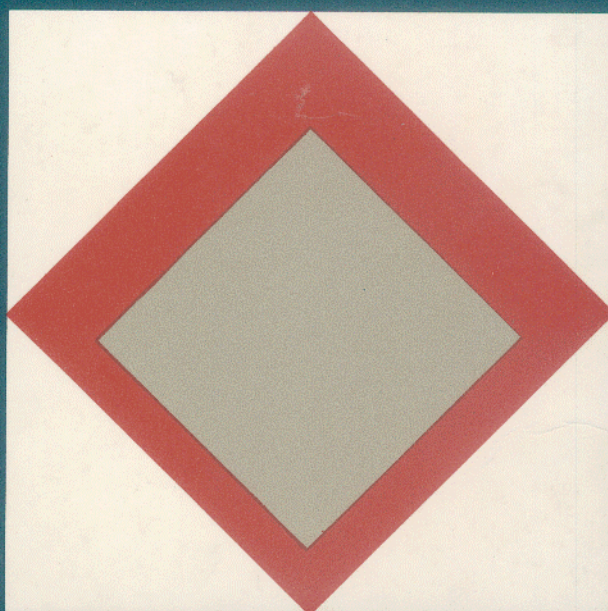


HEZKUNTZA eta KULTURA SAILA

EUSKAL HERRIKO
HEZKUNTZA BEREZIRAKO
EGITAMUA

PLAN DE EDUCACION
ESPECIAL
PARA EL PAIS VASCO



ARGITALPEN ZERBITZU NAGUSIA
LEHENDAKARITZA-SAILA

EUSKO JAURLARITZA

EUSKO JAURLARITZA

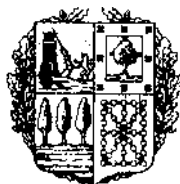
HEZKUNTZA ETA KULTURA SAILA

EUSKAL HERRIKO HEZKUNTZA BEREZIRAKO EGITAMUA

PLAN DE EDUCACION ESPECIAL PARA EL PAIS VASCO

Han colaborado con el Departamento en la elaboración del Plan:

Sr. D. Francisco Grima
Sr. D. José Manuel López
Sr. D. Félix Moratalla
Srta. Ana Rosa Napal
Sr. D. Mikel Orkolaga
Srta. Dorita Ruiz
Sr. D. Ramón Saizarbitoria
Sr. D. Jose Antonio Souto
Srta. Merche Urdiain.



GASTEIZ, 1983

INDICE

INTRODUCCION

PARTE PRIMERA: REFLEXIONES GENERALES

1. Filosofía de la integración.
2. Sujetos beneficiarios del Plan de E. E.
3. Papel de la familia en la E. E.
4. Consideraciones sobre la escuela, el maestro y los profesionales

PARTE SEGUNDA: ESTRUCTURA OPERATIVA

1. Aulas especiales en colegios públicos de EGB y centros específicos de Educación Especial
2. Centro Coordinador de educación especial y equipos multiprofesionales
3. Puesta en marcha

PROLOGO

Este documento que ve ahora la luz con el nombre de «Plan de Educación Especial para el País Vasco», fue finalizado y aprobado por el Departamento de Educación el mes de Junio de 1982.

En esta fecha, se sometió el Plan a consulta; en este proceso, el Departamento quiso conjugar, por una parte, la representatividad de las personas y grupos consultados y, por otra, la propia operatividad de la consulta. Con estos criterios se envió el Plan a tres grupos o entidades diferentes:

- Instituciones públicas.
- Asociaciones Pro Deficientes y Federaciones de Padres.
- Colegios específicos de Educación Especial.

Las respuestas obtenidas se posicionaban, en general, favorablemente al Plan, si bien había dos objeciones o reticencias básicas:

- a) Por una parte, se consideraba que el capítulo dedicado a la familia resultaba excesivamente corto, pudiendo interpretarse que el papel de la familia en la educación del niño deficiente no era importante.
- b) Por otra, había un cierto escepticismo en las posibilidades reales de llevar a cabo el Plan.

Respecto a la primera, el Departamento considero que si bien era corta en espacio el capítulo de la familia, era, sin embargo, denso en contenido, debiendo encontrar su desarrollo a un nivel normativo.

En cuanto a la segunda objeción, el Departamento no puede sino comprender el escepticismo con el que puede ser acogido el Plan. Sin embargo, también quiere resaltar que el éxito de una política normalizadora en el abordaje del niño disminuido no depende solo de la acción del Gobierno. Depende también, y en gran manera, del papel que juegue la sociedad, no la sociedad en abstracto, sino en concreto: profesores, padres, asociaciones ... Así pues, el éxito del Plan va a depender de la acción conjunta de todas las fuerzas sociales.

El Plan ha comenzado ya en el curso 1982-83 a desarrollarse.

Tuvo un primer nivel normativa en la Orden del Departamento de Educación de 2 de Septiembre de 1982, publicada en el Boletín Oficial del País Vasco de 7 de Octubre de 1982. En ella, entre otras cosas, se creaban los Centros Coordinadores, uno en cada Territorio Histórico, y que tendrán en un futuro próximo la misión de coordinar los equipos multiprofesionales, equipos que en número de seis, empezarán a funcionar el curso 1983-84,

Otras acciones diversas, ya contempladas en el Plan, se han venido realizando, tales como supresión de barreras arquitectónicas en C.P. de EGB, reciclaje de profesorado, nuevas experiencias ... etc.

