



L'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats especials. Descripció de la situació a les Illes Balears

Dolors Forteza Forteza i Sebastià Verger Gelabert

RESUM

Amb el text que presentem a continuació el nostre objectiu és oferir un conjunt de dades descriptives sobre l'educació de l'alumnat amb necessitats especials a les Illes Balears. A partir d'aquesta radiografia i del procés històric que marca l'Educació Especial, procés que exposem en un primer moment, aportem per finalitzar una sèrie de reflexions que es tradueixen en referents per al futur, en la nostra opinió vertaders reptes que l'EDUCACIÓ hauria d'assumir per afavorir l'aprenentatge de qualsevol alumne.

RESUMEN

Con el texto que presentamos a continuación nuestro objetivo es ofrecer un conjunto de datos descriptivos sobre la educación del alumnado con necesidades especiales en las Islas Baleares. A partir de esta radiografía y del proceso histórico que marca la Educación Especial, proceso que exponemos en un primer momento, aportamos para finalizar una serie de reflexiones que se traducen en referentes para el futuro, en nuestra opinión verdaderos retos que la EDUCACIÓN debe asumir para favorecer el aprendizaje de cualquier alumno.

INTRODUCCIÓ

L'Educació Especial com a disciplina ha sofert a Espanya una profunda transformació sobretot a partir de la dècada dels vuitanta, moment en què els canvis polítics i socials afecten el sistema educatiu transformant tots els seus plantejaments. En conseqüència, molts alumnes amb necessitats educatives especials derivades d'una discapacitat altrament escolaritzats en entorns segregats podran, progressivament, enfrontar-se a l'aprenentatge en entorns ordinaris.

Pensem que durant molt temps la millor alternativa per atendre les persones amb discapacitat va ser el seu aïllament en institucions assistencials, les quals es varen anar substituint per escoles d'educació especial (o ara els anomenats centres específics), fins a arribar a les darreres dècades del segle XX, quan es produeixen una sèrie d'esdeveniments que canviaran, per complet, la perspectiva de la nostra disciplina, l'Educació Especial, i la vida d'aquestes persones.

L'extensió del text no ens permet remuntar-nos a la història llunyana per trobar l'explicació d'algunes situacions presents. Malgrat tot, creiem que l'estat actual de la qüestió només pot ser entès, en paraules de Seoane (1999, 24), a la llum del passat "per tots els presents que han estat, els quals doten de sentit i permanència la nostra actualitat". Des d'aquesta creença, a les línies que segueixen farem una mirada retrospectiva remarcant alguns factors que conformen la història de l'Educació Especial. Tot seguit ens centrarem en la situació a Espanya fent un recorregut pels moments històrics més rellevants incidint en el marc legislatiu en el qual s'ha manifestat, de manera gradual, el reconeixement de la integració escolar com un assoliment de gran transcendència per a l'educació de les persones amb discapacitat. Ambdós punts configuren els primers apartats d'aquest capítol.

¹ Anomenada "pedagogia terapèutica" en el passat.

El tercer apartat el dedicarem a la descripció de la nostra realitat, nombre d'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat, titularitat dels centres on estan matriculats, ensenyances que cursen, recursos humans especialitzats, etc.

Per finalitzar, aportarem tot un seguit de reflexions que al nostre entendre poden ajudar a entreveure noves perspectives per als reptes de futur.

Abans de continuar volem dir que som conscients de les limitacions de l'anàlisi que oferim; per una banda, perquè pensem que qualsevol síntesi de fenòmens i fets pot desvirtuar les múltiples òptiques i la complexitat de la realitat; per una altra banda, algunes generalitzacions poden anar en detriment de les consideracions més particulars. No obstant això, assumim els riscos que això comporta, i en qualsevol cas s'ha d'entendre que l'amplitud de la temàtica ens obliga a acotar-la i a prendre decisions en aquest sentit.

EL PES DE LA HISTÒRIA EN L'EDUCACIÓ ESPECIAL

A totes les èpoques han existit persones notablement diferents, bé sigui pel seu aspecte, per les seves capacitats o per la seva conducta. Aquestes han estat, sovint, motiu de sorpresa, incomprensió, temor i ignorància, i han viscut marginades de la societat durant segles.

La segregació sempre ha trobat formes de justificar-se, d'acord amb les característiques culturals i el pas dels fenòmens socials de cada moment històric. El pensament religiós, dominant segles enrere, qualificà de pecadores les persones marginades. Després foren considerades com a pertanyents a races inferiors i, en una altra etapa, com a producte social perillós. S'ha caracteritzat les persones "deficients" d'ineducables, i han quedat, en el millor dels casos, en mans dels serveis assistencials, alternativa per aïllar-les de la societat.

Les institucions de beneficència es varen anar substituint per escoles d'educació especial, fins arribar a les darreres dècades del segle XX, quan es produeixen una sèrie d'esdeveniments que canviaran per complet l'orientació de l'Educació Especial i les condicions de vida de les persones amb discapacitat.

Els esforços mèdics i les aportacions pedagògiques dels pioners de l'Educació Especial que s'han anat succeint al llarg de la història han contribuït, d'alguna manera, a consolidar els fonaments epistemològics de la nostra disciplina, per una banda, i a demostrar que l'educació de les persones amb discapacitat no sols és possible, sinó que és un dret com per a qualsevol ciutadà i ciutadana.

Malgrat tot, l'escolarització segregada sempre ha trobat defensors. Així, per exemple, a les primeres dècades del segle XX destaquen les següents contribucions que fiançaran el sistema paral·lel d'educació, especial i ordinari:

- Els estudis sobre genètica, concretament de Goddard (1866-1957), reactivaran les actituds negatives envers les persones "deficients". D'aquests estudis es desprèn la idea que els dèbils mentals ho són per transmissió genètica i aquesta debilitat és un factor important en l'origen de la delinqüència, la

immoralitat sexual, la difusió de malalties venèries, la prostitució, la vagància, etc. Aquest fet condueix a percebre les persones amb deficiència com una amenaça per a la societat i pren auge la tendència a allunyar-les dels nuclis de població i fins i tot a esterilitzar-les com a mesura de prevenció.

- Eminents autoritats en psicologia, com Thorndike i Pinter, mantindran que la intel·ligència no és modelada per les influències ambientals (Scheerenberger, 1984).
- Els infants normals poden veure's afectats per la presència d'alumnes la conducta dels quals pot alterar l'ordre escolar (Pérez de Lara, 1998). En la mateixa línia, Molina i Gómez (1992, 143) remarquen la concepció del doctor Manheimer Gomme (1902) en defensa de les escoles especials:

Les classes d'infants normals tenen un personal homogeni, des del punt de vista de l'edat i la capacitat. Tots els escolars tenen allà hàbits semblants (disciplina, respecte a l'ordre, etc.). Els anormals desentonen en aquest medi, tant per la seva insuficiència cerebral com pels seus defectes físics. Els seus tics els exposen a les rialles dels companys; les seves convulsions sobrevenen en plena classe, i els fan ben prest insuportables als Mestres [...].

- L'aparició del primer test d'intel·ligència (de Binet al 1905) suposa un punt d'inflexió clau a partir del qual ja es pot diferenciar, amb un instrument objectiu, els alumnes amb un coeficient intel·lectual normal d'aquells que no el tenen. D'acord amb Illán i Arnaiz (1996), el treball de Binet sols representa l'inici d'un model d'avaluació de tall psicomètric al qual seguiran altres treballs d'investigació sobre la medició de la intel·ligència (Binet i Simon, 1908; Stern, 1912; Catell, 1947; Stanford i Binet, 1960; Weschler, 1955, 1967; etc.). O en paraules de García Pastor (1993, 28):

Durant aquest període existeix una separació molt tallant entre l'educació general i especial, és la mateixa diferència que més que la medicina, ara la psicologia ha establert entre el normal i el patològic. Els tests d'intel·ligència es consagren en aquesta època com a instruments fonamentals per al diagnòstic de la intel·ligència, col·laborant en l'establiment d'aquesta línia divisòria.

Amb aquests pressupòsits, durant la primera meitat del segle XX sorgeixen treballs amb la finalitat d'establir totes les categories possibles a partir dels trastorns detectats. Aquestes classificacions mantenen en comú una concepció determinista del desenvolupament: consideren qualsevol trastorn com un problema inherent a la persona i, per consegüent, les possibilitats de canvi i intervenció són considerades escasses (Marchesi i Martín, 1990; Marchesi, 1999). A més a més, el coneixement tècnic resultant dels tests d'intel·ligència que pot ser categoritzat com a científic "obté altíssima credibilitat en el marc de l'educació i de l'ensenyança del moment, on ja coneixem que la racionalitat científica s'erigeix com a essència i finalitat" (Jiménez i Vilà, 1999, 94).

