



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

La Primavera de la Escuela

Primeras experiencias
de integración en Málaga


Manuel Alberto Pérez Sánchez

Málaga 2017



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Manuel Alberto Pérez Sánchez

 <http://orcid.org/0000-0001-7006-266X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

La Primavera de la Escuela

Primeras experiencias
de integración en Málaga

TESIS PRESENTADA POR

Manuel Alberto Pérez Sánchez

Dirigida por la Doctora Ana Cobos Cedillo

Ana Cobos Cedillo, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directora de la tesis doctoral presentada por D. Manuel Alberto Pérez Sánchez, titulada “*La primavera de la escuela: primeras experiencias de integración en Málaga*”.

CERTIFICA

Que el trabajo realizado por el doctorando reúne los requisitos necesarios de interés académico, rigor científico, coherencia estructural, documentación pertinente y abundante y exposición clara y ordenada de manera que puede procederse a su defensa ante la Comisión legalmente nombrada a tal efecto

Málaga, a 17 de mayo de 2017

LA DIRECTORA DE LA TESIS



Fdo. Ana Cobos Cedillo

*Íntegramente...
a mi padre*



*Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos,
era la edad de la sabiduría, era la edad de la insensatez,
era la época de la creencia, era la época de la incredulidad,
era la estación de la luz, era la estación de la oscuridad,
era la primavera de la esperanza, era el invierno de la desesperación.*

Historia de dos ciudades (Charles Dickens)

Índice

INTRODUCCIÓN	19
PARTE PRIMERA: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	25
Capítulo 1: Aspectos terminológicos	27
1.1. De la discapacidad a la diversidad funcional	28
1.2. De la integración a la inclusión	35
1.3. De la Educación Especial a la atención a la diversidad	39
Capítulo 2: Epistemología de la atención a la diversidad: la integración previa a la inclusión	43
2.1. La integración como constructo teórico	44
2.2. La integración educativa	47
2.3. Limitaciones de la integración. La escuela inclusiva	48
Capítulo 3: Evolución de la atención educativa a la diversidad a lo largo de la historia	53
3.1. Mesopotamia y Babilonia	54
3.2. Egipto	54
3.3. Palestina	55
3.4. Grecia	55
3.5. Roma	56
3.6. El cristianismo	57
3.7. El islamismo	57
3.8. La Edad Media	58
3.9. El Renacimiento	60
3.10. Los siglos XVI y XVII	62
3.11. El siglo XVIII	63
3.12. Los siglos XIX-XX	66
Capítulo 4: Evolución de la atención a la diversidad en España	79
4.1. Primer periodo. Siglo XIX	79
4.2. Segundo periodo. De 1900 a 1968	81
4.3. Tercer periodo. De la LGE a la LISMI	84
4.4. Cuarto periodo. De 1985 a la actualidad	90

PARTE SEGUNDA: LA INVESTIGACIÓN	105
Capítulo 1: La investigación en Ciencias de la Educación	107
1.1. La investigación científica	109
1.2. La investigación educativa	110
1.2.1. Características de la investigación educativa	111
1.2.2. Metodología cuantitativa	111
1.2.2.1. El proceso de investigación	112
1.2.3. Metodología cualitativa	113
1.2.3.1. Fundamentos conceptuales de la metodología cualitativa	114
1.2.3.2. Principios y características de la metodología cualitativa	114
1.2.3.3. Rigor científico de la investigación cualitativa	115
1.2.3.4. Métodos cualitativos de investigación	117
Capítulo 2: El estado de la cuestión	123
2.1. Las fuentes de investigación	123
2.2. Investigaciones generales sobre atención a la diversidad e integración educativa	124
2.3. Investigaciones sobre integración educativa en un término geográfico	126
2.4. Investigaciones sobre integración educativa desde el punto de vista de los protagonistas	129
Capítulo 3: El proceso de la investigación	133
3.1. Objetivos de la investigación	134
3.2. Fases de la investigación	136
3.2.1. Fase preparatoria	137
3.2.1.1. Etapa reflexiva	137
3.2.1.2. Etapa de diseño	137
3.2.2. Fase de trabajo de campo	138
3.2.2.1. Acceso al campo	139
3.2.2.2. Recogida productiva de datos	139
3.2.3. Fase Analítica	147
3.2.3.1. Análisis de los datos	147
3.2.3.2. Análisis de documentos	150
3.2.3.3. Proceso de categorización	150
3.2.3.4. El proceso de triangulación	152
3.2.4. Fase Informativa	152
3.2.4.1. La credibilidad o confianza en los datos	154
3.2.4.2. La transferibilidad o seguridad en las conclusiones	154

Capítulo 4: La primavera de la escuela. El informe de la investigación	155
4.1. Dejad paso al mañana. Informe histórico	157
4.1.1. Málaga, ciudad abierta. La evolución de la atención a la diversidad en Málaga	157
4.1.1.1. Miguel de Linares Pezzi y el IPP Dulce Nombre de María	158
4.1.1.2. Luis Tudela de La Plaza y La Milagrosa	162
4.1.1.3. Félix Fernández López de Uralde y El Colegio San Vicente de Paúl	165
4.1.1.4. El Centro Regional de Educación Especial	165
4.1.1.5. El Colegio de los niños de la polio	165
4.1.1.6. Otros centros	166
4.1.1.7. Las aulas de Educación Especial en los centros ordinarios	167
4.1.1.8. AMAPPACE y la integración del alumnado con parálisis cerebral	170
4.1.1.9. El colegio Ricardo León y la integración del alumnado con espina bífida	171
4.1.1.10. Miguel López Melero y la Integración de Trisómicos-21	171
4.1.1.11. ASPAHIDEV, Francisco Vergé Lozano y los Ambliopes	172
4.1.1.12. Los equipos externos	174
4.1.1.13. La Comisión de Integración	174
4.1.1.14. Documento base de integración	178
4.1.1.15. Las primeras Jornadas de Integración	181
4.1.1.16. El Colegio Santa Rosa de Lima y la integración del alumnado con autismo	184
4.1.1.17. Evaluación de la integración	184
4.1.2. Los escalones a la entrada. Integración del alumnado con parálisis cerebral	186
4.1.3. Zona temporalmente autónoma. Integración del alumnado con espina bífida	205
4.1.4. No hay montañas suficientemente altas. Integración del alumnado con síndrome de Down (trisómicos 21)	212
4.1.5. Viaje al fin de la noche. Integración del alumnado con diversidad funcional visual	229
4.1.6. El sonido del silencio. Integración del alumnado con diversidad funcional auditiva	247
4.1.7. Un momento de esperanza. Integración del alumnado con autismo ...	270

4.2. Secretos del corazón. Categorización de los testimonios	287
4.2.1. Luna nueva. La motivación para trabajar en atención a la diversidad	287
4.2.2. La inesperada virtud de la ignorancia. La formación inicial	292
4.2.3. Panorama desde el puente. Las experiencias laborales previas ...	298
4.2.4. El desencanto. La formación permanente	301
4.2.5. Los tiempos están cambiando. Formación técnica versus formación ideológica	307
4.2.6. La antesala del dolor. El primer contacto con la diversidad funcional	311
4.2.7. Otro ladrillo en el muro. El diagnóstico	315
4.2.8. Cadena perpetua. La atención a la diversidad que recuerda	319
4.2.9. De aquí a la eternidad. El primer contacto con la atención a la diversidad	322
4.2.10. Senderos de gloria. Las causas del proceso de integración	324
4.2.11. El profesorado no tiene quién le escriba. El papel de la normativa	332
4.2.12. Corrientes circulares en el tiempo. La dirección de los cambios	336
4.2.13. Llamando a las puertas del cielo. Los centros	338
4.2.14. En tierra hostil. Incardinación en el centro	340
4.2.15. Orgullo y prejuicio. La reacción del profesorado	343
4.2.16. Uno de los nuestros. La reacción del alumnado	350
4.2.17. Solo ante el peligro. Las estrategias de integración	354
4.2.18. Ser o no ser. El trabajo con el alumnado	358
4.2.19. Cuenta conmigo. El trabajo en equipo	361
4.2.20. El cuarto mandamiento. Las familias del alumnado con diversidad funcional	365
4.2.21. La condición humana. Las familias del resto del alumnado	374
4.2.22. El laberinto de la soledad. La etapa de Secundaria	376
4.2.23. Y además, es imposible. El papel de los equipos externos	380
4.2.24. Doce hombres sin piedad. El papel de la Inspección	386
4.2.25. La regla del juego. El papel del Equipo Técnico (ETPOEP) y de la Administración en general	389
4.2.26. Y el mundo marcha. El papel de las asociaciones	395
4.2.27. Con la ayuda de la amistad. El contacto con otros organismos ...	406
4.2.28. Sombras en el paraíso. Las penalidades y experiencias que marcan	408
4.2.29. Tener y no tener. La necesidad de los recursos	410
4.2.30. El club de la lucha. Las reivindicaciones	416
4.2.31. El discreto encanto de la terminología	420
4.2.32. Cumbres borrascosas. Las limitaciones	426

4.2.33. ¿Qué he hecho yo para merecer esto? La pertinencia de los centros específicos	431
4.2.34. La sombra de una duda. La posibilidad de integración de todo el alumnado	437
4.2.35. Héroes. Las personas más representativas del proceso	439
4.2.36. Apocalípticos e integrados. La situación actual de la atención a la diversidad	442
4.2.37. En busca del tiempo perdido. La situación actual de la formación	447
4.2.38. La consagración de la primavera. El modelo ideal de atención a la diversidad	454
Capítulo 5. Negociación del informe	463
Capítulo 6. Conclusiones	465
Capítulo 7. Epílogo. El largo y tortuoso camino	479
PARTE TERCERA: BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN	483
PARTE CUARTA: ANEXOS	503
1. La utilidad de lo inútil. Analectas inspiradoras	505
2. Las palabras justas. Documento de acuerdo entre investigador e informantes	509
3. Saldando deudas. Créditos de las ilustraciones	513
4. Los ojos abiertos. Acrónimos utilizados en el texto	517

Introducción

19

Introducción

“Yo era mucho más viejo entonces, soy más joven ahora”

Bob Dylan. My back pages. 1965

El escritor Von Horváth, que pasaría a la historia por cómo acabó (fulminado por un rayo en los Campos Elíseos), decía que la mayor alegría del mundo es comenzar. Para mí no lo es: mi memoria es una confusión fragmentaria; algo así como los añicos de un ventanal apedreado.

Dentro de unos meses se cumplirán veinte años de la primera vez que pisé un aula como docente. Con las titulaciones de maestro, licenciado en Psicología y licenciado en Ciencias de la Educación en mi portafolio, pero con nula experiencia profesional, accedí como maestro interino a la clase de 1º A del colegio Joaquín Tendero de Águilas, Murcia, dispuesto a dar Educación Musical. Mientras preparaba mis enseres y templaba mis nervios, se me acercó una maestra para preguntarme qué iba a hacer con la clase y especialmente si iba a hacer algún juego, *“para que Pepe se quedara o no”*. La curiosidad venció al miedo, como se suele decir desde que lo escribiera Borges, y dije que sí, claro que sí.

Me llamó la atención que si entraba Pepe, entraba también la maestra, cuyo nombre no recuerdo pero sí que todo el centro la conocía por sus iniciales, PT. Esa primera clase me salió desastrosa, quizá porque no podía dejar de mirar los ojos del primer niño del centro del que me aprendí su nombre, Pepe. Esos ojos achinados que delataban que tenía síndrome de Down pero que reflejaban toda la alegría del mundo.

El azar, la casualidad y la suerte son tres trillizos que se disfrazan de diferente manera. Doce años después, me había convertido en orientador escolar y, como coordinador del Equipo de Orientación Educativa Málaga Este, entre mis funciones se encontraba la difícil tarea de refrendar el trabajo de mis compañeros y compañeras de equipo a la hora de dictaminar la modalidad de escolarización más adecuada para el alumnado con necesidades educativas especiales de nuestra zona. Y el miedo a la integración se convirtió en miedo a las *oraciones subordinadas* de los decretos de escolarización.

Entre el maestro que desconocía totalmente lo que era la integración y el coordinador que luchaba porque el alumnado con diversidad funcional pudiera escolarizarse en el centro más próximo a su casa, pasaron algunos años pero, sobre todo, muchas personas que perfilaron su ideología educativa y vital. Es imposible resistirse a recordar el trabajo codo con codo con Ana Bandera, con M^a Victoria Gallardo, con Carmen Martín, con Lorena Gámez... Y desde el calor del trabajo en equipo va surgiendo el calor de la amistad y, con ella, la inquietud del que esto escribe por conocer cómo hemos llegado hasta aquí. Porque el neófito profesional tiene que guardar sus ínfulas y saber que entre las lecturas de su mesilla de noche debe conservar un

tomo de Sócrates: en efecto, en educación lo primero que debemos saber es que no sabemos nada. Y buena parte de lo que sabemos, lo hemos olvidado.

Conviene recordar que teníamos una escuela homogénea, en la que los niños y niñas con diversidad funcional no estaban escolarizados, o se derivaban a una oscura clase en un hospital, o se escolarizaban en un centro específico, edificios que te llenan el corazón de cemento cuando lo ves. A lo sumo, con mucha suerte, surcaban los altos peldaños del colegio ordinario para entrar en un aula de Educación Especial.

Conviene recordar que llegó una normativa integradora. Todos conocemos la Ley de Integración Social del Minusválido, que ha pasado a la historia por sus iniciales, LISMI. Todos hemos leído el Real Decreto de 1985. Y qué decir de la LOGSE de 1991.

Y conviene recordar que en Málaga, además, surgieron unas experiencias de integración, en el vacío legislativo. Mucho antes que la regulación legislativa. Adelantándose a otras provincias andaluzas y del resto del Estado, un puñado de personas (“*cuatro o cuarenta*”, como decía una informante) lucharon personal y profesionalmente para que en la escuela cupiéramos todos y todas, independientemente de las capacidades, circunstancias personales, afectivas, motivaciones...

Estas personas, como el replicante de Blade Runner, han visto cosas que no creeríamos. Y se trata de que no se pierdan *como lágrimas en la lluvia*.

Porque esta historia es desconocida para buena parte de las generaciones actuales que, como yo, llegaron a las aulas y se encontraron alumnado diverso. No sabemos lo que aconteció en aquellos días de finales de los años setenta y primeros de los ochenta. Como compañero y colega privilegiado de algunas de estas personas que se empeñaron en lo que en ese momento suponía una utopía, vimos la posibilidad de recopilar esos trocitos de historia que conviene que sepamos y no olvidemos. Y sin caer en la nostalgia que no deja de ser una oscura envidia de uno mismo.

Decía Platón que aprender es recordar: venimos de un sitio en el que todo lo sabemos, y al nacer vamos recordando cosas. Metáfora perfecta de este trabajo, en el que hemos dado voz a esas personas que vivieron esas experiencias. Como mi subconsciente es hospitalario con las buenas personas, que han hecho grandes cosas, soñaba con proporcionarles una tribuna en la que pudieran desarrollar sus recuerdos.

Nuestra misión es trasladar a este documento esas vivencias, sin ánimo escrupulosamente histórico, puesto que sabemos de los trucos de la memoria y esos pequeños ajustes de la verdad que se permite, y sí más con la perspectiva de tratar de reconstruir ese puzzle de vivencias que dieron como resultado una escuela más justa, de la que disfrutaban actualmente las nuevas generaciones.

En el primer capítulo, trataremos de aclarar, desde un punto de vista teórico, en qué consiste la integración escolar, delimitando la terminología que se utilizará en toda la investigación, y especificando las diferencias entre integración e inclusión y entre Educación Especial y atención a la diversidad.

En el segundo capítulo, estableceremos un puente entre la integración y la inclusión, dejando claro el momento en el que nos encontramos y contextualizando los momentos históricos que relatamos.

En el tercer capítulo, haremos un recorrido histórico por la atención educativa a las personas con diversidad funcional desde la antigüedad hasta nuestros días. En el cuarto haremos hincapié en lo sucedido en el contexto español. Especial atención mostraremos a la evolución de la legislación española en lo que al alumnado con diversidad funcional se trata.

En el siguiente capítulo repasaremos la investigación en Ciencias de la Educación, deteniéndonos en la investigación cualitativa, dentro de los procesos de investigación en Ciencias humanas.

El capítulo a continuación nos servirá para repasar el estado de la cuestión, esto es, conocer qué otras investigaciones se han llevado a cabo con temáticas parecidas, centrándonos especialmente en aquellas que han contado con la voz de los protagonistas.

El siguiente capítulo se adentrará en la investigación propiamente dicha, explicando la metodología de la misma y el proceso que se ha realizado.

El siguiente capítulo incluye el informe de la investigación, que recoge el estudio realizado sobre el foco de la misma, dividido a su vez en dos partes: una primera en la que hacemos un recorrido histórico por la atención a la diversidad funcional en Málaga desde que se tiene noticia, centrándonos especialmente en los años en los que se realizaron las primeras experiencias de integración, hasta las extensiones de las mismas con la regulación legislativa. En una segunda parte, se categorizan los diferentes testimonios de nuestros informantes, para obtener un conocimiento exhaustivo de la percepción personal de esas experiencias. Es preciso destacar que el informe, capítulo más importante de la investigación, se ha realizado manteniendo una exquisita coherencia entre los postulados teóricos recogidos en los anteriores capítulos y las opiniones de las diferentes personas que han colaborado en la investigación.

El siguiente capítulo trata de la negociación del informe, y explicita cuál ha sido el proceso por el que los y las informantes han podido participar en la elaboración de este informe.

La investigación termina con último capítulo, en el que se dan cuenta de las conclusiones, que ocupan no solo una recapitulación de todo lo aportado. Insistimos que lo más difícil de narrar es el presente: su instantaneidad no admite proyecciones.

Mi agradecimiento total a todos los y las informantes que me han dedicado su tiempo, me han abierto sus casas y, sobre todo, su corazón, y me han permitido conocer estas maravillosas historias. Esta tesis es un homenaje a ellos y a ellas: las personas que hicieron posible que llegara la primavera a la escuela.

Y gracias a mi directora de tesis, Ana Cobos Cedillo, de la que, si las palabras no se desgastaran con el uso, diciendo que es mi amiga podría decirlo todo. Siento que con quinientos mil años de lenguaje, cuatrocientos de español moderno, Borges, Cervantes, Galdós... solo se me ocurra decir eso.

Parte primera

25

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Aspectos terminológicos

“Detesto el pedantismo y la jerga. En México, nombrado presidente honorario del Centro de Capacitación Cinematográfica, escuela superior de cine, soy invitado un día a visitar las instalaciones. Me presentan a cuatro o cinco profesores. Entre ellos, un joven correctamente vestido y que enrojece de timidez. Le pregunto qué enseña. Me responde: “la semiología de la imagen clónica”. Lo hubiera asesinado”

Luis Buñuel. Mi último suspiro. 1982

Nada es malo ni bueno. Para convencer solo hace falta un buen discurso y buenos diccionarios. Y a veces ni siquiera diccionarios. La Real Academia Española siempre ha sido un perchero demasiado frágil para mis dudas. Aún así define la lengua como: *“Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana. Sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen modelos de buena expresión. Sistema lingüístico considerado en su estructura”*.

Indiscutiblemente, la lengua es un sistema de signos. Y llamamos *habla* al uso que hacemos de ese sistema. A pesar de que ambos son productos sociales, la lengua es un producto más o menos fijo, estable. El habla, sin embargo, es libre. Y si hacemos caso a George Lakoff, especialista en lingüística cognitiva, todas las palabras se definen en relación a determinados marcos conceptuales.

Dependiendo de la terminología que se utilice, se le asigna un significado diferente a los contenidos.

Dado que trabajaremos con documentos y con testimonios, vemos importante plantear este capítulo sobre terminología. Porque el uso de unos u otros términos no es casual, sino que conlleva toda una interpretación subliminal. Y conviene que aclaremos qué términos utilizaremos para que esta investigación no se convierta tampoco en la real academia del argot.

El uso del lenguaje como arma contra lo que, tradicionalmente se ha apartado de la norma o de las poblaciones que padecen discriminación (homosexuales, minorías étnicas, inmigrantes, personas con discapacidad o mujeres en situaciones de patriarcado) ha sido moneda común. Pero primero habría que partir de lo que se considera normal. El reputado periodista Iñaki Gabilondo aporta una certera definición que nos ayuda a centrar el debate: no es más que *la coartada para la exclusión de los débiles* (Fernández 2006).

En el campo de la atención a la diversidad, nos queda mucho por hacer. No solamente no debemos caer en un uso discriminatorio del lenguaje, sino que es nuestro deber la reducción de las barreras mentales que hacen daño a las personas y que traslucen la mentalidad negativa (Fernández, 2006).

Desgraciadamente, aún se siguen utilizando términos como “*minusválidos*”, “*retrasados*”, “*paralíticos*”, “*disminuidos*”... para referirse a las personas con diversidad funcional. También es común el uso de adjetivos como “*subnormal*”, “*autista*”, “*bipolar*”, “*deficiente*” para catalogar actitudes de personas en determinados momentos. En muchos casos, el uso se hace de manera inadvertida por cuanto son términos que casi forman parte de la cultura. Consideramos que las personas con diversidad funcional cuentan ya con suficientes barreras como para que hagamos un esfuerzo para no aumentarlas con el lenguaje.

Como en otros ámbitos de la realidad, la sociedad va a remolque de los medios de comunicación, que presentan una responsabilidad evidente. En su descargo, la economía del tiempo condicionan el uso de unos términos y dificultan la asunción mayoritaria de otros.

En todo caso, los términos para referirse a personas con diversidad funcional han tenido una constante evolución (Scheerenberger, 1987).

La evolución terminológica ha ido paralela al proceso evolutivo de la realidad sociopolítica y filosófica en la relación con la diversidad funcional.

1.1 De la discapacidad a la diversidad funcional

“El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre, y para nombrarlas había que señalarlas con el dedo”

Cien Años de Soledad. Gabriel García Márquez. 1967

Históricamente, los autores han utilizado tres paradigmas para referirse a la atención a las personas con diversidad funcional:

- Tradicional, desde la antigüedad hasta principios del siglo XX. Este paradigma ha estado caracterizado por la marginación, el rechazo y el aislamiento. La diversidad funcional tiene una clara situación de dependencia que se asume desde un punto de vista clínico o incluso religioso.
- Rehabilitación, surgido a partir de las grandes guerras, motivado por el aumento espectacular de personas que volvían del frente con discapacidades. En este caso, se pretende una reintegración a la sociedad mediante servicios institucionales de rehabilitación. En todo caso, el papel de estas personas, es pasivo.
- Derechos humanos, que intenta eliminar el modelo pasivo y de dependencia, favoreciendo la autonomía y las propias decisiones de las personas con diversidad funcional. Surgido a finales del siglo XX, se destacan los esfuerzos para detectar y eliminar las barreras. Y una de ellas serán las comunicativas.



Ilustración 1: Paradigmas explicativos de la atención a las personas con diversidad funcional

Para favorecer esta evolución, los estamentos internacionales han jugado un importante papel. En efecto, existe un entramado político internacional que ha animado a la mayor parte de las naciones a evolucionar hacia el último paradigma.

Entre las organizaciones más destacadas podemos citar la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

La ONU, fundada en 1945, es la principal organización internacional del mundo. Se define como una asociación de gobierno global que facilita la cooperación en asuntos como el derecho internacional, la paz y seguridad internacional, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los derechos humanos. Posee 193 miembros. Una de sus promulgaciones más importantes, y probablemente la más popular, es la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, donde “se establece que todos los pueblos deben esforzarse para promover, mediante la enseñanza y la educación el respeto a los derechos y a las libertades individuales y sociales para que su aplicación sea efectiva” (ONU, 1948).

Por otra parte, en 1982 se aprobó el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*, como resultado de considerar el año 1981 como *Año Internacional de los Impedidos*, que dio inicio al *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos* (1983-1992). Hecho terminológico pionero: se define la discapacidad como resultado de la relación entre la persona y su entorno. Estas iniciativas resaltaron el derecho a las mismas oportunidades de todas las personas.

En 1993 se plantean las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, como un instrumento normativo y de acción para personas con discapacidad y para sus organizaciones.