Es deseo del Departamento de Educación que este Plan suponga un avance en el reconocimiento de los Derechos Humanos, suponga un avance en el reconocimiento y la aceptación de la diferencial como parte integrante de nuestra sociedad en general y de nuestro Pueblo en concreto.

Vitoria-Gasteiz a 1 de Julio de 1983

INTRODUCCION

Al afrontar la problemática de la Educación Especial en Euskadi, una vez llevadas a efecto las transferencias del Estado Central a la Comunidad Autónoma del País Vasco en esta materia, el Departamento de Educación convocó a una serie de personas provenientes de los tres Territorios Históricos con el fin de elaborar un programa de actuación que enmarcara las distintas iniciativas que debían llevarse a cabo en este campo.

La redacción de este Plan venía justificada por una necesidad de coordinar y dotar de unidad a un amplio espectro de realizaciones y experiencias, en donde se corre el peligro de desaprovechar inútilmente los recursos de que dispone la Comunidad y de dificultar la consecución de unos resultados óptimos.

Esta falta de coordinación y unificación de criterios es una situación real, observable a distintos niveles, tanto desde la Administración como desde los distintos Centros y no solo a nivel pedagógico, en el que un mismo colectivo recibe una atención sustancialmente diferente de un Territorio a otro, sino incluso a nivel de costos de servicios y de fuentes de financiación; en otro nivel todavía, se detecta poca conexión entre unos Centros y otros, similar a la escasez de intercambios profesionales, aun reconociendo los intentos que se llevan a cabo.

Así pues, este plan quiere cubrir dos frentes en cuanto a coordinación de servicios: el administrativo y el pedagógico. En este sentido, tratará de otorgar unos criterios en ambos niveles que, como se decía mas arriba, enmarquen todo el ámbito de la Educación Especial.

La filosofía, o mejor, las líneas pedagógicas que configuran y presiden este Plan, responden al concepto de integración. No entraremos ahora a desarrollar este tema pues se hará posteriormente en capítulo aparte. Únicamente queremos señalar que, si bien parece que la filosofía de la integración es unánimemente compartida por personas y grupos, la realidad nos muestra que, o bien no ha sido posible llevarla a cabo, o bien no existe tal acuerdo teórico al menos a niveles operativos.

El hecho de que en Euskadi haya mas de 50 Centros específicos de Educación Especial nos habla precisamente de esto; por eso tenemos que advertir que la integración es un proyecto, una meta, no un punto de partida. Y habrá que caminar hacia él decididamente, pero conscientes de que las dificultades se plantean y se plantearán y no serán fáciles de resolver. Si esta filosofía es considerada inmediatamente operativa, se correrá un gran riesgo no tanto de que se produzcan experiencias y proyectos no válidos, sino de que eventuales fracasos se deduzca la ineficacia y la invalidez de la integración como modelo pedagógico.

interesa todavía dejar un último punto claro: la filosofía de la integración es una opción, contrapuesta a la filosofía de la especialización. Como tal opción es considerada mejor o más conveniente que otra; pero de ningún modo incurre en el dogmatismo de creer o considerarse a sí misma con valor universal, «la única salida válida» en Educación Especial. Prueba de ello es que no solo en Euskadi, sino en otros lugares y países se llevan a cabo una u otra opción.

Quiere ello decir que no se van a desautorizar como no válidas otras experiencias y proyectos que sigan una línea especializadora. Sólo la calidad de una educación y la optimización de unos resultados permitirá deducir la validez de nuestra filosofía.

La sectorización es el segundo principio inspirador del Plan, principio inherente a la filosofía de la integración. Entendemos por sectorización, aquel modo de escolarización que trata de dar respuesta educativa al niño en su medio ambiente natural; el principio de sectorización de servicios se opone al principio de centralización. No se da teóricamente buena una integración realizada fuera del medio natural y social en que se desenvuelve el niño.

El Plan es gradualmente operativo; es un Plan que es necesario validar a través de proyectos y realizaciones positivas. Es por otra parte, un plan costoso, que va a requerir gastos e inversiones importantes; la responsabilidad deberá, por ella, presidir su puesta en práctica.

Consideramos finalmente que el Plan, para ser efectivo, debe ser reflexionado y asumido por las personas y grupos implicados en Educación Especial. Por ello, este trabajo se remitirá y será sometido a reflexión y debate en su momento.

Que el esfuerzo de todos sirva para mejorar la calidad de la educación, hasta crear una Escuela capaz de dar una respuesta a las necesidades de todos los niños de Euskadi.

PARTE PRIMERA

REFLEXIONES GENERALES

1. Filosofía de la integración

Tanto el PLAN NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL como la LEY PARA LA INTEGRACION DE LOS MINUSVALIDOS aceptan y se inspiran en el principio llamado de INTEGRACION SOCIAL.

Crear en este principio supone creer en las diferencias entre los individuos y entre los grupos y creer que estas diferencias actúan enriqueciendo a la totalidad, de forma que los grupos heterogéneos tienen más y mejores posibilidades de desarrollo que los grupos homogéneos. En este sentido, cuando se propugna la integración no se está propugnando modificar las conductas de un individuo para que no resulten disonantes con respecto a un determinado colectivo de características homogéneas, sino que se está defendiendo el respeto a las características individuales y a la participación activa de cada individuo en la dinámica del grupo, apareciendo esto como algo nuevo y diferente a la suma de las partes. No se está hablando de integrar al niño dentro de un grupo previamente constituido sino que se está propugnando la integración respetando características individuales, expectativas, desarrollos cognitivos y afectivos, etc., en un grupo cuyo objetivo fundamental en nuestro caso, es la educación.