Totes les circumstàncies que envolten aquesta etapa ens duen a aprofundir en dues conseqüències significatives que tenen a veure amb la creació d'un sistema educatiu dual: ordinari i especial:

- a) La primera està relacionada amb la progressiva generalització i obligatorietat de l'ensenyança, fruit dels ideals romàntics nascuts a l'empara de la revolució francesa. Això conduirà a la necessitat de classificar els alumnes per formar grups homogenis segons habilitats i per predir el grau d'èxit que se'n pot esperar. La qüestió immediata que sorgeix és com es poden ubicar els alumnes en

un nivell educatiu adequat, i sens dubte el mesurament de les capacitats intel·lectuals serà el mitjà idoni per etiquetar i situar cada un segons pugui beneficiar-se del sistema educatiu ordinari; o, al contrari, hauran de buscar-se altres alternatives per als que presenten dificultats. Es crearan, per tant, aules especials per a cecs, sords, per a alumnes amb retard mental moderat i sever, per a disminuïts físics, etc. D'aquesta manera, es prefigura un subsistema educatiu paral·lel que tindrà repercussions de llarg abast fins als nostres dies: la institucionalització en equipaments segregats.

- b) La segona conseqüència sorgeix a l'abric de l'anterior; amb la finalitat de millorar l'acció educativa per als grups d'alumnes d'aules especials, es planteja la necessitat d'establir programes i mètodes, i de determinar els professionals que aplicaran les propostes educatives. Tot plegat portarà a l'especialització en el seu màxim grau, que es plasmarà en els centres específics amb la consegüent concentració dels serveis en entorns segregats. A partir d'aquí, les escoles especials s'estendran i consolidaran en els països industrialitzats com la millor alternativa educativa per a l'alumnat amb discapacitat. D'aquesta forma, als ja existents centres per a cecs, per a sords, per a alumnes amb retard mental, se'n sumaran altres amb la seva especificitat: centre per a autistes, per a paralítics cerebrals, per a infants amb la síndrome de Down, etc.

En síntesi, sota el paraigua d'un paradigma homogeneïtzador, s'obre camí un sistema educatiu paral·lel a l'ordinari la comesa del qual és assegurar una educació adequada a les característiques específiques de l'alumnat amb discapacitat. Sistema més marcat per un model medicopsicològic que pedagògic, i en el qual subjeu una concepció de les persones amb discapacitat com a malalts que s'han de curar o rehabilitar, model que a més es fa extensiu al seu tractament (Giné i altres, 1989).

Amb tots aquests plantejaments, i sobretot des de l'acabament de la Segona Guerra Mundial, es consoliden les institucions encarregades de proporcionar una educació especial (i especialitzada), que molt prest veuran com augmenta el nombre d'alumnes en començar un pas indiscriminat d'aquests des del sistema educatiu ordinari cap a l'especial. En aquest sentit, Giné (1997, 36) afirma que els centres especials varen servir, en molts casos, "com a pretext per desviar els alumnes que per diversos motius, en general més relacionats amb el sistema educatiu que amb els alumnes, no 'seguien' l'escolarització proposada". Per la seva part, Puigdemívol (1995, 25) també assenyala que "a partir de la Segona Guerra Mundial s'intensificarà l'interès per estendre aquest tipus de serveis escolars als infants qualificats com a inadaptats socials, caracterials, i als provinents d'ambients socialment desfavorits".

La categorització i l'etiquetatge dels alumnes segons el dèficit tindrà efectes fins a límits insospitats; categoria i etiqueta constitueixen un llast enorme per abordar l'educació més apropiada a les característiques i particularitats de les persones amb discapacitat, en tant que condicionen les expectatives dels professionals i de les mateixes famílies, així com també del conjunt de la societat. L'èmfasi en els aspectes negatius per sobre dels positius, i en les incapacitats en detriment de les capacitats, tindrà efectes importants en el desenvolupament d'aquestes persones en tots els àmbits de la seva vida: educació, oci, món laboral, autonomia, relacions amb altres, etc.

És a partir, fonamentalment, de la dècada dels seixanta que ja podem augurar un canvi qualitatiu tant en la manera d'atendre les persones amb discapacitat com en la mateixa institució escolar. Canvi que ha d'explicar-se des de la interacció de factors polítics, ideològics, socials, psicològics, pedagògics i educatius:

- Es comença a dibuixar una comprensió diferent de la deficiència i els trastorns del desenvolupament, de manera que s'obre pas una nova explicació que preveu la interacció de factors innats amb factors ambientals. Alhora, sorgeixen noves fórmules d'avaluar la capacitat d'aprenentatge dels alumnes, basades en l'anàlisi i l'estudi de les potencialitats en un context escolar determinat.
- Es posa en qüestió, a molts països, la formació del professorat, i s'emprenen reformes per elevar la competència i preparació dels docents. Malgrat tot, es comencen a dur a la pràctica experiències d'integració que mostren els resultats positius del professorat i de l'alumnat.
- L'avaluació dels resultats de l'escola especial fa paleses les seves limitacions, i sobretot posa en evidència les dificultats d'integració social després de l'escolarització. Per altra part, la constatació del fracàs escolar, les causes del qual se situen en factors socials, culturals i educatius, fa replantejar la frontera entre normalitat, fracàs i deficiència i, per consegüent, entre els que han d'anar a l'escola ordinària i els que han d'acudir a l'escola especial (o aula especial).
- L'aposta política per la generalització i l'obligatorietat de l'educació secundària condueix a reformular la funció de l'escola, que ha de ser comprensiva i integradora; és a dir, ha d'atendre tot l'alumnat en la seva diversitat, donant resposta a les diferents capacitats, els interessos i les motivacions. Així mateix, l'extensió d'un corrent normalitzador (Bank-Mikkelsen a Dinamarca, primer autor a introduir el principi de normalització, Nirje a Suècia, etc.) en l'enfocament dels serveis socials és un altre factor d'innegable notorietat; l'aproximació dels serveis (mèdics, psicològics, educatius...) als llocs de residència dels ciutadans i ciutadanes conduirà a fer que s'eviti l'existència de dos sistemes paral·lels de serveis, uns per a la majoria i uns altres per a les minories (per exemple, centres especials per a discapacitats apartats de la societat).
- L'activisme reivindicatiu de les famílies i d'associacions de persones amb discapacitat a favor dels drets de tothom a rebre una educació integradora i no segregada ajudarà, igualment, a un canvi radical en el plantejament de l'oferta educativa. En definitiva, la societat pren consciència de la deshumanització de les grans institucions i té més sensibilitat envers les persones que sofreixen algun tipus de discriminació.

De manera progressiva, doncs, emergeixen opinions i discursos crítics a l'educació segregada, que posen en qüestió l'atenció que reben les persones amb discapacitat en entorns restrictius. D'altra part, és important destacar que l'expansió i la profunda transformació de l'Educació Especial es veuen afectades, d'alguna manera, per la crisi mundial que travessa l'educació (així denominada per Coombs², 1978). Cal esmentar, igualment, que alguns dels factors assenyalats a la llista anterior tindran efectes en la legislació de molts països.

Des de la perspectiva històrica hem intentat plasmar escaridament diversos trets que caracteritzen el recorregut de l'Educació Especial, en el qual s'ha passat de la més absoluta ignorància i el

² Per a l'autor "la crisi mundial de l'educació es caracteritza a grans trets per: una explosió demogràfica entre les dècades dels anys cinquanta i seixanta, amb la consegüent demanda creixent de places escolars; l'augment dels costos de l'ensenyança, conseqüència del punt anterior; reflectit en una més alta inversió en els pressupostos nacionals dels països desenvolupats; el desfasament pedagògic i la baixa qualitat de l'ensenyança, amb plantejaments arcaics i dissonants amb la realitat del moment, sobretot pel que fa l'increment del fracàs escolar".

rebuig envers les persones amb discapacitat a reconèixer els seus drets com qualsevol altre ciutadà d'una comunitat. Recorregut forjat per la discriminació i la segregació, però que alhora deixa entreveure temps de canvi que ja no tindran marxa enrere en la història de l'Educació Especial. La perspectiva centrada en el trastorn deixarà pas a una altra que entén la discapacitat des d'un plantejament educatiu. Perspectiva que es fixarà a identificar i precisar les necessitats educatives especials de la persona amb discapacitat per tal de determinar les ajudes pedagògiques que proporcionaran l'educació més adequada a les seves característiques individuals.