Algo muy importante, en el nuevo milenio, ha sido la promulgación del *Primer Tratado de Derechos Humanos del Siglo XXI* en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Su propósito es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y las condiciones

de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente". Esta convención se abrió a recibir la firma de todos los Estados a partir del 30 de mayo de 2007.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida como UNESCO, se fundó en 1945 y su objetivo es, como declara su página web, *"contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la cultura y las comunicaciones"*. Paralelamente a los avances de la ONU, los objetivos de la UNESCO desde finales del siglo pasado y en lo que llevamos del actual milenio, se han centrado en el respeto a la diversidad, la dignidad humana y la vida independiente. En resumen, la educación como un derecho por encima de las diferencias particulares de los seres humanos.

Esta perspectiva de la educación se comenzó a fraguar en la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Jontiem, Tailandia, 1990). En ella, el organismo dejó sentado el interés de la comunidad mundial por garantizar el derecho a la educación para todas las personas, independientemente de sus diferencias. Más tarde, la *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad* (Salamanca, España, 1994) se centró en el acceso de la población con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, mediante la inclusión. En la misma línea continuó el *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos* (Dakar, Senegal, 2000).

La Organización Mundial de la Salud, OMS, fundada en 1948, es la autoridad directiva y coordinadora de la acción sanitaria en la ONU. Para nuestra investigación, destacamos que en 1980 publicó la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDDM) centrándose en los siguientes elementos:

- *Deficiencia*. Considerada como toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- *Discapacidad*. Denominada así toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.
- *Minusvalía*. Sería, finalmente, la situación desventajosa para un individuo determinado como consecuencia de una deficiencia o una discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales) (OMS, 1980).

La preocupación por el etiquetado de las personas con diversidad funcional llevó a la organización, en el año 2001 a difundir la *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud* (CIF). En este caso sí se tuvieron en cuenta los avances terminológicos para que la clasificación no se centrara únicamente en la persona y sí más en el entorno. Tal como aparece en la misma, se trata de *"una clasificación de las características de la salud de las personas dentro del contexto de las situaciones individuales de sus vidas y de los efectos ambientales. La interacción de las características de la salud y los factores contextuales, es la que produce determinada discapacidad"* (OMS, 2001).

En España, el uso de los términos por parte de las Administraciones Públicas ha seguido también una evolución, marcando el lenguaje de la calle.

Las personas con diversidad funcional eran *"anormales"* en el *Real Decreto para la Creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales* del 1930. Pasaron a ser *"deficientes"* en el *Decreto para la Creación del Patronato Nacional de Cultura de los Defi-*

cientes de 1934. Seis años después, en la postguerra, se puso de moda el término “*inválido*” en la *Orden para Asociaciones de Inválidos para el Trabajo* en 1940.

El término “*subnormal*” aparece en la Orden para el *Texto Refundido de la Legislación sobre Asistencia a los Subnormales en la Seguridad Social* de 1970. Y se consensuó entre todas las fuerzas políticas del momento el término “*disminuidos*” en la Constitución de 1978.

En los años ochenta, es el turno de “*minusválidos*”, gracias sobre todo a la enorme difusión de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los *Minusválidos* de 1982. En 1986 fueron sustituidos en todos los textos de la Administración Pública los términos “*subnormalidad*” y “*subnormal*” (RD 348/1986, de 10 de febrero), por “*minusvalía*” y “*persona con minusvalía*”.



Ilustración 2: Señal de tráfico en el Campus de Teatinos de la Universidad de Málaga, a escasos metros de la Facultad de Ciencias de la Educación (fotografía tomada en abril de 2017).

Con la *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia*, es obligatorio en los textos normativos la expresión “*personas con discapacidad*”. Y esta es la terminología que figura desde el 1 de enero de 2007 (Ley 39/2006, 14 de diciembre 2006, disposición adicional octava).

En la actualidad, en documentos oficiales todavía aparecen términos como *incapacidad permanente total*, pensión de *invalidez*, certificado de *minusvalía*, aparcamientos para *minusválidos*...

¿Cuál es la postura de la Real Academia Española? Recojamos lo que nos dice su diccionario.

Nos encontramos con estos términos y estas definiciones:

Deficiente

Del lat. *Deficiens, -entis*, part. Act. De *deficēre* ‘faltar’.

1. adj. Falto o incompleto.
2. adj. Que tiene algún defecto o que no alcanza el nivel considerado normal.
3. adj. Dicho de una persona: Que tiene deficiencia mental. U. T. C. s.

Inválido, da.

(Del lat. *Invalidus*).

adj. Dicho de una persona: Que adolece de un defecto físico o mental, ya sea congénito, ya adquirido, que le impide o dificulta alguna de sus actividades. U. T. C. s.

Disminuido, da.

(Del part. De *disminuir*).

adj. Que ha perdido fuerzas o aptitudes, o las posee en grado menor a lo normal. Apl. A pers., u. T. C. s.

Minusválido, da.

(Del lat. *Minus, menos, y válido*).

adj. Dicho de una persona: Incapacitada, por lesión congénita o adquirida, para ciertos trabajos, movimientos, deportes, etc. U. T. C. s.

Discapacitado, da.

(Calco del ingl. *Disabled*).

adj. Dicho de una persona: Que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas. U. T. C. s.

Este último término, “*discapacidad*” fue el elegido por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada por consenso en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (Resolución 61/106, de 13 de diciembre de 2006). La OMS, por su parte, señala que la discapacidad es “*toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano*” (ONU, 2006).

Nuestro país ratificó el término en 2008 (*Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, el 13 de diciembre de 2006). La Real Academia Española, como hemos visto, admitió la palabra hace más de quince años.

A pesar de ser la terminología consensuada desde el punto de visto legal y jurídico, tanto a nivel nacional como internacional, consideramos que sigue presentando connotaciones negativas. Para empezar, el principio de cebarse en la propia persona sigue inmutable y obvio, como que al domingo le sigue un lunes. Se sigue dejando de lado el entorno y las circunstancias externas. Además, no por ser discapacitado en el término clásico, una persona no es capaz de hacer las mismas cosas que otras con diferentes capacidades. Por eso, es preferible, de entrada, utilizar la variante de persona con discapacidad.

Como evolución de los términos, recientemente ha aparecido una terminología nueva: diversidad funcional.

Diversidad funcional es un término alternativo al de discapacidad que ha comenzado a utilizarse en España por iniciativa de los propios interesados. La expresión fue propuesta en el *Foro de Vida Independiente*, en enero de 2005, y pretende sustituir a otros cuya semántica puede considerarse peyorativa, tales como “discapacidad” o “*minusvalía*”. El Foro de Vida Independiente es heredero en España del Movimiento Internacional de Vida Independiente, nacido en la Universidad de Berkeley tras la guerra de Vietnam.



Ilustración 3: Evolución terminológica en la legislación española.
El último aún no se emplea oficialmente

Diversidad funcional podría entenderse como un fenómeno, hecho o característica presente en la sociedad que, por definición, afectaría a todos sus miembros por igual. Es decir, dado que en la sociedad existen personas con capacidades o funcionalidades diversas o diferentes entre sí, incluso dentro del mismo individuo con diferentes edades, afirmaríamos que, en un momento dado, en la sociedad (o en un determinado grupo social) existe o se produce diversidad funcional del mismo modo que se observa diversidad cultural, sexual, generacional... (Palacios y Romanach, 2006).

En nuestra investigación utilizaremos indistintamente, la terminología personas con discapacidad y personas con diversidad funcional, con preferencia de ésta última. Por otra parte, cuando se utilicen otros términos, se utilizará la cursiva. En estos casos, se hará por literalidad de

algún autor o informante, o para referirnos a la terminología que se utilizaba en un momento histórico determinado, para contextualizar. Queremos evitar lo que le ocurrió a aquel investigador, que negaba que Ramsés muriera de tuberculosis porque el bacilo se descubrió en el siglo XVIII.

Para terminar este apartado, resumimos, a modo de libro de estilo, las orientaciones que sobre el lenguaje seguimos en esta investigación. Las referencias están extraídas de Sánchez Caballero (2015), Declaración de Salamanca (2004), Disability Etiquette Guide (2011), y Fernández (2006).

- Nos centraremos siempre en la persona y no en la diversidad funcional de la misma. Por ello, utilizaremos “personas con autismo” o “alumnado con diversidad funcional” mejor que “los autistas” o “los discapacitados”.
- Evitaremos sustantivar adjetivos, como “el discapacitado”, “el ciego”. Los términos descriptivos deben ser utilizados como adjetivos, no como sustantivos.
- Usaremos la terminología “accesibilidad” para referirnos a los aspectos de un lugar o situación. Así, es preferible decir “un centro poco accesible” que “un centro con deficiencias”.
- Evitaremos las descripciones negativas o sensacionalistas referidas a la diversidad funcional de una persona.
- No retrataremos a las personas con diversidad funcional que han tenido éxito social o profesional, como superhéroes, llenas de coraje o especiales. Ello distorsiona la realidad puesto que implica que es insólito tener talento o habilidades por parte de este colectivo. Lo razonable es mostrar a las personas con discapacidad que tienen éxito y a las que no lo tienen, pero que luchan todos los días por llevar una vida lo más normalizada posible y, centrarse en la persona y no en la discapacidad.
- En ningún caso usaremos el término “normal” para describir a las personas sin discapacidad o para comparar.
- No usaremos adverbios como “condenado a una silla de ruedas” o “limitado a una silla de ruedas”. Hay que mostrar que las personas que usan instrumentos o equipos para la movilidad tienen la libertad y la accesibilidad gracias a estos instrumentos que de otro modo les es negada.
- No usaremos verbos o términos negativos, al presuponer que sufre o experimenta una disminución en su calidad de vida, como “sufre esquizofrenia”, “padece sordera”, “víctima de”. Es preferible utilizar el verbo “tener”.
- Evitaremos el uso de eufemismos como “personas diferentes”, “con problemas físicos”, “físicamente limitados”, “invidentes”, y diminutivos como “sillita”, “carrito” o “taca taca”. Utilizaremos “personas con diversidad funcional motórica”, “personas con diversidad funcional visual”, “silla de ruedas” o “andador”.

En todo caso, y por encima de todo, consideraremos a las personas con diversidad funcional como personas. Hombres y mujeres con sus propias características, con sus virtudes y con sus defectos, con sus sentimientos, necesidades e intereses.

Personas que tienen los mismos derechos y deberes que el resto de personas.

1.2 De la integración a la inclusión

“Una vela no pierde su luz por compartirla con otra”

Ben Kingsley en La Lista de Schindler. Steven Spielberg. 1993

Para Eduardo Padrón el talento es universal, la oportunidad aún no. Con la publicación del Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, el Ministerio de Educación se comprometía a integrar a los alumnos y alumnas con diversidad funcional en los centros ordinarios públicos y concertados en todo el territorio nacional. Esta normativa llegaba no solo a la educación obligatoria, en esos momentos hasta los catorce años, sino también a la postobligatoria: Formación Profesional, educación de adultos e incluso la enseñanza universitaria.

Con este Real Decreto se inicia en España de forma legal y experimental la integración escolar (Verdugo, Rodríguez-Aguilella, Sarto et ál., 2009).

La integración es un modelo educativo que acoge al alumnado diverso, el que presenta diversidad funcional, el proveniente de otras culturas o con diferentes características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que estaban fuera de ese modelo y que en un momento determinado se les abre a puerta de la escuela. Como explica Barrio de la Fuente (2009), se trata de ubicar al alumnado con discapacidad en las escuelas, donde se tienen que adaptar a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la propia escuela.

La integración, sin embargo, sigue insistiendo en que el problema está en el alumnado. Lleva implícito la puesta en marcha de reformas adicionales para que el alumnado, considerado especial, pueda acomodarse a un sistema tradicional e inalterado (Ainscow 2003). Esta adaptación, en todo caso, no suele ir más allá que el diseño de programas específicos para atender estas diferencias. En nuestro Estado, primero fueron los Programas de Desarrollo Individual y más tarde las Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

Arreaza (2009: 7) lo explica de la siguiente manera:

“En este modelo, se adscribe a la persona “diversa” al grupo normalizado y, como excepción, se diseña un programa específico para atender las diferencias. El citado programa se recoge en una adaptación curricular y se organiza la respuesta, individual o en grupos reducidos, durante un tiempo variable, en un espacio a determinar, fuera o dentro del aula, con los recursos específicos. Para justificar las actuaciones se argumenta afirmando la excepcionalidad y transitoriedad de las medidas y, sobre todo, defendiendo la necesidad de realizar una discriminación positiva para evitar otros riesgos”.

De esta forma, se puede llegar a una paradoja: para dar respuesta a la diversidad se promueven programas específicos o especiales que dan como resultado la proliferación de grupos diferenciados y segregados. Pero no se cuestionan los procesos que desencadenan la exclusión educativa ni se abordan de manera sistemática las políticas educativas (Gobierno Vasco, 2009).

Las experiencias de integración fueron evaluadas por diversos estudios. Algunos de los más difundidos son los desarrollados por Moriña (2002), Echeíta (2004), o los de Marchesi, Martín, Echeíta et ál. (2005). Todos ellos han aportado diversos datos sobre la integración en el Estado Español y la percepción del alumnado, familias y profesorado sobre el proceso.

Con estos estudios, se replanteó el sentido terminológico para traspasar a la idea de inclusión educativa, basada en la educación para todos: se recogía la diversidad del alumnado y se proponía un cambio en la concepción global (Verdugo, 2009).

Este cambio de perspectiva se ha fundamentado en el cambio del paradigma en la concepción de la discapacidad (Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Luckasson et ál., 1992, 2002; Organización Mundial de la Salud, 2001; Verdugo, 1994, 2003). Si bien ya el informe Warnock (1978) consideraba las necesidades educativas especiales del alumnado como el asunto a tratar, han tenido que pasar muchos años para que se considere la discapacidad no como un problema de la persona, sino más como del contexto y de acuerdo a las interacciones que con él desarrolla el alumnado. *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas* (2006) vela por el derecho de todas las personas a participar en la educación general.

En España, la mayor parte del entramado legal desde la LOGSE contempla la inclusión educativa entre sus fines.

Pero se sigue confundiendo la integración con la inclusión (Verdugo et ál., 2009). Ambos términos plantean diferentes análisis de la realidad por lo que su modo de intervención también es distinta.

El concepto de inclusión educativa comenzó a debatirse internacionalmente en la UNESCO, primero en la ya mencionada Conferencia Mundial que se celebró en Jomtien, Tailandia, bajo el epígrafe de “Educación para todos”, y cuatro años después en la Declaración de Salamanca (Muntaner, 2010). El punto de partida era, y sigue siendo, que la escuela debe proporcionar una buena educación para todo el alumnado, independientemente de sus características personales.

Para que la escuela pase de integrar a incluir a todo el alumnado, es necesario que se modifiquen actitudes negativas y estereotipos, se cambien algunas dinámicas de programación y de diseño curricular, se cualifique al profesorado y otras muchas cosas (Verdugo 2009). Según Ortiz y Lobato (2003), el éxito de la educación inclusiva está íntimamente ligado al potencial de los centros para fomentar los apoyos individualizados. Identificar y promover las variables de cambio es un paso fundamental para favorecer la inclusión

Una vez que se da por hecho que la escuela está abierta a todo el alumnado, la cuestión actual no va tanto en la línea de si un alumno o alumna se puede integrar, sino en cómo debe modificarse aquélla para responder a las necesidades de todo el alumnado (Gobierno Vasco 2009).

Según Muntaner (2010), la inclusión educativa tiene dos objetivos fundamentales: la defensa de la equidad y la calidad educativa de todo el alumnado sin excepciones y la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

El concepto de educación inclusiva está sujeto a múltiples interpretaciones. Atendiendo a Ainscow (2006); Ainscow y Miles (2008), Giné (2009) y Muntaner (2010), podemos entender la inclusión desde varios puntos de vista:

Educación inclusiva como la educación para el alumnado con diversidad funcional en las escuelas ordinarias.

- Educación inclusiva como la respuesta al alumnado con problemas de conducta.
- Educación inclusiva como la destinataria del alumnado con riesgo de exclusión.
- Educación inclusiva como la escuela para todos, común y no selectiva.
- Educación inclusiva como la escuela que debe escolarizar a todos los niños y niñas del mundo, con independencia de sus características o condiciones personales de género, etnia, religión o capacidad.
- Educación inclusiva como la transmisora de valores de la sociedad: de derechos, respeto por las diferencias, participación, transformación de la cultura...

Como puede observarse, estas interpretaciones de la escuela inclusiva no son excluyentes. En cambio, sí que parece que se dirigen a un aspecto de la educación como es la atención a la diversidad (Blanco 2008), cuando en realidad supone un planteamiento nuevo del sistema educativo.

¿Cómo podemos definir la escuela inclusiva?



Ilustración 4: Elementos comunes en las definiciones de escuela inclusiva

Hay cuatro elementos que aparecen en la mayor parte de las definiciones de escuela inclusiva (Ainscow 2003):

- Es un proceso que nunca finaliza, con la búsqueda constante de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- Se basa en identificar y eliminar barreras.
- Supone la asistencia, la participación y el máximo funcionamiento de todo el alumnado.
- Se pone especial énfasis en el alumnado en peligro de estar marginado o de no alcanzar su rendimiento óptimo.

La UNESCO (2005: 13) define la escuela inclusiva como

“un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”.

Tomasevsky (2002), citada por Blanco (2008), desarrolla tres etapas por las que pasa la educación antes de asegurarse de su extensión a todo el alumnado:

- Una primera fase, en la que el objetivo será alcanzar el derecho a la educación de todo el alumnado, incluido aquel por diferentes circunstancias ha estado privado de ese derecho, como es el caso del alumnado con diversidad funcional. En este caso, se utilizan escuelas segregadas o especiales.
- La segunda fase consiste en la integración de este alumnado, aunque aún obligando a este a adaptarse a las escuelas y enseñanzas disponibles, independientemente de sus capacidades, actitudes, cultura o lengua materna. En esta fase, la integración se centra más en procurar recursos y apoyos para el alumnado integrado más que en transformar la organización de la escuela.
- La última fase implica la adaptación de la escuela a las características del alumnado. En este último caso se puede hablar de educación inclusiva.

¿En qué momento nos encontramos en España? Si repasamos la normativa se podría pensar que estamos en la tercera etapa, pero desgraciadamente no es así. Sobre todo en la Educación Secundaria, se evidencia que para llegar a una escuela inclusiva no basta con formular leyes específicas, sino que se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la Administración y los centros escolares, y análisis crítico de los problemas (Verdugo, 2011).

Los resultados del informe CERMI (2010) sugieren que el proceso de inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en España muestra signos claros de estancamiento y que existen actualmente grandes dificultades para generalizar la inclusión educativa, a pesar de que la Convención de la ONU sobre los Derechos de las personas con discapacidad obliga al Estado Español a acabar con ese estancamiento (Alonso y Araoz, 2011; Verdugo, 2011).

Dado que, según se ha explicitado, el sistema educativo español dista aún de ser inclusivo, se tendrá especial cuidado en la terminología a utilizar.

Nuestra investigación versa sobre las primeras experiencias de integración en la provincia de Málaga: esto es, el paso de la fase primera a la segunda según la clasificación de Tomasevsky. Por ello, hablaremos siempre de experiencias de integración, nunca de inclusión, por cuanto el objetivo era el primero, aunque en contadas ocasiones sí se pudiera alcanzar la inclusión plena. Dado que queremos un mejor futuro para nuestro pasado, el término “inclusión” se utilizará de forma potencial, y siempre según la justificación terminológica que acabamos de desarrollar.

1.3 De la Educación Especial a la atención a la diversidad

“Normalmente, cuando las personas están tristes, no hacen nada. Se limitan a llorar. Pero cuando su tristeza se convierte en indignación, son capaces de hacer cambiar las cosas”

Denzel Washington en Malcom X. Spike Lee. 1992

En función de las épocas y de los países hay una gran variedad de términos para referirse a la educación de las personas con diversidad funcional. Garanto (1984) reconoce hasta doce expresiones diferentes: *pedagogía diferencial, pedagogía curativa, ortopedagogía, pedagogía de la discapacidad, pedagogía de la inadaptación, pedagogía correctiva, pedagogía rehabilitadora, educación sanitaria, higiene mental, rehabilitación de minusválidos, pedagogía terapéutica y educación especial*. Molina (1986) añade: *enseñanza especial, pedagogía de niños excepcionales y pedagogía terapéutica*.

De todos ellos, en España cuajó especialmente el de *pedagogía diferencial*, gracias sobre todo a autores como Víctor García Hoz y Arturo de la Orden.

“La pedagogía diferencial es la ciencia que tiene por objeto el estudio de las diferencias significativas entre los hombres, en cuanto a educandos, y sus implicaciones, en la medida que determinan modos diferenciados y diferenciadores de educación” (De la Orden, 1975: 186).

El término pedagogía terapéutica, muy asentado en nuestro país, es anterior a Educación Especial. En concreto, el origen se remonta a principios del siglo XX y su aparición está relacionada con las consecuencias sociales y económicas de la revolución industrial y en la generalización de la educación obligatoria (Asín, 1993).

A partir de los años sesenta el término Educación Especial ve cómo se generaliza su uso. En ocasiones sustituyendo a pedagogía terapéutica, y otras veces compartiendo ambos. Tuvo mucho que ver la difusión del término anglosajón Special Education (Jiménez y Vila, 1999).

Tradicionalmente, se ha utilizado el término de Educación Especial para describir un tipo de educación que marchaba paralela, cuando no al margen, del sistema educativo ordinario. El concepto partía de la creencia de que el alumnado con diversidad funcional presentaba unas dificultades tales que le impediría acceder a un currículo ordinario en una escuela ordinaria.

De esta época datan algunas definiciones. Nos quedamos como resumen con la siguiente por provenir de una institución mundial.

“Es la forma de educación destinada a aquellos que no alcancen o es improbable que alcancen, a través de actuaciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados para su edad, y que tienen como objeto promover sus progresos hacia otros niveles” (UNESCO, 1983: 30, citado por Jiménez, 1996: 69-70).

Podemos establecer el informe Warnock de 1978, que daría lugar a la Ley de Educación del Reino Unido de 1981, como el punto de inflexión en la determinación de que lo que invalida es el contexto y no las condiciones individuales de cada persona. Queda explícito que los fines de la educación son los mismos para todo el alumnado. De ahí el término que, a partir de este momento, se popularizó, de *necesidades educativas especiales*.

Este informe consiguió unir diferentes propuestas en un entramado coherente y operativo que marcó la atención a la diversidad, no solo de Gran Bretaña sino del resto de los países occidentales.

“La educación era un sendero a lo largo del cual cada niño y adulto tenía derecho a caminar, un derecho “de tránsito”. Para algunos, este sendero era relativamente suave y fácil; para otros, un lugar de obstáculos. Éstos podían surgir por una variedad de causas, y podían en algunos casos ser terriblemente desalentadores. Era la obligación de los servicios educativos, creemos, capacitar a los niños para llegar tan lejos como fuera posible a lo largo del sendero, ayudándoles a superar los obstáculos. Proporcionar tal ayuda fue responder a las necesidades especiales de esos niños Y así el concepto de necesidad educativa, siempre latente en el pensamiento educativo llega a adquirir importancia a finales de los setenta y a principios de los ochenta y fue incorporada en el acta de la educación de 1981” (Warnock, 1991: 147).

Brennan (1990) define las necesidades educativas especiales como las que surgen cuando una discapacidad física, social, emocional o motórica, o combinación de las mismas, afecta al aprendizaje, de forma que se hacen necesarios diversos elementos para adaptar el currículo. La Educación Especial, a su vez, y siempre según este autor, sería la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer estas necesidades educativas especiales del alumnado.



Ilustración 5: Evolución terminológica de la atención educativa a las personas con diversidad funcional

Hegarty (2008), por su parte, sostiene que los niños y niñas tienen necesidades educativas especiales si presentan dificultades de aprendizaje que requieren Educación Especial.

Llegamos a una nueva época en la que vuelven a convivir diferentes terminologías. Por una parte, la Educación Especial se resiste a desaparecer como término. Reformulada, eso sí.

“La Educación Especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una

forma más continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos” (Garanto, 1993: 11).

El concepto de necesidades educativas especiales llega con fuerza para asentarse. Y no termina de desaparecer el de pedagogía terapéutica. En nuestro país tiene un gran arraigo, ya que aún da nombre al puesto laboral de los maestros y maestras que trabajan con el alumnado con diversidad funcional. A pesar de su claro prurito segregacionista.