Hasta aquí, la filosofía de la Integración se puede referir y abarcar a todos y cada uno de los grupos o individuos que componen la sociedad. Sirve para todos los grupos llamados «marginados», pero también sirve para la sociedad «no marginada» en cuanto sociedad alienante.

Tratando de huir de una excesiva y utópica generalización filosófica, se hace necesario concretar los campos de actuación que, sin olvidar la filosofía general, permitan que ésta pueda plasmarse en unas realidades concretas.

En esta primera fase del Plan nos ceñimos al criterio «Pedagógico» (aprendizaje académico, más relación social), entendiendo que es a través de la pedagogía (aquí pedagogía y escuela se están utilizando como términos prácticamente sinónimos) como se van a establecer el mayor número de interrelaciones, aunque estas interrelaciones tengan un último objetivo más amplio del que la pedagogía es parte, y que podemos denominar desarrollo integral de la personalidad.

Abundando algo más en este criterio, tener por objetivo el desarrollo integral de la personalidad supone: tener presentes el desarrollo afectivo y emocional y sus trastornos, el desarrollo social y las circunstancias sociales en las que se produce, el desarrollo neurológico y la existencia o no de trastornos, etc., etc., implicando, además de a la pedagogía a muchas otras ciencias con otras técnicas de atención y tratamiento, y muy frecuentemente, difícilmente compatibles con los programas pedagógicos habituales.

Adoptamos el criterio «Pedagógico» situándolo, más precisamente, en la escuela, con una estructura física concreta, bajo la responsabilidad primordial de unos profesionales llamados maestros con una filosofía concreta, y con un objetivo: cubrir las necesidades educativas del niño. A todo esto se trata de dar respuesta mediante el Preescolar y la Enseñanza General Básica.

Pero la Enseñanza General Básica está pensada para lograr el objetivo de educación en el niño «estadísticamente» normal. Cuando un niño entra a formar parte de la Enseñanza General Básica, se espera de él unas determinadas respuestas que, cuando no se producen en la forma esperada, crean tensión en el grupo y este actúa con respecto al niño como el organismo respecto a un cuerpo extraño, rechazándolo o encapsulándolo. Aparecen así un gran número de niños, que por presentar alguna característica diferente a la media de la población escolar ordinaria son marginados, no cumpliéndose en consecuencia el objetivo de satisfacer sus necesidades educativas.

El intento de dar adecuada educación a estos niños «diferentes» se traduce en la puesta en práctica de los planes de Educación Especial. La Educación Especial se entiende aquí como una Pedagogía Diferencial (en oposición a la Pedagogía General) que tiene en cuenta variables tales como el déficit sensorial, variables que impiden que estos niños se puedan adaptar a los presupuestos exigidos por la Enseñanza General Básica.

Hay que ser consciente de los riesgos inherentes a la definición de las variables («etiquetación») en cuanto que pueden añadir nuevos obstáculos a la Integración a causa de la dificultad que la generalidad de los individuos tienen para sustraerse a las consecuencias marginadoras de tal identificación. Es preciso pues, entender dichos términos en su sentido estrictamente operativo a la vez que nos obligamos a que la Educación Especial en cualquiera de sus formas sea un instrumento, una «medicina», que debe ser prudentemente administrada.

Jane Mercer-Labeling mental retardation- ha demostrado empíricamente los diferentes riesgos a grados de propensión a la subnormalización en función de los recursos especiales de distintos tipos de sistemas educativos. De manera que, los medios escolares que tienden a prodigar tratamientos especiales favorecen

precisamente, la «producción» de individuos que al finalizar el período escolar, continuarán recibiendo el tratamiento social y la respuesta, también especial, reservada a los deficientes.

A este respecto, el Instituto de Sociología de la Universidad Libre de Bruselas en un estudio sobre inadaptación escolar y enseñanza especial se manifestaba en estos términos: «Las llamadas clases paralelas o especiales, cuya utilidad no se niega, constituyen loables paliativos momentáneos. No hacen menos necesaria sin embargo, una reforma profunda de la escuela que motiva la desigualdad de las aptitudes de los alumnos, reforma que deberá tener en cuenta las causas socio-económicas de tal disparidad». Así pues, sin olvidar el derecho de los llamados subnormales a integrarse al máximo en la vida ordinaria, incluida naturalmente la escolar, junto a la generalidad de los individuos, la Educación Especial en ningún caso debe ser el pretexto científico que justifique la exclusión de los deficientes, ni deben prestarse sus técnicos a servir de remedio a una situación que exige la transformación sustancial y urgente del sistema educativo.

2. Sujetos beneficiarios del Plan E. E.

Visto así, el objetivo de educación se aplica a un único colectivo y no como en la actualidad a dos colectivos netamente diferenciados, entre los cuales en un momento dado el diagnosticador, etc. tiene que optar enviando el niño hacia uno u otro.

Naturalmente los extremos de este único colectivo son muy diferentes entre sí: así como habrá un gran número de niños para quienes la Educación «Ordinaria» va a ser totalmente suficiente, también habrá unos niños que por la gravedad de sus déficits requieran una atención plenamente individualizada. Pero en el medio se solapan los ámbitos de actuación de la Pedagogía General y de la Pedagogía Diferencial sin existir una nítida línea divisoria.