A continuació, esbossarem el paisatge que es dibuixa a Espanya a partir fonamentalment de la segona meitat del segle XX, incidint en el projecte d'integració escolar que s'inicia a la dècada dels vuitanta.

LA INTEGRACIÓ ESCOLAR A ESPANYA: UNA NOVA ESCOLA PER A NOVES DEMANDES

La història de l'Educació Especial a Espanya difereix, en certa manera, de la que es desenvolupa en altres contextos europeus. Si bé existeixen algunes experiències positives, podem dir que hi ha una etapa de letargia que finalitza amb la creació del Patronat Nacional d'Educació Especial el 1995. Entre les seves comeses hi havia l'elaboració d'un Pla Nacional d'Educació Especial que no veurà la llum fins al cap d'unes quantes dècades.

La Llei General d'Educació, de l'any 1990, promulgada pel Ministeri d'Educació i Ciència, al capdavant³ del qual hi havia Villar Palasí, va suposar "un apropament de l'educació especial al sistema educatiu" (Illán i Arnaiz, 1996, 23). L'educació especial passa a ser considerada com una modalitat del sistema educatiu que inclou l'atenció especial als superdotats, als deficients i als inadaptats⁴.

Així, per exemple, als articles 50 i 51 s'estableix que l'educació especial es pot impartir en dos tipus de centre: ordinaris i especials. En aquests darrers es preveu l'educació dels "deficients i inadaptats" quan la profunditat de les seves anomalies ho faci necessari; i es fixa que en les unitats d'educació especial en centres ordinaris es durà a terme l'educació dels "deficients" lleus i mitjans quan sigui possible.

L'educació especial entra a formar part dels sistema educatiu però queda configurada com un sistema paral·lel a l'ordinari, allunyat dels moviments integracionistes que van prenent força als països nòrdics, l'Amèrica del Nord, Itàlia, etc.

En síntesi, l'aportació més important d'aquesta llei fou la condició de punt de partida (Illán i Arnaiz, 1996, 24). Encara haurem d'esperar uns anys més perquè puguem parlar d'una política integradora, que vindrà acompanyada d'una profunda transformació de tot el sistema educatiu, a més de canvis polítics, socials, culturals i econòmics en una societat democràtica.

³ En llenguatge col·loquial, fou batejada com a "Llei Villar".

⁴ Els termes són els que s'empren a la dita llei.

Quan la Constitució espanyola de 1978 reconeix, a l'article 27, el dret de tothom a l'educació i declara l'ensenyança bàsica com a obligatòria i gratuïta, implica un canvi significatiu, almenys com a declaració d'intencions, la qual cosa afectarà l'educació de les persones amb discapacitat. No obstant això, el pas més notori es produeix amb la creació, el mateix any, del Pla nacional d'Educació Especial (PNEE), que començà a elaborar-se a instàncies del Reial Patronat d'Educació i Atenció a Deficients⁵ i de l'INEE (Institut Nacional d'Educació Especial) amb anterioritat a l'aprovació de la Constitució.

De nou, el PNEE va suposar més una declaració de principis polítics que una planificació educativa de l'educació especial. Això sí, incorpora de manera definitiva la dinàmica que el marc constitucional havia propiciat, així com els principis recollits per la legislació d'altres països⁶ (Dinamarca, Suècia, Itàlia, Regne Unit, etc.). Aquest pla fou considerat durant molt temps com la *Carta Magna* de l'Educació Especial, ja que assentà les bases per a tota la legislació posterior (Nieto i Botías, 2000).

El punt de partida del PNEE era que tots els infants, independentment de les seves característiques psicofísiques i socials, han d'estar escolaritzats. Estableix, doncs, una sèrie de mesures que seran el fonament de la reforma que s'anirà produint a l'educació especial:

- Creació d'equips multiprofessionals.
- Dotació d'aules d'educació especial en centres ordinaris públics.
- Posada en marca de plans experimentals en centres específics.
- Dotació de recursos seguint criteris comarcals.

Des del nostre punt de vista, el PNEE té un mèrit considerable en la mesura que serà l'administració educativa la que assumeixi el protagonisme en matèria d'educació especial, sota uns principis que en el context internacional més pròxim ja s'havien incorporat a la planificació educativa.

La publicació de la Llei d'integració social dels minusvàlids (la LISMI), l'abril de 1982, introdueix una forma distinta d'entendre l'origen i el sentit de les minusvalideses, i suposa el suport definitiu als principis que el PNEE havia enunciat (Prieto i Arocas, 1999).

A la LISMI es defineix la minusvalidesa com la valoració social que es fa de les deficiències i de les discapacitats, la qual cosa duu a reconèixer que la persona és menys minusvàlida com més s'integra, i s'adapta, al seu entorn. S'afirma, per altra part, que la integració no depèn únicament de la persona amb discapacitat, sinó també de la societat segons com possibiliti aquesta integració. Es promou, per tant, la implicació de les diferents administracions, que, a partir del dictat de les disposicions necessàries, han d'encaminar-se cap a una efectiva integració en la societat. A la vegada, la llei considera que l'educació ha de ser tan personalitzada com sigui possible, especialment en els nivells obligatoris i gratuïts.

⁵ Aquest Reial Patronat té diferents denominacions en cada etapa històrica; si amb anterioritat inclou el terme de minusvalidesa, des de l'any 2001 s'anomena Reial Patronat sobre Discapacitat.

⁶ Ens referim als principis de normalització i integració elaborats i posats en pràctica en altres països europeus auspiciats per organismes internacionals.

Amb tots els defectes i virtuts, la LISMI suposà un avanç important i profund de l'educació especial, i aquesta llei encara avui es manté com a marc regulador de les intervencions en aquest camp. Per aplicar els seus principis (enunciats al PNEE) es va crear la Subdirecció General d'Educació Especial com a part integrant de l'estructura orgànica del Ministeri d'Educació i Ciència, i des d'aquest moment les administracions queden compromeses a dur a terme una política favorable pel que fa a la integració de les persones amb discapacitat en el sistema educatiu ordinari.

La concreció de la LISMI dona lloc al Reial decret d'ordenació de l'Educació Especial (RDOE 85), primer l'any 1982 i després el 1985, i és el del darrer any el que farà efectiva la integració escolar, perquè per primer cop l'educació especial es defineix com una part integrant del sistema educatiu.

El Reial decret, a partir del qual es posarà en funcionament el programa d'integració, a cavall entre dues lleis (la LGE de 1970 i la LOGSE de 1990), en la nostra opinió neix immers en la confusió, la qual cosa quedarà reflectida en la timidesa dels seus plantejament.

El RDOE 85 es desplega en quatre apartats clau:

- a) L'educació especial es desenvoluparà sempre que sigui possible en centres ordinaris, seguint les normes i característiques de l'escolarització general.
- b) Els centres ordinaris d'educació seran dotats de serveis necessaris que incideixin en la seva dinàmica, amb la finalitat d'afavorir el procés educatiu, evitar la segregació i facilitar la integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- c) Els centres ordinaris es complementen amb l'existència dels específics d'educació especial, que permeten aprofitar i potenciar al màxim les capacitats d'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat. Així, es disposa la necessitat de coordinació permanent entre aquestes dues formes d'escolarització.
- d) L'atenció educativa ha d'iniciar-se en el moment que es detecti una deficiència, comptant amb la col·laboració de les famílies.

Aquest reial decret de 1985 marca l'inici del programa d'integració educativa a Espanya, i el mateix any es farà pública la primera ordre⁷ que estableix la normativa sobre planificació i experimentació de la integració per al curs escolar 1985-86, la qual s'anirà repetint anualment. Els aspectes més rellevants a destacar pel que fa als compromisos que adquireix l'Administració són:

- Reducció de la ràtio alumnes-professor per aula, que serà com a màxim de 25.
- L'atenció preferent de professionals de suport per cada 8 unitats d'EGB i 2 de preescolar.
- Dotació als centres dels recursos necessaris, segons les necessitats de l'alumnat integrat.
- Supressió de barreres arquitectòniques.

⁷ BOE de 25 de març de 1985.

- Organització de cursos de formació per al professorat.
- Estabilitat de les plantilles durant, almenys, els tres primers anys de realització del projecte.

Així mateix, els centres es comprometen a: escolaritzar dos alumnes per aula als dos cursos de preescolar i al primer curs d'EGB; realitzar una memòria avaluadora de la integració i a presentarla en finalitzar cada curs escolar; garantir la continuïtat de la integració dels alumnes que la inicien el curs 1985-96 i assegurar la reiniciació del procés amb nous alumnes.