Para nosotros, estas definiciones no son afortunadas. En una era del reconocimiento del derecho a la educación para todas las personas, con independencia de sus características personales, seguir utilizando un apellido para la educación supone seguir utilizando una terminología restrictiva.

Con esta filosofía, la educación en general reconoce la diversidad de todo el alumnado y otorga las mismas oportunidades, independientemente de cuáles sean sus necesidades. Además, valora éstas de forma positiva, como una suerte de enriquecimiento del proceso educativo. Por ello no tendría mucho sentido seguir utilizando el término de Educación Especial. Jiménez y Vilà se preguntan: “¿es que no todas las personas y grupos son especiales en la medida que se sienten diferentes?” (1999: 50).

En los últimos años ha irrumpido un nuevo término, el de *atención a la diversidad*, dentro de la educación. La Ley Orgánica de Educación de 2006 contempla la atención a la diversidad como una necesidad que abarca todas las etapas y a todo el alumnado. De esta forma, la diversidad, a lo largo de toda la etapa de escolarización, es un principio y no una medida que contemple las necesidades de unas pocas personas.

En nuestro caso, nos parece más adecuado utilizar este término. Por ello, a lo largo del presente trabajo, solamente utilizaremos el término “Educación Especial” cuando nos refiramos a la atención educativa que se hacía al alumnado con diversidad funcional antes del informe Warnock. A partir de este momento histórico, preferiremos utilizar “atención a la diversidad”.

Epistemología de la atención a la diversidad: La integración previa a la inclusión

“Las masas humanas más peligrosas son aquellas en cuyas venas ha sido inyectado el veneno del miedo.... del miedo al cambio”

Octavio Paz (1914-1998)

Como defiende el dramaturgo Tom Stoppard, toda salida es una entrada a otra parte. Los cambios sociales han favorecido la consideración de la educación como un derecho social y una obligación pública. La educación, para cumplir con su finalidad ética, debe esforzarse por corregir o paliar en lo posible las desigualdades sociales (Gallego y Rodríguez, 2012).

La integración puede considerarse como la manera de lograr y hacer realidad el principio de normalización educativa: conseguir que el alumnado con diversidad funcional pueda incorporarse al centro ordinario más cercano o a su domicilio o al que desee.

La integración escolar ha sido una consecuencia lógica de las transformaciones de todos los países occidentales y también del nuestro. Así, la evolución de las ciencias médicas, psicológicas, pedagógicas y sociales, junto con los cambios sociales y políticos han provocado notables cambios en los planteamientos educativos.

La defensa de los derechos humanos dio un vuelco a la filosofía educativa conocida como *institucionalización*, mediante la cual se vinculaba la atención educativa al alumnado con diversidad funcional en centros especiales, con currículos, profesorado y materiales especiales. Con la nueva ideología, se reconoce que el alumnado es sujeto del sistema educativo, y no objeto, por lo que se proyecta una escuela para todos, en el que tengan cabida todas las capacidades, intereses y motivaciones, con los recursos adecuados.

2.1. La integración como constructo teórico

“Suyas eran todas las ideas equivocadas que se hayan podido exponer en ese mundo”

Trópico de Capricornio. Henry Miller. 1938

A muchos de los que, en nuestra juventud, hicimos el esfuerzo de leer la novela *La insoportable levedad del ser*, del Milan Kundera, no nos quedó claro en esa metáfora del eterno retorno de Nietzsche si lo positivo era el peso o la levedad.

Hay acuerdo en la consideración de que no hay dos seres humanos iguales. Sin embargo, tradicionalmente se ha considerado a las personas con diversidad funcional como diferentes, o fuera de lo normal. En este caso, lo normal sería lo frecuente, quedando, por tanto, todas las personas encasilladas entre *normales o no normales* o, incluso, *anormales*. Esta dicotomía se antoja, cuanto menos, arbitraria. Por una parte, la normalidad no es tampoco homogénea, ya que no existen dos personas iguales. Por ello, no es la diferencia en sí lo que crea la desviación sino más bien la valoración positiva o negativa que se dé.

Desde este punto de vista, la integración supondría un intento de reducir o eliminar esta desviación. Pero dado que la desviación no se halla en las personas sino en el entorno, para conseguir la integración habría que cambiar las percepciones de la sociedad, no a la persona. En esta línea, Beeny (1975) considera la integración como una filosofía que valora positivamente las diferencias humanas. No se trata de eliminar las diferencias, sino de considerarlas como diferentes modos de ser persona dentro de un contexto que le aporte a cada uno diferentes oportunidades para alcanzar el desarrollo máximo.

Para alcanzar este estado fueron apareciendo distintos principios.

Principio de normalización

En 1959, los *Servicios para Deficientes Mentales* de Dinamarca publicaron un documento en el que, por primera vez, se hablaba de normalización. Este término se utilizaba en el sentido de que el *deficiente* mental pudiera desarrollar una vida tan normal como fuera posible (Gallego y Rodríguez, 2012). Para ello, según Bank Mikkelsen, precursor de este principio, estas personas deberían recibir todas las atenciones de forma ordinaria en su propia comunidad, recurriendo a servicios específicos de forma excepcional. Este principio se incluiría en la atención educativa del alumnado con diversidad funcional cognitiva en el país nórdico.

Nirje (1969) reformula el concepto y lo incorpora a la literatura educativa. Para dicho autor:

- La normalización significa poner al alcance de todas las personas con diversidad funcional las condiciones más cercanas posibles a la sociedad cotidiana en la que cursan su vida.
- Además, implica dar a conocer al resto de la sociedad a estas personas, de tal forma que se puedan aminorar sus miedos y eliminar los posibles rechazos.
- Normalizar no significa convertir a la persona en normal, sino facilitarle los mismos derechos, con el objeto de que pueda vivir una vida lo más normal posible. La normalización sería, pues, una forma de vida.

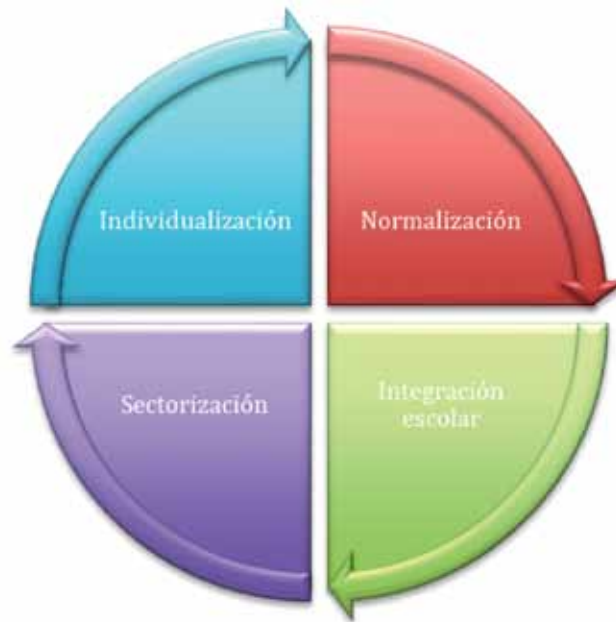


Ilustración 6: Principios de la integración

La *Ley Sueca de Normalización* de 1968, pionera en Europa, reunía los principales derechos de las personas con diversidad funcional: el derecho a una vida normal, el derecho a disfrutar de experiencias que favorezcan el desarrollo de la personal, el derecho a cambiar de ambiente a la mayoría de edad y el derecho a una posición económica normal, entre otros.

Rápidamente este principio se extendió por los países occidentales. En 1972 se publicó el primer tratado sobre este principio, a cargo de Wolf Wolfensberg. Este norteamericano definió la normalización como el uso de medios lo más normativo posible desde el punto de vista cultural para establecer y mantener comportamientos y características personales lo más normativo posibles.

En la misma línea insiste García Pastor (1993) para el que la normalización tiene un componente social y no implica como objetivo la normalidad de la persona sino la regularización de las relaciones interpersonales, ya que surge en el ámbito de lo social y no de lo educativo. De ahí la insistencia en centrarse no en la situación de las personas con diversidad funcional sino en las relaciones entre éstas y el resto de personas. Para ello es indispensable detectar los obstáculos.

Balbás (1995) profundiza en este principio desterrando falsas ideas. Insiste, como los autores anteriores, en que no significa hacer a la persona normal, ni tampoco tratar a las personas como si no tuvieran diversidad funcional. Se trata, en cambio, de ofrecerles ayuda en sus lugares habituales y con otras personas valoradas socialmente. Tampoco se trata de ofrecerles un entorno especialmente agradables, sino que se encamina a generar un cambio social que valore la presencia de las personas con discapacidad en la sociedad.

Principio de integración escolar

Este principio está inequívocamente relacionado con el anterior. Para Mikkelsen (1959) la normalización es el objetivo a conseguir mientras que la integración sería el modo de conseguirlo. Por su parte, Wolfensberg (1972) considera la integración como la culminación de la normalización.

Birch (1974) considera la integración escolar (*mainstreaming*) como la unificación de la educación ordinaria y la especial, ofreciendo una cartera de servicios al alumnado según sus necesidades. En su bibliografía, precisa cuáles son los escenarios que debe reunir esta integración:

- El profesorado debe adaptar el programa educativo a los niveles de cada alumnado.
- Este proceso se tiene que llevar a cabo en todos los niveles educativos.
- El alumnado con diversidad funcional tendrá el mismo tutor que el resto del alumnado, acudiendo en periodos variables con profesorado especializado. Ambos docentes se coordinarán sobre las tareas a realizar.
- En todo caso, el alumnado con diversidad funcional deberá permanecer en clase ordinaria al menos la mitad del tiempo.
- Solo se utilizarán aulas o centros especiales cuando la necesidad sea evidente.

En España, el *Plan Nacional de Educación Especial* de 1978 formula este principio de la siguiente forma:

“La Educación Especial debe impartirse hasta donde sea posible en los centros ordinarios del sistema educativo general. Solo cuando resulte absolutamente imprescindible se llevará a cabo en centros específicos. En este caso, se configurará la estructura y régimen de estos centros para que faciliten la integración de sus alumnos en centros ordinarios”.

El mismo plan establece los diferentes niveles de integración: completa, combinada, parcial y centro específico.

Fierro (1985) recoge algunas creencias falsas que han socavado este principio:

- Que el alumnado con diversidad funcional está más cómodo con sus semejantes.
- Que en una escuela ordinaria no aprende y entorpece al aprendizaje del resto del alumnado.
- Que en un centro especial va a aprender más.

La integración no solo es una cuestión de derechos de la persona con diversidad funcional, sino un deber contraído para una sociedad más justa (Gallego y Rodríguez, 2012).

Principio de sectorización

Este principio, derivado de los anteriores, sostiene que las personas con diversidad funcional deben recibir las atenciones que precisan en su ambiente natural, tanto social como geográfico (Molina, 2003). Para ello, debe respetarse el contexto familiar, escolar y social del alumnado.

Se trata de un principio organizativo. Es necesario, por tanto, ordenar de forma eficaz los servicios educativos por sectores para que todo el alumnado reciba una atención educativa lo más normalizada posible. Por tanto, en el mismo entorno en el que vive, se relaciona y se educa el alumnado, debe encontrar los apoyos necesarios.

Sectorizar implica descentralizar los servicios, ya que deben realizarse donde se producen, y no en sitios aislados o especiales.

Para la optimización de este principio, Hearty (1994) señala algunas orientaciones:

- Delimitar la necesidad de profesionales, tanto en número como en funciones y formación.
- Delimitar el entorno físico: los espacios y los tiempos necesarios para la atención a este alumnado.
- Delimitar los programas de estudio del alumnado con diversidad funcional y su encaje en los programas ordinarios.
- Delimitación del apoyo externo, así como la integración del mismo en el centro ordinario.
- Delimitar la participación de las familias en el proceso integrador.

Principio de individualización

Atendiendo a que cada persona es diferente y tiene unas necesidades diferentes, este principio aboga porque sea atendido de una manera diferenciada según sus requerimientos. En palabras de Molina (2003: 399), es *“la preocupación por el respeto a las peculiaridades psicofísicas del alumno, tanto en lo que se refiere a la situación escolar como a la programación didáctica y a las estrategias metodológicas”*.

No hay que olvidar, sin embargo, el componente social de la educación.

3.2. La integración educativa

“Nuestras vidas se definen por las oportunidades, incluso las que perdemos”

El curioso caso de Benjamin Button. F. Scott Fitzgerald. 1922

Aún consciente de nuestra falta de originalidad, comenzaremos diciendo que la integración escolar debe admitirse como un concepto con diferentes dimensiones (Nirje, 1969; Deaño, 1985; Pijl y Meijer, 1991):

- Integración física, cuando las medidas arquitectónicas permiten que el alumnado con diversidad funcional se escolariza en el mismo espacio que el resto del alumnado.
- Integración terminológica, cuando se tiene en cuenta y se utiliza un lenguaje no discriminatorio.
- Integración administrativa, cuando existe una misma normativa para todo el alumnado.
- Integración social, cuando hay plenos contactos entre el alumnado con diversidad funcional y el resto.
- Integración curricular, cuando el programa educativo es el mismo para todo el alumnado.
- Integración psicológica, cuando todo el alumnado recibe la misma enseñanza en el mismo aula y desarrolla el mismo currículo.

Como vemos, la escuela integradora no solo está condicionada en términos sociales, sino que existen algunas variables intrínsecas que condicionan la integración escolar: la arquitectura de los centros, la homogeneización de las metodologías, la organización rígida de la estructura escolar o el déficit de trabajo en equipo del profesorado.

Pero la educación integradora se puede justificar desde tres puntos de vista (Vera, 2008):

- Desde el punto de vista educativo, la integración incide positivamente en todo el alumnado. El alumnado con diversidad funcional obtiene mejores resultados académicos y adquieren mayores competencias sociales. Por su parte, el resto del alumnado adquiere valores y se beneficia del cambio de estrategias metodológicas del profesorado.
- Desde el punto de vista social, la escuela integradora sienta las bases de una sociedad más abierta, justa y tolerante.
- Desde el punto de vista económico, las escuelas para todos no tienen por qué ser necesariamente más caras que los centros especiales, aún contando con todos los recursos necesarios. Los mismos recursos pueden, en cambio, ser utilizados por un número mayor de alumnos y alumnas, siempre que se realice una previsión adecuada.

2.3. Limitaciones de la integración. La escuela inclusiva

“Las causas perdidas son las únicas por las que merece la pena luchar”

James Stewart en Caballero sin espada. Frank Capra. 1939

El movimiento de la integración escolar ha permitido que la mayor parte del alumnado se incorpore a las escuelas ordinarias, evitando los centros especiales. Sin embargo, poco a poco, este esfuerzo se ha visto insuficiente.

En los años noventa aparece en los Estados Unidos un movimiento denominado *Regular Education Initiative* (REI), cuyo objetivo principal era la escolarización de todo el alumnado en aulas ordinarias, eliminando la Educación Especial y unificándola en un solo sistema educativo. Entre los impulsores de este movimiento destacan Stainback y Stainback que argumentan la sustitución del término de integración por el de inclusión. Para ello aportan algunas razones (1999):

- El término inclusión indica con mayor detalle lo que se busca: que todo el alumnado participe en la vida educativa y social tanto de la escuela como del entorno próximo.
- El objetivo de la educación inclusiva es construir un sistema que integre y responda a las necesidades de todo el alumnado.
- La inclusión se centra no solo en el alumnado con diversidad funcional, sino en las necesidades de todos los miembros de la escuela.

Los mismos autores justifican la apuesta por la escuela inclusiva en los términos siguientes (Stainback y Stainback, 2001):

- La necesidad de pertenencia a un grupo.
- Todo el alumnado puede aprender de la cotidianidad del centro.

- El grupo se rige por las mismas reglas de respeto, igualdad y justicia.
- Adaptación de la enseñanza a las peculiaridades del alumnado y flexibilización de los servicios.
- Comprensión de las diferencias como base del enriquecimiento mutuo.
- Generalización de los apoyos dentro del aula ordinaria.



Ilustración 7: Diferencias entre integración e inclusión

La ya nombrada Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca señala que las escuelas inclusivas son “*el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos. Además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo el sistema educativo*” (Unesco, 1994).

Marchesi (1999) centra la escuela inclusiva en una idea: la necesidad de reformar el sistema educativo para que todo el alumnado pueda ser educado en la misma escuela. Para este autor, el auge de este movimiento deriva directamente de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y tiene un marcado matiz ideológico.

Para Vislie (1996), los países occidentales han desarrollado dos tipos de estrategias en los últimos años:

- Una reforma profunda de la Educación Especial, introduciendo en las escuelas ordinarias los servicios de la Educación Especial. Este es el modelo de Alemania, Holanda, Bélgica e Inglaterra.
- Una reforma profunda de la escuela ordinaria. Esta sería la estrategia de Italia, Suecia, Noruega, Dinamarca y Estados Unidos.

- Ciñéndonos a nuestro país, Marchesi (1999) habla de tres épocas:
- Hasta 1970, con marginación del alumnado con diversidad funcional.
- Hasta 1990, integración progresiva, con un fuerte impulso a partir de 1985.
- Desde 1990, integración plena en el sistema educativo y moderada apuesta por la escuela inclusiva.

Pero la puesta en marcha de escuelas inclusivas no es una tarea fácil. Parrilla (2002) resume algunos de los retos:

- La inclusión supone cambios y transformaciones más radicales que la mera integración, ya que implica un serio debate ideológico, conceptual y filosófico.
- La inclusión no se queda en el ámbito de la educación. Trasciende de la misma a la esfera social, laboral y familiar.
- La inclusión parte del reconocimiento del principio de igualdad para construir una nueva sociedad valorando las diferencias.
- La inclusión transforma la educación en general, eliminando subsistemas.
- La inclusión supone un enriquecimiento cultural, educativo y ético para todos los miembros de la comunidad.
- Stainback y Stainback (2001) recogen algunas estrategias para su puesta en marcha:
- El diseño de una filosofía de la escuela basada en la igualdad, la solidaridad y los principios democráticos.
- La distribución de responsabilidades en el proceso de planificación y toma de decisiones entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- El establecimiento de redes de apoyo que faciliten el trabajo en equipo entre el profesorado y el alumnado.

Integración e inclusión no son movimientos paralelos, sino sucesivos. Si bien ambos compartían objetivos, a la hora de plasmarse en la realidad, la evolución ha sido bien diferente.

Gallego y Rodríguez (2012) establecen algunas diferencias entre integración e inclusión:

- La integración se configura como una concesión, como acto de buena voluntad, no exento de cierta compasión. La inclusión, en cambio, es un derecho personal y un deber social.
- La integración se realiza según las competencias del alumnado, es selectiva, mientras que la inclusión es total, sin exclusiones.
- En la integración, la diferencia aparece como deficiencia y hándicap; en cambio, en la inclusión es un valor apreciable.
- En la integración existen modalidades de escolarización. En la inclusión, todo se realiza en el aula ordinaria.
- En la integración, se adaptan las personas a la educación normal. En la inclusión, las acciones se encaminan a adaptar la educación normal al hecho de que todo el alumnado es diferente.

Como afirma Molina (2003), la escuela inclusiva surge porque la experiencia ha demostrado que el número de alumnos y alumnas excluidos de los centros ordinarios sigue siendo alto. Pero no se trata de maquillar este hecho con un nuevo término pasajero. Ni de una iniciativa aislada. Se trata, más bien, de un movimiento global de reforma de la escuela y de la educación que persigue ideales de justicia social, equidad educativa y participación democrática.

La educación inclusiva no es tanto un modo de actuar ante la diversidad sino una preocupación por la construcción de una sociedad más justa. Por ello, consideramos la escuela inclusiva como un proceso. Proceso del cual no hemos hecho nada más que comenzar. El tiempo es el mejor escritor que existe: a esta obra le dará el final que necesita.

Evolución de la atención educativa a la diversidad a lo largo de la historia

“Las aguas de los ríos sagrados fluyen hacia arriba, y el justo orden de todas las cosas una vez más se está invirtiendo”

Medea. Eurípides. 431 a.C.

Sostenía Wagensberg que las cosas acaban mal, porque si no, no acabarían. En cambio, en el presente capítulo tratamos de establecer el recorrido de la historia de la atención a la diversidad en positivo, como un largo camino que no se detiene.

Pretender hacer un recorrido histórico exhaustivo por la atención educativa a la diversidad merecería un trabajo de diez personas a diez manos: es un esfuerzo ímprobo que conllevaría demasiado espacio. Además, no es el objeto de nuestra investigación. Pero a modo de contextualización, sí que consideramos interesante realizar un breve recorrido por los tiempos desde que los historiadores tienen constancia. Como veremos, sucede como con la construcción de las catedrales góticas: es un trabajo que comenzaron unas personas y que fueron perfilando muchas otras y, en la mayor parte de los casos, no se terminarán jamás. También recoge algo de lo que H.G. Wells afirmaba: todas las épocas son iguales y solo el amor las hace soportables.

Ya Rudolf Pintner (1923) nos habla de la existencia de personas de *inteligencia inferior a la del resto* que le ha impedido desempeñar determinados puestos en la comunidad. Scheerenberger (1985), por su parte, basándose en el análisis de restos arqueológicos, constata que el hombre prehistórico padeció las mismas enfermedades que el hombre moderno. Con los mismos restos, es capaz de afirmar que ya en el 7000 antes de Cristo se hacía una distinción entre trastornos mentales y físicos, para lo que existían dos figuras claramente diferenciadas dentro de la tribu: el médico más empírico y el brujo que se encargaba de los trastornos mentales.

En efecto, los objetos de las excavaciones, unido a la literatura que ha llegado a nuestros días, nos permite afirmar que los niños y niñas que nacían con carencias muy grandes de tipo mental o físico no solían sobrevivir al alumbramiento, y si lo hacían eran aniquilados, especialmente los que traían grandes impedimentos. En el caso que nacieran con dificultades leves o medias, ya fueran de tipo mental o físico, podrían sobrevivir y la sociedad las asumía. En la aldea de Sanidar, en el norte de Irak, se encontró en 1950 restos de un hombre con atrofia en el homóplato, clavícula y húmero derecho, y con evidencias de carencia de visión en el ojo

derecho: este claro candidato al infanticidio sin embargo fue atendido y llegó a vivir unos cuarenta años. Con esta longevidad, tuvo que ser útil para la comunidad.

El conocido antropólogo Bronislaw Malinowski (1974) ha aportado numerosos datos sobre la convivencia de personas con discapacidad en las sociedades tribales. Por ejemplo, en su estancia en las islas Amphlett observó a personas neuróticas, con tics nerviosos y acciones convulsivas, que convivían con los demás. Esta sociedad distinguía entre “nagowa”, que Malinowski describe como *cretinismo, idiotez y defecto en el habla* y “gwayluwa”, que corresponde a la manía y a las personas que de vez en cuando estallan en ira y tienen comportamiento *desviado*.

Estos ejemplos nos sirven de introducción a este apartado, en el que haremos un recorrido por la historia, parándonos en las grandes civilizaciones y centrándonos en los dos últimos siglos, donde haremos mención de las personas más importantes que han luchado por la atención a la diversidad hasta llegar al informe Warnock de 1978 que establece las líneas modernas de la atención a la diversidad y acuña el término *necesidades educativas especiales*.

Como veremos, la atención educativa a la diversidad ha estado mediatizada por los condicionantes políticos, sociales, económicos, filosóficos, religiosos e ideológicos de cada momento histórico, incluso antes de que Platón persiguiera efebos entre columnas dóricas. Porque la diversidad ha existido siempre.

Para este recorrido, nos basaremos en estudios sobre el tema, como los de Ingalls (1982), Schhereenberger (1985), Llopis Sánchez (1986), Puigdelívol (1986), Ortiz (1995), Illán y Arnáiz (1996), Arnáiz, Berruezo e Illán (1998) y Vicente y Vicente (2006).

Destapemos la trampilla del túnel del tiempo.

3.1. Mesopotamia y Babilonia

Los primeros pueblos de nuestra civilización se asentaron en una zona rica entre los ríos Tigris y Eúfrates. El mayor esplendor lo alcanzan en el periodo entre 1700 a.C. y el 560 a.C. al que se le llama la “Edad de Oro” y está caracterizado por la acción de dos monarcas, Nabucodonosor y Hammurabi.

