallès Occidental	6	46
Tarragona	9	36
Girona	7	30
Lleida	6	29
EAP específics (Tot. Catal.)	3	12
Totals	63	400

Aspectes laborals		
Situació administrativa		Totals
Contractats laborals	Psicòlegs Pedagogs	159
	Ass. socials	33
Llocs singulars treball	Psicòlegs Pedagogs Ass. socials	208
Totals		400

Unitats i professionals de l'Educació Especial amb concert o conveni

Unitats concert	En centres d'Educació Esp.			Conveni Ajuntaments Diputacions	C. ordinar.	Hospitals		Totals
	EGB	FL	Patronat			C. Patronat	Privades	
Prof. d'Ed. Esp.	465	30	29	138	66	4	2	734
Tècn. grau sup.	31			13				44
Tècn. grau mitjà	160			50				210
Educadors	155			46				201
Totals	811	30	29	247	66	4	2	1.189

AVALUACIÓ 1990-1992

■ PLA ■ INTERDEPARTAMENTAL D' INTEGRACIÓ LABORAL DE LES PERSONES AMB DISMINUCIÓ ■



Generalitat de Catalunya

PRESENTACIÓ

El document que avui presentem té com a objectiu efectuar el balanç corresponent als dos primers anys de vigència del Pla interdepartamental d'integració laboral per a les persones amb disminució i respon a un clara voluntat d'analitzar i avaluar l'eficàcia del treball que s'ha fet al llarg d'aquest anys així com del que cal corregir i caldrà fer en els propers.

No correspon a aquesta presentació entrar en el detall de la tasca realitzada. Podríem dir que entorn del Pla s'han obert serveis, s'han promogut disposicions, consolidat sectors o s'han completat transferències, però també podríem parlar del llarg camí que encara ens queda per recórrer. Sabem que les dificultats que hi trobarem no ens el faran gens planer.

Sí que voldríem aprofitar aquesta ocasió per remarcar dos fets que destaquen pel seu caràcter global i pel que comporten amb vista al futur:

D'una banda el Pla interdepartamental al llarg d'aquests dos anys s'ha convertit en l'eix entorn al qual gira l'acció de govern de la Generalitat de Catalunya pel que fa a la integració laboral de les persones amb disminució. Això ha comportat no solament una consolidació en la coordinació administrativa entre els diversos departaments implicats, sinó també una clarificació en la definició de competències amb la millora que tot això implica en l'optimització de la gestió i dels resultats obtinguts.

D'altra banda el Pla interdepartamental ha significat disposar d'un mitjà privilegiat d'intercanvi d'opinions i col.laboració entre el teixit social i el Govern de la Generalitat de Catalunya. Aquest vessant dels resultats del Pla cal que es consolidi i ampliï a fi d'aconseguir que el nivell de qualitat de vida de les persones amb disminució, que en gran part ve determinat pel seu nivell d'integració laboral, assoleixi les fites que tots, com a país, ens hem d'exigir.

Antoni Comas i Baldellou
Conseller de Benestar Social

SUMARI

Introducció

Metodologia del treball

6.1. Informació i assessorament

6.1.1. Centre de Referència SIRIUS

6.1.2. Pla de publicacions

6.1.3. Servei d'informació telefònica

6.2. Sensibilització

6.2.1. Campanya adreçada a l'opinió pública

6.2.2. Campanya adreçada als empresaris

6.2.3. Programa: "Cal ser-hi presents"

6.3. Orientació professional i laboral

6.3.1. Orientació professional

6.3.2. Orientació laboral i xarxa de gabinetes d'orientació professional

✓ 6.3.3. Coordinació interdepartamental

✓ 6.3.4. Experiències pilot

6.4. Formació professional i ocupacional

✓ 6.4.1. Formació professional

✗ 6.4.2. Formació ocupacional

6.4.3. Cursos per a les proves d'accés a l'Administració

6.4.4. Subvencions per a despeses complementàries

6.5. Recuperació professional

6.6. Formació i reciclatge de quadres

6.7. Cooperativisme

6.8. i 6.9. Organitzacions patronals i sindicals

6.10 Supressió de barreres arquitectòniques

6.11. Ajudes tècniques

6.11.1 Catàleg d'ajudes tècniques

6.11.2. Col·laboració amb Handynet

6.11.3. Col·laboració amb Fundesco

6.11.4. Col·laboració amb organismes catalans

6.12. Comissió interdepartamental d'integració laboral de les persones amb disminució (PIILD) i Comissió de seguiment del PIILD