Alhora, el MEC va anar legislant les dotacions de personal de suport i va dotant de recursos materials i humans per a la correcta i positiva aplicació del programa d'integració. Cal destacar, en aquest sentit, tres elements que concorren en aquesta línia d'actuació:

- La creació dels equips multiprofessionals l'any 1982, que a partir de la LOGSE passaran a denominar-se Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP).
- La creació del Centre Nacional de Recursos per a l'Educació Especial (CNREE), l'any 1986, que entre d'altres té la funció de col·laborar en la formació dels distints professionals i fomentar la seva coordinació.
- La creació del Departament d'Orientació Educativa en els centres, amb la finalitat de donar suport, de forma interdisciplinària i conjunta, a la integració.

El programa d'integració es va anar modificant, gradualment, al llarg dels anys d'experimentació per adaptar-se a les demandes produïdes per la seva pròpia aplicació i per respondre als canvis teòrics que s'anaven produint en l'Educació Especial com a disciplina.

Ara bé, malgrat els beneficis del programa d'integració, aquest tenia una sèrie de mancances i desencerts (Zabalza, 1995; Parrilla, 1996) que produeixen alguns canvis més parcials que substancials. Fou un pas imprescindible, però la seva filosofia no es consolidarà fins a l'aprovació de la LOGSE, que dóna un impuls definitiu a la integració escolar.

El marc conceptual que introdueix aquesta llei tindrà efectes sobre tot el sistema educatiu i una enorme incidència en l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Entre les aportacions més significatives volem remarcar les següents:

- Es propugna un model d'escola basat en la diversitat.
- Una escola oberta al medi.
- Models d'ensenyament centrats en l'alumnat.
- Aplicació d'un nou currículum que trasllada l'atenció sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge i no pas al producte d'aquest.
- Modificació del currículum per adequar-lo a les característiques i particularitats de l'alumnat amb NEE.

- La provisió de mitjans específics d'accés al currículum per atendre l'alumnat que presenta dificultats en el seu aprenentatge.

És a la LOGSE on per primera vegada s'incorpora el concepte de necessitats educatives especials⁸, cosa que significa un canvi important ja que el que es posa a prova no és la capacitat de l'alumne per adaptar-se a l'escola, sinó la de l'escola per donar resposta a totes i cada una de les necessitats que presenta l'alumnat.

Els plantejaments de la LOGSE obliguen a revisar i actualitzar la filosofia del Reial decret de 1985, el qual quedarà derogat pel Reial decret d'ordenació dels alumnes amb necessitats educatives especials, aprovat l'any 1995. D'aquest destaquen, entre d'altres, les novetats següents:

- La creació d'unitats escolars en centres hospitalaris i de rehabilitació.
- Contempla les persones amb NEE en els programes d'educació de persones adultes.
- Garanteix una oferta de formació professional adequada a l'alumnat amb NEE (programes de garantia social ordinaris i especials, programes de transició a la vida adulta, etc.).
- Promou la inserció laboral dels joves amb NEE.
- Formula una sèrie de normes per desenvolupar el programa d'integració en l'etapa d'educació secundària obligatòria que ja s'havia iniciat el curs 1992-93.

Aquest reial decret també va suscitar crítiques per algunes contradiccions i controvèrsies. Tot i això, s'hi aposta per una educació més justa i solidària i per una educació més respectuosa amb les diferències.

Per tancar aquest recorregut, creiem convenient dir que la recent aprovada Llei orgànica 2/2006, d'educació (LOE), suposarà un reforç considerable a alguns dels plantejaments de la LOGSE però avançant cap a una perspectiva més innovadora en l'àmbit de l'Educació Especial, almenys pel que fa a la declaració d'intencions. Declaració en la qual s'especifica a l'article 74 que: "L'escolarització de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i inclusió i assegurarà la seva no discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu: es poden introduir mesures de flexibilització de les distintes etapes educatives, quan es consideri necessari".

En definitiva, es visualitzen temps de canvi que poden afectar en positiu tot l'alumnat, també aquells que presenten necessitats educatives especials.

L'ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS A LES ILLES BALEARS

En aquest apartat descriurem alguns indicadors del sistema educatiu que tenen a veure amb el tema objecte del present capítol: l'alumnat amb necessitats educatives especials a les Illes Balears.

⁸ Cal recordar que a l'ordenament jurídic se segueix el recorregut següent: deficients i inadaptats (LGE, 1970); minusvàlids (LISMI, 1982); disminuïts (Reial decret de 1985); necessitats educatives especials (LOGSE).

Les dades que presentem les hem obtingudes de dues fonts:

- La Direcció General de Planificació i Centres Educatius de la Conselleria d'Educació i Cultura (Govern de les Illes Balears).
- Oficina d'Estadística del MEC: Estadística de l'Ensenyança a Espanya nivells no universitaris (<http://www.mec.es/mecd/estadisticas>).

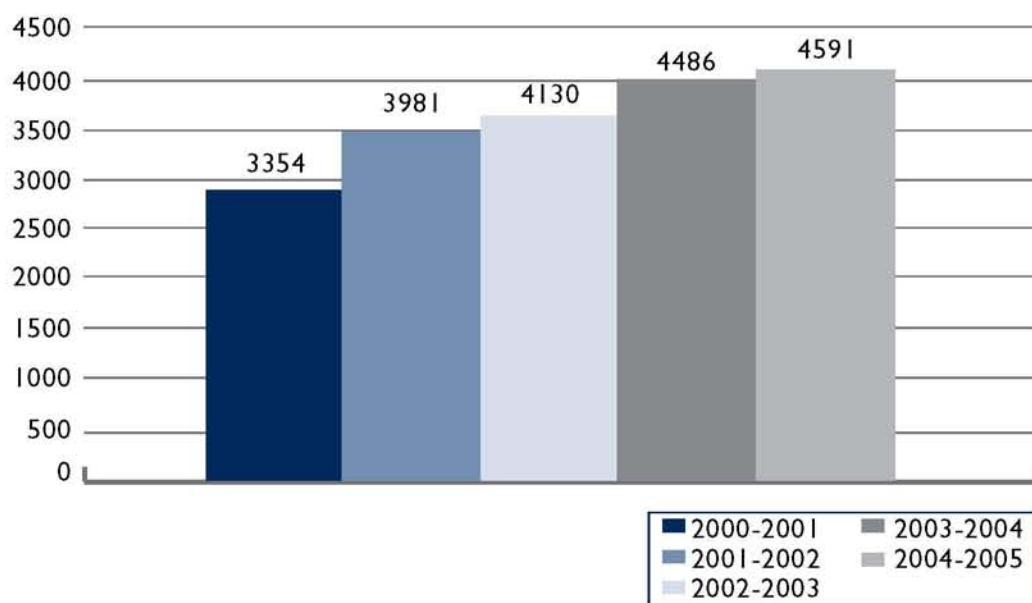
De la primera n'hem extret dades relatives al professorat de suport (pedagogia terapèutica, audiició i llenguatge, etc.), mentre que de la segona les relacionades amb l'alumnat escolaritzat.

La informació que oferim data dels següents cursos escolars: 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04 i 2004-05⁹.

En primer lloc cal fer referència al nombre total d'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) escolaritzat al conjunt de les Illes Balears, tant a centres ordinaris com matriculats en educació especial específica¹⁰.

Al gràfic 1 veiem una progressió creixent en el nombre d'alumnes, que passa dels 3.354 el curs 2000-01 als 4.591 el curs 2004-05.

GRÀFIC 1. ALUMNAT AMB NEE ESCOLARITZATS, PER CURSOS ESCOLARS.



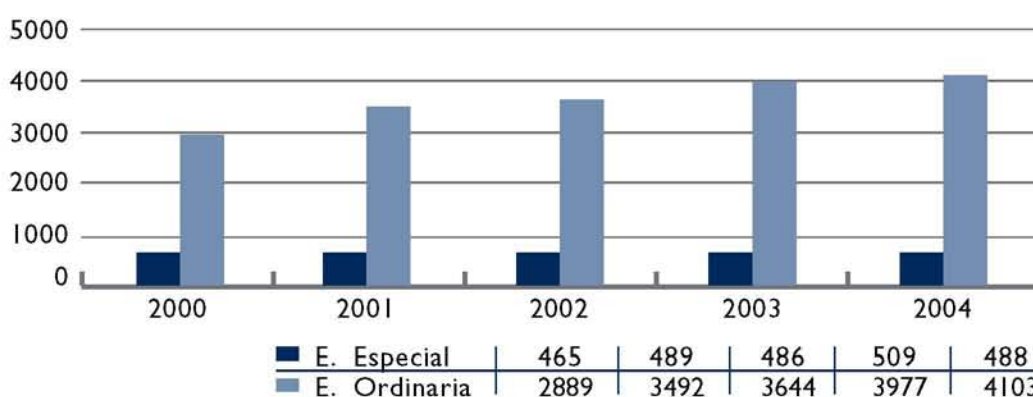
⁹ La informació del curs 2005-06 no apareix, ja que el Ministeri només ha fet públic un avanç de dades, encara molt provisional i incomplet.