De este último se conoce su famoso código, hoy en el Louvre de París. Si bien la mayor parte de aspectos tratados en él son de tipo político y económico, hay una actitud positiva de defensa y protección de niños y mujeres, e indirectamente de compasión hacia la minusvalía, pudiéndose leer en su prólogo la necesidad de “evitar que el fuerte oprima al débil”.

3.2. Egipto

Las numerosas fuentes escritas y escultóricas de las que disponemos nos permiten conocer bastante bien la historia de la civilización egipcia. Hoy sabemos de la importancia de los monumentos funerarios, en los que aparecían personajes queridos y allegados con el fin de que acompañaran al finado a su última morada. Por ello, es importante destacar la aparición en la tumba de Tutankamón, dentro de un barco funerario, de una mujer con acondroplasia. También en la tumba nº 17 en Beni Hasan aparecen dos personas con la misma afectación de pie.

Además, esculturas como “*El enano Seneb y su familia*”, actualmente en el museo de El Cairo o “*La arpista ciega actuando en un banquete*” nos da idea de cierta normalización dentro de aquella sociedad de la discapacidad.

Otros testimonios interesantes son los papiros de Ebers, datados en el 1500 a.C. de tipo pediátrico y en el que ya aparece la epilepsia como *degradación de la mente que provoca pérdida de memoria*. Por último, destacamos el papiro de Smith, de la misma época, en el que se describe el diagnóstico, tratamiento y pronóstico de diferentes tipos de heridas, algunas de las cuales deja lesiones motoras y mentales.

3.3. Palestina

Este pequeño pueblo, cuna de las tres grandes religiones monoteístas, nos ha legado interesantes fuentes como el Talmud o la Biblia, en el que podemos observar la actitud del pueblo hebreo ante la diversidad funcional, algunas veces contrapuestas. Por una parte vemos en el Deuteronomio que la enfermedad es un castigo de Dios, siendo Él el único sanador. Sin embargo, aparecen numerosas citas que transmiten una actitud muy positiva hacia las personas con discapacidad sensorial, motórica o mental, así como a las personas con dificultades sociales. En el Levítico se lee: “*No maldecirás a un mudo, ni pondrás tropiezo ante un ciego, sino que temerás a tu Dios*”. En Isaías: “*el corazón del alocado se esforzará en aprender y la lengua de los tartamudos hablará claro y ligero*”. Este último profeta pronostica que la diversidad funcional física y mental desaparecería con la llegada del Rey de los Judíos. No estaría mal, por tanto, que Dios existiera. Al menos, hasta que llegara la Cruz Roja.

3.4. Grecia

En Esparta, ciudad-estado rodeada de potenciales atacantes, no se permitía la existencia de ciudadanos débiles y con malformaciones. Plutarco (48-122 después de Cristo) nos habla del infanticidio como práctica habitual. En efecto, regía una política de eugenesia: existía una comisión de ancianos, llamada *de la Lesche* cuya misión era decidir si los recién nacidos vivían o bien eran despeñados por el monte Taijeto. Esta era la conocida como *Ley de Licurgo*. A pesar de que determinadas discapaci-



Ilustración 8: Detalle de la tumba de Beni Hasan.



Ilustración 9: El enano Seneb y su familia

dades, especialmente de tipo mental, superaban en ocasiones el dictamen de los ancianos, las exigencias físicas educativas les impedirían la supervivencia por mucho tiempo.

En la vecina Atenas el infanticidio estaba también aceptado, especialmente en las niñas y en las clases bajas.

En cuanto a autores, Alcibíades hace la primera clasificación dentro del concepto de locura, utilizando grados y denominaciones como: *lerdos*, *extravagantes*, *excéntricos*, *inocentes*, *débiles*...

Platón sostenía que no podían integrarse en el estado niños débiles, enfermizos o discapacitados. De la misma opinión era Aristóteles, que distinguía entre enfermedades del cuerpo curadas por médicos, y del alma, curadas por filósofos.

Para Heráclito, la razón dependía de la humedad y sequedad del cerebro, del organismo y del alma. Así, cuanto más seca sea la persona resultará más prudente, mientras que cuanto más húmeda sea el alma, más propensa se encontrará a la *imbecilidad* y a la locura.

Hipócrates ha pasado a la historia como la gran figura de la deontología médica, generador del juramento hipocrático. Hay que insistir que en el mismo se declara que la Medicina servirá para curar y no para hacer daño. Su gran aportación en nuestro campo es desmentir el valor mágico y sagrado que se otorgaba a la epilepsia. Por otra parte, fue pionero en el tratamiento de la microcefalia y macrocefalia.

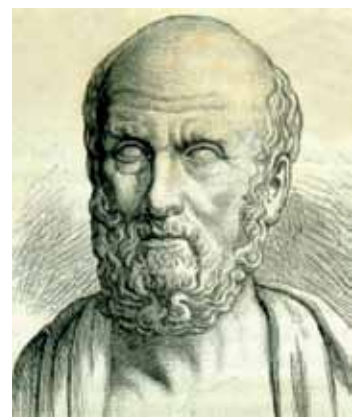


Ilustración 10: Hipócrates

3.5. Roma

La legislación romana, base de nuestro derecho, resultaba muy dura y cruel con la discapacidad. En la *Ley de las Doce Tablas* se ordena: “*sea muerto enseguida el niño deforme*”. En concreto, el infanticidio se debía realizar en los ocho primeros días de su nacimiento. Incluso filósofos y hombres públicos como Cicerón defendían tal práctica como justificación a las necesidades políticas y militares del imperio.



Ilustración 11: Galeno

Tito Livio nos habla de recién nacidos e incluso ancianos arrojados a las aguas del río Tíber o bien lanzados a la roca Tarpeia. Similar suerte corría personas que habían sufrido accidentes. De esta práctica estaban excluidos aquellas personas que habían sufrido mutilaciones de guerra.

El filósofo estoico y moralista Séneca, cercano al cristianismo, es también partidario del infanticidio. Podemos leer en su obra *De Ira*: “*los fetos monstruosos, incluso los hijos, si nacen débiles los hacemos desaparecer Y no es ira, sino razón en seleccionar lo sano de lo inútil*” (citado por Guillén, 1981; 165-166).

Los tratados de Galeno, por su parte, lo han convertido en maestro de la Medicina. En sus investigaciones avanzó que

la mayor parte de las funciones intelectuales dependía del tejido nervioso y no del espíritu. Es pionero en el estudio de las lesiones cerebrales, en la observación de los huesos del cráneo y en la influencia lateral del cerebro en la parte contraria del cuerpo. Para este sabio, la *imbecilidad* era consecuencia de la pérdida de calidad y de humedad del cerebro.

Otro autor, Asclepiades, destacó por el sensible trato que dio en sus trabajos a las personas con diversidad funcional, en particular a las personas con discapacidad mental y con epilepsia.

En otro orden, la obra “*De Medicina*”, escrita por Aurelio Cornelio Celso proponía la castración de las personas con epilepsia, ya que aseguraba que los eunucos no padecían tal enfermedad.

Época de grandes crueldades. Como para ir al trastero y traer un martillo para que estos autores rematen sus frases con un golpe.

A pesar de todo, hay que destacar a todas estas figuras. Hipócrates, Asclepiades y Galeno situaron la génesis de la conducta anormal en los mismos procesos físicos del cuerpo, alejándose de explicaciones de tipo mítico y misterioso.

3.6. El cristianismo

La aparición del cristianismo al comienzo de nuestra era, basado en un principio en el amor a los demás, supuso todo un revulsivo humanitario frente a la legislación que imperaba en el imperio romano. Si leemos los Evangelios, observamos numerosas referencias a personas con diversidad funcional sensorial (*ciegos, sordos...*) motora (*tullidos, cojos...*), y con enfermos crónicos (leprosos, epilépticos) mostrando una actitud comprensiva hacia ellos.

Dentro lleva, sin embargo, el caballo de Troya del desdén: en ocasiones aparecen personas con epilepsia que se nos presentan como endemoniados.

Lo más importante es que la Iglesia cristiana empieza a ejercer paulatinamente una gran influencia en el campo de la educación y en el ámbito familiar, predicando contra el infanticidio.

Esta actitud de pacifismo integral, vital en los primeros tiempos del cristianismo, se debilitó progresivamente y se modificó en el siglo IV con la promulgación del Edicto de Milán, que conllevó una *cristianización* superficial del mundo pagano, que pervive hasta nuestros días.

3.7. El islamismo

Mahoma, nacido en 569, anuncia una nueva doctrina que cala de manera rápida y potente en una amplia sociedad desencantada de Asia Menor. Con respecto a las personas con discapacidad, su actitud es de comprensión y ayuda. Se opone tajantemente al infanticidio y pide respeto y ayuda a las personas débiles. Considera a los *retrasados* y enfermos mentales como *inocentes del Señor*.

En numerosos aspectos los incipientes pueblos islámicos fueron más humanitarios que los pueblos de la naciente Europa.

3.8. La Edad Media

Así se suele denominar a un larguísimo periodo que abarca desde el siglo V hasta el XV. Para los límites se suelen utilizar dos grandes acontecimientos históricos como son la caída del Imperio Romano de Occidente y el descubrimiento de América.

Por su extensión, se suele dividir en periodos. En el aspecto cultural, en ocasiones se han utilizado tres eras: la primera hasta el siglo VIII, llamada Renacimiento Carolingio; la segunda hasta la creación de las Universidades en los siglos XII-XIII; y la tercera hasta el siglo XV con el advenimiento del Renacimiento.

El modelo demonológico, es decir, el que consideraba a las personas con diversidad funcional como poseídas por espíritus de los infiernos, sigue siendo el preponderante. Es la época de las acusaciones de brujería, de las condenas por herejía y de los exorcismos, en la mayor parte de los casos alentados desde unos estados fuertemente confesionales. Es un periodo con gran peso de los aspectos políticos y económicos. No es raro que aparezcan hechos como la expulsión de judíos y moriscos en España y la persecución de los cátaros en Francia.

Scott Fitzgerald dirá años después que el signo máximo de inteligencia es albergar en la mente dos ideas contradictorias. No podemos negar, por tanto, la inteligencia de la Iglesia que, pese a lo comentado en el párrafo anterior, hizo un esfuerzo notable por acabar con el infanticidio. Esta lenta disminución provocará, paralelamente, un progresivo aumento del abandono de niños y niñas. A la larga, ello favorecerá la creación de las primeras instituciones de beneficencia.

De este periodo hay que destacar la figura de San Isidoro de Sevilla, nacido en 570, y que escribió numerosas obras basándose en los escritos de Hipócrates y de Galeno. En ellos, describió males como la demencia, la epilepsia o la manía.



Ilustración 12: Averroes

También tenemos testimonios de numerosos médicos judíos y musulmanes que desarrollaron una magnífica labor en el campo de la pediatría. Es necesario destacar a Avicena (980-1037) que ya conocía la repercusión de determinadas lesiones cerebrales en la memoria y el habla; Avenzoar (1073-1162), sevillano que trataba parálisis parciales; o el cordobés Averroes (1126-1198), más conocido como filósofo, matemático y astrónomo, pero cuya fama como médico trascendió a los pueblos cristianos. Maimónides (1135-1204), a su vez, veía recuperable el *retraso mental*, del que culpaba al tipo de humedad que mostraban las personas flemáticas.

La legislación del momento sigue muy influida por el derecho romano y protegerá o condenará a las personas con discapacidad según los casos, aunque en general hay avances como en el *Fuero Juzgo* en el siglo VII, que condenará a muerte o a ceguera a las madres que den muerte a sus hijos, o el *Código de las Siete Partidas* de Alfonso X el Sabio (1221-1284) que sancionaba a los progenitores que abandonaban a sus hijos e hijas.

Existen escasas notificaciones en esta etapa de experiencias educativas a personas con diversidad funcional. Morales (1960) nos habla de un asilo para ciegos creado en Granada por el rey Alhamar, constructor de la Alhambra. Dicho asilo se trataría de un centro asistencial y pedagógico. Por otra parte, San Luis IX, rey de Francia, creó los “Quinze-vingts”, asilo para las personas con diversidad funcional visual de la capital francesa que, si bien se dedicó en prin-

cipio a la nobleza, en particular los dañados en las cruzadas, con el tiempo acabó acogiendo a mendigos que habían perdido la vista.



Ilustración 13: Los Quinze-vingts en la actualidad

Contamos con testimonios que afirman que las personas que habían perdido la visión se dedicaban generalmente a la mendicidad o a actividades degradantes en circos y plazas públicas. Sin embargo, también tenemos constancia de una minoría de estas personas que llegaron a destacar en las ciencias y en las artes.

Eusebio el Asiático y Dídimos de Alejandría, ciegos desde los cinco años, impartieron clases de filosofía y otras disciplinas, llegando el segundo a dirigir la Escuela Catequética de su ciudad valiéndose de un alfabeto de madera y de marfil para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La diversidad funcional auditiva, por su parte, estaba cargada de prejuicios desde la antigüedad, ya que pensadores como Aristóteles, Herodoto o Plinio el Viejo la consideraban como indicio de carencia de inteligencia. Hasta San Agustín opinaba que la falta de oído impedía la fe si era de nacimiento. No hay constancia de la existencia de instituciones, ni benéfico-asistenciales ni de acogida. Carlos Nebreda (1870) informa de la opinión negativa que la sociedad tenía de esta discapacidad.

En cuanto a los *deficientes mentales*, se observa un nuevo cambio en las actitudes de regidores, eclesiásticos y población en general. Así, dejarán de ser *inocentes del señor* para

volver a ser perseguidos. En el caso de los abandonados, se les consideraba *hijos del pecado*, y aplicándoles el *Decreto de Graciano* del siglo XII, de gran repercusión en el mundo católico, eran ajusticiados. Con la Inquisición se les acusó de endemoniados y brujos, llegando muchos de ellos a ser encadenados o a morir en la hoguera.

En el resto de Europa hay constancia de algunos asilos para *enfermos mentales*. En Bélgica, en el siglo VII, estaba el Gheel, que contaba con un régimen de tipo familiar con actividades como jardinería, comida, paseos... En Prusia, sin embargo, en el siglo XII, las autoridades todavía los encerraban en cárceles.

En 1376, la ciudad de Hamburgo decidió encerrar a las personas con discapacidad psíquica y física en una torre de la muralla. En la literatura aparece recurrentemente esta torre con la denominación de “*La Jaula de los idiotas*”. Un siglo más tarde, en 1497, el consejo de ciudadanos de Frankfurt-am-Main exigió que se apostasen guardianes para vigilar a las personas con discapacidad mental.

En Inglaterra, en el siglo XIII, los servicios sanitarios distinguen entre el *idiot* y el *lunático*. Solo de estos últimos se considera que sea posible su recuperación.

Mientras tanto y dentro del mundo musulmán destacaba en El Cairo el hospital para personas con diversidad funcional *Manseir* que contaba con peculiares atenciones como cuidadores, recitadores del Corán o músicos para conciliar el sueño.



Ilustración 14: La nave de los locos

3.9. El Renacimiento

Entre los siglos XV y XVI hay un fecundo periodo que se le suele denominar Renacimiento o Humanismo, según las fuentes. Se trata de un momento global, con importantes avances en la esfera política, como la creación de los estados modernos y en el arte, con un renacer de los saberes clásicos.

La finalización de las numerosas guerras religiosas trae consigo un declive del poder de la Iglesia, a favor de los nacientes estados. Las instituciones caritativas pasan de las manos eclesiásticas a las estatales. En efecto, hay un esfuerzo de los gobiernos para ejercer un cierto control social.

La creación de las grandes ciudades atrae a numerosas personas que se asientan en las zonas periféricas de las grandes urbes. Ello provoca hambre y miseria.

Paralelamente, hay un gran avance científico. Se realizan estudios sobre la anatomía humana más formales que dan lugar a una mejora en las investigaciones. Y de un oscurantismo psiquiátrico, basado en lo diabólico, se pasa a un naturalismo psiquiátrico, explicando el comportamiento humano en la propia naturaleza del cuerpo, y no fuera de él (Illán y Arnáiz, 1996).

Sin embargo, y tal como opina Foucault (1984), tanto el renacimiento como el movimiento reformista constituyó una época negra para la enfermedad mental, y más en el sector protestante por el énfasis en la responsabilidad individual y la influencia de la creciente astronomía, no exenta de ínfulas astrológicas. Los castigos, las cadenas y los calabozos eran la situación normal. Aparece la costumbre de embarcar a enfermos mentales, como la *Nef des Fous* o *Nave de los locos*. A veces se pagaba a los marineros para que los desembarcaran fuera de las ciudades. Nüremberg tenía a mediados del siglo XV a 62 personas con trastornos psiquiátricos, de los que 31 fueron expulsados. Es posible que el origen de estas naves fuera la peregrinación a lugares santos para su curación.

La repercusión de estos actos provocó que pintores flamencos como Jerónimo Bosco lo reseñaran en obras como “*La nave de los locos*” y “*Cura de la locura*”. Como vemos, la realidad no necesita ser verosímil, se produce sin más.

Schhreenberger (1984) nos pone el siguiente ejemplo para constatar este retroceso: Hipócrates en el año 400 a.C. afirma sobre la epilepsia: “*no es un dios el que daña o castiga el cuerpo, sino la enfermedad*”. En 1472, dieciocho siglos más tarde, Metliper afirmaba que la epilepsia suponía “*la imbecilidad que se genera en la cabeza del feto por influencia de los astros*”. Como para poner una placa que dijera: *Hasta aquí llegó la inundación de simplezas*.

No todo es retroceso. La reina Isabel I de Inglaterra dictó varias disposiciones a favor de los niños y niñas con diversidad funcional. Y en el mismo Reino Unido se publicó el *Estatuto de los Aprendices* en 1563 y dos *Leyes de los Pobres* en 1563 y 1601 que perduraron hasta el siglo XIX.

Autores como Paracelso (1495-1541) y Platter (1536-1614) identificaron el *retraso mental* pero, probablemente por la influencia de la iglesia, lo consideraron intratable por razones físicas y astrales, vinculándolo con las posesiones del demonio.

En el campo de la Pedagogía aparecen numerosas figuras. Juan Luis Vives (1492-1540) defiende una Educación Especial impartida en centros especiales para dedicarle toda la atención y la metodología más adecuada. Juan Huarte de San Juan (1529-1592) que había apuntado en sus obras al cerebro como el órgano donde fluyen las secreciones de otros órganos, propuso una enseñanza individualizada, seleccionando la instrucción adecuada a cada persona según las aptitudes físicas e intelectuales derivadas de la constitución física y neurológica específicas de cada una.

El holandés Rudolf Agricola (1444-1485) publicó una obra en la que comenta la situación de una persona con diversidad funcional auditiva que logró comprender los saberes de la época mediante el aprendizaje de la escritura. El médico, matemático y astrólogo Jerónimo Cardan, en la misma línea, afirmó que era posible educar a estas personas.

Pero la figura clave en esta faceta es Pedro Ponce de León (1508-1584). Este monje benedictino corrigió todas las ideas de filósofos y pensadores de la antigüedad, como Aristóteles, demostrando que se podía desarrollar tanto el pensamiento como también el habla de personas afectadas por la sordera. En aquella época existía un grueso de hijos e hijas de nobles con esta dificultad, en parte debido a la consanguineidad de los matrimonios de la época.



Ilustración 15: Monumento en Madrid a Ponce de León

Ponce comenzó su trabajo con ellos, extendiéndose a todas las capas sociales más adelante al tener éxito. Si bien hay certeza de la existencia de un manual, *Doctrina de los mudos-sordos*, no ha llegado a la actualidad ninguna copia. La realidad es que tal como aparece en su libro de difuntos de la iglesia del monasterio de Oña, donde está enterrado, “enseñó a hablar a los mudos”, a doce en concreto. Por encima de todo, su gran avance radica en que sus propuestas se basaban en el esfuerzo pedagógico y no en modelos biomédicos, psicológicos, sociológicos o político económicos (Gallego y Rodríguez, 2012). A pesar de todo, no llegó a crear escuela y ni siquiera sus continuadores lo nombran como influencia.

Como Juan Martín Pablo Bonet (1579-1633), discípulo del anterior, que sí nos ha legado su obra, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, convirtiéndose en el manual español por excelencia de la reeducación de niños sordomudos. Criticada por considerarse un plagio de la desaparecida obra de Ponce, el método Bonet se basaba en la pronunciación y el alfabeto manual, dando gran importancia a los aspectos anatómicos y fisiológicos de los labios, las posiciones de éstos y los movimientos que conllevan cada una de las letras. Se trata, en definitiva, del primer método oral. Como lastres, contaba con numerosos problemas para adaptarse a grupos numerosos y requería de excesivo tiempo para su aplicación.

3.10. Los siglos XVI y XVII

La paz de Westfalia de 1648 dio fin a la *Guerra de los Treinta Años*. Con ella, surgieron nuevos estados a remolque de la naciente revolución industrial. Surge el denominado naturalismo psiquiátrico: se vuelve a buscar el origen de la discapacidad en lo físico, en la propia naturaleza, dejando de lado lo mágico, esotérico y demoníaco.

Aparece una nueva corriente de pensamiento que será llamada *Realismo Pedagógico*, centradas en figuras relevantes como Descartes (1588-1610), Bacon (1561-1626) o Locke (1632-1704). Se podrían resumir las nuevas ideas en cuatro principios fundamentales: la invalidación de toda autoridad o dogma; la eliminación de las ideas innatas; el fomento del aprendizaje mediante el pensamiento reflexivo y el método experimental; y la validez del razonamiento deductivo o inductivo para dar por correcta cualquier opinión.

Estas ideas, junto al contexto histórico ya mencionado, provoca que la atención a la diversidad sea escasa, situación todavía peor en el sector de las personas con discapacidad intelectual.

Como en todas las épocas, surgen importantes excepciones.

Juan Amós Comenio (1592-1671) expone su ideal pansófico o la gran utopía pedagógica en su *Didáctica Magna* (1657): quiere enseñar todo a todos, sin distinción de sexo o capacidad por lo que es un precursor de la escuela universal. Así, subraya la necesidad de realizar una educación de los considerados diferentes, como “*idiotas*” y “*estúpidos*”, tanto por ellos como por la sociedad. Ello cobra más valor por cuanto la educación en ese momento no tenía ningún valor social.

San José de Calasanz (1556-1648) si bien no demostró sensibilidad por la discapacidad, sí luchó por enseñar gratuitamente a niños pobres.

También destacó San Vicente de Paul (1576-1660), fomentando la enseñanza no solo de personas con dificultades sociales, sino también con diversidad funcional y enfermedades mentales. Tras hacerse cargo de la antigua leprosería de Saint Lazare de París, permitió la entrada de delincuentes y personas con discapacidad intelectual. Este centro pasará a denominarse en

el siglo XIX como Bicêtre, pasando a la historia como el pionero en la atención educativa de esta población.

Socialmente, es un momento devastador: la revolución industrial ha creado alrededor de las ciudades auténticos cinturones poblaciones de personas sin recursos. Para ellas, se ponen en marcha iniciativas públicas con marcado matiz caritativo, como la creación de asilos y hospitales. En ellos no solo malviven enfermos o indigentes, sino también delincuentes y personas con diversidad funcional. Para estas personas, existen también algunas esporádicas acciones desde la iniciativa privada, siempre con un enfoque asistencial y ligadas a instituciones religiosas o filantrópicas.

3.11. El siglo XVIII

Separamos este siglo por su gran importancia, hasta el punto que será conocido en España como el de la Ilustración, una vez que las ideas de Bacon y Descartes, por fin, cristalicen. A nivel político funciona lo que se conoce como despotismo ilustrado. Para nuestro estudio destacarán pedagogos como Pestalozzi y Fröbel, que trabajaron en la educación de niños “*normales y anormales*”, principalmente con diversidad funcional auditiva y visual, con un método intuitivo y natural.

Antes hay que destacar la figura de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). El impacto del suizo en la Pedagogía es enorme. Su obra *El Emilio* (1762) le convierte de inmediato en el fundador de la Pedagogía contemporánea. Este volumen olvida el antiguo ideal pedagógico del adulto modelo y favorece una educación centrada en las características propias del desarrollo. A pesar de que evita la educación de la mujer y que no se centra en la atención a la diversidad, autores como Perron (1983) y Puigdemívol (1986) consideran que su revalorización del alumnado es el germen de la atención educativa a las personas con diversidad funcional.