6.13. Centre d'atenció a disminuïts

6.13.1. EVO laboral

6.13.2. Informatització CAD

6.13.3. Valoracions

6.13.4. Coordinador laboral

6.13.5. Fitxa laboral

6.14. Servei social d'integració laboral

6.15. Dinamitzador ocupacional

6.16. Fundació privada Tallers de Catalunya

6.17. Inspecció i registre

6.17.1. Creació d'equips especialitzats

6.17.2. Normatives

6.17.3. Registre i acreditació

6.17.4. Pla d'inspecció

6.17.5. Coordinació d'inspeccions

6.18. Integració en l'empresa ordinària

6.18.1. Desenvolupament del servei social de suport a la integració laboral (SSIL) extern

6.18.2. Servei tècnic d'ajudes tècniques i adaptació de llocs de treball

6.18.3. Cens de persones amb disminució que demanen treball

6.18.4. Foment de l'ocupació de les persones disminuïdes

6.19. Integració com a treball autònom

6.20. Integració a l'Administració pública

6.20.1. Constitució d'una comissió d'estudi

6.20.2. Anàlisi i evaluació de llocs de treball

6.20.3. Modificació de la taula d'incompatibilitats

6.20.4. Optimització de l'oferta

6.21. Programes sectorials específics

6.21.1. Pla d'alta muntanya

6.21.2. Programa puntual per a persones amb disminució i greus dificultats específiques d'integració laboral. Col·laboració de l'ONCE

6.21.3. Programa per a malalts mentals

6.22. Transferències de competències de l'INEM

6.23. Integració a la política que desenvolupa la CE

7. Centres especials de treball i centres ocupacionals

7.2. Consideracions prèvies

7.3. Evolució dels sectors

7.4., 7.5., 7.6. i 7.7. Anàlisi dels sectors per a disminuïts psíquics adults

7.8. Evolució del subsector de centres ocupacionals

7.9. Evolució del subsector de centres especials de treball

7.12. Planificacions especialitzades

7.12.1. Pla d'alta muntanya

7.12.2. i 7.12.4. Plans pluricomarcals i centres de gestió

7.12.5. Barcelona 90

7.13. Comentaris sobre els sectors de disminuïts físics i sector d'autistes

7.13.1. Centres ocupacionals per a disminuïts físics greument afectats

7.13.2. Centres ocupacionals per a autistes

7.13.3. Centres especials de treball per a disminuïts físics i sensorials

7.14. i 7.15. Resum i comentaris finals

Annex I: publicacions de Benestar Social

Annex II: valoració quantitativa

Introducció

L'objectiu d'aquest document és el d'analitzar com ha estat el desenvolupament del Pla interdepartamental d'integració laboral de les persones amb disminució (PIILD), aprovat per Acord del Consell Executiu de la Generalitat de Catalunya el 20 de juny de 1990, avaluar-lo i determinar-ne les possibles modificacions que l'actualitzin d'acord amb el punt 1.3 del mateix Pla.

El document s'estructurarà bàsicament com una anàlisi detallada dels apartats 6 i 7, punt per punt del contingut del PIILD. Al llarg d'aquesta anàlisi, en cada punt, s'hi fan diverses consideracions sobre el seu desenvolupament i la situació actual, proposant, com a conseqüència, les modificacions que es consideren adients.

En últim lloc s'afegeixen annexos referents als aspectes complementaris que s'han considerat d'interessants.

Metodologia de treball

A fi d'aclarir els criteris amb els quals s'ha efectuat aquest document convé destacar els següents aspectes que s'han tingut en compte a l'hora de redactar-lo.

Des d'un punt de vista formal, en acabar cada anàlisi puntual s'hi inclou un apartat corresponent a "Valoració" on bàsicament s'indica si aquesta és positiva, si s'ha realitzat, si és en curs de realització o si s'ha modificat o no s'ha pogut dur a terme.

