

Un análisis de la educación especial hoy

POR

PILAR ARNÁIZ SÁNCHEZ

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Desde el silencioso abandono y la falta de oportunidades a la aceptación de los sujetos con déficits en las escuelas locales y el apoyo de la sociedad para proporcionar diversos servicios sociales, la Educación Especial ha recorrido un largo camino.

Este cambio se refleja no sólo en el desarrollo del conocimiento, las técnicas y materiales para acomodar en las clases a niños con diferentes tipos de deficiencias físicas, neurológicas o emocionales, sino también, y quizás lo más importante, en la expansión de los derechos de igualdad y libertad. Así y desde esta nueva perspectiva, encontramos que en el Plan Nacional de Educación Especial (1) la Educación Especial es considerada como «uno de los últimos hitos o eslabones en el proceso histórico de logro y afirmación de los derechos humanos y sociales».

(1) Real Patronato Educación Especial. *Plan Nacional de Educación Especial*. Edt. Fundación Mediterráneo, Madrid 1979, p. 9.

La Educación Especial ha sido considerada durante mucho tiempo como la última oportunidad educativa de muchos niños y jóvenes que no alcanzaban un rendimiento medio en el sistema de enseñanza ordinario. Este hecho nos pone de manifiesto una escuela competitiva que ha valorado, esencialmente, los valores intelectuales.

Consecuentemente, la Educación Especial ha estado en una situación de abandono durante muchos años, a pesar de que de ella han salido una gran parte de los principios de la pedagogía moderna (2).

Aún hoy, la Educación Especial sigue siendo una especialidad muy controvertida en el ámbito de la Pedagogía. El uso de términos tan diversos como *Educación Especial*, *Enseñanza del Aprendizaje*, etc., han contribuido, indudablemente, a aumentar la equivocidad en lo referente a lo que constituye y significa la Educación Especial.

La *Enseñanza Especial* se diferencia de la Educación Especial, en cuanto que lo que hace «especial» a la primera son los contenidos de esa enseñanza (música, dibujo, etc.), mientras que a la segunda lo «especial» le viene determinado por las características del sujeto al que se dirige esa educación (hipoacusia, ceguera, deficiencia mental, etc.). No obstante, el término «enseignement spécial» es utilizado en Francia para referirse a los aspectos instructivos.

La denominación de *Pedagogía Terapéutica* se ha utilizado, tradicionalmente para designar el conjunto sistemático de principios y procedimientos aplicados a la Educación Especial. Así, García Hoz (3) la definía como «acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene».

Se trata, pues, del término científico que corresponde al francés «pédagogie spéciale» y al italiano «pedagogie speciale» y que difícilmente puede distinguirse de la denominación *Educación Especial*. Este término de origen anglosajón (Special Education) es utilizado actualmente a nivel mundial y ha englobado todos los demás (education spéciale, enseignement spécial, Pédagogie Spéciale, Pedagogía Terapéutica, etc.).

La *Enseñanza Correctiva* de origen alemán, también resulta muy difícil de

(2) XXIII Conferencia Internacional sobre la Instrucción Pública. UNESCO. Bureau International D'éducation. Ginebra 1960.

(3) García Hoz, V.: *Principios de Pedagogía Sistemática*. Edt. Rialp. Madrid 1973, 9.ª edc., p. 412.

diferenciar de la Educación Especial, ya que designa la acción correctiva de las dificultades especiales que los alumnos normales encuentran en su aprendizaje.

La acuñación, pues, de la denominación «Educación Especial» nos hace unificar los distintos nombres y criterios que se han utilizado hasta ahora. Probablemente nos sirva para ello la opinión de J. Gimeno y A. Pérez (4), quienes afirman que «hay que suprimir ese mecanismo mental, tan fuertemente asentado, de que la discusión teórica es tarea de unos y la propuesta de respuesta práctica a problemas corresponde a otros».

La Educación Especial tiene en la actualidad, como ha tenido siempre, un espacio social suficientemente amplio como para absorber a sus profesionales, sin necesidad de profundizar más la confusión hoy vigente y sin por ello ser suplantada por otras disciplinas y otros profesionales.

Durante bastante tiempo, la Educación Especial ha sido definida teniendo como punto de referencia las minusvalías o los déficits de los sujetos. Así, la UNESCO (5) la definía como «forma enriquecida de educación tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico adecuado para remediar ciertos tipos de deficiencias».

En esta misma línea Oleron (6) afirma que la Educación Especial «se consagra a todos aquellos niños que, por razones diversas, no es posible considerar como enteramente normales».

Para Zavalloni (7), la Educación Especial «es una pedagogía que se aplica a individuos que se apartan de la norma en su relación y comportamiento con el mundo externo, sea en el ámbito restringido de la familia, sea en el ámbito más amplio de la escuela o de la sociedad».

Afortunadamente, todo este tipo de definiciones está llegando a su fin, debido a que las diferencias de la norma ya no son consideradas como razones válidas para privar a las personas de la oportunidad de desarrollarse óptimamente y al máximo.

Ante esta nueva perspectiva, la UNESCO (8) ha dado una nueva definición en lo que respecta a la Educación Especial, precisando que es una «forma de

(4) Gimeno, J. - Pérez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Edt. Alkal, Madrid 1983, 23.

(5) UNESCO: *La Educación Especial*. Edt. Sígueme, Salamanca, 1977, p. 11.