¹⁰ A partir d'ara quan parlem d'educació especial específica, segons nomenclatura del MEC, s'hi inclou l'alumnat escolaritzat en centres específics i en unitats específiques de centres ordinaris.

Aquest increment es deu, possiblement, a l'augment de població escolar que es produeix a Espanya als inicis del segle XXI, la qual cosa també pot tenir a veure amb l'increment d'alumnat estranger¹¹ a quasi totes les comunitats autònomes, però especialment a les Illes Balears¹².

En qualsevol cas, convé dir que al conjunt de l'Estat hi ha un creixement d'alumnes, tot i que el curs 2004-05 hi ha una tendència a la baixa (137.968 alumnes enfront dels 145.381 del curs 2003-04). Això no obstant, l'alumnat amb NEE integrat a centres ordinaris augmenta més que l'alumnat escolaritzat en centres específics i en aules substitutòries de centres ordinaris; és el que es pot observar al gràfic següent.

GRÀFIC 2. ALUMNAT AMB NEE SEGONS TIPUS D'ESCOLARITZACIÓ.

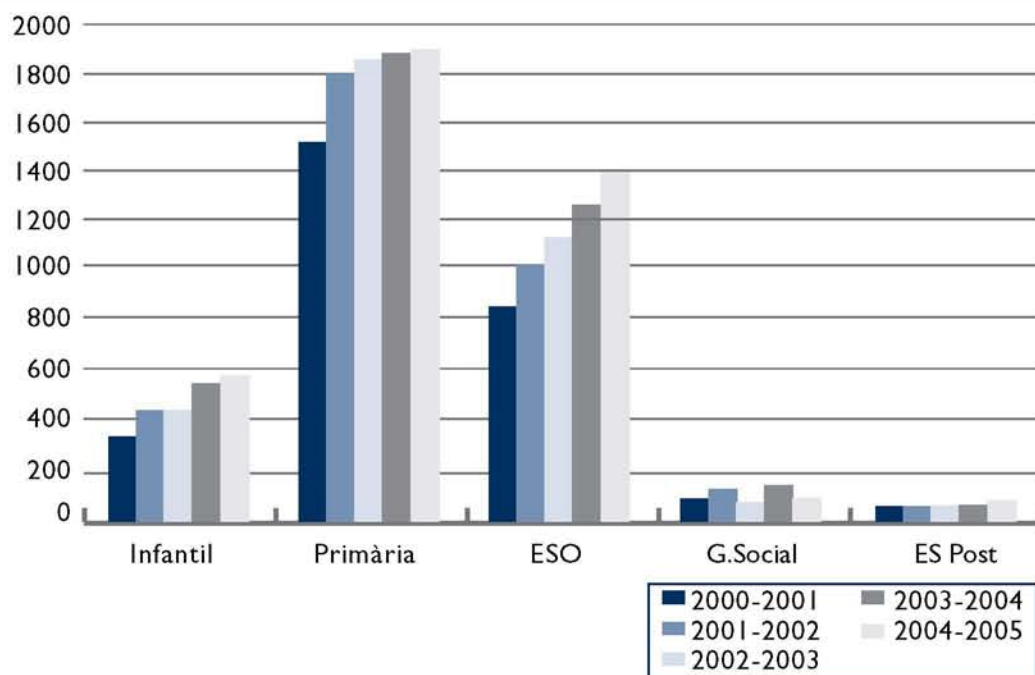


Mentre que al llarg d'aquests cursos escolars es manté més o menys estable l'alumnat matriculat en educació especial específica, puja l'alumnat integrat. Nosaltres pensem que això és degut al canvi de plantejament que, de manera gradual, es va donant entorn de l'Educació Especial, és a dir, en la seva filosofia i en la política educativa d'aquest país, bàsicament des de l'aprovació de la LOGSE; ens referim a la millora de la formació inicial i permanent del professorat, a la dotació més gran de recursos humans i materials, a la concreció de la normativa que regula l'atenció de l'alumnat amb NEE, etc.

Al gràfic 3 es mostra la distribució de l'alumnat per ensenyances. Respecte als programes de Garantia Social (GS) cal esmentar que les xifres es refereixen als programes especials i ordinaris. Així mateix, la categoria educació secundària postobligatòria (ES Post) conté l'alumnat de batxillerat i dels cicles formatius de grau mitjà i superior.

¹¹ Procedent d'Àmerica del Sud i Central, d'origen europeu i d'Àfrica.

¹² Segons el MEC (2006), el percentatge més alt d'alumnes estrangers el curs 2005-06 s'ha donat a les Illes Balears, amb un 12%, seguit de Madrid i la Rioja, amb un 11,4% i un 11,2% respectivament.

GRÀFIC 3. ALUMNAT AMB NEE PER ENSENYANCES

A la taula següent, sobre alumnat integrat en centres ordinaris (públics i privats¹³) per ensenyances, taula que acompanya el gràfic anterior, s'observa que la major proporció d'alumnes integrats es troba a l'etapa d'educació primària seguida de l'educació secundària obligatòria. Destacar, igualment, l'índex més elevat d'alumnes als programes de Garantia Social que no pas a l'educació secundària postobligatòria.

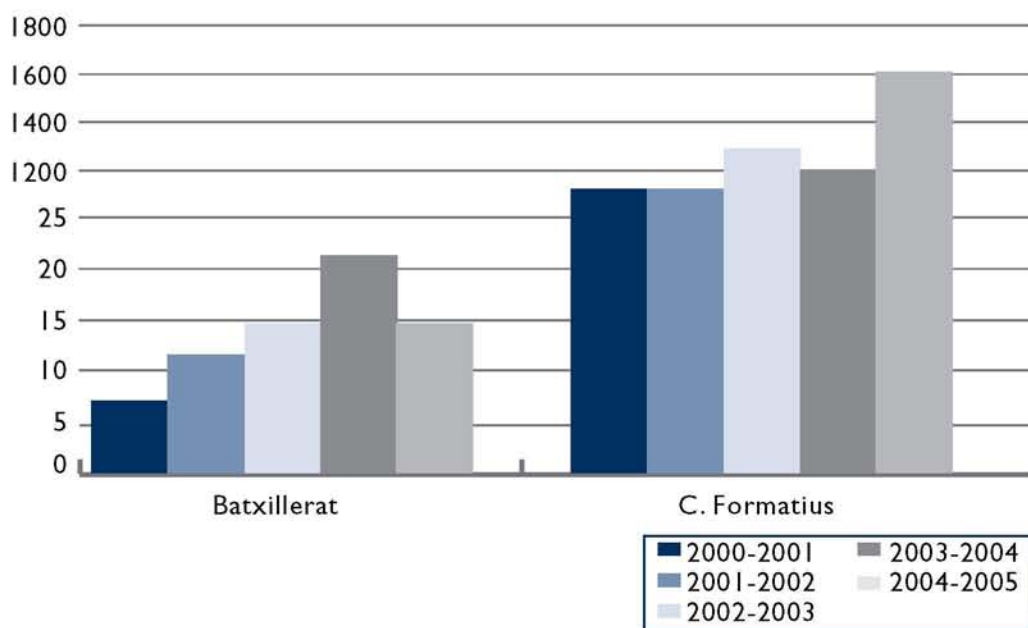
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
Infantil	334	444	456	560	594
Primària	1.562	1.840	1.907	1.931	1.936
ESO	871	1.051	1.172	1.295	1.436
G. Social	84	114	59	136	79
ES Post	38	43	50	55	58

Taula 1. Nombre d'alumnes amb NEE per ensenyances.

I dins la secundària postobligatòria sobresurt un major nombre d'alumnes en els cicles formatius si ho comparem amb el batxillerat (vegeu gràfic 4). Per cursos escolars, 30 el 2000-01 i el 2001-02, i a la resta 42, 32 i 42 respectivament; enfront d'aquestes xifres, hi ha un augment d'alumnes al batxillerat (8, 13, 16, 23 i 16 als cursos escolars assenyalats començant pel curs 2000-01), excepte l'any 2004-05, que disminueix a favor dels cicles formatius.