En el cas que l'activitat que cal considerar estigui subjecte a modificació o, tot i haver-se realitzat, s'efectuen noves propostes aquestes s'inclouen en l'apartat "Proposta". En aquest apartat si la modificació es molt concreta s'hi resum, però si la modificació és de caràcter ampli es remet al redactat de l'anàlisi del o dels punts corresponents, ja que normalment en aquests casos és a nivell d'anàlisi on es proposen les modificacions.

Normalment en efectuar noves propostes o en actuacions no realitzades o en curs es modifica el període d'execució per raons òbries. Convé destacar que les activitats corresponents als 4 anys restants de PIILD són complexes i comporta una continuïtat en el temps, per tant els períodes d'execució així ho han de reflectir.

S'observarà al llarg del document l'absència de l'apartat corresponent a "Organismes implicats" a diferència del redactat inicial del PIILD publicat l'any 1990, això és causa que no hi ha hagut en aquest sentit cap canvi i continuen sent els mateixos que en el document incial.

Aquests criteris d'exposició queden lleugerament modificats en l'anàlisi de l'apartat 7, on se segueix el mateix criteri que al redactat inicial del PIILD, és el mateix text que efectua anàlisi, valoració i proposta ja que el mètode utilitzat és sensiblement diferent.

Operativament s'han seguit diverses fases per a l'elaboració d'aquesta avaluació.

Inicialment cada Departament va confeccionar un primer document d'avaluació, posteriorment es van refondre aquests documents i les propostes que efectuaven i es va obtenir un primer document global que va ser tramés a les entitats representades a la Comissió de seguiment el dia 5 d'agost a fi que n'efectuessin l'estudi i proposessin les esmenes que consideressin necessàries.

El dia 15 d'octubre d'enguany va tenir lloc una reunió de la Comissió de seguiment del PIILD amb l'objectiu de presentar el primer document d'avaluació esmentat, com també analitzar i debatre les esmenes i propostes presentades. Fruit d'aquesta trobada és aquest document.

6.1. Informació i assessorament

6.1.1. Centre de Referència Sírius

La previsió del PIILD s'ha complert, des d'un punt de vista operatiu el centre es troba en funcionament assoleix tots els objectius bàsics previstos.

El Centre s'estructura a l'entorn de quatre àrees:

- Area d'informació i documentació
- Area d'integració laboral
- Area d'accossibilitat
- Area d'ajudes tècniques

El Centre té com a objectius:

- Oferir informació i orientació
- Posar a l'abast del públic documentació especialitzada.
- Exposar ajudes tècniques
- Impulsar, promoure i coordinar iniciatives i programes
- Fer el seguiment de programes europeus

L'activitat s'adreça bàsicament a:

- Col·lectius de persones amb disminució i a entitats d'iniciativa social
- Professionals que treballen en el camp de la disminució i altres que hi tinguin vinculació
- Entitats i serveis de l'àmbit públic, propis de la Generalitat de Catalunya o d'altres administracions, i de l'àmbit privat.

Per al compliment de la seva tasca disposta dels següents mitjans:

- Sala de consulta i fons documental
- Sala d'exposicions d'ajudes tècniques per a les activitats de la vida diària, l'adequació de l'habitatge, la mobilitat, la comunicació i el lleure.
- Publicacions pròpies
- Organització d'actes i jornades
- Grups de treball
- Campanyes de sensibilització
- Telèfon de la Disminució (línia 900).

Alguns d'aquests aspectes seran tractats amb més detall en altres apartats.

El Centre de Referència SIRIUS té un servei que ofereix informació textual d'acord amb dues modalitats:

- Difusió selectiva. Es la que respon a la iniciativa pròpia del centre i que, segons quin sigui el contingut informatiu, es difon com a:

- . punt d'actualitat, quan la informació per donar té un termini de vigència concret (convocatòries, actes, jornades, etc.);
- . punt d'informació, quan la informació a donar no té cap termini de vigència concret (serveis, centres, recursos, etc.).

Per al funcionament del servei de difusió selectiva de la informació, s'ha elaborat una fitxa en la qual els destinataris (fonamentalment institucions, entitats i professionals) assenyalen els temes que els interessen. Fins ara tenim registrades 402 fitxes de destinataris del servei de difusió selectiva.