(6) Olerón, P.: *La inferioridad física en el niño*. Edt. Planeta, Barcelona, 1976 (3.^a edc.), p. 6.

(7) Zavalloni, R.: *Introducción a la Pedagogía Especial*. Edt. Herder, Barcelona, 1973, p. 21.

(8) UNESCO-OIE: «Educación Especial». *Revista de Documentación e Información Pedagógica*, n.º 227, 1983, p. 30.

educación destinada a aquellos que no alcanzan o es imposible que alcancen a través de acciones educativas normales los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad, y que tienen por objetivo promover su progreso hacia otros niveles».

Esta nueva concepción de la Educación Especial se centra en la situación de desventaja que tienen los sujetos ante los aprendizajes con respecto a los niveles exigidos, y se olvida de las minusvalías o deficiencias.

La Educación Especial ofrecerá, pues, a cada individuo un método, un signo o una forma de enseñanza que se le acomoden asegurando oportunidades a todos y cada uno, garantizando un trato diferenciado en nombre de la igualdad formal.

Esta misma ideología inspiró en España al Plan Nacional de Educación Especial (9) que defiende el derecho de todo ser humano a la educación con independencia de su deficiencia: «todo ser humano, con independencia de sus circunstancias personales... tiene derecho inalienable a la educación. Todo ser humano, no importa cuál sea el tipo o grado de su deficiencia o minusvalía es, en principio, por el hecho de ser humano, perfectible o por ende educable».

Y definiciones tales como la de Cabada Álvarez (10) quien marca las pautas de la concepción de la Educación Especial que más tarde daría el Ministerio. Para este autor «la Educación Especial es un proceso integral, flexible y dinámico de la orientaciones, actividades y atenciones que en su aplicación individualizada comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, y que se requiere para la superación de las deficiencias e inadaptaciones, y que están encaminadas a conseguir la integración social».

Asimismo, la Ley de Integración Social de los minusválidos (11) afirma que «la educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración del minusválido».

En definitiva y en un intento de síntesis de todas estas definiciones, consideramos la Educación Especial como la parte de la Pedagogía que se aplica a los individuos que por su problemática física, psíquica y/o social necesitan una

(9) Real Patronato Educación Especial. *Plan Nacional de Educación Especial*, op. cit., p. 179.

(10) Cabada Álvarez, J. M.: «La Educación Especial: situación actual y expectativas». En *VARIOS: Educación Especial*. Edt. Cincel-Kapelusz, 1980, p. 18.

(11) Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE. 30-04-82).

atención educativa específica en un área concreta de su persona o en varias de ellas, de forma temporal o permanente, incluyéndose tanto la prevención como el tratamiento a nivel individual y social, de cara a conseguir un pleno desarrollo de todos y cada uno de los individuos.

1. EDUCACIÓN ESPECIAL VERSUS EDUCACIÓN NORMAL

Como hemos señalado anteriormente, cada vez más se está cuestionando dentro del marco educativo el concepto tradicional de la educación especial. Este hecho viene determinado por la cierta contradicción existente en el nombre de Educación Especial y en su aceptación como algo diferente del hecho educativo general.

La finalidad, modos de actuación e intervención de la Educación Especial son equivalentes a los de la llamada Educación General.

Toda educación ha de ser «especial» en el sentido de atender las características y necesidades especiales de cada alumno. En esta línea, la Educación Especial sería un grado más o una forma más de *individualización de la enseñanza*, de *adaptación de los programas de adecuación de los métodos* y de *los recursos a cada caso concreto*.

La Educación Especial se dirige a los sujetos llamados «diferentes» partiendo de su «diferencia» y sin pretender eliminarla. Pero todo educador sabe que cada alumno es diferente, y que si la educación tiene como objetivo básico el desarrollo integral de todas las capacidades humanas, esto sólo puede lograrse desde el respeto y adecuado *tratamiento de las diferencias individuales*.

Educar no es unificar rasgos, ni igualar a todos por el mismo patrón, ni homogeneizar bajo los mismos moldes. Al contrario, para lograr que cada alumno alcance el máximo desarrollo como individuo y como miembro de la sociedad, ha de tratar desigualmente a los que son desiguales. Lo ineficaz e injusto sería tratarlo igual sin tener en cuenta sus desigualdades. «La reforma de la escuela no estará completa hasta que no se acabe la discriminación que excluye a los niños diferentes del sistema de enseñanza ordinario», afirma Toledo (12).

(12) Toledo González, M.: *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Edt. Santillana, Madrid 1981, p. 30.

Cortez (13) considera que no existe una pedagogía específica para los niños con déficits ya que no existe una raza particular entre los humanos que sería la de los «deficientes». Para él, los deficientes son seres humanos como los otros que vienen al mundo con la misma obligación de aprender todo y lo harán según sus posibilidades.

En la medida en que la Educación Especial cumpla estos objetivos está contribuyendo a su desaparición como tal conceptualización e intervención «especiales». O lo que es lo mismo, si las medidas preventivas, educadoras y rehabilitadoras que forman el contenido de la Educación Especial se ponen eficazmente en acción y logran sus objetivos, se conseguiría que la totalidad de los alumnos estuvieran en condiciones de seguir sin problemas el proceso normal de la educación ordinaria y realizar la escolarización en los centros de E.G.B. (14).

Este planteamiento cuestiona la separación rígida que hasta hoy ha existido entre el sistema educativo ordinario y general y la Educación Especial, lo cual ha llevado a considerar esta última como un elemento aislado segregado, hecho que ha repercutido negativamente en numerosos aspectos prácticos.