Su discípulo Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) defiende el desarrollo integral y armónico de la persona. Este pedagogo integra los aspectos cognitivos, éticos y conductuales. Su gran aportación a la atención a la diversidad es el principio de actividad. Además, introdujo la jardinería y las manualidades, que constituirán la base de la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual durante años.

El alemán Friedrich Fröbel (1782-1852) es conocido como el precursor de la metodología global. En efecto, consideraba la persona como una unidad orgánica que se desarrollaba en interacción con el medio. Si bien continuó con el principio de actividad, le dio un matiz más lúdico favoreciendo el juego como elemento pedagógico y didáctico de primer orden. Además, fue pionero en utilizar la evaluación psicológica para elaborar las programaciones individuales.

La revolución francesa, a finales del siglo XVIII, convulsionará decisivamente la vida política y social de Europa. A la vez, influirá en nuestra historia de la atención a la diversidad, al instaurar en Francia el principio de igualdad, que guiará la prestación de un trato más humano no solo a las personas reclusas en penitenciarías sino también a las personas con diversidad funcional y en general a todas aquellas con dificultades.

A remolque de estos cambios sociales, aparecen grandes figuras médicas que influirán decisivamente en la atención a la diversidad.

Philippe Pinel (1745-1826) fue uno de los grandes estudiosos de la enfermedad mental. Nombrado director de los centros de reclusión mental Bicêtre y La Salpêtrière, en plena revolución francesa, se encontró a enfermos encadenados y sucios y un trato de los cuidadores nada humanitario. Bajo su responsabilidad y ante la oposición de la mayoría, eliminó los grilletes y cadenas que soportaban las personas recluidas y estableció mejoras en la atención de los internos, algunas de ellas tan elementales como baños periódicos o una medicación individualizada. Negoció, además, que el trato de los cuidadores fuese compasivo. Escribió numerosas obras en las que priorizaba la realización de anamnesis en todos los enfermos, clasificaba las enfermedades mentales e introducía el método del estudio de casos.



Ilustración 16: Centro de Bicetre

Su discípulo Jean Étienne Esquirol (1772-1840) planteó el *retraso mental* como un *déficit* intelectual constatable, de origen orgánico e incurable. Jugó un papel importante en la elaboración de un plan administrativo y legislativo para los enfermos en Francia, que fructificará en la Ley de 1838.



Ilustración 17: Grabado de Víctor

Por su parte, Jean Marc Itard (1774-1838) era, como el anterior, discípulo de Pinel. Formado en Medicina, trabajó como pedagogo en el *Instituto de Sordomudos* de París. Pero es reconocido por el trabajo educativo que realizó con el niño “Víctor”, encontrado en los bosques de Aveyron. Defensor a ultranza de que las experiencias sociales son las que condicionan el comportamiento humano, se enfrentó a las corrientes oficiales que defendían las ideas innatas.

Así, su colega Pinel le realizó un diagnóstico exhaustivo y poco esperanzador del niño, que tenía unos diez o doce años. Influenciado por las lecturas de autores como Condillac o Locke, Itard pensó que sus dificultades no eran congénitas, sino más bien ocasionadas por sus experiencias vitales y su escasa estimulación sensorial.

Redactando y presentando un proyecto al gobierno, esta experiencia se considera el punto de partida de la Educación Especial, al plantear por primera vez la posibilidad de aprendizaje en una persona *idiot*. Fundamentado en el desarrollo de las funciones sensitivas, intelectuales y afectivas, Itard ideó numerosas actividades de lenguaje, comprensión lectora, ejecución de órdenes, normas sociales, convivencia, sentido moral, etc.

Con respecto a la atención a la diversidad funcional sensorial, también aparecen en este siglo grandes figuras.

Valentín Haüy (1745-1822) no se dedicaba profesionalmente a la educación, ya que era intérprete del Ministerio de Asuntos Exteriores, pero tenía una actitud muy positiva hacia las

personas con necesidades y una curiosidad innata. Dos hechos marcaron su actuación posterior. El primero: en la feria de San Ovidio contempló un espectáculo circense para la risa y el escarnio popular que denigraba a personas con discapacidad visual. Más tarde, al dar una moneda a un mendigo invidente se sorprendió de que por el tacto supiera este que se trataba de una pieza de valor. A partir de ahí, se dedicó al estudio de las personas con diversidad funcional visual, recopilando todos los materiales que tuvo a su alcance.



Ilustración 18: Estatua de Valentín Haüy

Con todo ello, fundó la primera institución educativa para ciegos en París en 1784, en la que aprendían a leer con letras de molde. Hay que destacar su carácter educativo, ya que anteriormente habían existido centros de acogida. En 1791 la *Institución de Jeunes Aveugles*, fundada por él, tuvo carácter oficial y su fama trascendió en toda Europa. Actualmente sigue funcionando.

A su estela, se fueron creando diversos centros. En Inglaterra se pusieron en marcha en 1800 seis colegios, siendo el más célebre el de Londres. En Rusia, el propio Zar invitó a Haüy a San Petersburgo para crear un colegio que comenzó su andadura en 1806. En una época en que los viajes duraban semanas, al pasar por su territorio camino de Rusia, el Rey de Prusia contactó con él para abrir un centro en Berlín.

Otras capitales europeas como Ámsterdam, Viena, Praga, Dresde, Berna y Copenhague fundaron otros centros entre 1808 y 1811.

Esta expansión de la atención educativa a la diversidad funcional visual contrasta con la que recibe la auditiva, retraída tras los avances

de los españoles Ponce de León y Bonet. La obra de este último, traducida a diversos idiomas, es el manual que se utiliza en esta época. Aunque también surgen otras experiencias.

El hispano-portugués Jacobo Rodríguez Pereira (1715-1780) utiliza un sorprendente método desconocido, que él mismo se encarga de ocultar celosamente, y basado supuestamente en el alfabeto español labial, con el que consigue que dos *sordomudos* entendieran el lenguaje por señas. Con este método aprendieron verbos, pronombres, adverbios y conocimientos de aritmética, historia y geografía. Una vez dominado la lectura y la escritura, prosiguieron sus estudios mediante los libros ordinarios.

Otra figura importante es el abad de L'Épée (1712-1789). Conocedor de la obra de Bonet, aprendió español para poder leerla, adaptándola a la fonética francesa. Reconociendo el gran valor del método oral, vio útil añadir el sistema de signos para atender a grupos más numerosos. Convenció al rey Luis XVI que le financió en 1760 la construcción de la primera escuela

para sordos. La fama de este centro, que con el tiempo se denominaría *Colegio Real*, fomentó la creación de colegios a imagen y semejanza de este.

El nuevo método, conocido como “*Método L’Epée*” utilizaba el lenguaje mímico además del alfabeto manual como sistema auxiliar. Con este sistema, los niños y niñas conseguían leer y escribir. Si bien abogaba por la oralidad como medio de comunicación, tal como expuso en su obra póstuma *La véritable manière d’instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience* no confiaba mucho en la desmutización.

Continuador de su obra fue el sacerdote Roch Ambroise Sicard (1742-1822). Perseguido por lo revolucionarios, sus aportes no fueron reconocidos hasta poco antes de fallecer. En otros países aparecen figuras como Eschk y Caesar (Alemania), Naez (Suiza), Assaroti (Italia) y Watson (Inglaterra).

Como vemos, las primeras experiencias de atención educativa están destinadas a personas con diversidad funcional sensorial: visual y auditiva. Puigdemívol (1986) aporta algunas razones para ello:

- Dado que las funciones cognitivas de estas personas no estaban, por lo general, afectadas, no era posible darle un origen sobrenatural a su diversidad funcional.
- Puesto que esas personas eran conscientes de sus dificultades, participaban activamente en los procesos educativos.
- La actuación educativa era más sencilla, dado que consistía en una adaptación y revisión de los principios educativos y no en una total reformulación de la pedagogía a poner en marcha.

Como afirma el mismo autor, estas experiencias están desvinculadas de la educación en general, como lo demuestra el hecho de que los métodos globales para la enseñanza de la lectoescritura, usados entre otros por Ponce y L’Epée, no se introdujeron en la educación general hasta el siglo XX, a través de Decroly, como veremos más adelante.

3.12. Los siglos XIX-XX

El siglo comienza con la enorme figura del estadounidense Samuel Howe (1801-1876). Sensibilizado por la diversidad funcional, este cirujano puso en marcha en 1832 una residencia para personas con diversidad funcional visual que será conocido como “*Instituto Perkins*”. En este centro pondrá en práctica todo lo aprendido en sus viajes por Europa con Laura Bridgman, niña sordociega y estudiarán, entre otras muchas personas, Anne Sullivan. Más tarde abanderará la atención educativa pública de las personas con discapacidad intelectual, creando en 1848 la primera escuela en Norteamérica para jóvenes *idiotas y débiles mentales*. Dos años después, creará el primer internado financiado con fondos públicos en Massachusetts. Poco antes de morir denunciará públicamente las instituciones al no considerarlas adecuadas como respuesta a esta población, convirtiéndose en uno de los pioneros de la integración educativa.

El francés Louis Braille (1809-1852) aparece como una de las grandes figuras de este tiempo. Tras perder la vista a los tres años, ingresó en el centro de Haüy, en el que destaca como alumno y termina quedándose como profesor. Recordando lo difícil que le había resultado la adquisición de la lectoescritura con los métodos que se utilizaban, decidió investigar para crear un sistema que resultara más sencillo para el alumnado. Así, revisó antecedentes como el

del padre Lana, italiano que reseñaba en su obra la posibilidad de utilizar signos en relieve. Pero el precedente más inmediato es el sistema de Nicolás Barbier. Militar de profesión, había inventado un método de escritura en relieve que permitía leer mensajes en la guerra sin necesidad de servirse de iluminación. Conocedor de sus posibilidades para personas invidentes, lo remitió a la Academia de Ciencias pero resultó poco operativo. Braille lo retomó y lo mejoró: reduciendo los doce puntos originales de Barbier en solo seis, logró que se pudiera utilizar en todas las lenguas, así como en operaciones matemáticas y notaciones musicales. Este lenguaje, que lleva su nombre, se ha mantenido prácticamente inalterable hasta nuestros días, si acaso con algunas mejoras tecnológicas.



Ilustración 19: Louis Braille

En 1814, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) cuando estaba a punto de profesar su vocación religiosa se encontró casualmente con una niña sorda. Tres años después y tras viajar por Europa para conocer los métodos de trabajo de Sicard, funda en Estados Unidos la primera institución permanente de educación de sordos, donde se empleaba mayoritariamente el lenguaje de signos. Más adelante, esta escuela será pionera en el método combinado, mezclando lenguaje oral con lectura labial, lenguaje mímico-gestual y dactilografía.

Édouard Séguin (1812-1880), es un discípulo de Itard y, con formación médico-neurológica. En 1839 funda la primera escuela francesa para niños y niñas con discapacidad intelectual. Más tarde viajó a Estados Unidos, donde fundó el primer centro para estas personas en Pensilvania en 1950. Aplicó un método fisiológico consistente en el desarrollo muscular y el adiestramiento de los sentidos como base para llegar al desarrollo mental. Con este método, abarcaba la educación de la persona desde el nacimiento hasta la formación vocacional de empleo.

Su método se desarrollaba en varias fases: adiestramiento del sistema muscular, del sistema nervioso, educación de los sentidos, adquisición de ideas generales y desarrollo del pensamiento abstracto y adquisición de los principios morales. Además, es pionero en la elaboración de métodos de diagnóstico y tratamiento educativo basados en la observación del niño y su interacción con el medio.

Es de destacar que Séguin fue uno de los primeros autores que, en sus trabajos, hizo referencia a las posibilidades de aplicación en el ámbito de la enseñanza en general (Puigdemívol, 1986). Sus ideas son antecedentes del *Método Montessori*.

A John Langdon Down (1828-1896) le preocupaban especialmente la educación de las personas con discapacidad intelectual. Comenzó a trabajar en su consulta, pasando a ejercer la dirección del *Asilo para Idiotas Earlswood* de Surrey, creando finalmente un centro privado para deficientes, bien dotados económicamente. Publicó una controvertida clasificación étnica de la *idiotia*, sosteniendo teorías filogenéticas, de la que ha llegado a nuestros días la variedad

mongoloide del síndrome al que dio nombre. Sí, pese a su fama, es de “ese” tipo de personas. Entre sus aciertos, destaca la preocupación de la prevención mediante la atención prenatal de las madres y la importancia de la estimulación precoz.

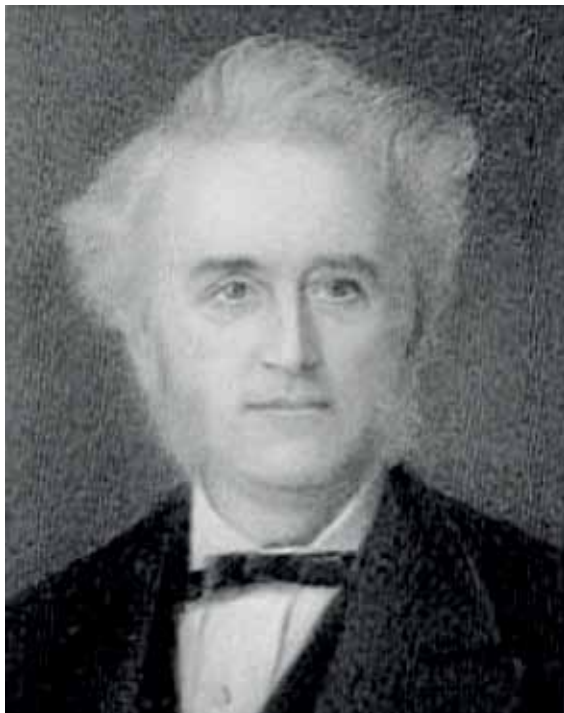


Ilustración 20: John Langdon Down

El belga Ovide Decroly (1871-1932) aportó su idea globalizadora de la educación y el principio de interés. Tras doctorarse en Medicina, se dedicará al trabajo educativo del alumnado con diversidad funcional intelectual en Bruselas. En Uccle crea en 1801 el “*Instituto de enseñanza especial para retrasados y anormales*”, consiguiendo mejorar los resultados académicos de todo el alumnado. En 1907, creó en Ixelles la famosa “*Escuela para la vida mediante la vida*”, aplicando los métodos y materiales anteriormente experimentados con niños que él llamaba “*irregulares*” esta vez con niños de “*inteligencia normal*”. Decroly sostenía que todo alumnado debía ser diagnosticado mediante un triple examen: pedagógico, psicológico y médico. Sus aportaciones favorecieron un profundo cambio en la escuela con la modificación de los programas y la clasificación del alumnado. Se le dio a la enseñanza un carácter utilitario y se favoreció la bajada de la ratio en las aulas.

Maria Montessori (1870-1952) fue la primera mujer italiana en cursar estudios de Medicina. En una época en la que en los hospitales psiquiátricos se mezclaban todo tipo de personas, sus visitas a los mismos le puso en contacto con la situación de los niños y niñas con discapacidad intelectual. Tras concluir que su tratamiento debía ser más pedagógico que médico, diseñó y puso en práctica programas tras revisar los tratamientos aplicados por otros profesionales y viajar por diversos países. En el congreso pedagógico de Turín de 1898 planteó la posibilidad de integrar al alumnado con discapacidad intelectual en las escuelas. El Ministerio de Instrucción Pública aprobó la propuesta y puso en marcha la *Escuela Normal Ortofrénica*, dirigida por ella a la que se anejó un centro donde se incorporaron los niños y niñas con diversidad funcional que se encontraban en asilos. El éxito en los exámenes públicos de este alumnado (que en ocasiones mejoraban los del alumnado ordinario) le hizo pasarse a la didáctica general, criticando la metodología que se utilizaba en las escuelas públicas. Su impacto internacional fue enorme.



Ilustración 21: Maria Montessori

La publicación de la rompedora obra de Charles Darwin “*El origen de las especies*” (1859) provoca en Estados Unidos un creciente movimiento de eugenesia. La teoría de la evolución por selección natural se extendió por las ciencias políticas y sociales, propiciando una visión de las personas con diversidad funcional como personas que destruirían la raza humana.

“... Los hombres civilizados nos empeñamos en detener el proceso de eliminación: construimos asilos para los imbéciles, para los mutilados y los enfermos; promulgamos leyes inadecuadas... (...) de esta manera, los miembros débiles de las sociedades civilizadas propagan su especie. (...) Excepto el hombre, no hay nadie tan ignorante que permita que sus peores animales se propugnen” (Darwin, 1874:149. Citado por Ingalls, 1982:85).

El hombre quizá descienda del mono, como decía Darwin. Pero algunos evolucionan hacia el mono, como decía Schopenhauer. Otro estudio, el de Henry Goddard sobre “*La Familia Kallikak*” (1912) relacionó la *debilidad* mental producida por transmisión genética con variedad de males sociales (delincuencia, alcoholismo, prostitución...). Concluía que para el bien de la sociedad era importante iniciar un control de la reproducción de las personas “*no aptas*”.



Ilustración 22: Centro psiquiátrico de Hadamar, donde los nazis ejecutaron a doscientos mil personas con diversidad funcional

El éxito popular y político de estos estudios contribuyó a que los *débiles mentales* se consideraran un peligro para la evolución provocando esterilizaciones en algunos estados de EEUU, en Francia o en Alemania. Así, entre 1902 y 1972, 70.000 ciudadanos estadounidenses fueron obligados a esterilizarse por considerar el estado que no eran aptos para la reproducción. Estas personas eran recluidas mayoritariamente en centros que se construían en las afueras, para evitar el contacto con las personas sanas (y, de paso, aliviar la mala conciencia de éstas), en malas condiciones y con síntomas de hacinamiento. Comienza el llamado *periodo de la institucionalización*. Ello no quiere decir que antes no existieran escuelas específicas, pero estaban dedicadas a las personas con diversidad funcional sensorial.

La aparición de la Educación Especial comenzó de un modo carambolesco, por mucho que le disguste a los fanáticos de la lógica. Un hecho importante que comienza a finales del siglo XIX y principios del XX es la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza en Europa y América del Norte, motivadas más por causas políticas y económicas que sociales. Poco a poco niños y niñas con diversidad funcional empezaron a acudir a las escuelas, lo que expertos del momento hicieron pensar en la necesidad de una escuela segregada. Ello derivó en la creación de un sistema de Educación Especial paralelo a la educación general, lo que marcará las concepciones y las prácticas de la educación de las personas con diversidad funcional a lo largo del siglo XX.

De esta época son estos comentarios:

“Es ético permitir a los maestros y a los niños normales desembarazarse del peso muerto que supone para ellos la convivencia con los niños mentalmente anormales” (Descoudres 1916:63, citado por Arnáiz, 2003).

“Las clases de los niños normales tienen un personal homogéneo desde el punto de vista de la edad y la capacidad. Los anormales desentonan en este medio tanto por su insuficiencia cerebral como por sus defectos físicos” (Manheimer Gommès, 1902:34, citado por Arnáiz, 2003).

La incorporación a las escuelas de alumnado diverso comienza a requerir la necesidad de una clasificación del alumnado con mayores dificultades. Una de las primeras la diseñaron Binet y Simon (1907):

- *Idiotas*, con edad mental entre 0-2 años, subdivididos entre *vegetativos*, con mirada voluntaria, con prehensión, con conocimiento de los alimentos y con imitación de los gestos simples.
- *Imbéciles*, con edad mental entre 2-3 años, subdivididos entre los que tenían facultad de denominación, de comparación y de repetición.
- *Retrasados mentales*, quienes se diferenciaban de los *normales* por sus dificultades en problemas abstractos.

De ellos, solo los últimos acudirían a las escuelas, mientras que los dos primeros quedarían en hospitales y asilos con atención asistencial.

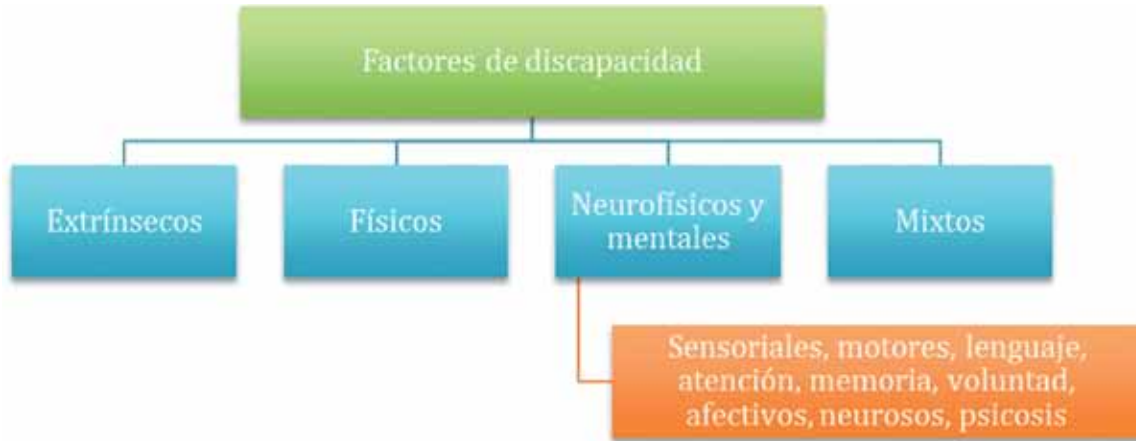


Ilustración 23: Clasificación de los factores que provocan discapacidad, según Decroly

Tanto Alfred Binet (1857-1911) como Théodore Simon (1873-1961) trabajaban el *retraso mental* en diferentes centros y aportaron una definición de la inteligencia basada en una capacidad global y compleja del individuo. Según ellos, los niños y niñas progresaban en capacidad mental a medida que crecían por lo que era posible establecer la edad mental. Binet había creado en 1905 la primera prueba de inteligencia, que sería reformulada tres años después. Con ello se creó la psicometría y, por tanto, el modelo psicopedagógico. La terminología acuñada y la clasificación, descrita anteriormente, se mantendría durante décadas.

Decroly, por su parte, estableció en 1906 una clasificación fundamentada en los factores fisiológicos y biológicos que provocaban la discapacidad, dividiendo en:

- Extrínsecos.
- Físicos.
- Neurofísicos y mentales: sensoriales, motores, irregulares de lenguaje, de atención, de memoria, intelectuales, de voluntad, afectivos, atacados de neurosis y atacados de psicosis.
- Mixtos.

William Stern formuló en 1912 el concepto de coeficiente intelectual (CI), que fue aceptado de inmediato por toda la comunidad internacional, dando lugar a nuevas pruebas, como la de factor G de Cattell (1947), Stanford-Binet (1960) y Wechsler (1955 y posteriores). Este último es el responsable de los tan extendidos tests de inteligencia WISC.



Ilustración 24: WISC-IV

Todo esto provocó la clasificación y la etiquetación de las personas según su inteligencia. Se reforzó también la separación médica entre lo normal y lo patológico, dándose carta blanca para separar entre *normal* y *anormal*. Sobre el profesorado tuvo un efecto negativo, pensando que era inamovible y limitaba la acción educativa. Estudios como el de Roshental y Jacobson (1968) demostrarán, entre otras cosas, que el profesorado le dedica menos tiempo al alumnado con CI más bajo.

Trabajos como el de García Pastor (2001) han recuperado la importancia del trabajo de Binet y Simon.

Como vemos, en esta época surge la idea de que un diagnóstico ajustado favorecería una atención educativa especializada. Y se crean centros de Educación Especial agrupándose el alumnado en aulas lo más homogéneas posibles, mediante un coeficiente intelectual ajustado, y clasificándose al alumnado por tipos de discapacidad. Un modelo que aún hoy sigue teniendo fervorosos defensores.

La creación de la Educación Especial conlleva que, poco a poco, se vayan añadiendo a la misma al alumnado con problemas de conducta, con dificultades de aprendizaje, con bajo rendimiento escolar o con problemas sociales.

Molina y Gómez (1992) dan dos razones para la aparición de las escuelas especiales: por una parte el predominio en ese momento de la Medicina y la Psiquiatría sobre la Pedagogía y por otro el control político sobre el sistema educativo, que favorecía el éxito escolar de las clases altas.

García García (1988) da otras razones, como el arraigo de las actitudes negativas hacia la discapacidad, la aparición de la psicometría, la extensión de las ideas eugenésicas y las guerras mundiales, que paralizan los fondos para los servicios sociales.