- Rendiment del Servei de difusió de la informació.
- difusió selectiva
 - . punt d'actualitat (60)
 - . punt d'informació (120)
- difusió segons la demanda puntual (250)

Temàtiques:

- difusió selectiva
 - . punt d'actualitat
 - convocatòries d'oposicions
 - subvencions
 - jornades, actes, congressos, etc.

- convocatòries de premis
- . punt d'informació
 - serveis en funcionament
 - organització d'activitats
 - recursos per a persones amb disminució
- difusió segons la demanda puntual
 - col·lecció "Punt de Referència"
 - directoris
 - normativa
 - bibliografia
 - dades estadístiques

Els aspectes d'informació i assessorament del Departament de Treball s'han canalitzat per mitjà dels centres d'Informació Professional.

 Els centres d'Informació Professional (CIP) són centres oberts al públic on es pot trobar àmplia informació sobre diversos aspectes relacionats amb l'àmbit formatiu i laboral.

Amb una atenció especial als joves i altres persones amb dificultats d'accés i promoció en el mercat de treball, s'incideix d'una forma especial a facilitar a aquests col·lectius informació i assessorament sobre les possibilitats de formació i inserció laboral, inclent un servei d'orientació professional.

Per les seves funcions d'assessorament i orientació, els centres ofereixen, d'una banda, atenció directa i personalitzada sobre temes variats com ara condicions de treball, ajuts a la contractació, programes d'ocupació i d'intercanvis laborals amb l'estrange, perspectives d'ocupació, accés als cursos de formació ocupacional, i altres aspectes d'interès sobre el mercat laboral.

D'altra banda, l'usuari pot consultar lliurement la documentació i informació de què disposa el centre:

-  - El Programa d'informació professional (PIP) sobre suport informàtic de fàcil accés i manipulació.
- Documentació impresa sobre temàtica laboral i formativa.
 - Vídeos informatius sobre diferents camps professionals pertanyents a les sèries "L'ofici d'aprendre" i "Elegir una professió".

També s'ha col·laborat amb publicacions d'altres entitats com per exemple: el llibre del Col·legi d'Arquitectes de Catalunya Accessibilitat al medi físic: supressió de barreres arquitectòniques, i el de la Fundació Institut Gutmann Capaces de vivir.

El marc de col·laboració entre els departaments de Benestar Social i de Treball s'ha establert en l'àmbit d'informació i assessorament en, integració laboral, amb la interrelació i coordinació entre SIRIUS i CIP; el Departament de Treball ha nomenat un tècnic específic per a canalitzar les actuacions concretes en aquest àmbit.

Valoració:

L'actuació es pot considerar que ha estat duta terme i es proposa continuar en la mateixa línia.

6.1.2. Pla de publicacions

Dins dels plantejaments previstos al PIILD s'ha promogut un conjunt de publicacions des del Centre de Referència Sírius que s'estructura a l'entorn dels següents eixos:

- Col·lecció "Punt de Referència", llibrets que tracten temes monogràfics relacionats amb la disminució.
- Punt d'informació, tríptics informatius de caràcter monogràfic.
- Punt d'actualitat, fulls informatius periòdics de temes diversos.

Als objectius previstos, cal afegir la revista SIRIUS, d'informació general sobre disminució.

Així mateix, amb motiu de l'aprovació de la Llei de promoció de l'accessibilitat i de supressió de barreres arquitectòniques s'han fet tres publicacions de la col·lecció "Supressió de Barreres Arquitectòniques".

La primera publica la nova Llei, el Decret 100/84 i la LISMI; la segona recull la Normativa d'accessibilitat a Catalunya i la tercera és el Manual europeu per a un entorn urbanitzat accessible.

També s'han dut a terme altres publicacions com ara el Joc vivenciat per a infants amb trastorns sensorials i motrius, i amb motiu dels Jocs Paralímpics L'esport en la paràlisi cerebral i la Política social per a les persones amb disminució, amb el text en quatre idiomes.

S'adjunta la relació de publicacions a l'annex I.

Des del Departament de Treball s'han dut a terme tot un seguit de publicacions, tríptics i fulletons d'interès per a les persones amb disminució i la població en general:

- fulletó- La integració laboral de treballadors amb disminució.
- fulletó- Centres d'informació.
- carpeta informativa- Programes de formació i treball.