Consecuentemente, la Educación Especial tiene como meta última su desaparición, debiendo ser integrada al sistema educativo formal, puesto que no existen límites nítidos entre la llamada «educación ordinaria» y la Educación Especial, sino solamente solapamientos, conexiones y múltiples relaciones.

Al igual que Mariño y Raña (15), concebimos la Educación Especial como cualquier respuesta, que teniendo en cuenta las características que están influyendo en el niño con una situación problemática, le ayuda a conseguir el máximo desarrollo personal acorde a sus posibilidades.

Esta concepción exige, pues, el desarrollo de una función decididamente preventiva realizada desde y por el sistema educativo ordinario, que se podía concretar en: la atención prioritaria en los primeros niveles de escolaridad y la operativización del concepto de Educación Especial en la enseñanza básica ordinaria.

(13) Cortez, F.: «Une pédagogie spécifique por les handicapés». *Rev. Action Educative Spécialisée*, n.º 101, 1984, pp. 8-24.

(14) No debe olvidarse, asimismo, que algunos de los sujetos que se incluyen en la Educación Especial son el resultado del fracaso del mismo sistema escolar o de unas condiciones de privación sociocultural extremas. Si se evitan éstas y se establecen medidas de intervención educativa que compensen estos «handicaps», dejarían de ser tales sujetos «especiales».

(15) Mariño A. y otros: «Posibles alternativas al concepto global de Educación Especial en el ámbito de la E.G.B.». *Rev. de Trabajo Social*, n.º 94, 1984, pp. 110-113.

2. LA ERA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

No cabe duda que la mayor polémica y actualidad informativa, en relación con la Educación Especial, está centrada en la denominada «integración escolar».

El origen de la corriente de integración escolar está en el intento de buscar una solución a la situación de segregación en que vivían los sujetos que padecían algún déficit. «Lo que en otro tiempo, afirma Jarque (16), se consideraba la mejor manera de atender a los deficientes —separarlos del resto de la sociedad en instituciones aisladas— se ha convertido hoy en una solución rechazada tanto por los padres como los expertos y políticos».

Desde los años 40 las instituciones han ido desapareciendo, siendo sustituidas por aulas de Educación Especial. Más tarde este enfoque ha evolucionado hacia una conceptualización más educativa todavía, al considerar que no se trataba de curar o rehabilitar a los sujetos con déficits sino, como señalaba Brown (17), hacer que adquiriesen las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta.

A principios de la década de los 60, se acuñan en el norte de Europa los conceptos de normalización, sectorización e integración. A su vez, se introduce en Norteamérica el término «mainstreaming» y, posteriormente, en los 70, el concepto de «entorno menos restrictivo», estrechamente ligado al anterior.

En algunos países, las recientes medidas legales han sido determinantes al poner en práctica la integración escolar.

En la legislación federal de los *Estados Unidos*, la Ley Pública 94/142 de 1975 significó un fuerte impulso para el movimiento normalizador. La Ley estipula que todos los deficientes tienen derecho a la educación y que ésta debe adecuarse a sus necesidades, ser gratuita e impartirse en un entorno educativo lo menos restrictivo posible.

En *Italia* la legislación también ha tenido un papel importante en la integración de los deficientes en las escuelas ordinarias. La Ley 118 de 30 de marzo de 1971 marca la separación entre una política de segregación y una política de integración.

(16) Jarque, J. M.: «La integración: perspectiva histórica y situación actual». *Revista Siglo Cero*, n.º 101, 1985, p. 5.

(17) Brown, L. y otros: «Toward the realization of the least restrictive educational environments for severely handicapped students». *AAESPH Review*, 1977, pp. 195-201.

Noruega ha utilizado un enfoque único al considerar necesario hacer una reforma de la educación básica para todos los alumnos, sin identificar una población especial con un tratamiento separado de su educación. La Ley de Educación de 1969 establece la reforma de la escuela y la obligatoriedad de la enseñanza crea los nuevos cursos de escolarización integrada, lo que permite la integración de todos los deficientes en la escuela ordinaria.

En *Francia* se ha seguido una estrategia legal diferente, basada en el perfeccionamiento de las estructuras de valoración e integración de los deficientes con el objetivo de racionalizarla. La ley de 1965 (*Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*) afirma que hay que dar prioridad a aquellas soluciones que permiten al deficiente vivir en su propio entorno natural.

La Ley de Educación de 1976 establece en el *Reino Unido* que los deficientes deben ser educados en el seno de las escuelas ordinarias siempre que esto no resulte incompatible con una escolarización eficiente. Pero hemos de señalar que de una manera práctica no comenzaron a aplicarse hasta 1981.

En *Alemania Federal* la Deliberación de 16 de marzo de 1972 de la Conferencia de ministros de Instrucción Pública de los *Länder* establece la recomendación de ordenar el sistema de escuelas especiales. De esta manera, sigue todavía vigente el sistema de escuelas especiales de ordenación autónoma.

Por lo que respecta a *España*, la Ley 13/82 de 7 de abril, Ley de Integración Social de los Minusválidos que desarrolla el artículo 49 de la Constitución Española de 1978 y el Real Decreto de Integración n.º 334/1985 de 6 de marzo representan la incorporación de España al movimiento de integración.