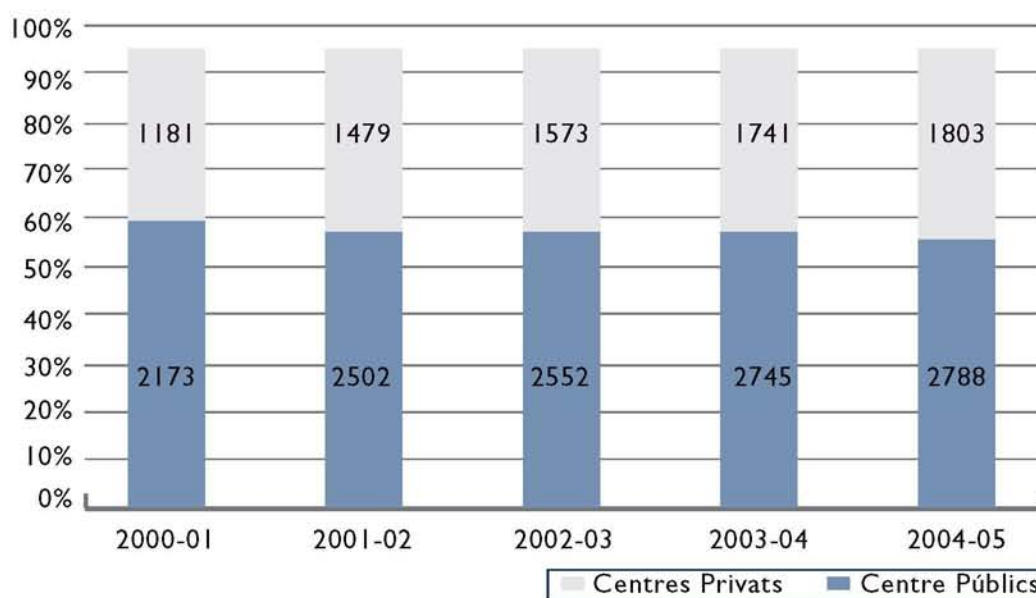
¹³ Per centres privats hem d'entendre els que són concertats i els que no tenen concert amb l'Administració.

GRÀFIC 4. ALUMNAT AMB NEE A L'ENSENYANÇA POSTOBLIGATÒRIA



Al gràfic que presentem a continuació queda reflectida la titularitat dels centres, i observem una relació d'alumnes escolaritzats més elevada als centres públics que als privats.

GRÀFIC 5. ALUMNAT AMB NEE PER TITULARITAT DELS CENTRES.



Tenint en compte el total d'alumnes de centres públics i privats, el percentatge d'escolaritzats en uns i altres mostra una lleugera tendència a l'alça dels privats, malgrat que s'equilibra de nou els dos darrers cursos (vegeu taula 2).

2000-01		2001-02		2002-03		2003-04		2004-05	
Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.
65%	35%	63%	37%	62%	38%	61%	39%	61%	39%

Taula 2. Percentatge d'alumnat de centres públics i privats.

Considerem rellevant accentuar que la diferència més gran entre centres públics i privats la trobem en el nombre d'alumnes matriculats a l'educació primària, encara que hi ha un augment significatiu a favor de la privada en contraposició al descens de la pública.

2000-01		2001-02		2002-03		2003-04		2004-05	
Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.
1.158	404	1.320	520	1.322	585	1.335	596	1.309	627

Taula 3. Alumnat amb NEE d'educació primària, per titularitat dels centres.

En canvi, la diferència és inversa si ens referim a l'educació especial específica; als centres privats hi ha més alumnes escolaritzats que als públics. Això reflecteix la realitat dels centres específics, que són de titularitat privada, mentre que els centres públics tenen unitats d'educació especial, també anomenades aules substitutòries de centres específics (ASCEE).

2000-01		2001-02		2002-03		2003-04		2004-05	
Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.
52	413	79	410	98	388	127	382	104	384

Taula 4. Alumnat en educació especial específica, per titularitat dels centres.

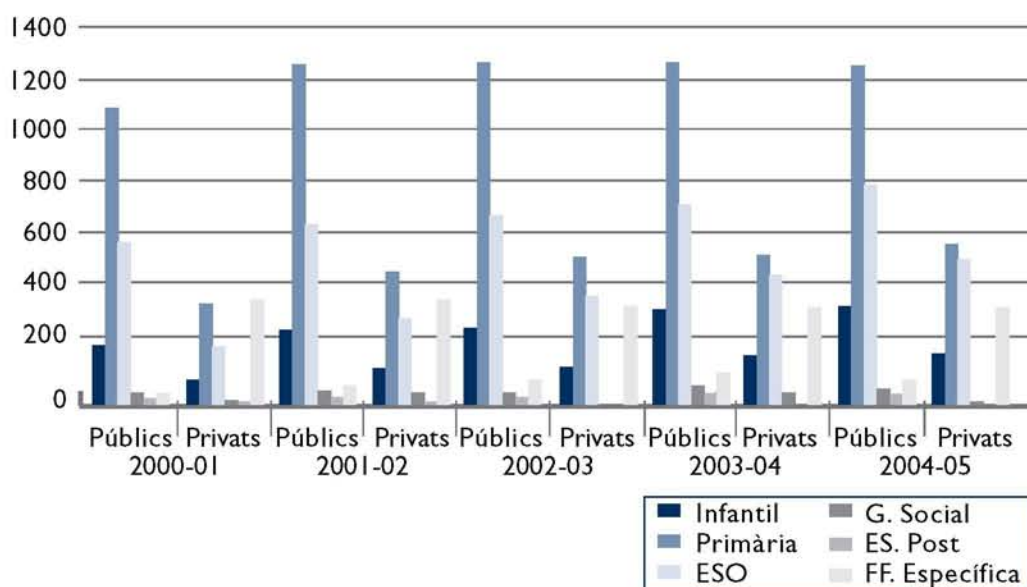
Per altra part, cal assenyalar que els centres públics escolaritzen el major nombre d'alumnes amb NEE a l'educació secundària postobligatòria, tant al batxillerat com als cicles formatius.

2000-01		2001-02		2002-03		2003-04		2004-05	
Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.
33	5	38	5	42	8	53	2	54	4

Taula 5. Alumnat en educació especial específica, per titularitat dels centres.

Tot plegat es mostra al gràfic 6, on es poden veure les tendències per ensenyances segons la titularitat dels centres.

GRÀFIC 6. ALUMNAT AMB NEE PER TITULARITAT I ENSENYANCES



Pel que fa al tipus de discapacitat només indicarem les dades del curs escolar 2004-05, doncs creiem que indiquen la inclinació d'altres cursos.

Podem veure que el percentatge més elevat d'alumnat presenta discapacitat intel·lectual (giraria entorn del 70%, data aproximativa), seguit en ordre descendent de l'alumnat amb pluridiscapacitat, trastorns greus de la personalitat i autisme, amb discapacitat motriu, auditiva i visual.

	D. auditiva	D. motriu	D. visual	D. intel.	Tras. personalitat/ autisme	Pluridisc.	Sobredotació
Infantil	41	66	19	339	50	78	1
Primària	89	95	36	1441	138	98	39
ESO	45	52	26	1172	80	50	11
G. Social	3	1	1	65	7	2	-
Batxillerat	5	8	0	3	0	0	-
CFGM	8	4	1	19	5	1	-
CFGS	3	1	0	0	0	0	-
E. Especial	12	40	1	130	138	167	-

Taula 6. Alumnat per discapacitat i ensenyances, curs escolar 2004-05.