En este último supuesto podríamos incluir, a modo de ejemplo a los niños ciegos, sordos, o a los afectados exclusivamente de parálisis cerebral, casos todos ellos que presentan alguna variable de la norma que les hace ser sujetos de Educación Especial pero que presentan muchas más características que les son comunes con los sujetos que pertenecen a la Educación «Ordinaria».

Y lo mismo decimos de los niños denominados con Nivel Lento de Inteligencia, Límites, Débiles u otros términos equivalentes, cuya diferencia fundamental con el colectivo «norma» es únicamente la velocidad y techo en los aprendizajes académicos existiendo muchos aspectos que les son comunes dentro del objetivo de la educación.

Lo mismo sucede con los niños con reacciones neuróticas, trastornos del comportamiento, trastornos específicos del aprendizaje (lectura, escritura y cálculo) o consecuencias de situaciones psicosociales o ambientales desfavorables, donde el fracaso en la Educación «Ordinaria» es la norma pero, no porque no se adapten a la Pedagogía General y haya que utilizar una Pedagogía Diferencial, sino porque no se instauran tratamientos específicos adecuados. En estos casos en que la marginación de la Educación «Ordinaria» no solo no alivia sino que habitualmente

agrava el problema individual, el papel de la Educación Especial debería limitarse a poner al servicio de la Educación «Ordinaria» el personal técnico con que cuenta.

Hay otros niños tradicionalmente sujetos de Educación Especial -deficientes mentales- en los que el planteamiento inicial no es el mismo. Es cierto que su menor capacidad intelectual (pareja con un más atrasado desarrollo afectivo y social) los coloca con menos posibilidades frente al resto de los niños en el marco de la Educación «Ordinaria». Es cierto también, que su educación requiere una atención más personalizada y que por tanto son sujetos a los que fundamentalmente se debe aplicar una Pedagogía Diferencial, forma de actuación de la Educación Especial. Pero también es cierto que estos niños tienen aspectos comunes con los niños normales, incluso en actividades ««junto a» ellos, los deficientes resultan beneficiados y viceversa.

Así como en los anteriores supuestos considerábamos a los sujetos fundamentalmente de Educación «Ordinaria», esta, ayudada por la Educación Especial, en este último caso, en la Deficiencia Mental, consideramos que es la Educación «Ordinaria» con su filosofía y sus estructuras, la que debe salir en ayuda de la Educación Especial para lograr una mejor educación de estos niños.

Un caso particular lo constituyen los niños Autistas (incluyendo otros tipos de psicosis). Estos niños padecen un grave trastorno mental que exige una atención muy individualizada y no exclusivamente pedagógica. En ocasiones su evolución es hacia formas de expresión deficitaria. Es frecuente también, encontrar una sintomatología autística en niños que presentan daño cerebral. Pero en todos los casos y al margen del pronóstico, para mayor éxito del tratamiento es necesario contar con atenciones individualizadas (Psicoterapia, Logoterapia, etc.) junto a un grupo de relación (obviamente no de otros autistas) en el que el niño autista se puede integrar en momentos y para actividades concretas. Son sujetos, por tanto, de Educación Especial pero exigen tener posibilidades reales de contacto con niños no autistas.

En esta situación, podemos considerar que todo niño de forma esporádica o a lo largo de todo su desarrollo, en algún aspecto parcial o en todos los que integran el proceso de educación, puede resultar ser un sujeto beneficiario del programa de Educación Especial. Resulta por tanto obvia la necesidad de existencia de unos «Equipos Multiprofesionales» que no seleccionen previamente su clientela y que, con conocimiento exacto de los medios que cuenta la Educación Especial, den las orientaciones o aborden los tratamientos más adecuados.

Resumiendo, los posibles beneficiarios del Plan de Educación Especial, se pueden englobar en varios grupos:

- a) Aquellos con un déficit intelectual ya sea, simple, a en contexto de una patología sistematizada de tipo genético, metabólico, lesional, etc., donde las medidas pedagógicas tenderán a la consecución de una autonomía personal, a un complejo de conocimientos, y mas adelante, a una inserción laboral, lo mas completos y satisfactorios posibles.
- b) Aquellos con trastornos representados por déficits de tipo sensorial (ceguera, sordera), neurológico (parálisis, etc.), etc., con aptitudes intelectuales íntegras

que plantean el problema de la aplicación de técnicas pedagógicas o de solución de problemas sociológicos (barreras arquitectónicas, transporte, etc.) que superen el obstáculo que representa el déficit para el acceso a los diversos aspectos de la formación escolar. (Entre paréntesis, en este grupo habría que incluir los problemas particulares que plantean a nivel pedagógico el grupo de los niños superdotados también necesitados de técnicas pedagógicas y específicas que posibiliten su desarrollo intelectual y psicológico armónicos.

- c) Un tercer grupo está compuesto por aquellos cuyos trastornos son de origen fundamentalmente psiquiátrico o psicológico, que incluyen en su cuadro la no adaptación momentánea o durable al ritmo y a los programas escolares. Estos trastornos cubren una amplia gama que puede necesitar el tratamiento en instituciones especializadas (autismo, psicosis), a tratamientos que no cuestionen la inserción escolar del niño (psicoterapia, reeducaciones) en el caso de problemas del registro neurótico o reactivo. En estos casos, el equipo encargado de la terapia estará en contacto con el maestro para su asesoramiento a nivel de la comprensión de los trastornos y de la adopción de medidas o actitudes especiales respecto al niño.
- d) Un cuarto grupo, el numéricamente más importante, es el formado por aquellos niños que presentan un fracaso escolar, sin que puedan detectarse trastornos o anomalías descritas anteriormente como causas de dicho fracaso. Este grupo representa a nuestro entender el fallo del sistema pedagógico general fundado en la importancia acordada a un cierto tipo de conocimientos en detrimento del desarrollo de otras potencialidades del niño. En ningún caso los podemos considerar como sujetos de Educación Especial al menos en el sentido más tradicional de la palabra, pero sí que pueden resultar beneficiados por algunos de los servicios que la Educación Especial ofrece.