Així mateix, la revista TALEIA d'Ocupació i Formació inclou informació, reflexions i programes referents a les persones amb disminució i, d'altra banda, el Full mensual d'ocupació recull dades estadístiques de l'evolució de la contractació de persones disminuïdes.

Valoració:

Actuació realitzada, es proposa continuar en la mateixa línia.

Proposta:

Propera publicació d'un recull de la normativa vigent sobre la integració laboral de persones amb disminució a nivell estatal, autonòmic i europeu, que és en preparació.

6.1.3. Servei d'informació telefònica

Aquest servei s'ha posat en funcionament amb coherència al que s'expressava al PIILD.

Es disposa de dues línies al telèfon número 900 333 200. Una persona ha estat adscrita a l'atenció d'aquesta activitat, té al seu abast un fons d'informació manual de consulta específica i immediata així com accés a diverses bases de dades informàtiques.

A títol indicatiu s'han efectuat aproximadament 5.000 demandes en un període que no arriba a 2 anys.

Valoració:

Actuació realitzada, per bé que ampliar el nivell d'informatització.

6.2. Sensibilització

6.2.1. Campanya adreçada a l'opinió pública

En la línia establerta al document del PIILD de crear un ambient social favorable a la integració de persones amb disminució s'han realitzat diverses actuacions en incloure aquesta temàtica en certamens com: Saló d'Ensenyament, Saló de la Infància i de la Joventut etc... Així mateix aspectes relacionats amb la disminució s'han inclòs en diverses publicacions de la Direcció General d'Acció Cívica.

Amb motiu dels Jocs Paralímpics, s'ha fet una campanya adreçada als mitjans de comunicació, premsa, ràdio i televisió que consisteix a fer-los arribar una cartolina plastificada en forma d'apunt on es recullen les vuit recomanacions de les Nacions

Unides referents a l'imatge de les persones amb disminució que cal donar a l'opinió pública. També cal destacar la difusió que es va fer de 100.000 exemplars, amb motiu de la publicació al Diari Oficial de la Generalitat, de la Llei de promoció de l'accessibilitat i de supressió de barreres arquitectòniques, aquesta publicació també incloia el Decret 100/84 i la LISMI.

D'altra banda les publicacions indicades en apartats els anteriors i relacionades a l'annex I, han contribuït a aconseguir l'objectiu previst ja que els canals de distribució habituals han fet arribar aquesta documentació a la població general.

En últim lloc cal fer esment de la campanya institucional a través de Televisió de Catalunya enfocada cap a efectuar una actuació de sensibilització específica en integració laboral de persones amb disminució psíquica i l'altra per a persones amb disminució física.

Aquesta campanya s'ha desenvolupat al llarg del mes d'octubre a TV3.

Valoració:

Actuació realitzada, cal insistir en el treball amb els mitjans de comunicació.

6.2.2. Campanya adreçada als empresaris

Aquesta actuació s'ha articulat fonamentalment per mitjà de la publicació i distribució per part del Departament de Treball d'un fullèt informatiu dels incentius existents que afavoreixen la integració laboral de les persones amb disminució.

Aquest fullèt (del qual s'han fet dues edicions) ha estat enviat a totes les empreses amb més de 50 treballadors de Catalunya (4.626, és a dir totes les que hi ha); així mateix s'ha tramès a 2.262 entitats o organitzacions empresarials amb un total de 22.620 fullletons, finalment 62.754 fullletons han estat distribuïts en jornades, conferències, fires, centres d'atenció a disminuïts, entitats i particulars que ho han sol·licitat, etc. Quan la distribució s'ha efectuat a empreses i organitzacions empresarials s'ha acompanyat d'una carta del conseller de Treball de sensibilització envers la integració laboral d'aquest col·lectiu.

L'objectiu primordial d'aquesta actuació és aconseguir la integració en el sistema ordinari de treball.

Cal destacar que s'ha observat un manifest interès i sensibilització per part de moltes empreses que han demanat més fullletons informatius i ampliació d'informació, així com noms de persones disminuïdes que puguin incorporar-se laboralment a la seva empresa.

Valoració:

L'actuació ha estat realitzada d'acord amb els criteris previstos.