La Ley de Integración Social de 1982 marca las directrices generales que se han de seguir para lograr la integración social en base a los principios de normalización de servicios, integración escolar, sectorización y enseñanza normalizada. Esta ley desarrolla la progresiva desaparición de la Educación Especial como subsistema diferenciado o modalidad específica para constituir un servicio de apoyo a la educación general, aunque ello no implica la desaparición de los centros específicos de Educación para casos extremos o profundos.

El Real Decreto 334/1985 considera incompletos los planteamientos y las soluciones anteriores. Por ello, pone su acento en potenciar más y dotar mejor a los centros ordinarios para facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela, cuidando la existencia de centros específicos de Educación Especial y logrando una perfecta coordinación entre centros ordinarios y centros especiales. El decreto apoya el derecho constitucional de todo ciudadano a la educación: en este sentido las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas

o sensoriales o las personas inadaptadas tienen derecho a una educación especial, cuya modalidad debe ser obligatoria y gratuita en los mismos niveles que el sistema educativo ordinario.

El punto de partida y desarrollo del concepto de normalización se localiza en los países escandinavos, concretamente en Dinamarca y Suecia. N.E. Bank-Mikkelsen (18) es el pionero en defender que las personas con retraso mental debían tener una existencia lo más parecida posible a la de los demás ciudadanos. Así, en 1959 aparece la primera formulación oficial del «*principio de normalización*», expuesta en la legislación especial de servicios para deficientes en Dinamarca.

Con la Declaración de los Derechos Generales y Especiales del deficiente mental que realiza la Liga Internacional de Asociaciones en pro de la deficiencia mental, reunida en Jerusalén en 1968, queda acogido este principio de normalización.

A partir de este momento, serán dos ideólogos escandinavos quienes, desde distintas perspectivas, llenaron de contenidos y divulgaron el principio de normalización: B. Nirje (19) y W. Wolfensberger (20).

B. Nirje popularizó el término «normalización», logrando que se extendiera por toda Europa: «el principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y condiciones de vida diarios lo más parecidos posibles a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad» (21).

W. Wolfensberger hará que este principio se extienda por los Estados Unidos, definiéndolo de la siguiente manera «el uso de los medios que desde el punto de vista cultural sean lo más normativo posible en orden al establecimiento o mantenimiento de las conductas y características personales» (22).

Esta definición ha tenido repercusiones graves e importantes en determinados sectores psicopedagógicos pro-integracionistas (Fierro, 1984), al considerar que la normalización de las personas con déficits implica un proceso de despose-

(18) Bank-Mikkelsen, E.: «A metropolitan area in Denmark, Copenhagen». En Kugel, R. y Wolfensberger, W. (Eds.). *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

(19) Nirje, B.: «The normalization principle, implications and comments». *Symposium on «Normalization»*, 1969.

(20) Wolfensberger, W.: *Normalization. The Principles of Normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation. Toronto, 1972.

(21) Nirje, B.: «The normalization principle, implications and comments», op. cit. p. 183.

(22) Wolfensberger, W.: *Normalization. The Principles of Normalization in human Services*, op. cit., p. 22.

sión de sus características personales y de reinclusión al sistema de producción. La causa de este problema está en que Wolfensberger identifica «lo normal», criterio puramente estadístico, con «lo normativo», de claras connotaciones socio-ideológicas.

Con el fin de subsanar este conflicto, varios autores escandinavos (23) han insistido de nuevo en la idea de que no se trata de normalizar a las personas, sino de normalizar el entorno.

El *principio de sectorización* se asienta en la corriente integradora tras un estudio realizado en 1963 por la Asociación Canadiense para la deficiencia mental, en el que se pone de manifiesto que para rebajar los costes de la desinstitutionalización y la normalización de la persona con «handicap» en el seno de la comunidad, es imprescindible acercar los servicios asistenciales allí donde se produce la demanda. Sectorizar significa, pues, descentralizar los servicios, aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde habitan las personas que lo requieren. Ello posibilita la inserción del sujeto con «handicap» en su comunidad.

No obstante, para la cosecución del ideal de normalización en todos los aspectos de la vida de un individuo, no basta con estar insertado, es decir, introducido en un lugar común. Es imprescindible formar parte activa de esa comunidad, constituir una parte integrante de la colectividad. Nos encontramos ante el *principio de integración*.

La integración desde su perspectiva de inserción significa para Moneero (24) plantear a los sujetos con necesidades especiales:

- la oportunidad de acceder a múltiples y variadas experiencias de aprendizaje;
- facilidad para actuar como un individuo libre e independiente;
- oportunidad para establecer relaciones personales y cambiar las percepciones y expectativas de la gente;
- facilitar para emitir una conducta adaptada que reciba un reforzamiento natural del entorno;
- posibilidad de mejorar la propia auto-imagen;
- y contribuir, en alguna medida, al desarrollo de la comunidad (25).