3. Papel de la familia en la E. E.

Habitualmente, la presencia de un niño con problemas condiciona el desarrollo de una familia hasta tal punto, que del apoyo que esta familia reciba va a depender en gran manera su postura ante el proceso educativo de su hijo. Por ello, consideramos que son absolutamente necesarios los servicios que atiendan a la familia del niño con características distintas a los demás niños considerados «normales». El objetivo debe consistir en evitar los obstáculos que puedan ser creados por la dinámica familiar perturbada y limitar las reacciones de desorientación, angustia, depresión y búsqueda de soluciones irracionales.

Los padres, sus organismos representativos, deben «intervenir» en la formulación de los objetivos y recursos de la educación de sus hijos, tener acceso al seguimiento del proceso educativo, y tener la posibilidad de formarse ellos mismos.

4. Consideraciones sobre la escuela, el maestro y los profesionales

Admitido que el niño que precisa de una Educación Especial es el resultado de un hecho que surge como causa de relación «con los otros», que esta división entre

E.E. y E.O. no surge por casualidad sino que responde a uno de los últimos intentos de la sociedad para dar solución a un determinado problema, resulta evidente concluir que este Plan de E.E., Plan basado en el principio de Integración y por tanto opuesto a la especialización de atenciones, coloca al maestro y por tanto a la escuela, en situación difícil.

Pasar de un aula con alumnos más o menos iguales y con los que se procura alcanzar un objetivo común, a un aula con alumnos diferentes y que obligan a tener que preocuparse si esos varios objetivos son compatibles entre sí; un aula «integrada» obliga a programaciones de objetivos individualizados, a la vez que alumnos y profesor forman un único grupo. Diferencias individuales de intereses, de desarrollo social o de maduración neurológica pueden hacer que el maestro se encuentre ante objetivos educacionales prioritarios e incompatibles entre sí.

Pero no resulta fácil determinar a priori que no es objetivo compatible dentro de un aula. Todas las variables presentes en los niños por aula, la integración de niños con cinco o con quince años, la existencia de asesorías, etc., van a ser determinantes para que un profesor concreto pueda o no pueda abordar o compatibilizar más o menos objetivos. Dicho de otra forma, un programa de integración debe venir condicionado por los medios reales con que el profesorado cuente.

Otro problema que deberá abordarse aparece, si aceptamos que lo que el maestro enseña no es exclusivamente lo indicado en una previa «programación» sino también una forma de vivir, de sentir, de reaccionar, etc., que el niño aprende y vive en relación a las corrientes afectivas que se establecen entre él y su profesor. En otras palabras, atender a la actitud de cada profesor tiene que ser objetivo prioritario de un plan que pretende la integración social.

Y por último, otra diferencia con aulas homogéneas. La presencia de cualquier tipo de minusvalía dentro de una clase exige la aplicación de técnicas encuadradas en la pedagogía diferencial. Tanto el ciego como el sordo, el deficiente mental o el parálisis cerebral pueden exigir la utilización de un lenguaje diferente del requerido para el sujeto «normal», y lo mismo podemos decir en cuanto a la adquisición de las nociones lógico-aritméticas y otros ejemplos. Buscando la integración nos vemos obligados a admitir que es necesario que la formación de un maestro de una clase integrada sea más completa y más compleja: va a ser necesario que cuente con más medios, con ortopedagogos, ayudantes, etc., en una palabra deberá tener un acceso real a la formación.

PARTE SEGUNDA

ESTRUCTURA OPERATIVA

Una vez expuestas las líneas teóricas del Plan, se hace necesario planificar su desarrollo, es decir crear y articular las estructuras necesarias que posibiliten gradualmente la consecución de esos objetivos.

Sin embargo, queda un paso previo fundamental, como es la aproximación siquiera estimativa a la realidad de Euskadi.

Es muy difícil conocer exactamente la población deficiente de Euskadi; las cifras, basadas en estimaciones mundiales, que se han venido barajando han resultado más políticas que reales; por otra parte, una serie de circunstancias y fenómenos como la ocultación, la multiplicidad de diagnósticos y la falta de homogeneidad en el lenguaje, etc., hacen del censo una tarea que muy a menudo resulta poco rentable.

No obstante, sí que es preciso apuntar cómo y dónde está escolarizada la población deficiente beneficiaria actualmente en Euskadi de los programas de la Educación Especial.

La lectura de los cuadros adjuntos resulta significativa. Son muchas las conclusiones que se pueden sacar de su lectura. Saquemos solamente alguna, sin embargo. En Euskadi hay cerca de 6.200 niños escolarizados en Educación Especial. De ellos 2.822, es decir el 45 % lo está en Colegios específicos. 3.378, el 55 % lo está en aulas especiales de Colegios de E.G.B. Estos datos deben ser completados con otro que fácilmente se habrá intuido ya: no todos los niños que están en aulas de Educación Especial de colegios de E.G.B. son niños deficientes; más de un 40 % de ellos en Vizcaya corresponden a ese gran grupo heterogéneo de los niños llamados genéricamente «fracaso escolar».