A pesar del auge de la educación segregada, indudablemente es una etapa de progreso por cuanto se piensa en que este alumnado puede ser objeto de educación.

Esta etapa, llamada como decíamos de institucionalización, tuvo un gran valor por cuanto supuso de consideración de las posibilidades de educación de las personas con diversidad funcional. Pero sus posibilidades en estos momentos son de acción lenta, como el *metilfenidato del Concerta*. En efecto, es también una época de grandes sombras, principalmente desde el ámbito de la Medicina, unido a intereses sociales y económicos del estado. Del primero, enraizando un modelo basado en el *déficit*. De los segundos, la consideración del fracaso escolar como consecuencia de la existencia en las escuelas de alumnado con diversidad funcional que retrasa al resto y que deben ser segregados; estas ideas provocaron la consideración de la educación como un mecanismo de control.

No es descabellado pensar en la importancia de los motivos económicos en este momento: desde las altas esferas se piensa que la Educación Especial puede producir beneficios siempre que el coste de la atención a la persona con discapacidad sea mínimo.

Esta era de la institucionalización se mantendrá inalterable con escasos cambios durante décadas. Sobre los años 50 comienzan a aparecer los servicios de ayuda individualizada dirigidos generalmente por padres y madres, que empiezan a criticar que sus hijos e hijas no puedan estar en centros ordinarios. El auge del asociacionismo favorece la creación en 1950 de la *National Association for Retarded Children* (NARC). Esta asociación será muy influyente en EEUU y favorecerá que se comiencen a poner en marcha clases especiales en los centros ordinarios, las primeras aulas de Educación Especial o aulas específicas.

Dentro de las aulas, el profesorado comienza a darse cuenta que las expectativas de aprendizaje de este alumnado es mayor. En efecto, desde dentro del sistema se comprueba que el CI no es inmutable sino que puede mejorar si mejoran las circunstancias ambientales. La investigación científica deja de concebir el *retraso mental* como rasgo del individuo y empieza

a verse más como una interacción entre la persona y el medio. En este sentido, se critica la escasez de estímulos con los que cuenta el alumnado en los centros específicos. El modelo institucional comienza a ser criticado.

Las organizaciones mundiales ponen su grano de arena. Ya en 1957, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en sus “Derechos para las personas *deficientes*” había enunciado en su artículo 5 que “*el niño deficiente físico, mental o social debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que necesite su estado o situación*”. Pero en 1971, esta misma asociación específica que el *deficiente* tiene, entre otros, derecho a recibir una instrucción, formación y readaptación, así como a las orientaciones que puedan ayudarle a desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes. Tres años antes, la UNESCO llamaba a los gobiernos a dotar suficientemente de servicios a los niños *minusválidos*, facilitando el acceso a la educación y a la integración de todos los ciudadanos. Y en la *Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental* que realiza la *Liga Internacional de Asociaciones en Pro de la Deficiencia Mental*, reunida en Jerusalén también en 1968, quedaba acogido el principio de normalización.

En todo ello influyen, además, los avances de Biología, Medicina, Psicología y Pedagogía; en el campo de las Ciencias Sociales, aparecen investigaciones que ponen de manifiesto el impacto negativo de cualquier sector social marginado en el resto de la población. Y, cómo no, los gobiernos empiezan a notar el incremento de los costes de los centros especiales.

Por otra parte, el empuje de las familias se traslada al ámbito judicial. En los años 70 numerosos fallos judiciales empiezan a dotar de derecho a este alumnado a una educación pública, gratuita y adecuada y a la no exclusión de la escuela ordinaria.

El principio de normalización, al que hacíamos mención anteriormente, había aparecido por primera vez en 1959 en la legislación para personas con diversidad funcional en Dinamarca. Bank-Mikkelsen es pionero en defender que las personas con *retraso mental* deben tener una existencia lo más parecido posible a la de los demás ciudadanos.

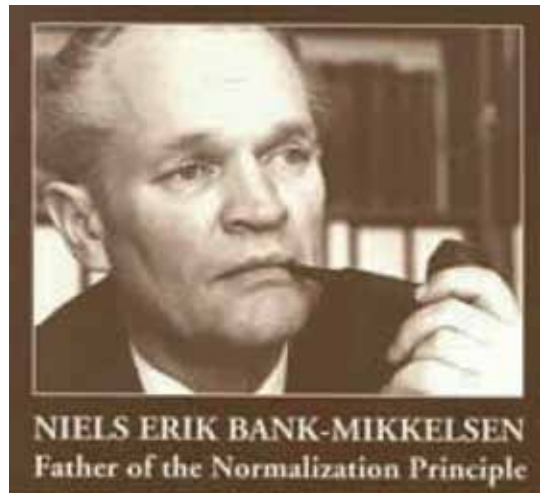


Ilustración 25: Bank-Mikkelsen

Otra figura importante es Nirje, director ejecutivo de la *Asociación Sueca para Niños Deficientes*, que entiende la normalización en un doble sentido: dotar a estas personas de los medios que normalicen su existencia y dar la oportunidad a la sociedad de conocer y respetar distintas formas de ser.

Es preciso destacar que tanto Mikkelsen como Nirje en sus aportaciones sobre normalización se refieren tan solo a las personas con diversidad funcional cognitiva (Jimenez y Vilà, 1999).

Suecia fue uno de los países que más apostó por la integración, aprobando en 1968 la *Ley de Normalización*, estableciendo la ratio en veinte alumnos y aulas por aula y apostando por una fuerte inversión económica que dotó a los centros de abundantes recursos materiales y humanos, además de prolongar la educación hasta los dieciséis años.

Pero el concepto de integración es, si cabe, anterior. Una de las primeras aproximaciones conceptuales a la integración la tenemos en los estudios de Dunn (1968). Partiendo de las investigaciones sobre la eficacia de las clases especiales, este autor constata por primera vez que este alumnado alcanza el mismo desarrollo en las clases especiales que en las aulas ordinarias. Por ello, inciden en el contacto físico entre el alumnado de las clases ordinarias y el de diversidad funcional para producir efectos beneficiosos en todo el alumnado.

Por la lejana época en la que están escritos, es de justicia destacar las razones de este autor pionero por las que no son justificables las clases y centros especiales:

“Las clases especiales no han demostrado su superioridad y eficacia, al comprobarse que el alumnado con retraso progresa igual o mejor que en las clases ordinarias.

El agrupamiento homogéneo, en base a criterios de capacidad mental, no favorece el aprendizaje de alumnado desaventajado, con problemas de aprendizaje y menos privilegiado, los cuales aprenden más entrando en contacto con compañeros de su misma edad.

Los procedimientos de diagnóstico derivan en el etiquetaje del alumnado, hecho que no ayuda en casi nada al programa de acción educativa con los mismos. En realidad, sirve prácticamente de forma exclusiva al proceso de selección de los posibles candidatos a las clases y escuelas especiales, con los consiguientes efectos estigmatizadores que de ahí se derivan.

La educación ordinaria ha desarrollado mejoras y avances técnicos considerables (de organización, curriculum, dotación de personal, recursos, materiales, técnicos... pero en particular en las técnicas de enseñanza individualizada) que la convierten en capaz de responder y hacer frente mejor que antes a las diferencias individuales”.

(Dunn, 1968. Citado por Jiménez y Vilà, 1999).

Noruega es el primer país en refundir la educación general y la especial en una sola. Este acontecimiento sucede en el año 1975. El resultado se conoce como *Educación Aproporada*. Con esta medida, se amplía la oferta de la atención a la diversidad a todo el alumnado y se favorece la atención temprana.

Mientras tanto en EEUU se reformula el término “*mainstreaming*”. En los años 50 se había acuñado para definir exclusivamente la progresiva inclusión del alumnado con problemas en la escuela ordinaria. Es a partir de 1971 cuando autores como Birch empiezan a utilizarlo como sinónimo de *integración escolar* con éxito. El término se extiende rápidamente como complemento a la normalización. Ya no basta con estar insertado sino que es imprescindible formar parte activa de la comunidad: el principio de integración define el derecho a recibir una educación adecuada a las características individuales del alumnado. Se comienza a dejar atrás la clasificación, la segregación y el etiquetaje.

Todo ello desemboca en la *Ley Pública de Integración de 1975*. Se establece en EEUU un sistema basado en un continuo de alternativas de emplazamientos para el alumnado con diversidad funcional, de la más integrada a la menos. Este sistema se acompaña de otras medidas como la eliminación de barreras, la extensión del transporte escolar integrado, y la difusión de otros recursos educativos, tanto materiales como humanos.



Ilustración 26: Hitos históricos de la atención a la diversidad

En Canadá sobresale Wolsfensber quien en 1972 publicó su primera obra en la que abogaba por un principio de normalización que favoreciera la integración social de las personas con diversidad funcional. Para ello se considera *normal* aquello más frecuente desde el punto de vista estadístico. Tiene, por tanto, connotaciones socio-ideológicas. La difusión de este libro favorece la programación de los servicios según modalidades partiendo de una elección del entorno menos restrictivo posible, pasando a otros niveles menos normalizados solo cuando sea absolutamente necesario. Habrá que esperar, sin embargo, a la *Ley de 1978*, para llegar a una reforma del sistema educativo basado en el principio de integración: se extiende la atención educativa hasta los 21 años, bajando ratios, aclarando el tipo de formación del profesorado y de los equipos externos y favoreciendo la evaluación del programa.

Estos dos países toman el *modelo de cascadas*. El primer autor en enunciar este tipo de modelo había sido Reynolds, quien en 1962 propuso siete niveles en función de la mayor o menor gravedad: escuela residencia, escuela especial, aula especial, aula especial con periodos en aula ordinaria, aula ordinaria con tiempo en aula de recursos, aula ordinaria con especialistas itinerantes, aula ordinaria con asistencia consultiva y aula ordinaria. Evelyn Deno (1970) recoge también siete niveles de discapacidad en tres programas educativos: escolares regulares para los dos primeros niveles; escolares adaptados para los tres intermedios; y sanitarios asistenciales para los dos últimos.

En Europa existe aún un fuerte arraigo de los centros de Educación Especial. En Alemania, Holanda, Bélgica y Francia no existe aún un fuerte movimiento integracionista. Es el vecino país galo el primero en criticar los centros especiales, tras una evaluación que constata el fracaso de estos centros: la *Ley de Orientación de 1975* favorece con ayudas económicas a las familias, elimina barreras y da prioridad a la escolarización del alumnado en centros ordinarios. Como medida pionera se crean *Comisiones Departamentales de Educación Especial* (para orientar y asesorar a familias y profesorado) y *Comisiones Técnicas de Orientación Profesional* (para ayudar al tránsito a la vida adulta).

En Italia mientras tanto sí que existe un fuerte movimiento en pro de la integración motivado por tres razones: los pobres resultados que ofrecen los centros especiales, una

campana de concienciación de los medios de comunicación y un movimiento anti psiquiátrico importante. A mediados de los años setenta comienzan a desmantelarse los centros especiales.

El movimiento integrador también ha llegado al Reino Unido. La situación de los centros especiales se encuentra en el ojo del debate público, lo que favorece la creación en 1974 de una comisión de expertos para revisar y buscar alternativas a dichos centros. El informe que resultará de esta comisión llevará el nombre de la persona que presidía la misma, Mary Warnock y propone la abolición de las categorías de *deficiencias*, destacando la importancia de que los programas se centren en las necesidades particulares del alumnado y no en el déficit. Aparece con fuerza el término “*necesidades educativas especiales*”, que ya había sido sugerido en los años sesenta. Este concepto viene a dar una alternativa a todos los términos de *disminuido, deficiente, inadaptado, discapacitado o minusválido*. Pero no se queda en un mero cambio terminológico, sino que supone pasar de una situación basada en el *déficit*, evaluado y categorizado, a una situación de aprendizaje. Para este informe, las dificultades en el aprendizaje son un continuo de las más graves a las más leves, y sus causas no son únicamente sensoriales, físicas o mentales, sino también sociales, ambientales y escolares. Y no importa tanto la descripción de las dificultades sino la respuesta que la escuela debe dar.

El informe Warnock distingue entre cuatro tipos de necesidades:

1. Necesidades educativas especiales asociadas a niños y niñas con dificultades de audición, visión o movilidad sin serios problemas emocionales o intelectuales.
2. Necesidades educativas especiales asociadas a niños y niñas con desventajas educativas.
3. Necesidades educativas especiales asociadas a niños y niñas con dificultades significativas de aprendizaje.
4. Necesidades educativas especiales asociadas al alumnado con dificultades emocionales y conductuales.

Este término, basado en el constructivismo, considera el aprendizaje como un proceso en interacción entre el individuo y el medio. Hace referencia además a que los fines de la educación deben ser los mismos para todo el alumnado, aunque el grado de consecución y el tipo de ayuda sean diferentes.



Ilustración 27: Mary Warnock

En resumen, plantea que la educación debe ser una, aunque con diferentes ajustes, de manera que el sistema educativo pueda dar respuesta a la diversidad del alumnado escolarizado en él (Aguilar Montero, 1991). Por ello, los alumnos y alumnas con alguna dificultad no deberían ser considerados como algo aparte y externo a los centros, sino que va a ser responsabilidad de los mismos establecer la serie de ayudas que necesitan para que su proceso de escolarización y aprendizaje se realice en óptimas condiciones (Bautista, 1993).

La popularización del informe Warnock marcó las políticas educativas de todos los países occidentales.

A partir de los años ochenta y principios de los noventa, se inicia un movimiento de profesionales de la educación, familias y el propio alumnado para ir más allá de la integración. Un primer aldabonazo lo da un movimiento aparecido en Estados Unidos y conocido como “*Regular Education Initiative*” (REI) cuyo objetivo será la inclusión sin fisuras de todo el alumnado en las escuelas ordinarias. La idea es clara: un único sistema educativo, con todo el alumnado escolarizado en aulas regulares, recibiendo una educación eficaz en las mismas. Entre sus teóricos más conocidos aparecen Steinback y Steinback, Reynolds, Wang y Walberg.

En paralelo, aparece el *Movimiento de la Inclusión*. Autores como Tomlinson (1982) y Booth (1988) en el Reino Unido, Fulcher (1989) en Australia, Ballard (1990) en Nueva Zelanda, Carrier (1986) en Nueva Guinea y Biklen (1989), Heshusius (1989) y Skrtic (1991) en Estados Unidos empiezan a verificar los límites de la integración educativa, cuestionando el tratamiento al alumnado con necesidades educativas especiales en los diferentes países. Y plantean una nueva reformulación de la escuela, llegando a la conclusión de que las dificultades que plantea el alumnado se derivan de la forma de organizar los centros y de las formas de enseñar planteadas por los mismos (Ainscow, Hopkins y otros, 2001).

A España el movimiento de inclusión llega algo más tarde, con los trabajos de López Melero (1992), García Pastor (1993) y Arnáiz (1996).

En la extensión de esta nueva filosofía comienza a jugar un gran papel, una vez más, instituciones como UNICEF y la UNESCO, con acciones como la *Convención de los Derechos del Niño* (Nueva York, 1989), la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990), la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* (Salamanca, 1994) y el *Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos* (Dakar, Senegal, 2000).

El informe a la UNESCO, realizado por la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidido por Delors (1996) sigue esta línea: establece que la educación debe llegar a todos y establece dos objetivos: transmitir un volumen cada vez mayor de contenidos científicos y definir orientaciones que puedan ser desarrolladas en proyectos de desarrollo individual y colectivos.

Las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una lado, el reconocimiento de la educación como un derecho; por otro, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros (Arnáiz, 2003).

Este es el horizonte de la educación actual

Evolución de la atención a la diversidad en España

“Solo atravesando la noche se llega a la mañana”

Sam Sagaz en El señor de los anillos. J. R. R. Tolkien. 1954

Aún teniendo puntos comunes, hemos visto interesante separar la evolución de la atención a la diversidad en España a partir del siglo XIX. Sigue sin ser nuestra intención realizar un estudio histórico pormenorizado, pero sí necesitamos contextualizar nuestro trabajo con una pequeña evolución histórica. Como veremos, en España cuesta asumir la modernidad.

Nos hemos basado en estudios sobre este hecho de autores como Polaino Lorente (1983), Ortíz Díaz (1985), Montoro (1991), García Pastor (1993), Molina y Gómez (1992), Illán y Arnáiz (1996), Lozano, Arnáiz y López (1998) y Gascón (2004).

Hemos dividido este apartado en cuatro periodos: el primero abarcaría el siglo XIX, con la Constitución de Cádiz de 1812 y la Ley Moyano de 1857 como hechos destacados. El segundo abarcaría el siglo XX, con la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 hasta 1969 (libro banco de la educación). El tercero abarcaría desde la Ley general de educación de 1970 hasta la promulgación de la LISMI en 1982. El último abarcaría desde este periodo a la actualidad, con la LOGSE como mayor hito.

4.1. Primer periodo. Siglo XIX

Mientras en el resto de Europa hay numerosos avances en la atención educativa a las personas con diversidad funcional sensorial, en España ésta es lo más parecido a la palabra *nada*, si exceptuamos experiencias aisladas.

Curiosamente, a pesar de que en España aparecieron los primeros manuales para la educación de las personas con diversidad funcional auditiva, ya mencionados, estos tuvieron más repercusión fuera de nuestras fronteras (Inglaterra, Italia, Rusia, Francia, Prusia, Austria...) donde ya se creaban centros públicos y oficiales, pero aquí solamente había escasas iniciativas privadas.



Ilustración 28:
Lorenzo Hervás

Se conoce la existencia del padre Diego Vidal, escolapio que se dedicó a la educación de sordos en Zaragoza en 1775. También se tiene conocimiento de Lorenzo Hervás y Panduro, jesuita conguense que escribió en 1796 la obra “*Escuela Española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*”. Y es que, tal como describe Brenan en “*El laberinto Español*”, la Universidad de Salamanca en 1773 todavía ignoraba a Descartes y a Newton. En sus estudios se disertaba si el cielo estaba hecho de polvo de campanas o de vino y agua o el lenguaje que hablaban los ángeles.

Del primer centro del que se tiene constancia es una modesta escuela en el madrileño barrio de Lavapiés, a principios del siglo XIX. De su experiencia nació el primer centro público en 1804, pasando a denominarse un año después *Colegio Real de Sordomudos* y trasladándose a calle Las Rejas. A partir de 1935 se admitieron también alumnas y se completó la formación académica con formación profesional, estableciéndose talleres de imprenta y encuadernación. Por otra parte, hay constancia de la creación en 1800 de una clase para *sordomudos* por parte del Ayuntamiento de Barcelona, como consecuencia de la demanda del religioso Joan Albert i Martí, que de forma particular y altruista había seguido los estudios de Hervás y L’Epée.

Una de las figuras más importantes de este periodo es Juan Manuel Ballesteros (1794-1869). Médico especializado en la diversidad funcional auditiva, dedicó 46 años de su vida a su estudio, viajando por el extranjero, investigando y publicando numerosas obras, algunas

en colaboración con Francisco Fernández Villabril. Hay que destacar también a Carlos Nebreda.

Hay constancia de la existencia de una escuela para personas con diversidad funcional visual creada por José Ricart, un relojero barcelonés, en 1820. En 1823 se clausuró por razones políticas por lo que Ricart siguió su labor en su propia casa, siendo visitado por el propio rey Fernando VII. Con la Ley Moyano, se incorporó a la *Escuela de Sordomudos*. En ese momento, atendía a 76 alumnos de ambos sexos.

Mientras, en Madrid, el ya mencionado Ballesteros, sensibilizado por todo lo que había leído, recopiló objetos, material didáctico y bibliografía y dio cuenta a la Sociedad de Comercio madrileña, que pidió financiación al gobierno para crear un centro público para discapacidad visual. Tras diversas negociaciones porque el gobierno pensaba que era un lujo enseñar a leer y escribir a invidentes, se concedieron 26.000

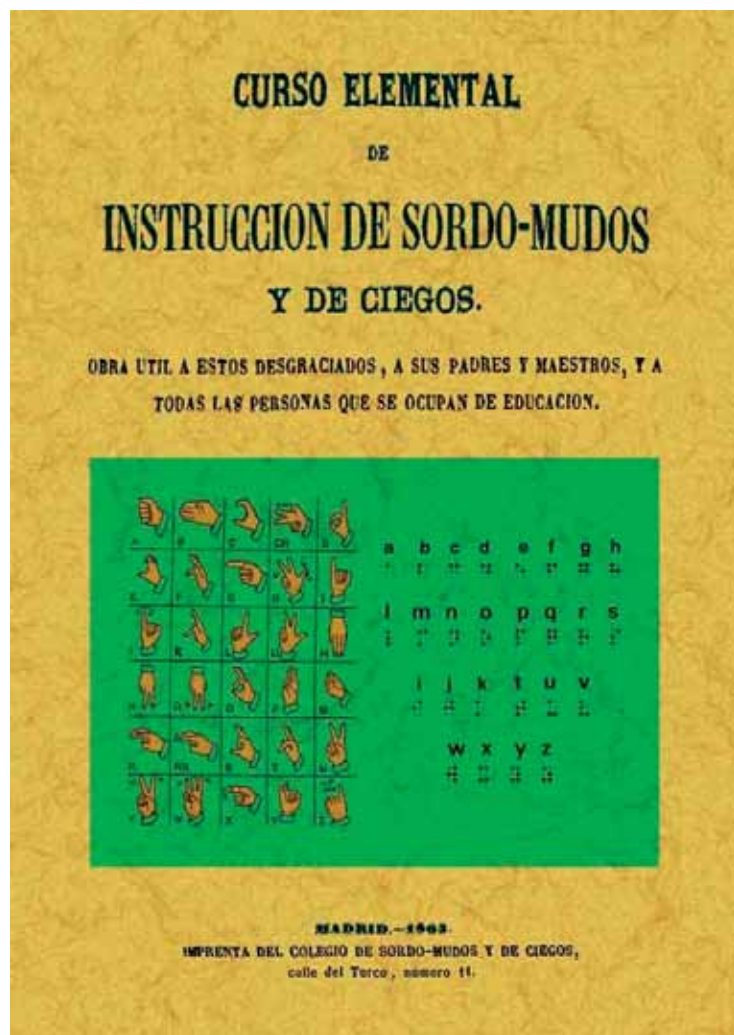


Ilustración 29: Edición fac-simil de la obra de Ballesteros. Obsérvese a quién va dirigida

reales de vellón en 1838 para crear de forma provisional un aula de *ciegos* en el *Colegio de Sordomudos*, haciéndose cargo un profesor del mismo, el también nombrado Fernández Villabril. Interesada la reina Isabel II, se comisionó a Ballesteros para visitar diversos centros en el extranjero. Por fin, el 20 de febrero de 1842 se instaló la primera *Escuela Pública de Ciegos* de España dentro del *Colegio de Sordomudos*, cincuenta años después de la primera parisina de Valentín Haüy, para treinta alumnos de ambos sexos. La enseñanza duraría seis años académicos.

El artículo 108 de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 (la ya nombrada Ley Moyano), instaba a los rectores de las Universidades a crear colegios para personas con discapacidades sensoriales. Los distritos de Salamanca, Santiago y Valladolid fueron los únicos que respondieron a esa instrucción. Burgos, dependiente de Valladolid, abrió su colegio en 1868, acogiendo a niños y niñas no solo de Burgos, sino también de Álava, Guipúzcoa, Palencia, Santander, Valladolid y Vizcaya: en total 75 alumnos y alumnas. En Salamanca, la *Escuela de Ciegos* se unía a la de *sordomudos*, con cuatro alumnos. Mientras, en Santiago se encuadraron veinticuatro alumnos y alumnas de las cuatro provincias gallegas, aunque solamente catorce llegaron a comenzar las clases, porque el resto de los padres y madres se negaron a enviarlos.

Según datos estadísticos, en España había en 1900 15.800 *sordomudos* y 25.000 *ciegos*. El colegio de Madrid admitía a cien alumnos, mientras que existían en toda España quince centros más, insuficientes para atender a toda la población.

4.2. Segundo período: de 1900 a 1968

En este periodo hay un acercamiento a los postulados del momento, europeos y norteamericanos. En 1903 se aprueba el reglamento del Colegio de *sordomudos* y *ciegos* de Madrid, que sufriría dos nuevas modificaciones en 1917 y en 1925.