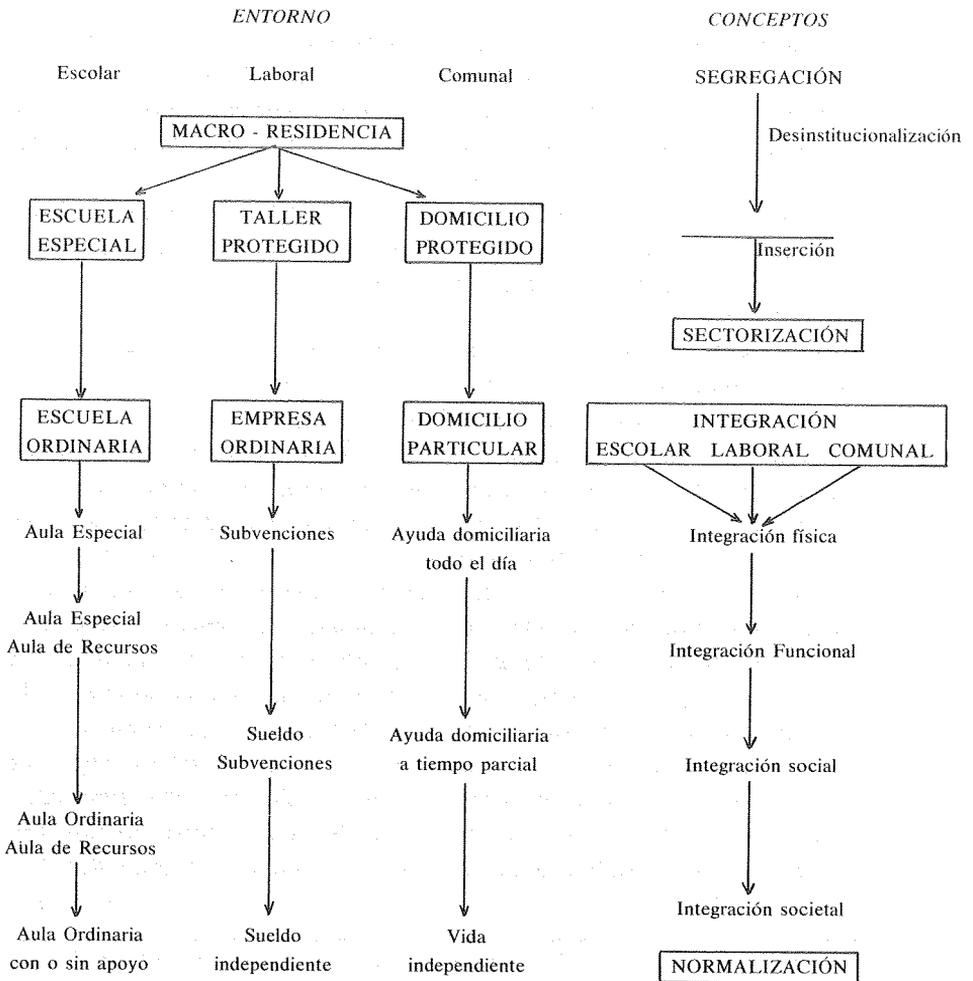
(23) Söder, M.: «Modelos de integración en otros países: Suecia». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 120, 1984, pp. 28-32.

(24) Monereo, C.: *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Edt. Universidad Autónoma, Barcelona 1985, p. 30.

(25) Ver cuadro pág. 17.

Ámbitos fundamentales en la normalización de las experiencias

(Monereo, 1985, 31)



A nivel de integración social existen numerosos estudios Nirje (26); Ortiz (27); Jarque (28), que han analizado las distintas formas de integración que reflejan unas condiciones de vida más normalizada:

- la integración física: reducción de distancias entre las personas con o sin déficits;
- la integración funcional: utilización de los mismos medios y recursos sociales por parte de los discapacitados y los que no lo son;
- la integración social: acercamiento social entre las personas con o sin disfunciones mediante interacciones espontáneas y establecimiento de lazos afectivos.
- la integración societal: constituye el último eslabón en la integración, implica unas condiciones de vida normales con idénticas atribuciones y obligaciones, que el resto de los ciudadanos.

Todos estos niveles integrativos deben desarrollarse en el marco escolar, laboral y de la comunidad.

El concepto de *integración escolar* está ligado a cinco dimensiones que aparecen en la mayor parte de las definiciones de los distintos autores y organismos que la han estudiado. Se trata de un proceso que reúne a los alumnos con y sin déficits en el mismo contexto, bajo distintas situaciones o modalidades escolares en base a las necesidades del propio alumno.

Los conceptos de normalización, sectorización e integración se emplean de manera similar en el área anglosajona, esencialmente en Canadá, Inglaterra, Australia y Estados Unidos. Sin embargo, en este último país se acuña un nuevo término: «Mainstreaming», que aunque define un fenómeno similar al designado por la expresión «integración escolar», no debe identificarse con el mismo.

El concepto «mainstreaming» fue utilizado en los años 50 para designar la progresiva inclusión del niño con problemas en la escuela ordinaria. Pero dada su rápida evolución, pasa a definir en 1971 un sistema teórico de integración escolar. Su funcionamiento en la práctica escolar es de suma complejidad, inclu-

(26) Nirje, B.: «The basis and logic of the normalization principle». *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, vol. II, n.º 2, 1985, pp. 65-68.

(27) Ortiz Díaz, C.: «La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria en España». En Molina García, S. (comp.): *La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria*. Edt. Cepe, Madrid 1982, pp. 31-49.

(28) Jarque, J. M.: «La integración: perspectiva histórica y situación actual», op. cit.

yendo distintas fases de desarrollo, cada una de las cuales precisa de una infraestructura particular y conlleva a su vez un gran número de conceptos y términos interrelacionados. En una situación de integración el alumno recibe en primer lugar una educación especializada y continua durante varios períodos del día fuera del aula escolar; en una situación de «mainstreaming» el niño con problemas se ha mantenido siempre en el aula regular y en ella se le ofrece la enseñanza especial que necesita.