Esto quiere demostrar simplemente una cosa: en Euskadi, consciente o inconscientemente, se ha optado por la atención especializada: la filosofía de la integración va a pedir una gradual, pero constante transformación de las cifras.

Pero no solo eso; el hecho de estar un aula especial en un Colegio de E.G.B. no significa necesariamente una experiencia de integración; muchas de nuestras aulas son Centros específicos pequeños, ubicados en el mismo edificio que un Colegio de E.G.B. pero sin ninguna conexión con él.

Por eso el planteamiento del Plan supone un cambio radical en la estructura de la Educación Especial. Algunos Centros Específicos admiten la filosofía de la integración y afirman los intentos integradores que se han llevado a cabo; los niños que se han logrado integrar ha sido porque sus minusvalías no han sido obstáculo insalvable para que pudieran seguir la escolaridad normal; pero nuestra escuela no está hoy preparada para que no sea solo el niño el que se debe adaptar, sino que ella misma logre también adaptarse a las necesidades del niño. Por todo ello, la integración del deficiente pasa por la operación de transformación en la Escuela.

Queremos exponer en esta segunda parte la estructura operativa necesaria para el desarrollo del Plan.

	BIZKAIA			ARABA			GIPUZKOA			P.V.		
	N.º Cole.	N.º Aulas	N.º Alum.	N.º Cole.	N.º Aulas	N.º Alum.	N.º Cole.	N.º Aulas	N.º Alum.	N.º Cole.	N.º Aulas	N.º Alum.
Colegios Públic. Educ. Especial	1	29	238				3	24	223	7	53	461
Colegios Privados Educ. Espec.	11	85	877	5	47	414	23	122	1.070	39	254	2.360
Aulas Espec. en Col. Públi. Educ. Espec.	84	146	1.762	22	29	434	64	75	1.014	170	250	3.210
Aulas Espec. en Col. Priv. Educ. Espec.	2	3	34				7	10	140	9	13	174
T O T A L	101	263	2.911	27	76	848	97	231	2.447	225	520	6.206

Modos de escolarización de los niños en Educación Especial, por Territorio y General del País Vasco. Números absolutos.

Esta estructura quedará desarrollada en tres capítulos fundamentales:

1. Aulas especiales en Colegios Públicos de E.G.B. y Centros Específicos de Educación Especial.
2. Centro Coordinador de Educación Especial y Equipos Multiprofesionales.
3. Puesta en marcha.

1. Aulas especiales en Colegios Públicos de E.G.B. y centros específicos de Educación Especial

Entre las estructuras operativas del presente Plan, están las «aulas de Educación Especial» y los «Centros de Educación Especial». Ambas estructuras deben acomodarse y modificar su actual finalidad real a fin de conseguir el objetivo de ser instrumentos efectivos de normalización e integración.

Son, a la vez, posibilidades de opción diversas que facilitan la atención adecuada de la demanda actual y futura de asistencia de una forma coherente, racional y efectiva y permiten operaciones de integración intermedias entre la acción y el objetivo final.

En un primer momento y en un horizonte de medio plazo, son mecanismos que no pueden quedar totalmente transformados dado que el sistema educativo general no posee los recursos técnicos y materiales suficientes y adecuados para asumir su total responsabilidad educativa y el ambiente social -tanto general como particular- no está lo suficientemente concienciado en el tema de lo que representa una política de integración. De ahí que las actuaciones tendentes a la consecución de este objetivo no pueden, en las actuales circunstancias, ser radicales y no puede procederse de inmediato a la desinstitucionalización de los deficientes y a la aceptación dentro del sistema educativo general a la totalidad de estos.

Las aulas de Educación Especial, ubicadas materialmente dentro de un Centro de Régimen General, pueden convertirse en un poderoso instrumento de cambio y potenciación de estructuras integradoras una vez que se las dote de una organización adecuada.

Tanto los centros específicos como las aulas, teniendo presentes los principios de integración y normalización y elección de la alternativa restrictiva, atenderán a los sujetos que determinen los equipos multiprofesionales.

Cada uno de los alumnos atendidos en las mismas deberá poseer un diagnóstico completo y actualizado, un programa individual de aprendizaje -en las áreas que lo precise---.- y un seguimiento continuado. Para ello, deberán ser dotadas de los medios tanto materiales como humanos que sean precisos y organizarse de tal forma que puedan ser diferenciadas según las necesidades de las personas atendidas en ellas y estar coordinadas con las restantes aulas de su mismo entorno y con los servicios existentes en la comunidad.

El número de alumnos por aula dependerá de las características personales de los mismos, pero será tal que permita la necesaria individualización real de la enseñanza.

La adscripción de los alumnos a estas aulas se realizará tras el oportuno diagnóstico y la necesaria coordinación entre todos los miembros de la comunidad escolar. La permanencia de los alumnos en las mismas vendrá fijada por las necesidades de asistencia específica.

Se podrá realizar, bien mediante programas de apoyo en sesiones concretas -dentro de la jornada escolar- y en áreas determinadas de actuación permaneciendo dentro de su grupo el resto del horario escolar siguiendo el programa general o bien mediante una permanencia más duradera dentro del aula en la que seguirán planes de trabajo individual para cada uno de los alumnos que por condiciones personales no están capacitados para alcanzar los objetivos mínimos del grupo al que pertenecen o que se encuentran en muy serias dificultades de alcanzarlos por la estructura real de la Escuela.

Estos alumnos deberán, no obstante, compartir con los demás, actividades tales como manualidades, dinámica y siempre el tiempo de recreo y el del transporte y comedor, si la Escuela posee dichos servicios.