Proposta:

Donar continuïtat a aquesta actuació globalitzant-la amb les actuacions de sensibilització d'organitzacions sindicals d'acord amb el següent títol : 6.2.2. "Sensibilització d'organitzacions patronals i sindicals" i el contingut que més endavant es proposa als punts 6.8 i 6.9.

6.2.3. Programa: "Cal ser-hi presents"

Dins d'aquesta actuació cal destacar les següents activitats promocionales del Centre de Referència SIRIUS:

Intervenció en més de 25 emissions radiofòniques referides a les temàtiques seqüents:

- Supressió de barreres arquitectòniques.
 - Sensibilització sobre temàtiques relacionades amb la disminució.
 - Informació general sobre temàtiques relacionades amb la integració laboral de les persones amb disminució.
 - Informació sobre el Departament de Benestar Social i el Centre de Referència SIRIUS.
 - Informació sobre la col·lecció "Punt de Referència", publicat pel Programa d'Actuacions Urgents per a Disminuïts del Departament de Benestar Social.

Intervenció en programes televisius de les cadenes següents:
Televisió de Catalunya, Televisió Espanyola a Sant Cugat i Antena
3.

Cal considerar també dins d'aquest punt i per l'especial rellevància la participació en fires monogràfiques (Minusval 90, 91 i 92), exposicions sobre accessibilitat i participació en jornades tècniques, congressos i conferències a Catalunya, a l'Estat espanyol i a estats membres de la Comunitat Econòmica Europea.

Valoraci6:

Actuacions realitzades, cal insistir en el treball amb els mitjans de comunicació.

L'objectiu ha estat aconseguit, la seva continuïtat s'ha de garantir, si bé el desenvolupament assolit denota un caràcter general de l'actuació que l'emmarca fora del PIILD.

6.3. Orientació professional i laboral

6.3.1. Orientació professional

Pel que fa a les actuacions adreçades a diferents col.lectius professionals, durant els cursos 1990-91 i 1991-92 s'han desenvolupat diverses reunions de treball a tots els centres

públics d'educació especial amb la finalitat de replantejar l'orientació general del currículum dels alumnes majors de 14 anys, en la línia d'afavorir una orientació general de les activitats basada en els requeriments que als esmentats alumnes els plantejarà la seva inserció en activitats d'una actuació que continua vigent i que s'anirà desenvolupant al llarg dels propers cursos.

Així mateix, durant el curs 1991-1992, es va constituir un grup de treball amb professors de les experiències de formació professional especial existents a tot Catalunya, amb la finalitat d'estudiar la reconversió d'aquestes experiències en la perspectiva del nou sistema educatiu. Es tracta d'una actuació que continua vigent i serà necessària fins que quedi completat en aquest aspecte el desenvolupament reglamentari de les disposicions que regulen la implantació del nou sistema educatiu.

D'altra banda, durant els cursos 1990-92 i 1991-92, els equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), que tenen atribuïdes funcions d'orientació escolar i vocacional, s'han incrementat en 60 professionals. Aquest increment ha estat degut, entre raons, a la creixent demanda d'assessorament i orientació provenint de centres d'ensenyament secundari.

Pel que fa al desenvolupament normatiu, el Decret 75/92, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya (DOGC de 3.4.92) i els decrets 94, 95 i 96/92 que el desenvolupen, tot establint l'ordenació dels ensenyaments que les respectives etapes educatives responen als principis continguts en aquest apartat del PIILD.

Valoració:

L'actuació continua vigent segons el plantejament inicial.

6.3.2. Orientació laboral i xarxa de gabinet d'orientació professional

El Departament de Treball ofereix un servei d'orientació professional dirigit prioritàriament als col·lectius de joves amb preparació insuficient, aturats de llarga durada, dones que es reincorporen al treball o s'hi incorporen en edat adulta i, en general, als col·lectius amb especials dificultats en el món laboral.

Especialistes de gabinet col·laboradors donen orientació a tots els alumnes i candidats dels cursos de formació ocupacional i a persones de col·lectius amb especials dificultats d'inserció laboral.