**Vuestros hijos
retrasados mentales
pueden ser curados
o mejorados en el**

**Instituto
Psiquiátrico
Pedagógico**

**para niños, niñas y jóvenes retrasados mentales,
psicopáticos o difíciles**

SITUACION, INSTALACION Y ORGANIZACION EXCELENTE. TRATAMIENTOS CIENTIFICAMENTE INDIVIDUALIZADOS. ESPLENDIDO PARQUE. AMBIENTE FAMILIAR. PROFESORADO ESPECIALIZADO

Carretera del Hipódromo a Chamartín, 58 - Teléfono 30090

Ilustración 30: Recorte de 1936 anunciando el Hospital Psiquiátrico Pedagógico de Madrid

La alarma social creada por la existencia de niños y niñas en edad escolar inadaptados y cercanos a la delincuencia provoca que en 1904 se ponga en marcha la *Junta de Protección de la Infancia*, cuyas experiencias darán origen a la *Ley de Protección de la Infancia*, de 12 de agosto que tendrá importancia por cuanto fomentará la atención a las personas con diversidad funcional. A ello se le une la creación de la Cátedra de Psiquiatría Infantil en la Escuela Normal de Barcelona en 1906.

Los hermanos Pereira, Francisco y Amador fueron pioneros creando en 1907 en Madrid el “Instituto Psiquiátrico Pedagógico”, alternando asistencia médica y educativa a niños, niñas y jóvenes *retrasados mentales, psicopáticos o difíciles*.

Sin embargo, hasta bien entrado el siglo XX no existirá una atención específica a las personas con discapacidad intelectual fuera del ámbito caritativo y asistencial. Esta atención surge, al igual que en el resto de países, como consecuencia de la obligatoriedad de la enseñanza, prevista en La Ley Moyano del 9 de septiembre de 1857. Si bien el arco de obligatoriedad se encontraba entre los 6 y los 9 años y la misma ley tenía prevista, como ya se ha dicho, la creación de aulas para niños y niñas con diversidad funcional auditiva, la ley no se había aplicado exhaustivamente. Los sucesivos gobiernos habían tenido el espíritu que Pla llamaría conservador: así lo encuentro, así lo dejo.

Las visitas a España de María Montessori y de Ovidio Decroly favorecen un movimiento educativo que da como resultado la *Ley de Deficiencia Mental* de 1913 y la creación de los primeros *laboratorios* de Psicología. Mira y López y César de Madariaga fueron los pioneros, junto con Luis M. Foich i Torres que había creado en 1914 el primer *laboratorio de experimentación psicológica*, además del primer *Tribunal Tutelar de menores*, en Bilbao en 1920. Unos años antes, en 1911, se había puesto en marcha la primera sección de *anormales* en la conocida a partir de ese momento como “*Escuela de sordos, ciegos y anormales*” en el Ayuntamiento de Barcelona.

En 1914, en el ámbito escolar, se crea el *Patronato Nacional de Anormales* que posteriormente se dividiría en tres departamentos: *sordomudos, ciegos y anormales*. En 1922, al amparo del Real Decreto de 14 de septiembre de 1922 se crea la *Escuela de Anormales* aneja a los *colegios nacionales de sordomudos y ciegos*. Hasta ese año no se reconoce la necesidad educativa de los discapacitados intelectuales, estableciéndose en Madrid un centro de estas características. Ese mismo año se ordena a la Inspección de enseñanza Primaria que realice un estudio estadístico del alumnado con diversidad funcional auditiva y visual que hubiera en España.

Previamente, un congreso de maestros en Santiago de Compostela en 1909 había abogado por clases y escuelas especiales para niños y niñas, aunque se toparon con falta de cobertura legal a nivel oficial, por lo que solo se crearon instituciones privadas.

Mira y López dirigirá en Barcelona en 1931 el *Instituto Psicotécnico* de la Diputación de Barcelona. En esa misma ciudad residirá el psicólogo alemán Alfred Strauss, trabajando por la Educación Especial de 1931 a 1936.

El *Decreto de 3 de junio de 1931* o la *Ley del 14 de abril de 1935* son otros hitos, aunque lo más importante es la *XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública* del 14 de julio de 1936. En ella, se pone los cimientos para la construcción del sistema formativo en beneficio del *deficiente* mental bajo la responsabilidad última del Ministerio de Educación. Se habla de la escolarización obligatoria y gratuita del *deficiente* mental, creando un servicio especial, estu-



Ilustración 31: Alfred Strauss

diando planes generales, proyectando centros experimentales, y fijando en quince el número máximo de alumnos y alumnas por clase. Este puede ser el punto de partida de la atención a la diversidad en España.

La Guerra Civil y la desaparición de los movimientos de renovación pedagógica acabaron con estas experiencias.

Unos meses antes de terminarse ésta, en 1938, se crea la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) que de forma inmediata construye centros en Badajoz, Pontevedra, Alicante, Sevilla y Madrid. En este último existían: Maternales, Párvulos, Primaria, Secundaria, Música, Empresariales, Magisterio y otras enseñanzas. En esta época funcionaban también centros privados para ciegos en Barcelona, Deusto y San Sebastián.

Un discípulo de Strauss, el doctor Moragas, funda en 1943 el *Instituto de Pedagogía Terapéutica*.

En 1945, la *Ley de Educación Primaria de 17 de julio* contempló de nuevo la enseñanza elemental de los *retrasados mentales* y se reconoció la obligación de la Administración pública de crear colegios de *anormales, ciegos y sordomudos* (artículo 33). En todo caso, se trataba de una atención más asistencial que pedagógica.



Ilustración 32: Ubicación original del Real Patronato, en calle Fortuny, 22. Madrid.

En 1949 se crea la *Sociedad Española de Pedagogía*, importante porque en el ámbito de la misma se hacen los primeros estudios epidemiológicos sobre *deficiencia mental*. Además, el 6 de marzo de 1953 y promovida por esta sociedad, se constituye el *Patronato Nacional de la Infancia Anormal*. Este término es corregido por el Decreto de 9 de diciembre de 1955 que cambia la denominación a *Patronato Nacional de Educación Especial*. Esta terminología es conservada en el Decreto del 23 de septiembre de 1965. En su seno se dictaron las normas para la educación de los sujetos con diversidad funcional de edades entre los 2 y los 20 años.

Hasta la creación del patronato eran las instituciones benéficas, principalmente las religiosas, las que se ocupaban exclusivamente de atender a las personas con diversidad funcional, pasando a ser a partir de ese momento el Estado el que lo hace.

El Decreto del 23 de septiembre de 1965 comienza proclamando que los muchachos *deficientes* merecen centros, escuelas, programas y métodos especiales. Por primera vez se concretan las condiciones que deben reunir los directores, maestros y psicólogos para el ejercicio de Educación Especial que más tarde será recogido en la Orden Ministerial del 16 de junio de 1972. Dicha orden concede que los licenciados en Pedagogía, especialidad de Educación Especial, sean equiparados a todos los efectos con el maestro diplomado en Educación Especial. Es el momento en el que un profesorado especializado puede suplir y completar la acción de la sanidad.

“Los centros, escuelas, programas y métodos de Educación Especial se destinarán a los niños y jóvenes que, como consecuencia de sus deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social resulten incapacitados o tengan dificultades para seguir con un normal aprovechamiento, los programas de estudios correspondientes a su edad en los centros primarios, medios y profesionales” (Artículo 1).

En los años sesenta hay un despegue económico en España que repercute en la construcción de edificios escolares. En 1961 se inician los cursos de Pedagogía Terapéutica para maestros y licenciados. Los primeros los realizó el profesorado que ya trabajaba con este alumnado y carecía de titulación, mientras que los siguientes se organizaron en las Escuelas Normales e iban dirigidos al magisterio en ejercicio.

A pesar de la construcción de centros especiales, buena parte del escaso alumnado con diversidad funcional que estaba escolarizado lo hacía en centros ordinarios, aunque más por necesidad y por *caridad* que por filosofía integradora, como se argumenta en la normativa oficial, y muy en la línea de la tendencia *piadosa* del nacional catolicismo.

En 1967, el Decreto de 2 de febrero dicta que: *“el Estado, para atender a la niñez desvalida, establecerá escuelas especiales”*.

En 1968 (Decreto de 20 de septiembre), se establece el *Servicio Social de Asistencia a los Menores Subnormales*, destacando la concesión de mil quinientas pesetas para gastos de instrucción y recuperación.

4.3. Tercer periodo. De la LGE a la LISMI

La situación política en España a finales de los años sesenta está dominada por la llamada tecnocracia: se sacrifica razonablemente la ideología para asignar los puestos de responsabilidad a técnicos. En educación no es menos y este ideario tecnocrático se plasma en la publicación del Libro Blanco para la Reforma (*“La educación en España, bases para una política educativa”*) en 1969.

Un año después se aprueba la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa* (BOE de 6 de agosto) conocida por el nombre del ministro que ocupaba la cartera de Educación en ese momento, José Luis Villar Palasí. Además de elevar la escolarización obligatoria hasta los catorce años y poner en marcha la Educación General Básica y el Bachillerato Unificado Polivalente, para nuestro estudio es muy importante porque, por primera vez, se subraya el principio de igualdad de todas las personas ante la educación. De

esta forma, se introduce por primera vez la Educación Especial en el Sistema General de Educación, situándose en la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa. Para ello, se crea la Subdirección General de Educación Permanente y Especial. Considera esta ley la Educación Especial como una modalidad dentro del sistema educativo, incluyendo tanto la atención a los *deficientes* como a los *inadaptados* y no como complemento sanitario, sino como tratamiento educativo integral.

La Ley General de Educación regula dos tipos de educación: la normal u ordinaria y la especial. En su artículo 49 dice que la Educación Especial tendrá como finalidad:

“Preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y el resultado del sistema educativo, ya un sistema de trabajo en todo los casos posibles que les permita servirse a sí mismo y sentirse en la sociedad.

Es sujeto de Educación Especial:

1. Todo el que tiene una deficiencia física, psíquica o mental.
2. El que padece una enfermedad crónica o subaguda que le impide durante un determinado tiempo la asistencia escolar.
3. Todo individuo que por diversas causas no promociona debidamente o se halla marginado del ambiente del grupo en el que está inserto o que tiene problemas especiales que requieren un trato adecuado.
4. El sujeto superdotado”.

La Ley introduce objetivos específicos de la Educación Especial, además de los generales, estableciendo que dichos objetivos, estructura, duración, programas y límites se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente e inadaptado y no a su edad.

En cuanto a diagnóstico, el artículo 50 dice que:

“El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá las medidas para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborará el oportuno censo, con la colaboración del profesorado – especialmente el de educación preescolar y EGB- de los licenciados y diplomados en Pedagogía Terapéutica y centros especializados. También procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará con los programas de otros Ministerios, corporaciones, asociaciones o particulares que persigan estos fines”.

El Artículo 51 nos habla de la puesta en marcha de aulas especiales en los centros. Así dice:

“La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padecen lo haga absolutamente necesario, se llevará en centros especializados, fomentándose el establecimiento de unidades de Educación Especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves, cuando sea posible”.

Se establece que en los centros especiales estará el alumnado con un coeficiente intelectual inferior a 70. Pero queda pendiente la evaluación diagnóstica del alumnado para ser enviado a una u otra modalidad.

Esta filosofía quedó como una declaración de intenciones, ya que la creación de aulas en centros ordinarios no sería inmediata, acudiendo a ellas una vez puestas en marcha el alumnado de los propios centros con dificultades de aprendizaje, más que el alumnado con algún tipo de diversidad funcional.

En 1970 se había creado el *Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos* (SEREM) al amparo del Ministerio de Trabajo para ocuparse de las tareas relacionadas con la valoración y determinación de ayudas y tratamiento que las personas con diversidad funcional requerían. En 1978 cambiará de denominación pasando a llamarse Instituto de Servicios Sociales (INSERSO), dependiente del recién creado Ministerio de Asuntos Sociales.

Una de las consecuencias de la puesta en marcha de la Ley General de Educación fue la creación en 1975 del *Instituto Nacional de Educación Especial* (Decreto 1151/1975 de 23 de mayo, BOE del 3 de junio de 1975). Este organismo autónomo asumía las competencias del Ministerio de Educación en materia de Educación Especial, cuya misión era la progresiva extensión y perfeccionamiento de la misma.

El Instituto se marcó tres objetivos:

- Generales, como planificar los objetivos, contenidos y estructura de los programas de Educación Especial, promover la investigación de la diversidad funcional y promover la creación de centros.
- Para el alumnado, facilitando medios para la detección, diagnóstico y tratamiento del alumnado con diversidad funcional.
- Para el profesorado, estableciendo programas y planificando cursos de formación y especialización.

Una de las prioridades era ordenar el mapa de centros. Como había sucedido en otros países, las pujantes asociaciones de padres y madres habían fomentado la creación de centros específicos, no siempre con criterios geográficos racionales. La idea del Instituto era reordenarlos, promoviendo la participación de entidades públicas y privadas mediante convenios de colaboración.

Otra institución es el *Real Patronato de Educación Especial*, creado en 1976 (Real Decreto 1023/1976 de 9 de abril) y que pasaría a llamarse *Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes* con el Real Decreto 2828/1978. Si bien nació con una finalidad educativa, sus competencias y funciones se fueron abriendo a más campos. No es casual que los primeros miembros que forman parte del Patronato proceden de los ministerios de justicia,

hacienda, gobernación, y finalmente educación, además de personas ajenas a la Administración, que habían estado vinculadas a asociaciones e instituciones públicas y privadas.

El Patronato sufrirá dos nuevos cambios de denominación: pasaría a llamarse *Real Patronato de Prevención y Atención a personas con Minusvalías* (Real Decreto 1475/1986 de 11 de julio) y, finalmente, *Real Patronato sobre Discapacidad* (Ley 14/2000 de 29 de diciembre).

Por primera vez en la historia había un serio intento por parte del Estado por realizar una política coordinada de Educación Especial. Así, una de las aportaciones fundamentales del Instituto es la elaboración del *Plan Nacional de Educación Especial* en 1978 por expreso encargo del Real Patronato, en el que participaron todos los sectores: Administración, centros, asociaciones, sociedades científicas y expertos. Este documento recoge los criterios básicos para la puesta en marcha de los programas de Educación Especial y se considera su carta magna. Contemporánea de la Constitución española, se benefició del espíritu sociopolítico de consenso del momento.

Concebido como documento de referencia para todas las actuaciones legislativas futuras, el plan fue toda una declaración de principios, en la línea de las del resto de países europeos y los organismos occidentales. Parte de la base de que cualquier niño o niña, sea cual sea su diversidad funcional, tiene derecho a la educación y reclama la responsabilidad del Estado para que ésta sea obligatoria y gratuita. Como advierte el plan, *si la Educación Especial debe ser lo menos “especial” posible, la educación “general” debe ser lo más individual posible*.

Por primera vez se distingue el alumnado de *Educación Especial* del de dificultades de aprendizaje:

“Necesitan Educación Especial, en sentido estricto, todos aquellos sujetos que, durante un periodo significativo de su vida, no pueden seguir con aprovechamiento la educación ordinaria.

En gracia a la sencillez terminológica a todas estas personas se les llamará aquí deficientes: deficientes mentales, físicos y sensoriales” (INEE, 1978: 7).

Recogiendo la filosofía imperante en el resto de países occidentales, este documento incorpora también por primera vez los principios de normalización de servicios, de integración escolar, de individualización y de sectorización.

Por el principio de normalización, las personas con diversidad funcional deben recibir la atención que necesiten a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad. En las ocasiones que, por circunstancias, lo aconsejen, recibirán la atención en instituciones específicas, siendo esto de forma excepcional.

Por el principio de integración, todo el alumnado recibirá la educación que precise dentro del sistema educativo ordinario, de forma flexible y dinámica según la evolución. Como detalla el capítulo 4, la atención se realizará en un centro específico solamente cuando la naturaleza o la gravedad de la diversidad funcional así lo aconseje.

El principio de individualización supone un paso al frente para la integración puesto que alude a la necesidad de atender las características individuales del alumnado integrado, según los objetivos, programas, métodos y materiales necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se desechan criterios estereotipados de clasificación y tipología.

Con el principio de sectorización, al que se refiere el capítulo 4 en su apartado 5, se propugna una división de la población en unidades geográficas o sectores con el fin de favorecer una coordinación más eficaz y una programación de los servicios requeridos. Gracias a ello, se consiguen descentralizar los servicios y acercarlos a las regiones y localidades donde habitan las personas que los requieren.

Previo al Plan, hubo debates y coloquios, de las que salieron las conclusiones que dieron lugar al mismo. Hay que destacar que no se trataba de una programación rígida, sino de un marco del que emerger la normativa a medio plazo.

Consecuencia del Plan fue el estudio que se realizó sobre el número de alumnado con diversidad funcional de nuestro país entre 0 y 18 años arrojando el siguiente resultado:

- Escolarizados: 72.000 sujetos, el 21 %.
- Sin escolarizar: 258.000 sujetos, el 78,5 %.
- Total: 330.000.
- Población con necesidades de apoyo entre los 6 y 14 años, 840.000.

Estas cifras determinaron la necesidad de crear plazas, proyectándose en un principio 77.400 en centros específicos y 180.000 en aulas especiales. Llama la atención el hecho de que el Ministerio de Educación se lanzara a la construcción de centros especiales, mientras que la sintonía general en el exterior era la integración escolar en las escuelas ordinarias, contradiciendo en parte la filosofía del plan.

La Constitución Española de 1978 desempeñó también un papel importante por recoger el derecho de todo ciudadano español a ser escolarizado (artículo 27) y, deteniéndose en la atención a las personas con diversidad funcional:

“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y las ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos” Artículo 49.

Para dar cumplimiento al Plan Nacional de Educación Especial fue necesario esperar hasta 1982, cuando se promulga la *Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos* (BOE de 30 de abril). Conocida como LISMI, recoge cuestiones relativas a aspectos personales, sanitarios, educativos y laborales relacionados con la integración de los *minusválidos*. Mediante esta ley, el Estado Español se adhiere a la *Declaración de Derechos del Deficiente Mental* de 1971 de la ONU; y a la *Declaración de Derechos de los Minusválidos* de 1975; y se desarrolla el artículo 49 de la Constitución.

Con esta ley, la LISMI, se sientan, por fin, las bases de la integración escolar. En lo relativo a la misma, destacan los siguientes artículos:

Artículo 23: el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo en su caso, los medios de apoyo, programas y recursos necesarios.

Artículo 27: solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en centro de Educación Especial. A estos efectos funcionarán en conexión con los centros ordinarios, dotados de unidades de transición para facilitar la integración de sus alumnos en centros ordinarios.

Artículo 28: las atenciones que cada deficiente requiera serán satisfechas por un personal interdisciplinario técnicamente capacitado. Los equipos multiprofesionales elaborarán las orientaciones pedagógicas individualizadas, cuya aplicación corresponderá al profesorado del centro. Estos equipos realizarán periódicamente el seguimiento y la evaluación del proceso integrador del minusválido en las diferentes actividades, en colaboración con el centro.

Artículo 30: los minusválidos tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, en las instituciones de carácter general, en las de atención particular y en los centros especiales de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución.

Artículo 31. La formación profesional dirigida al minusválido como parte de su Educación Especial.

Gallego y Rodríguez (2012) resumen las aportaciones más significativas de la LISMI:

- La consideración de la educación como un proceso integral de aplicación personalizada, encaminada a conseguir la integración social del *minusválido*.
- La valoración global mediante un diagnóstico especializado pluridimensional.
- La aplicación de programas adaptados a cada persona según criterios psicológicos y pedagógicos.
- La creación de equipos multiprofesionales para garantizar la integración.
- La institución de programas de aulas hospitalarias.

A partir de este momento tanto oficial como legalmente existen los dispositivos necesarios para la aplicación el principio de normalización Y la puesta en marcha de la integración escolar. Aunque faltará la plasmación normativa en el ámbito de la educación.

4.4. Cuarto periodo: desde 1985 a la actualidad

La incorporación de España al movimiento de la integración escolar se produce en 1985 mediante el Real Decreto 334 de Ordenación de la Educación Especial de 3 de marzo (BOE de 16 de marzo) y la Orden Ministerial de 20 de marzo del mismo año sobre la Planificación de la Experimentación de la Integración Escolar. Seguimos el modelo del Reino Unido, incorporando la filosofía relativa al concepto de necesidades educativas especiales, aunque este se adoptará de manera definitiva en 1990 con la LOGSE.

Si bien se habla de este Real Decreto como el pistoletazo de salida, se basa en un Real Decreto anterior, el 2639/1982 de 15 de octubre de Ordenación de la Educación Especial (BOE de 22 de octubre). Este Real Decreto de corta vida tiene en su articulado avances como los siguientes:

Artículo 2: la Educación Especial se acomodará en su desarrollo y organización a los principios de individualización, integración, normalización y sectorización.

Artículo 4: la Educación Especial se desarrollará en centros escolares, tanto públicos como privados en algunas de las siguientes formas:

Integración completa en unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizados que se diseñen para aquellos alumnos que, en determinados momentos de su educación, necesiten superar alguna dificultad específica.

- *Integración combinada entre unidades ordinarias de enseñanza y de Educación Especial de transición para aquellos alumnos que, por la índole de sus disminuciones precisen atención de forma transitoria y en periodos de tiempo variable, incorporándose al grupo ordinario en el resto de las actividades de la jornada escolar.*
- *Integración parcial mediante escolarización en unidades de Educación Especial en centros de régimen ordinario para aquellos alumnos que, precisando de forma continuada una atención especial y no siendo capaces de seguir adecuadamente las enseñanzas ordinarias, sí pueden participar en las demás actividades del centro.*
- *Escolarización en centros específicos de Educación Especial para aquellos alumnos que, por las características de su deficiencia, no puedan ser atendidos en algunas de las formas anteriores.*

Artículo 7: la atención educativa de las personas disminuidas comenzará tan precozmente como lo requiera cada caso, iniciándose el proceso de integración, en la medida de lo posible, en el nivel de preescolar. Dicho proceso tenderá a la modalidad de integración

completa, con los programas de apoyo individualizados que sean precisos para cada alumno en particular.

La Orden de 14 de junio de 1983, por la que se desarrolla el Real Decreto 2639/1983 de 15 de octubre de Ordenación de la Educación Especial en lo que se refiere a los niveles de preescolar y educación básica (BOE de 18 de junio), toda vez que recalca la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza básica, establece que la misma se realizará en alguna de las siguientes formas:

- Integración completa en unidades ordinarias, para el alumnado con dificultades ligeras de carácter transitorio y con necesidades de apoyos concretos.
- Integración combinada en centros ordinarios, para alumnado con dificultades generalmente transitorias que necesitan de un apoyo más especializado en algún área del programa.
- Integración parcial en centros ordinarios, dirigida al alumnado con dificultades permanentes y de un carácter más *profundo*, aunque puedan beneficiarse del resto de actividades del centro.
- Escolarización en centros específicos de Educación Especial, para el alumnado con dificultades graves y continuadas en todas las áreas del programa, de forma que no puedan ser atendidos en ninguna de las formas anteriores.

Esta Orden incorpora, por primera vez, una ratio de 1/25 en unidades ordinarias de integración completa o combinada. En las unidades de Educación Especial de educación combinada se formarían grupos de acuerdo con el tipo y grado de dificultad, que recibirían atención individualizada a tiempo parcial. Estos grupos tendrían un máximo de cinco alumnos y alumnas. Por su parte, en las unidades de Educación Especial de integración parcial y en las de centros específicos, la ratio se establece en función de la discapacidad:

- Diversidad funcional cognitiva: diez a doce alumnos y alumnas.
- Diversidad funcional sensorial: diez a doce alumnos y alumnas.
- *Autistas*: tres a cinco alumnos y alumnas.
- *Plurideficiencias*: ocho a doce alumnos y alumnas.

La posterior Orden de 18 de octubre de 1983 por la que se regula la Educación Especial en el nivel de formación profesional en desarrollo del Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre (BOE de 26 de octubre), considera la formación profesional de primer grado un nivel básico, por lo que dispone que sea obligatoria y gratuita en la modalidad de Educación Especial.

Introduce tres modalidades:

- Formación Profesional ordinaria de primer grado, basadas en los mismos planes de estudio, duración, horarios y profesorado los programas de régimen general.
- Formación Profesional adaptada, que comprenderá un área de conocimiento instrumental y otra técnico-práctica.
- Formación Profesional de aprendizaje de tareas, que desarrollará actividades eminentemente prácticas.