Como criterio general se tenderá a que la permanencia en el aula específica sea lo más corta y limitada posible, tendiendo a integrar a cada alumno, en la mayor medida posible, con su grupo natural y con la estructura general de la Escuela.

En todos los casos, estas aulas deberán funcionar como un todo unido al Centro, del que son una unidad escolar más, sin que haya mas diferencias en su funcionamiento entre el aula específica y las restantes unidades que las obligadas según las especificidades de los sujetos atendidos.

Deberán distribuirse geográficamente de tal forma que se eviten los grandes desplazamientos fuera del entorno natural de los alumnos y puedan prestar sus asistencias allí donde existe la demanda. Se tendrá especial cuidado en que el aula de Educación Especial no sea ubicada en ningún otro lugar que el dedicado en la planificación del Centro o aula; es decir, no deberá ser ubicado en terreno destinado a Biblioteca o similares.

Los Centros Específicos de Educación Especial deberán recibir únicamente a personas que debido a la gravedad de su afectación y a sus necesidades de atención diferenciada no pueden ser atendidos en las aulas anteriormente comentadas.

Sus actividades se organizarán de tal forma que el Centro esté abierto al exterior y a la comunidad evitando la sensación y mucho más la realidad de centros cerrados y autosuficientes.

Se dotará a estos Centros de medios técnicos tanto de material como de personal suficientes y adecuados, según las características de los alumnos y el medio en que se desenvuelvan. El personal será cuidadosamente formado a fin de que sus actuaciones sean en todo momento correctas y enriquecedoras de las personas a su cuidado.

Las actividades de los mismos estarán encaminadas a obtener el mayor enriquecimiento personal de los alumnos en especial en el área de su autonomía personal y de su competencia socio-laboral.

Los actuales Centros específicos deberán acomodar su estructura y su funcionamiento a los anteriores principios generales y a las disposiciones que los

desarrollen, siendo importante proceder a la reconversión de sus objetivos y finalidades en los casos en los que pueda y deba ser factible.

2. Centro Coordinador de Educación Especial y Equipos Multiprofesionales

Las transformaciones que se deben operar en la Escuela, pasan a menudo por los apoyos externos que debe recibir el profesor para desarrollar su acción pedagógica. Elementos como el diagnóstico, la terapia, el seguimiento, los intercambios, la evaluación son esenciales para potenciar la labor del profesor.

Los Centros de Diagnóstico que funcionan en la actualidad no alcanzan a cubrir las necesidades que se presentan, siendo difícil establecer su seguimiento, intercambio y evaluación sistemáticos. La acción de diagnosticadores y terapeutas debe entrar en la Escuela, como entró casi desde el principio en los Centros Específicos de Educación Especial.

Sin embargo esta entrada debe ser articulada y coordinada cuidadosamente; hay muchas experiencias de entradas precipitadas que han desembocado en fracaso.

En este sentido, el Plan establece dos mecanismos o estructuras básicas: el Centro Coordinador de Educación Especial y los Equipos Multiprofesionales de apoyo a la Escuela.

Los equipos multiprofesionales de apoyo a la Escuela deben tener cuatro funciones básicas:

* Diagnosticar, en el caso de la existencia de niños no diagnosticados y, en cualquier caso, actualización de diagnósticos en los casos cuya dificultad, expresada por el maestro, aconseje tal acción. En el diagnóstico, y a expensas de lo que posteriormente debe ser concretado, se hace necesario formular las siguientes observaciones:

- Deberá ser dinámico, no etiquetador; su finalidad no es la catalogación de un niño en tal o cual deficiencia, sino la orientación sobre las medidas a tomar para corregir o mejorar la personalidad del niño.
- Deberá ser multiprofesional, con la intervención de los especialistas que sean necesarios, aprovechando para ello los recursos de la Comunidad.
- Deberá huir de la «creación de deficientes», es decir, deberá evitar la diagnosis de «anormalidades» donde haya simples trastornos momentáneos.

* Realizar terapias, bien logopédicas, fisioterapéuticas, psicológicas ... según la orientación de los niños diagnosticados.

* Seguimiento de la evolución del niño.

* Apoyo, orientación e intercambio con el profesor. Toda la labor del equipo deberá ir íntimamente ligada al profesor y al claustro de cada Colegio.

Si bien la composición del equipo deberá ser flexible en función de las necesidades de cada zona, pensamos en

1 Psiquiatra
1 Psicólogo escolar
1 Pedagogo
1 Asistente social
2 Terapeutas (logopedas-fisioterapeutas ...)

Su ámbito de actuación abarcará zonas que serán delimitadas en su día, pero que constituirán núcleos de población capaces de ser absorbidas por la acción de los equipos. Los equipos multiprofesionales deberán estar en contacto entre sí y coordinados a su vez por el Centro Coordinador.

Este Centro Coordinador, de ámbito provincial, debe cubrir las siguientes funciones:

- Actuar como banco de datos en orden a coordinar acciones y a estudiar la situación real de su ámbito territorial en orden a su mejor planificación y ubicación de los servicios y los equipos multiprofesionales.
- Coordinar la acción de los equipos multiprofesionales, buscando el máximo de eficacia; participar en la selección u homologación de dichos equipos.
- Orientar la formación del profesorado, no tanto como ejecutor directo de esta formación sino como detector de necesidades de formación.
- Investigación sobre Educación Especial.