Un cop finalitzat el procés d'orientació, l'usuari rep un informe personalitzat i manté una entrevista amb el professional que l'ha elaborat en el qual se l'aconsella en l'elecció d'una feina o curs de formació per tal que s'adequen al seu perfil aptitudinal.

S'intenta proporcionar a les persones sobre les quals s'actua recursos per dirigir amb més possibilitats d'èxit el seu futur professional a través d'un millor coneixement personal i de les alternatives que ofereix el mercat laboral.

El nombre d'orientacions específiques per a disminuïts realitzades en el període 91-92 és superior a les 1.000 persones, per bé que la xifra és aproximada ja que en la majoria dels casos no es discrimina si la orientació és per a persones amb disminució o no.

Cal fer constar que s'observa un creixement important de les persones amb disminució que han rebut serveis d'orientació especialment a partir de la col·laboració del Centre de Referència Sírius amb els centres d'Informació Professional del Departament de Treball.

D'altra banda, la progressiva especialització prevista dels gabinet facilita la continuïtat d'aquest increment i una major eficàcia en el servei.

Valoració:

L'actuació s'ha dut a terme d'acord amb les previsions.

X 6.3.3. Coordinació interdepartamental

Existeix una línia de treball de coordinació interdepartamental concretada a través del grup de seguiment del PIID, integrat per representants dels departaments d'Ensenyament, Treball i Benestar Social. Aquest grup ha estudiat les possibilitats de coordinació dels diferents equips que tenen incidència sobre la orientació escolar i professional de les persones amb disminució.

Aquesta actuació no s'ha concretat en accions determinades, això no obstant, es planteja de cara al futur la possibilitat de vincular aquest punt al desenvolupament de la reforma educativa dependent dels criteris d'orientació professional de l'etapa escolar i del desenvolupament dels programes específics de garantia social; no es descarta tampoc la possibilitat d'iniciar una experiència pilot en un àmbit geogràfic concret.

Valoració:

Es tracta d'una actuació en curs, pendent del procés de reforma educativa.

Proposta:

Mantenir l'actuació segons criteris exposats.

Data d'execució: 1992-1996

6.3.4. Experiències pilot

La inserció laboral de col·lectius amb especials dificultats presenta sempre noves possibilitats que cal desvetllar a través de l'experimentació de noves metodologies. Un cop avaluades positivament passaran a formar part dels instruments que es podran utilitzar amb caràcter general.

En aquest sentit, tal com s'especifica en la publicació "Anàlisi del projecte d'actuacions del Departament de Treball en matèria d'integració laboral de persones amb disminució", distribuït a la Comissió de seguiment del PIILD a finals de 1991, durant aquest any s'havien atès 166 persones en programes experimentals d'integració laboral de persones amb disminució a l'empresa normalitzada. Durant 1992 aquesta xifra ha estat de 320.

En altres programes de formació dirigits a disminuïts hi han participat 325 l'any 1991 i 505 l'any 1992.

Entre aquests projectes destaca, per una banda, la metodologia "Treball amb suport", que ofereix a més de la preparació per a un lloc concret de treball, un suport motivacional, psicològic i d'acompanyament en el procés d'integració laboral.

D'altra banda, el PROGRAMA INTEGRA que, en el marc de la iniciativa HORIZON, implica una cooperació de diverses regions europees en un projecte comú dirigit a la integració laboral de persones amb especials dificultats de col·locació. Aquest projecte consisteix a potenciar l'accés d'aquests col·lectius al treball normalitzat, ja sigui per la via de creació de noves empreses associatives o per la via d'integració en llocs de treball normalitzat. Enquany hi participen 24 persones.

En aquestes xifres no es comptabilitzen les persones amb disminucions participants en cursos normalitzats.

Valoració:

L'actuació s'ha realitzat i continua vigent.

Els resultats ocupacionals del programa "Treball amb suport" (entorn al 80% d'ocupació) permeten valorar positivament la metodologia.

Proposta:

Cal prevenir la continuitat i ampliació d'aquestes experiències per tal d'obrir noves línies de treball que afavoreixin la integració social i laboral del màxim nombre possible de persones amb disminució, així com la utilització de diversos mitjans, com vídeos o publicacions que facilitin la difusió d'aquestes metodologies.

Data d'execució: 1992-1996.