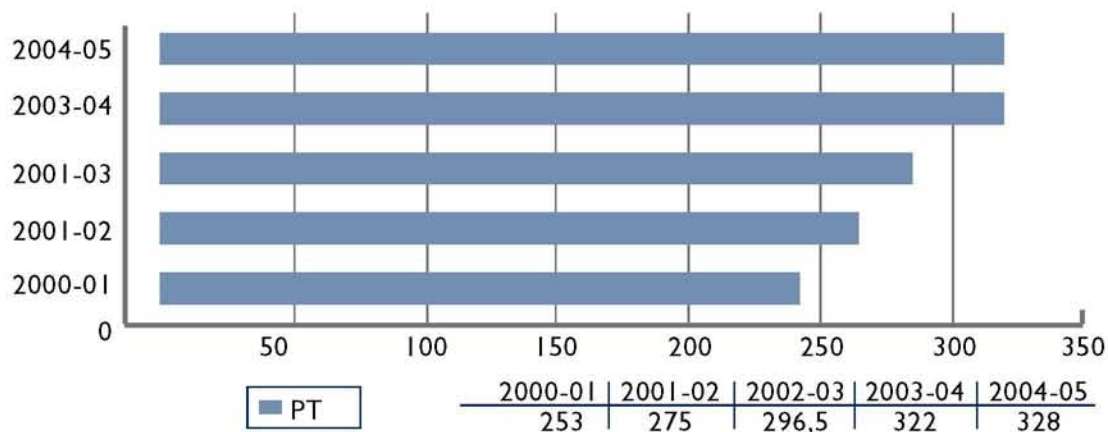
Crida l'atenció el reduït nombre d'alumnes amb sobredotació intel·lectual, majoritàriament situats en l'educació primària, la qual cosa pot ser deguda a la detecció tardana (en el millor dels casos) i a la manca d'un diagnòstic precoç que afavorís l'adequació de l'ensenyança a les seves característiques.

Respecte al gènere, hi ha més homes que dones amb discapacitat. Així, per exemple, el curs 2003-04 el percentatge global d'alumnat amb NEE de gènere masculí era d'un 61,1% davant el 38,9 de dones. Aquests percentatges són més o menys similars si desglossem l'alumnat en funció de l'escolarització, en centres ordinaris o en educació especial específica.

Si ens detenim ara als recursos dels quals es disposa per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris, en primer lloc és pertinent dir que l'èxit de la integració es concreta en els suports. Suports que han de fer viables les adaptacions precises del currículum, del centre i del context on es desenvolupa el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En aquesta línia, els gràfics que apareixen tot seguit mostren els recursos humans que fan possible, junt amb altres aspectes, la integració escolar. Comencem pels mestres de suport o especialistes en educació especial¹⁴. Al gràfic 7 es veu com el creixement d'aquests professionals segueix una línia ascendent. Això suposa una millora per als centres, per a l'alumnat i per a les seves famílies i ens pot expressar l'aposta, cada cop més decidida, per la integració de l'alumnat amb NEE als centres ordinaris, els recursos dels quals són, al nostre parer, un indicador prou favorable.

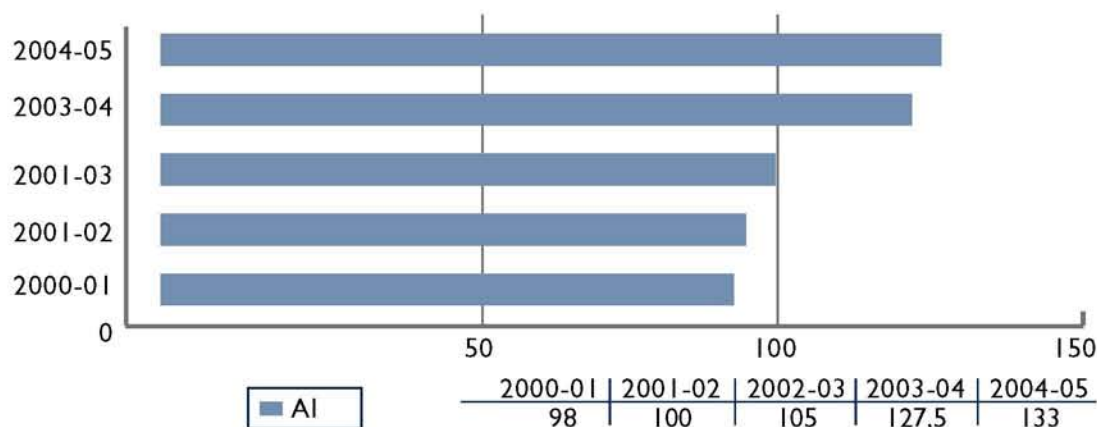
GRÀFIC 7. PROFESSORAT DE SUPORT (PT) ALS CENTRES ORDINARIS



Continuant amb els recursos humans, el gràfic 8 mostra el nombre d'especialistes en audició i llenguatge (AL), que experimenten un augment significatiu el curs 2003-04.

¹⁴ Encara anomenat professorat de Pedagogia Terapèutica, terme que no reflecteix la situació actual de l'Educació Especial, així com tampoc la denominació del títol de Mestre que capacita per a aquestes funcions.

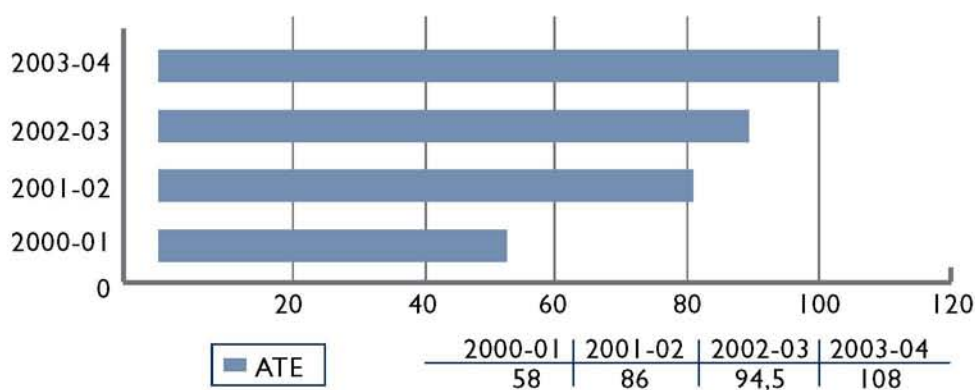
GRÀFIC 8. PROFESSORAT D'AUDICIÓ I LLENGUATGE (AL) ALS CENTRES ORDINARIS



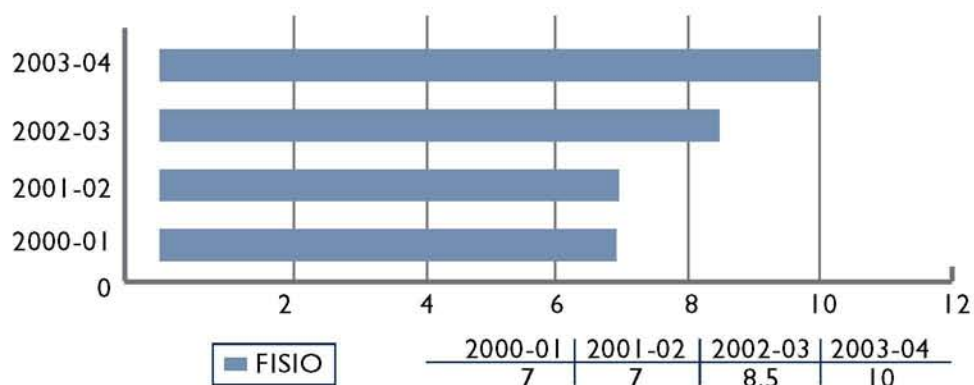
Altres recursos són igualment importants per atendre l'alumnat amb NEE. En aquest sentit, volem fer menció als auxiliars tècnics educatius, fisioterapeutes i intèrprets de signes, malgrat que no tenim dades del curs escolar 2004-05.

Respecte als primers, podem veure el gràfic 9, on queda reflectit l'augment progressiu d'aquests professionals.

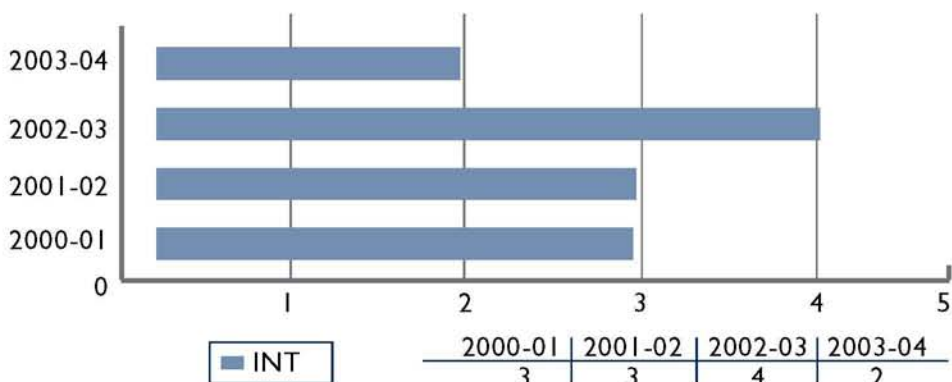
GRÀFIC 9. AUXILIARS TÈCNICS EDUCATIUS (ATE) ALS CENTRES ORDINARIS



Com en els casos anteriors, la figura del fisioterapeuta segueix una progressió ascendent (gràfic 10). Dins aquesta mateixa branca de la salut, cal esmentar la presència d'un diplomatur universitari en infermeria a l'educació primària.