Birch (29), uno de los teóricos más importantes en el desarrollo y divulgación del concepto de «mainstreaming», manifiesta la estrecha relación que debe existir entre la enseñanza regular y la ordinaria. Afirma que el término «mainstreaming» significa la inclusión y enseñanza de los niños excepcionales en clases regulares en la mayoría de las escuelas públicas, bajo el cargo de un maestro regular y asegurando que reciba una educación especial de alta calidad durante el tiempo y conforme a la extensión de todas sus necesidades. Esta situación es, a juicio de Birch, la más deseable en educación especial, para todas las categorías de niños.

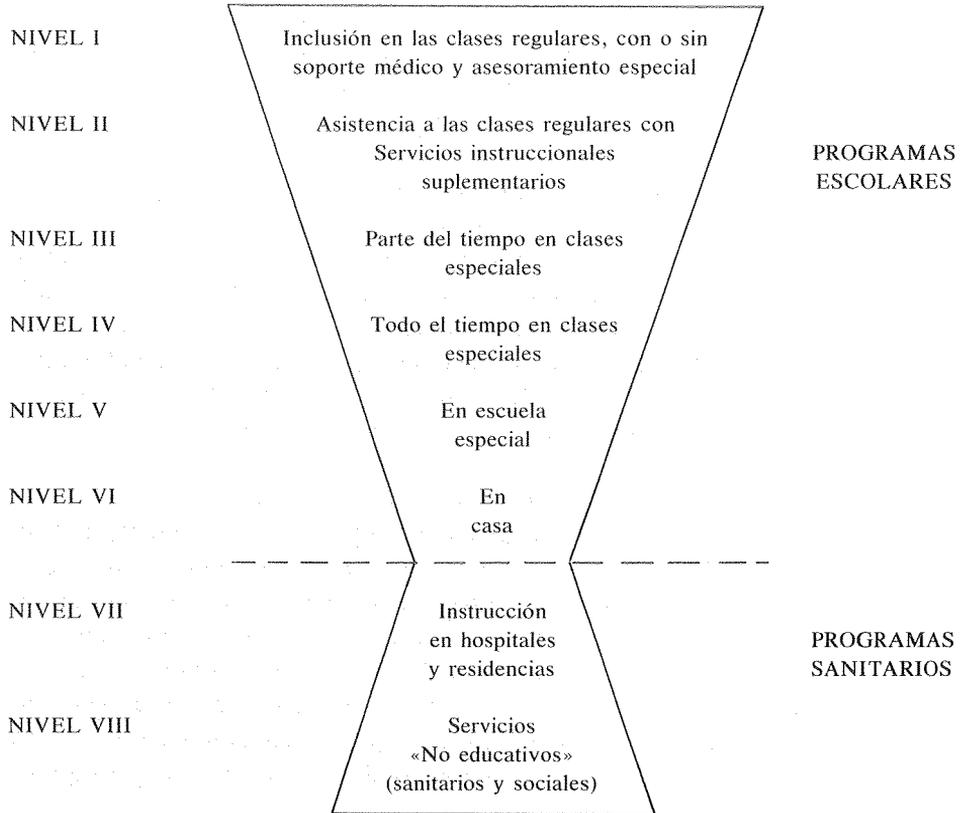
El concepto «Entorno menos restrictivo» aparece en los años 70 en Estados Unidos, pero su reconocimiento se debe a la importancia que le da la ley Pública 94-142 en su sección 121. El entorno menos restrictivo para un estudiante es el emplazamiento que realiza un ajuste entre las necesidades de aprendizaje del estudiante y las condiciones del entorno educativo, mientras le proporciona una apropiada integración con estudiantes sin déficits o con trastornos leves.

Según la misma ley, los servicios educativos públicos deberán asegurar un «continuum» de alternativas de emplazamiento para aquellos niños discapacitados que lo necesiten. Deben incluir programas de educación especial en diferentes emplazamientos.

Este «continuum» de servicios está basado en el modelo de E. Deno (30), al que se denomina cascada de servicios. Este autor concibe la Educación Especial como una rama indisolublemente asociada a la Educación General, cuya finalidad principal debe ser la investigación y el desarrollo de programas que mejoren la eficacia del resto de niveles educativos. Su visión de la educación como una cascada de servicios le lleva a proponer un modelo con siete niveles de servicios

(29) Birch, J. W.: *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes*. Reston, Virginia, The Council for Exceptional Children, 1974.

(30) Deno, E.: «Special education as developmental capital». *Exceptional Children*, n.º 37, 1970, pp. 229-237.

Modelo cascada de servicios (Deno, 1970)

educativos ordenados de menor a mayor grado de especialización. A continuación examinemos este modelo (31). Su variedad en la anchura de los diferentes niveles se corresponde con la cantidad proporcional de alumnos que necesitan cada servicio.

Como resumen de la corriente de la integración escolar podemos decir que se trata de una orientación educativa que propugna la escolarización conjunta de alumnos normales y disminuidos. Aboga, por tanto, por la inserción de la Educación Especial en el marco educativo ordinario, prestando siempre la atención adecuada y necesaria a cada alumno, según sus diferencias individuales. Se trata de ofrecer, en un mismo marco educativo, una serie de servicios a todos los alumnos sobre la base de sus necesidades de aprendizaje.