6.4. Formació professional i ocupacional

6.4.1. Formació professional

Resta pendent la definitiva regulació de la Formació Professional de grau mitjà (mòduls professionals). Alguns aspectes dels que s'indicaven al redactat inicial del PIILD poden quedar modificats com a conseqüència s'aquesta futura regulació.

e) Mentrestant, s'han promocionat i dut a terme diverses experiències d'integració d'alumnes amb greus disminucions en instituts de Formació Professional. Aquestes experiències donen continuïtat a la integració d'aquests alumnes en centres d'ensenyament primari. Es tracta d'actuacions que continuen vigents i aniran ampliant-se progressivament en diferents comarques o municipis.

Així mateix, durant els cursos 1991-92 i 1992-93, es desenvolupa un programa d'actuació en instituts de Formació Professional que implica profundes modificacions en aspectes curriculars i organitzatius a fi de fer possible una estructura adequada d'atenció a les diverses necessitats dels alumnes, inclosos els alumnes amb disminucions. Es tracta d'una actuació d'ampli abast que, obviament, continua vigent.

Valoració:

L'objectiu continua vigent.

6.4.2. Formació ocupacional

Atesa la necessitat de mantenir i potenciar les accions de formació ocupacional per a treballadors adreçades a la seva qualificació, perfeccionament i reciclatge professional, la Direcció General d'Ocupació del Departament de Treball, desenvolupa cursos de formació ocupacional programats per a la preparació de treballadors per tal que puguin accedir a una ocupació o poder promocionar-se en un lloc de treball i, s'intenta, en la mesura que sigui possible, la participació de persones amb disminució en aquests cursos dirigits a tota la població tenint cura que ja en aquesta fase prèvia a l'ocupació es produeixi una efectiva integració social.

Aquests cursos s'organitzen d'acord amb les necessitats dels sectors productius en què incideixen i tenint en compte les característiques dels treballadors existents.

En casos excepcionals, realització de programes de formació ocupacional específics per a disminuïts que, per les seves característiques, no puguin accedir a cursos normalitzats.

Per afrontar les majors dificultats amb què es troben determinats col·lectius per accedir a una ocupació, la Direcció General d'Ocupació està duent a terme programes adreçats a aquestes persones amb dificultats d'inserció laboral: disminuïts físics, psíquics o sensorials, ex-drogaaddictes, interns de centres penitenciaris, aturats de llarga durada o de més de 45 anys, determinats col·lectius de dones apartades durant molts anys del mercat laboral, etc.

Aquestes accions presten atenció especial a aquestes persones segons la problemàtica específica de cada col·lectiu i perseguen la seva plena integració laboral i social. Els ofereixen orientació professional, informació, formació ocupacional o de reciclatge i, finalment, els faciliten l'obtenció d'un lloc de treball.

Així doncs, s'intenta que les persones amb disminució puguin accedir als nombrosos centres d'ocupació, facilitar la integració laboral i, excepcionalment, en els casos en què les persones disminuïdes, per les seves especials característiques, no puguin accedir als cursos normalitzats, que es puguin acollir a alguna de les accions especials adreçades a aquests col·lectius.

Valoració:

Actuació realitzada, l'enfocament és correcte i per tant cal mantenir-lo en la mateixa línia.

Proposta:

Com a experiència pilot es proposa oferir un seguiment i suport per mitjà d'una tutoria especialitzada a usuaris del sistema de formació ocupacional o a persones disminuïdes integrades en el món laboral.

Data d'execució: 1992-1996

6.4.3. Cursos per a les proves d'accés a l'Administració:

L'actuació s'ha realitzat al llarg de les últimes ofertes públiques d'ocupació, ja sigui per mitjà de cursos de gestió directa o amb col·laboració amb centres especialitzats.

Valoració:

L'acció s'ha dut a terme, però els resultats no han estat prou satisfactoris.

Proposta:

Revisar la utilitat de l'actual plantejament d'acord amb el punt 6.20

6.4.4. Subvencions per a despeses complementàries:

La proposta efectuada al PIIID ha estat recollida al Decret que regula el Programa unificat d'ajudes. Convé destacar el tractament donat a les ajudes de transport per a la formació que inclou l'ensenyament reglat no obligatori i la formació ocupacional.

Valoració:

Actuació realitzada