GRÀFIC 10. FISIOTERAPEUTES (FISIO) ALS CENTRES ORDINARIS

Finalment, el darrer gràfic fa referència al nombre d'intèrprets de signes, per a alumnat amb discapacitat auditiva.

GRÀFIC 11. INTÈRPRETS DE SIGNES (INT) ALS CENTRES ORDINARIS

Fins aquí hem mostrat una radiografia de la situació de l'Educació Especial a les Illes Balears que lluny de ser exhaustiva pretenia reflectir, a grans trets, la importància d'aquest àmbit. Al llarg de les línies anteriors hem observat que la població d'alumnat amb NEE és cada vegada més gran, que el pes més gran de l'educació d'aquests alumnes recau en l'ensenyament públic i que la inversió en recursos humans va en augment.

Tot plegat fa que el següent punt, a partir del panorama presentat, el dediquem a detallar algunes reflexions que ens permetin una mirada més profunda cap al trajecte que desitgem per fer de l'escola un espai de convivència, un espai de tots.

ALGUNES REFLEXIONS I ALGUNS REPTES DE FUTUR

Quan fem referència als infants i joves que per diferents causes tenen unes necessitats educatives no compartides amb la majoria, i per tant diem que són necessitats especials, l'educació com a eina potent de canvi es magnifica. Des d'aquest convenciment enlestim el darrer apartat en clau de futur.

De les experiències educatives en les quals es té com a fita assegurar una educació de qualitat en condicions d'equitat i sense exclusions, hem après que els problemes de l'alumnat amb necessitats educatives especials no són merament tècnics. Estan condicionats pel context on l'infant creix, es desenvolupa i aprèn. Experiències que també ens han ensenyat la rellevància d'analitzar els trets que caracteritzen aquest context, l'escola principalment, per comprovar si dificulten o propicien l'aprenentatge i el desenvolupament integral, informació que permet repensar el currículum i les conseqüents pràctiques a les aules.

La història de l'Educació Especial ens ha mostrat que les finalitats de l'educació es velen per una mena de racionalitat instrumental que anhela la cerca d'intervencions tècniques, les quals no fan més que parcel·lar els subjectes i ajuden a confirmar les seves mancances. No neguem la importància del saber tècnic, parlem de la necessitat de pensar la pràctica psicopedagògica des de la reflexió, des de la possibilitat, des del diàleg.

És imprescindible reconèixer que les limitacions de l'alumnat amb NEE, les seves dificultats a l'escola, són també el resultat de la interacció d'una complexa xarxa de factors com ara el currículum, l'organització escolar i la capacitat dels docents per donar resposta a la diversitat dels seus alumnes.

Creiem que aquest és un dels reptes de futur clau: deixar de parlar d'incapacitats, limitacions, discapacitats, per donar pas a un altre discurs més centrat en la competència i capacitat dels professionals de l'educació per atendre un alumnat divers per condicions personals, socials, culturals i/o econòmiques. El repte, en definitiva, és que l'escola no sigui causa de més desigualtat, malgrat que de partida n'hi pot haver (Gimeno Sacristán, 2000).

Entre altres reptes volem traçar-ne alguns que ens semblen rellevants per als canvis que, com esmentaven anteriorment, es visualitzen a l'horitzó:

- Tenir plena convicció (professionals, famílies, polítics, formadors, etc.) que tot l'alumnat pot aprendre, i, per consegüent, els alumnes amb NEE poden gaudir de l'èxit en el seu aprenentatge i del plaer per conèixer.
- Convèncer-nos que facilitar la inclusió de tot l'alumnat en la dinàmica escolar passa per la diversificació d'estratègies d'ensenyança. Cal ser capaços d'oferir un currículum comú valuós i diversificar l'acció educativa; és a dir, la manera com els alumnes s'apropen a l'adquisició dels continguts i a l'assoliment dels objectius.
- Treballar per una formació dels professionals de qualitat sustentada per tres pilars bàsics: passió per conèixer, necessitat de preguntar-se i desig de transformació (Pérez de Lara, 1998).

- Creure que la lluita per una educació de qualitat per a tothom exigeix que potenciem el diàleg com a eina per construir un projecte democràtic. Diàleg com a actitud valuosa per al treball del dia a dia, per a la reflexió compartida sobre la pràctica. Eina igualment important per al consens entre tots els agents polítics i socials sobre els principis fonamentals que han de guiar l'EDUCACIÓ (Especial).

En síntesi, donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat requereix una bona dosi de professionalitat, afany personal i col·lectiu dels docents enfront dels prejudicis i les baixes expectatives respecte a l'aprenentatge de determinats alumnes, i, en paraules de Gimeno Sacristán (1995), un projecte integrador i igualador (que no pas uniformador).

La millora escolar, retornant al diàleg, és només possible en una cultura de col·laboració, la qual pot obrir un nou camí per recórrer on les diferències individuals no es vegin com a fenomen d'exclusió, sinó com un mitjà d'enriquiment de l'activitat quotidiana dels centres, i on els docents i el mateix alumnat visquin els problemes com una oportunitat per aprendre.

Certament, queda un llarg camí per recórrer, un camí farcit d'incerteses més que de seguretats, però pensem que els reptes de l'Educació Especial no difereixen dels reptes de l'Educació. Si la pretensió és ajudar a construir espais formatius en els quals tot l'alumnat tingui cabuda, el repte clau és edificar una cultura democràtica amb la qual tots estiguem compromesos. Compromís que implica no deixar al seu aire les persones que per la seva situació individual tenen més probabilitats de ser marginades en la societat. Per situar-nos en aquest camí tal volta seria interessant preguntar-nos, en paraules de López Melero (2004): la torre de Pisa, és una torre defectuosa o una torre singular?

BIBLIOGRAFIA

- Coombs, P.H. (1978). *La crisis mundial de la educación* (4a ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación! *Kikiriki*, 38, 18-25.
- Gimeno Sacristán, J. (2000a). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Giné, C. (1997). "El retard mental". A C. Giné Giné (coord.), *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials* (pp. 21-110). Barcelona: EDIUOC.
- Giné, C. (1998). "El paper de la família i l'entorn microcultural en els processos d'integració". *Educar*, 22-23, 119-137.

Giné, C. (1999). "La evaluación psicopedagógica". A A. Marchesi; C. Coll; J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 389-410). Madrid: Alianza.

Giné, C.; Fernández, M. (1989). "La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funciones". *Siglo Cero*, 125, 46-53.

Giné, C.; Ruiz Bel, R. (1990). "Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo de centro". A A. Marchesi; C. Coll; J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 337-349). Madrid: Alianza.

Giné, C.; Carasa, P; Fernández, M.; Madurell, J.; Ruiz, R.; Tirado, V. (1989). *Educación Especial. Nove perspectives*. Barcelona: Laia.

Illán Romeu, N.; Arnaiz Sánchez, P. (1996). "La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual". A N. Illán Romeu (coord.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Málaga: Aljibe.

Jiménez, P.; Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Marchesi, Á. (1999). "Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas". A Á. Marchesi; C. Coll; J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43) (2ª ed. rev.). Madrid: Alianza.

Marchesi, Á.; Martín, E. (1990). "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". A Á. Marchesi; C. Coll; J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-33). Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Datos y cifras. Curso escolar 2006/2007*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas> (document consultat el 7 de setembre de 2006).

Molina García, S.; Gómez Moreno, Á. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*. Zaragoza: Mira Editores.

Nieto, J.M.; Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.

Parrilla Latas, Á. (1996). "Apoyo interno: modelos y funciones". A Á. Parrilla Latas (Coor.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 81-113). Bilbao: Mensajero.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Alertes.

Prieto Vicente, J.; Arocas Sanchís, E. (1999). "Los niños con necesidades educativas especiales: de la segregación a la integración escolar y a la escuela inclusiva". A J. Prieto Vicente (coord.), *El desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales. Una respuesta educativa integrada* (pp. 13-35). Valencia: Promolibro.

Puigdemívol, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Fundació Privada Catalana d'Hemofília.

Scheerenberger, R.C. (1984). *Historia del retraso mental*. Madrid: SIIIS.

Seoane, J.A. (coord.) (1999). *Derecho y retraso mental. Hacia un estatuto jurídico de la persona con retraso mental*. A Coruña: Fundación Paideia.