No pretende con ello la eliminación de la Educación Especial, sino evitar la identificación de ésta con los centros «especiales» de educación. Defiende la Educación Especial en el sentido de atender las características y necesidades de cada alumno, de forma individualizada, adaptando los programas, los métodos y los recursos en cada caso concreto.

Ahora, no debemos olvidar que este proceso no está exento de dificultades y sobre todo en el momento de su iniciación. Por ello, como opina Polaino-Lorente (32) para que la integración escolar no se convierta en una utopía es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) La normalización exige un proceso de implantación gradual, fundamentándose y enriqueciéndose con una experiencia que debe ser acumulativa.
- 2) La normalización no debe quedar reducida a una mera imposición por decreto, de lo contrario contribuirá a «patologizar» más la educación del deficiente.
- 3) Normalización no es sinónimo de inespecialización, ni de tratamiento pedagógico idéntico al de los niños normales, sino que requiere un programa específico con medidas especiales.
- 4) La normalización no debe confundirse ni con el igualitarismo ni con la homogeneización, ya que caería en el isomorfismo pedagógico que ignora el tratamiento individualizado de los sujetos diferentes. La norma-

(31) Ver cuadro pág. 20.

(32) Polaino-Lorente, D.: «Las cuatro últimas décadas de Educación Especial en España». *Rev. Española de Pedagogía*, vol. 41, n.º 160, 1983, pp. 227-230.

lización debe contribuir al tratamiento pedagógico diferencial de los alumnos, de manera que cada sujeto pueda desarrollar al máximo sus cualidades diferenciales.

- 5) La normalización implica un método pedagógico que favorezca la individualización personalista, a la vez que abre al individuo a la convivencia interpersonal y a la adaptación social.
- 6) La educación que se le imparta a un niño con algún «handicap» debe tener en cuenta lo «especial» del sujeto.
- 7) Frente al segregacionismo con que se ha calificado a la Educación Especial tradicional podría hablarse de «asimilación forzada» y «adaptación homomófica» para referirnos a lo que puede suceder con una mala implantación de la normalización. Un niño, con cualquier tipo de déficit no se va a integrar con sus compañeros «normales», por el hecho de asistir a un aula regular.
- 8) Integrar no es «ubicar», «almacenar», curar» o «igualar», sino hacer un estudio minucioso y previo de las necesidades, del currículum, de los métodos y materiales que se plasmarán en el programa de Desarrollo Individual. Dicho programa proporcionará al niño las condiciones necesarias para que pueda seguir un ritmo normal (tal como se considera normativo en cada cultura) a lo largo del día y de la semana.
- 9) La normalización propuesta por el MEC en el Real Decreto 334/1985 ha de ser gradual y progresiva, integrando en las medidas específicamente escolares otras extraescolares, fundamentalmente familiares y sociales.
- 10) La normalización exige no improvisar. Para ello conviene revisar las experiencias habidas en otros países donde la integración funciona más tiempo y recoger la experiencia profesional de los educadores que han trabajado en ella.
- 11) Para que la normalización surta efecto habrá que cambiar simultáneamente ciertas actitudes sociales principalmente en los alumnos «normales» y en sus padres.
- 12) Probablemente la cuestión más relevante y urgente en la normalización es la formación del profesorado. Si no se modifica en profundidad y radicalmente la formación de los profesores, la probada eficacia del principio de integración puede quedar reducida a sólo un buen deseo como señalan los trabajos de Illán Romeu (33) y Parrilla Latas (34).

(33) Illán Roméu, N.: «El Plan Experimental de Integración: Interpretación y perspectiva de

La cuestión es delicada por cuanto que los profesores de la enseñanza regular apenas si tienen información, en muchos casos, sobre los distintos déficits de los niños con necesidades especiales, no sabiendo exactamente cómo trabajar con ellos.

Por otra parte, están los profesores especialistas en Educación Especial que pueden interpretar erróneamente el principio de integración como un intento de desprofesionalización.

- 13) Consecuentemente, la implantación de la normalización será eficaz si y sólo se arbitran los oportunos programas para la formación del profesorado, de forma que los profesores vayan incorporándose paulatinamente al «sistema» en la misma medida que así lo aconseje su formación especializada y su experiencia personal.

En definitiva, la normalización debe hacerse cargo de la personalidad individual de cada educando, de forma que sus resultados no se evalúen únicamente desde el punto de vista de lo que los educadores y la sociedad consideran relevante, sino también, y muy especialmente, desde lo que los educandos precisan cada día para ser más autónomos e independientes.

los profesores de aula regular de la región murciana». *Symposium sobre Innovación Educativa*, Murcia 1986.

(34) Parrilla Latas, M.^a A.: «El concepto de integración escolar: un estudio descriptivo de la perspectiva de los profesores». *Symposium sobre Innovación Educativa*, Murcia 1986.