Su dependencia orgánica y funcional deberá ser directamente del Delegado Territorial de Educación y deberá estar perfectamente sintonizado con la Inspección Técnica de E.G.B.

Su composición, igualmente orientativa, será:

1 Director
1 Psiquiatra
1 Psicopedagogo
1 Sociólogo
2 Secretarias

Las funciones asignadas se irán haciendo más complejas en la medida en que el plan vaya siendo puesto en marcha.

3. Puesta en marcha

La puesta en marcha del presente Plan de Educación Especial va a hacer poner en juego tres estructuras fundamentales:

- a) Reciclaje y formación permanente del profesorado. Cualquier iniciativa del cambio que se quiera llevar a cabo en educación pasa necesariamente por el profesorado. El, como principal responsable de la educación del niño en la escuela, ocupa un papel preponderante en el desarrollo del Plan.

La necesidad no tanto de formación como de actualización constante de conocimiento y técnicas debe estar presente, lo está en la mente de todo educador. Y es responsabilidad de la Administración arbitrar los medios necesarios para que esta actualización permanente pueda llevarse a cabo.

La gran demanda de plazas que se produce con ocasión de la convocatoria de cualquier tipo de cursillo nos muestra que esta inquietud está ya presente en el profesorado.

No obstante, se hace preciso hacer otra reflexión sobre la realidad de Euskadi antes de seguir adelante; no todas las aulas de Educación Especial tienen profesor especializado en Pedagogía Terapéutica. Por razones que no entraremos en analizar ahora, a pesar de todos los cursillos que se han realizado y que debían haber sido suficientes para cubrir la demanda, hay todavía muchas aulas sin profesorado especializado.

Por ello, la formación del profesorado se deberá llevar a cabo a dos niveles:

- Intensificación de los cursos de Pedagogía Terapéutica, tratando de introducir los correctores necesarios para que el profesorado que acuda a estos cursos, se dedique posteriormente a su profesión en aulas de Educación Especial.
 - Creación de cursos, posiblemente mas cortos y específicos que cubran lagunas formativas y que estimulen la función docente.
- b) Creación del Centro Coordinador de Educación Especial y de equipos multiprofesionales.

Habiendo quedado definidos suficientemente los objetivos y composición de estas dos estructuras, la reflexión y debate nos ha llevado a la conclusión de que no deben ser creados equipos multiprofesionales si previamente no esta constituido el ente que los coordine, el Centro Coordinador.

Este Centro Coordinador deberá empezar a funcionar el curso 1982-83 y su primera y fundamental misión en esta fase será doble:

- Diagnosticar y revisar a todos los niños escolarizados en Educación Especial que lo necesiten, detectando las necesidades y problemas de cada Escuela de cada zona
- Crear y orientar la labor de los primeros equipos multiprofesionales

No se ha querido establecer en este Plan, módulos ni ratios de población que deberán atender los equipos multiprofesionales. En principio, se acepta como punto de partida la composición expuesta en el capítulo anterior y se acepta igualmente la comarcalización llevada a cabo en el Mapa Sanitaria de Euskadi confeccionado por el Dto. de Sanidad del Gobierno Vasco, Pero recalamos que es un punto de partida, y que las necesidades detectadas irán marcando las respuestas que deben ser dadas.

No se piensa en una implantación masiva de equipos multiprofesionales, sino en la designación de zonas experimentales donde experiencias validas, permitan dar sucesivos pasos.

La tercera estructura fundamental que el Plan pone en juego está constituida por las aulas especiales de Colegios de E.G.B. y los Centros Especificos de Educación Especial.

ESQUEMA GENERAL DE ATENCION A POBLACION MINUSVALIDA

Acción	Servicio Gral.	Medio Social	Servicios especiales	Responsabilidad	Período
Diagnóstico Orientación Estimulación precoz Apoyo familiar	P.M.I.	Familia Guardería Preescolar	Escuela de padres Departamento de guardería Preescolar de los Centros de rehabilitación	Sanitaria Educativa un parte	Preescolar
Diagnóstico Orientación Apoyo psicopedagógico escolar Tratamiento de problemas de desarrollo-Rehabilitación	Equipo Multiprofesional Escolar	 Escuela	Aulas normales Aulas especiales Departamentos psicológicos Centros especiales	Educativa Sanitaria en parte	Escolar
Orientación Profesional	Medicina General	Laboral	Centros de empleo Residencia Serv. Tutelares	Educativa y Sanitaria en parte Bienestar social	Ed. Adulta
Banco de datos Planificación Coor. de los equipos multiprofesionales Ori. F. personal Investigación	Centro Coordinador servicios	Escolar (Preescolar) y Laboral (?)		Educativa Sanitaria	Escolar (Preescolar Adulta) (?)

Respecto a las primeras, se hace necesario apuntar las siguientes líneas:

- a) Deben formar parte plenamente del Centro escolar.
- b) Deben estar dotadas progresivamente de profesorado especializado y material suficiente e idóneo.
- c) Deben tender a integrar a los niños en las actividades normales del colegio.
- d) Deben por ello ser elementos integradores y no segregadores.

Respecto a los Centros Especificos de Educación Especial deberán tender a actuar igualmente como fuerza integradora no intentando atraer niños que podrían integrarse en la Escuela, sino tratando de posibilitar precisamente esa integración.

La modificación de estructuras y la reconversión de los Centros deberá llevarse a cabo de un modo serio y progresivo.

Finalmente es preciso apuntar que el aprovechamiento de todos los recursos de la Comunidad presidirá las realizaciones del Plan.