BIBLIOGRAFÍA

- Bank-Mikkelsen, N. E.: «A metropolitan area in Denmark, Copenhagen». En Kugel, R. y Wolfensberger, W. (Eds.). *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.
- «El principio de normalización». *Siglo Cero*, n.º 37, 1975, pp. 16-21.
- «La normalización como objetivo en las actividades de la vida diaria». *Boletín de Estudios y Documentación del INSERSO*, 15, 1979, pp. 31-39.
- Birch, J. W. *Mainstreaming: educable mentally retarded Children in regular classes*. Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children, 1974.
- Blacher-Dixon, J. y otros: «Integración a nivel de la primera infancia». *Siglo Cero*, 112, 1987, pp. 50-56.
- Broccolini, G.: «El problema de los disminuidos en Europa». *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 9, n.º 107, 1983, pp. 61-68.
- Brown, L. y otros: «Toward the realization of the least restrictive educational environments for severely handicapped students». *AAESPH Review*, 1977, pp. 195-201.
- Cabada Álvarez, J. M.: «La Educación Especial: Situación actual y expectativas». EN VARIOS: *Educación Especial*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1980, pp. 11-43.
- Cortez, F.: «Una pédagogie spécifique pour les handicapés». *Rev. Action Educative Spécialisée*, n.º 101, 1984, pp. 8-24.
- Deno, E.: «Special education as developmental capital». *Exceptional Children*, 37, 1970, pp. 229-237.
- Dunlop, K. H. y otros: «Integración social de niños normales y excepcionales en una clase integrada de preescolar». *Siglo Cero*, n.º 112, 1987, pp. 42-49.
- Fierro, A.: «La integración educativa de escolares diferentes». *Rev. Siglo Cero*, n.º 94, 1984a, pp. 12-23.
- «Modelos psicológicos de análisis del retraso mental». *Rev. Papeles del Colegio de Psicólogos*, n.º 14, 1984b, pp. 5-8.
- «El derecho a la normalización». *Quinesia*, n.º 4-5, 1985, pp. 9-13.
- Garanto Alos, J.: «Educación Especial» en Sanvicens, A.: *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova, 1984, pp. 303-336.
- García Hoz, V.: *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid Rialp (9.ª edc.), 1973, 1.ª edc. 1960.
- García Pastor, C.; Orcasitas, J. R.: «Situación de la Educación Especial en España: el proceso de integración a revisión». *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, n.º 0, 1987, pp. 5-18.
- Gimeno, J. - Pérez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983.
- Illán Roméu, N.: «El Plan Experimental de Integración: Interpretación y perspectiva de los profesores de aula regular de la región murciana». *Symposium sobre Innovación Educativa*. Murcia, 1986.
- Irving, T.: «Implementation of Public Law 94-142». *Exceptional Children*, vol. 43, n.º 3, 1976, pp. 49-51.
- Jarque, J. M.: «La integración: perspectiva histórica y situación actual». *Siglos Cero*, n.º 101, 1985, pp. 20-25. Tb. en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 120, 1984, pp. 4-11.
- Ley Integración Social de 7 de abril de 1982.
- Mariño, A. y otros: «Posibles alternativas al concepto global de Educación Especial en el ámbito de la E.G.B.». *Rev. de Trabajo Social*, n.º 94, 1984, pp. 110-113.

- Mec: «La educación especial en Europa». *Rev. Proas*, n.º 87, 1982, pp. I-XII.
- Meyen, E. - Altman, R.: «Special Education» en Mitzel, H. (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 4, 1981, pp. 1739-1749. New York: The Free Press.
- Molina García, S.: *La educación especial, hoy y mañana*. Zaragoza: I.C.E., 1982.
- Monereo, C.: *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Barcelona: Universidad Autónoma, 1985.
- «Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar». *Siglo Cero*, n.º 101, 1985, pp. 26-46.
- Nirje, B.: «The normalization principle, implications and comments». *Symposium on «Normalization»*, 1969.
- «The basis and logic of the normalization principle». *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, vol. II, n.º 2, 1985, pp. 65-68.
- Olerón, P.: *La inferioridad física en el niño*. Barcelona: Planeta, 3.ª ed., 1976.
- Ortiz Díaz, C.: «La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria en España». En Molina García, S. (Comp.): *La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria*. Madrid: CEPE, 1982, pp. 31-49.
- Parrilla Latas, M.ª D.: «El concepto de integración escolar: *Symposium sobre Innovación Educativa*». Murcia, 1986.
- Polaino-Lorente, D.: «Las cuatro últimas décadas de Educación Especial en España». *Rev. Española de Pedagogía*, vol. 41, n.º 160, 1983, pp. 215-246.
- Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo.
- Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes: *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: Fundación General, 1979.
- Söder, M.: «Modelos de integración en otros países: Suecia». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 120, 1984, pp. 28-32.
- Toledo González, M.: *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana, 1981.
- UNESCO: *La Educación Especial*. (Situación actual y tendencias en la investigación). Salamanca: Sígueme, 1977.
- *Informe final de la sección de expertos de la UNESCO sobre Educación Especial*. París: UNESCO, 1979.
- UNESCO-OIE: *Educación Especial*. Revista de Documentación e Información Pedagógicas. París: Ibedda, n.º 227, 1983.
- Varios: *Experiencias de integración escolar*. (Sordos, ciegos, deficientes mentales, amblíopes). Madrid: Marsiega, 1984.
- *La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria*. (Acta de las 4.ªs Jornadas de Educación Especial de Escuelas universitarias del Profesorado de E.G.B.). Madrid: Cepe, 1985.
- Vislie, L.: «Modelo de integración en otros países Noruega». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 120, 1984, pp. 32-36.
- Wedell, K.: «Future Directions for Research on Children's Special Education Needs». *British Journal of Special Education*, vol. 12 n.º 1 (Research Supplement), 1985, pp. 22-26.
- Wolfsenberger, W.: *Normalization. The principles of Normalization in human Services*. National Institute on Mental Retardation. Toronto, 1972.
- Zavalloni, R.: *Introducción a la Pedagogía Especial*. Barcelona: Herder, 1973.