Este elenco normativo, sin embargo, será rápidamente absorbido por el ya nombrado Real Decreto 334. Este es un momento fundamental en nuestro país ya que supuso el reconocimiento de que las personas con discapacidad deben ser enseñadas en un ambiente normalizado, sacando a alumnos y alumnas de las aulas cerradas de Educación Especial para ser integrados en las aulas ordinarias. Supone un salto de calidad y se pueden resumir sus aportaciones en los siguientes aspectos (Gallego y Rodríguez, 2012):

- Se facilita la integración del alumnado con diversidad funcional en la escuela ordinaria, evitando la segregación.
- Se dota a la escuela de servicios que favorecen la integración.
- Se intensifican los apoyos para un proceso educativo individualizado y de calidad.
- Se establece que la escolarización en unidades o en centros específicos se realizará solo en casos cuya gravedad así lo requieran.
- Se contemplan los centros específicos con idea de potenciar al máximo las capacidades del alumnado con diversidad funcional.
- Se establece la coordinación entre los centros específicos y los ordinarios.
- Se pone el acento en la atención temprana y los apoyos y adaptaciones necesarias.
- Entre los apoyos previstos por el Real Decreto, encontramos: la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y los tratamientos y atenciones personalizadas, incluyendo la logopedia, la fisioterapia y, en su caso, la psicoterapia, la psicomotricidad o cualquier otro que se estime conveniente. En todo caso, serían los equipos multiprofesionales y el profesorado de apoyo el que prestase estos apoyos.

Se hace hincapié en que los centros específicos deben facilitar el acceso de su alumnado a los centros ordinarios.

En el Decreto aparece la siguiente clasificación:

- Déficit mental: leve, ligero y medio.
- Dificultad de aprendizaje o déficit parcial: trastorno psicomotor, trastorno del lenguaje, trastorno praxo-gnóstico y trastorno témporo-espacial.
- Inadaptación familiar, escolar o social: caso límite, afectación emocional, comportamiento social desarraigado (violencia, delincuencia, drogadicción).
- Déficit físico o sensorial: enfermedad crónica, déficit motor (malformación, alteración de la estructura nerviosa periférica o central, invalidez motriz evolutiva), déficit sensorial (visual –ceguera y ambliopía-, auditiva –sordera e hipoacusia- o psíquica –trastorno de la personalidad y trastorno del comportamiento).

Como se aprecia, en la terminología se sigue manteniendo un modelo de clasificación tradicional en contraposición a la filosofía de la integración de desechar la terminología relativa al *déficit*.

La Orden del 20 de marzo de 1985 sobre Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración para el curso escolar 1985/86 (BOE de 25 de marzo) pone en marcha un Plan Experimental que duraría tres años, con el añadido de la Orden posterior de 30 de enero de 1986 por la que, en cumplimiento de la disposición final primera del Real Decreto

334/1985, se establecen las proporciones de personal/alumnado en la modalidad educativa de Educación Especial. Con ellas, se establecen los criterios a adoptar por los centros, que con carácter voluntario, se acogieron a este plan.

En la filosofía de este plan se contaba con priorizar la integración al alumnado de Preescolar y primer curso de Enseñanza General Básica y garantizar la integración del mismo alumnado en los mismos centros. Se trataba de un proceso voluntario en el que los centros se comprometían a aceptar el proyecto si de forma mayoritaria el claustro así lo aprobaba y a integrar a dos alumnos y alumnas en grupos de Preescolar y 1º, para ir avanzando progresivamente a lo largo de las diferentes etapas, a la vez que se incorporaría alumnado nuevo en dichos cursos.

Por parte de la Administración, se reducía la ratio a entre veinte y veinticinco alumnos y alumnas; se dotaba al centro el primer curso de dos profesores o profesoras de apoyo y de un tercero y un profesional de la logopedia en años posteriores; se suprimían las barreras arquitectónicas; se dotaba de material; se creaban los equipos psicopedagógicos, formados por un pedagogo, un psicólogo y un trabajador social; y se fomentaba la formación del profesorado. Además, se garantizaba la estabilidad del profesorado durante los tres años del proyecto en los centros que llevaran a cabo esta experiencia. Y la participación en el proyecto se consideraría un mérito docente.

Por parte del centro, se debía realizar un Programa de Desarrollo Individual para cada uno de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Éstos serían miembros de la clase regular a todos los efectos y el apoyo se haría en la clase ordinaria según se necesitara, participando en las actividades ordinarias tanto como fuera posible; en los momentos que necesitara apoyo difícil de dar en la clase regular, lo tendría fuera del aula.

Si bien este plan abrió las puertas de la integración escolar en toda España, no se estableció en las mejores condiciones para que tuviera éxito (Arnáiz, 2003).

Había una serie de factores que estaba dificultando el proceso integrador. En primer lugar, se habían creado dos sistemas paralelos, mientras que la integración requería un sistema educativo único con un solo currículo. En segundo lugar dado que había dos currículos, existían también dos tipos de alumnado, los *normales* y los *especiales*. Consecuentemente había dos tipos de profesores y profesoras: los que atendían al alumnado *normal* y los que atendían al alumnado *especial*. Por último, la Administración vio una posibilidad de dar respuesta al aproximadamente 20% de alumnos y alumnas que fracasaban en la escuela ordinaria, engrosando el listado del alumnado *especial*. Así la integración fue vista como una solución política a este problema.

Otra problemática importante vino derivada por el hecho de que los centros y los profesores y profesoras se acogieron a este plan experimental sin que hubiera habido un período previo de formación. En la gran mayoría de los casos el modelo de formación del profesorado era clínico, el único conocido, que reproducía las prácticas que se venían desarrollando en los centros específicos.

Tras la valoración del Plan Experimental de Integración, estudios como los de Illán (1989), García Pastor (1991), MEC (1988, 1989 y 1990) y Marchesi (1991) pusieron de manifiesto los problemas que dificultaron los inicios de la integración. Estos análisis coincidieron en las siguientes variables como las más importantes para el éxito en cada centro:

- La existencia de un Proyecto Educativo de Centro que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas.
- El tipo y grado de acuerdo previo establecido por el centro para participar en el programa.
- La naturaleza y variedad de los recursos humanos y materiales existentes en el centro.
- La experiencia previa del centro en la educación de adultos con necesidades.
- Actitudes y expectativas de los profesores y profesoras ante el programa de integración.
- La experiencia previa en integración del claustro.
- El nivel de formación del profesorado.
- El estilo de enseñanza del profesorado.
- Las adaptaciones curriculares realizadas a los alumnos y alumnas.
- El tipo de diversidad funcional asociada a las necesidades de los alumnos y alumnas integrados.

Un estudio realizado por Parrilla en 1992 puso de manifiesto que la puesta en práctica de la integración en España generó tres modelos de actuación:

- El modelo centrado en el emplazamiento de los alumnos y alumnas. Caracterizado porque la integración fue entendida como un mero trasvase físico desde el sistema especial al ordinario.
- El modelo de intervención sectorial. La integración es entendida como un proceso dirigido al alumnado con necesidades. Así se atiende al mismo de manera puntual pero no se cambia la configuración del centro ni se establece una dinámica de trabajo compartido entre el profesorado que ejerce la tutoría y el profesorado de apoyo.
- El modelo institucional. Entendiendo que el centro asume la integración como un todo, fusionándose la acción especial y la normal. Para ello se pusieron en marcha medidas organizativas y curriculares que beneficiaron a todos los alumnos y alumnas del centro.

A partir del año 1987 la integración deja de ser una opción voluntaria para convertirse en propuesta generalizada y obligada por parte del Ministerio. Era evidente la necesidad de una nueva forma de trabajar que requería cambios estructurales en el sistema educativo.

Con la experiencia de lo realizado y la recopilación de los estudios, se redacta el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989). Por primera vez, aparece una nueva conceptualización de la *Educación Especial* con la aparición del concepto de necesidades educativas especiales. Así, se insiste en que la identificación de las necesidades del alumnado se debe establecer en relación con el contexto escolar. La escuela, por tanto, debe favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado, sean cuales sean las características del mismo y del entorno. La respuesta a las necesidades ordinarias y especiales del alumnado debe recogerse en un Proyecto Educativo, consensado por toda la comunidad escolar. Además, la participación de las familias se antoja indispensable.

Con la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre sobre la Ordenación General del Sistema Educativo, (BOE de 4 de octubre), conocida como LOGSE, se inicia en España una importante reforma, enmarcada en una lucha más amplia contra las desigualdades. La propuesta fundamental es plantear una escuela comprensiva, abierta a la diversidad de intereses, pro-

blemas y necesidades, con una actuación destinada a conseguir la compensación de desigualdades. Para ello, encaminada a hacer efectivo no solo el principio de igualdad de oportunidades, sino poner en práctica de forma real la igualdad de acceso, de tratamiento educativo y de resultados. Incorporando de forma definitiva la *Educación Especial* en el sistema educativo.

Los artículos 36 y 37 pretenden cambiar la clásica visión de la misma.

Artículo 36: “el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes pueda alcanzar dentro del mismo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

La identificación y la valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados y profesionales de distintas cualificaciones, que establecieron en cada caso los planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización de integración escolar.

Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados”.

Artículo 37: “para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados, y adecuará las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin existirán los servicios educativos precisos para favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos.(...)

La escolarización en unidades o centros de Educación Especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidos por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración”.

La LOGSE aboga por la escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Cada persona tiene derecho a recibir una educación que responda a sus características personales en la escuela más cercana a su casa. No contempla la total desaparición de los centros específicos de *Educación Especial* sino que los mantiene con la finalidad de que sirvan de puente hacia situaciones de mayor integración.

Se pretende un cambio de actitudes hacia nuevos modelos de intervención educativa así como a una organización escolar que favorezca una enseñanza atenta a la diversidad con sus correspondientes medidas.

En Infantil y Primaria se contempla la acción tutorial, el refuerzo pedagógico y las adaptaciones curriculares. En Educación Secundaria se consideran dos tipos de medidas. Las generales, como la optatividad, la acción tutorial y el refuerzo pedagógico. Y las específicas como la diversificación curricular y las adaptaciones curriculares.

Si hasta 1990 existían dos currículos, el ordinario y el especial, ahora se funden en uno solo. Se aboga por un currículo abierto y flexible gestionado de forma colegiada por toda la comunidad educativa.

Aparecen cinco niveles de concreción curricular: el primero lo constituye el Diseño Curricular Base realizados por la Administración educativa en el que se tienen que recoger las enseñanzas mínimas. El segundo nivel de concreción constituye el Proyecto Educativo y los Proyectos Curriculares de Centro. Nunca hasta ahora los centros habían tenido autonomía para organizar y planificar sus enseñanzas. El tercer nivel es la programación de aula realizada por el profesorado para cada grupo. El cuarto nivel serían las adaptaciones curriculares grupales mientras que quedaría un quinto nivel que lo conformarían las adaptaciones curriculares individuales.



Ilustración 33: Niveles de concreción curricular

El Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE de 2 de junio) recoge todos los principios anteriores e incorpora algunas innovaciones, como las siguientes:

- Se especifica que las necesidades educativas especiales pueden ser permanentes o temporales y de origen personal o circunstancial, ya que se relacionan con el contexto social o cultural, con la historia educativa del alumnado o con condiciones personales.
- Se considera al alumnado con sobredotación intelectual como de necesidades educativas especiales, estimándose que su evaluación la realizarán los servicios de orientación.
- Clasifica las necesidades educativas especiales en psíquicas, sensoriales, motoras o por trastornos graves de conducta.
- Se especifican las actuaciones en la Educación Secundaria, especialmente en lo referido a la preparación para la vida adulta.
- Considera que los centros específicos se deben ir transformándose en centros de recursos, abiertos a los profesionales de los centros del sector. De la misma manera, establece la posibilidad de promover la escolarización combinada entre centros ordinarios y centros de *Educación Especial*.
- Se insiste en los medios y recursos personales y complementarios, especificando que serán maestros y maestras especialistas los encargados de atender al alumnado, conjuntamente con el personal ordinario.
- Desarrolla las adaptaciones curriculares como un continuo entre más o menos significativas, dependiendo de lo que se aparten del currículo ordinario. Además, obliga a los centros a incluirlas en el proyecto curricular de centro.

La promulgación de la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de octubre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, publicada en el BOE de 21 de octubre (LOPEGCE), introduce nuevos matices. Así, en la exposición de motivos insiste en la garantía de escolarizar al alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios sostenidos con fondos públicos, velando porque los centros de una misma zona escolaricen a este alumnado de forma proporcional, según su dotación de recursos. En la misma idea se insiste en la disposición adicional segunda, con el añadido de garantizar que “*se desarrolle eficazmente la idea integradora*”. Por otra parte, sostiene que: “*las administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a estos alumnos*”.

Es de destacar el importante avance logrado en el ámbito de la atención educativa a la diversidad a través del papel que desempeñó tanto la Ley Orgánica General del Sistema Educativo como el desarrollado por la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.

En 1996 se publicó la *Orden de 14 de febrero sobre Evaluación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que Cursan las Enseñanzas de Régimen General Establecidas en la LOGSE* (BOE del 23 de febrero). En ella se detallaba la forma de evaluar a este alumnado, así como el procedimiento para realizar la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

A pesar de todas sus buenas intenciones, plasmadas en su articulado, la LOGSE sufrió el desgaste de unas críticas despiadadas. Además, padeció la dificultad añadida de no contar con una ley de financiación acorde.

Diferentes vaivenes políticos echaron abajo una Ley que no llegó a aplicarse, la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre). Esta ley dedicaba el capítulo VII a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Sí que se aplicó la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo), LOE. En su artículo 71, considera que el alumnado “*manifiesta una necesidad específica de apoyo educativo cuando requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar*”.

Esta Ley establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos y alumnas. De este modo, lo que se trata es de responder adecuadamente a las demandas educativas que la diversidad del alumnado requiere, sin ningún tipo de exclusión.

La atención a la diversidad, entendida como un principio y no como una medida de unos pocos, abarcará, por tanto, a todas las etapas educativas y a todos los alumnos y alumnas.

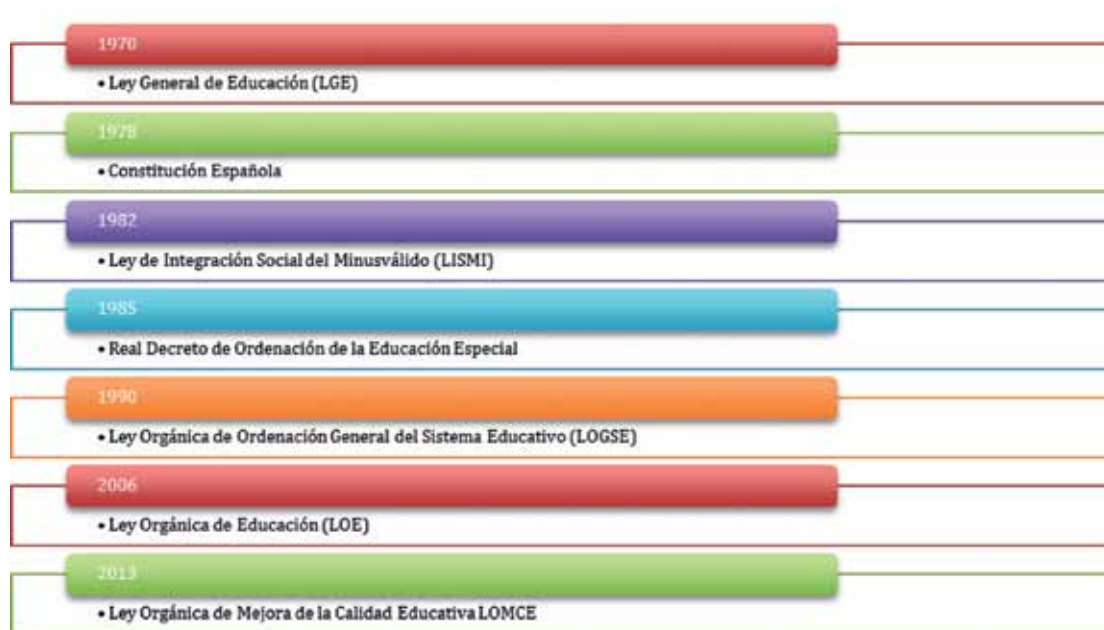


Ilustración 34: Legislación más importante para la atención a la diversidad en España

La etapa de Educación Primaria pone énfasis especial en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje, y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades (art. 13, R.D. 1513/2006). Así mismo, el artículo 17.d de la LOE establece que *hay que conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad*.

Para que el alumnado con *necesidad específica de apoyo educativo* (nueva terminología) pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo.

Con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, se establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

Entre los principios en los que se inspira el sistema educativo español, en el ámbito de la diversidad, se encuentran los siguientes (LOE, artículo 1):

1.1. La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

1.2. La equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales con especial atención a las que se derivan de discapacidad.

1.3. La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

1.4. La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

El título II de la LOE (artículos 71 a 90) garantiza el principio de equidad en la educación. Para ello, el capítulo I (Art. 71 y 72) de dicho título II aborda los grupos de alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y dispone los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración.

“Precisan atención educativa específica los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren determinados apoyos y atenciones derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta” (Artículos 73 a 75).

Entre los principios que deben contemplar las administraciones educativas para regular la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se encuentran los siguientes (Artículo 71, LOE):

- *Disponer de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la LOE.*
- *Asegurar los recursos necesarios para que estos alumnos puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*
- *Establecer, así mismo, los procedimientos y los recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos a los que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.*
- *Garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado.*

Entre los recursos a utilizar por las administraciones educativas para el logro de fines antes señalados, cabe señalar (LOE, Artículo 72):

- *Disponer del profesorado de las especialidades correspondientes, de profesionales cualificados y de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.*
- *Dotar a los centros públicos y privados concertados de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado.*
- *Promover la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*
- *Colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.*

Los centros realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

La escolarización de este alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Sólo se llevará a cabo en unidades o centros de Educación Especial cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. En este caso, podrá extenderse hasta los veintiún años.

La atención integral al alumnado que presenta necesidades educativas especiales se iniciará desde el mismo momento en que la necesidad sea identificada y se realizará lo más tempranamente posible.

El propósito de la educación inclusiva es el de prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

En este proceso de inclusión educativa colaborarán alumnado, profesorado, familias, otros profesionales que trabajen en el centro, Administración educativa, Administración local, instituciones y organizaciones sociales, con el fin de ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente.

Son principios fundamentales de la inclusión educativa los siguientes:

- *Educar en el respeto de los Derechos Humanos y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.*
- *Considerar la diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa como un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.*
- *Buscar la equidad y la excelencia para todos los alumnos y reconocer su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.*
- *Mejorar el aprendizaje de todo el alumnado adaptando la atención educativa a las características individuales.*

Dos aspectos fundamentales para ofrecer una respuesta a estos alumnos: Organizativos y los Curriculares. En primer lugar, los aspectos organizativos tienen que ver con la necesidad de establecer espacios de atención educativa, lugares comunes a todos los estudiantes o diferenciados para los alumnos con necesidades educativas específicas, o definir cuándo y en qué momentos se prestarán los apoyos, refuerzos o adaptaciones para conseguir los objetivos educativos.

El refuerzo educativo. Supone el menor grado de modificación curricular y organizativa para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje. Si un alumno presenta un problema concreto relativo a un determinado contenido, debe recibir el apoyo específico del profesorado para superarlo y para continuar el aprendizaje con su ritmo habitual.

Las adaptaciones curriculares. Son una estrategia de planificación y actuación docente. Las adaptaciones curriculares –entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas- son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje... La elaboración de las adaptaciones curriculares supone un esfuerzo que implica a todo el equipo docente y contar con información sobre su proceso de elaboración o con modelos para su redacción, puede facilitar enormemente la labor.

Otras medidas extraordinarias para atender a la diversidad:

- Aulas hospitalarias. Unidades escolares surgidas dentro del hospital para la atención escolar de los niños que durante un período de tiempo, más o menos largo, padecen diversos trastornos físicos, enfermedades, roturas, operaciones, etc., por lo que deben ser ingresados en un hospital. De esta forma, pueden continuar con el proceso educativo con total normalidad, dentro de la anormalidad que supone para el niño estar fuera de su ambiente familiar, escolar y social.
- Atención Domiciliaria. Creación, en las diferentes comunidades autónomas, de unos servicios de atención domiciliaria que intentan paliar dentro de lo posible el desfase escolar que sufren muchos niños como consecuencia de una enfermedad crónica o un traumatismo severo y que al ser dados de alta en el hospital se ven obligados a pasar un largo período de convalecencia en sus domicilios.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) ha sido una ley que ha querido atender a la diversidad desde un enfoque educativo flexible, intentando dar respuesta al alumnado a través de itinerarios permeables. Muchas de estas estrategias venían heredadas de la LOGSE y solo se ha variado su nombre en algunos casos, como los Programas de Garantía Social sustituidos por Programas de Cualificación Profesional Inicial.

En un nuevo vaivén político, se aprobó la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), sin otro apoyo que el grupo parlamentario que la diseñó, el Partido Popular.

Aparece de manera explícita en la nueva ley la educación inclusiva, ya esbozada en la anterior ley. Es en el apartado V de la exposición de motivos.

“El punto de partida es la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, en la que se recoge que esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa “Juventud en movimiento”, planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008”.

Relacionado también con la atención a la diversidad, se habla de la flexibilidad de las trayectorias académicas para ayudar a cada estudiante a desarrollar todo su potencial concretamente se habla del alumnado en la etapa de Secundaria,

“La flexibilización de las trayectorias (...), se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades (...)”

En la LOMCE aparece un nuevo concepto, el de “permeabilidad” que hace referencia a la flexibilidad de itinerarios, se refieren a él de esta forma:

“[...] La permeabilidad del sistema, tanto vertical como horizontal, es una de las mayores preocupaciones de la Unión Europea; así, la ley abre pasarelas entre todas las trayectorias formativas y dentro de ellas, de manera que ninguna decisión de ningún alumno sea irreversible. Cualquier alumno puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo con su vocación, esfuerzo y expectativas vitales, enlazando con las necesidades de una formación”.

Además aparece en el Capítulo 1 el siguiente apartado a tener en cuenta dentro del apartado de tratamiento de la diversidad:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Entre las principales novedades de la LOMCE, encontramos las siguientes:

En Educación Primaria, la evaluación individual de todos los alumnos y alumnas al finalizar segundo o tercero y en sexto curso. Los centros realizarán una evaluación en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación en comunicación en la lengua materna lingüística y de la competencia matemática. Si fuese desfavorable esta evaluación, el equipo docente adoptará las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas. Al finalizar la etapa de Educación Primaria, se realizará también una prueba de evaluación. Los criterios y las características serán iguales para todo el Estado, aunque la realización de las pruebas correrá a cargo de las distintas Administraciones educativas. En la Ley también aparece la intención de tener una especial atención durante esta etapa al diagnóstico precoz y refuerzos para lograr el éxito escolar, así como un enfoque de atención personalizada de los alumnos y alumnas, aunque no se especifica de qué modo se realizará esta organización de refuerzos.

En Educación Secundaria, aparece una organización de cuarto curso diferente a como ha venido siendo hasta ahora, con una opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato y opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

Los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en el primer ciclo (2º y 3º) sustituyen a los antiguos Programas de Diversificación Curricular. En ellos se utilizará una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas, incluyendo investigación e innovación educativa, materias diferentes a las establecidas con carácter general, con la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Aunque, a diferencia de la diversificación que permitía titular con dicho sistema, abandona al alumnado en 4º sin más ayuda que la posibilidad de cursar un programa de refuerzo en sustitución de una asignatura de modalidad.

Para facilitar que el alumnado consiga los objetivos y adquiera las competencias correspondientes, *“las Administraciones educativas establecerán medidas de refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo”*.

Sin embargo, la ley recibe muchas críticas. Su articulado entra por un oído y sale por otro sin hacer morada en el corazón.

“La LOMCE, institucionalmente, desmonta un modelo comprensivo e inclusivo de escuela que hablaba de solidaridad, cooperación, respeto, justicia, democracia, etc. Por un modelo elitista, segregador y discriminatorio. En lo primordial, mata las ilusiones de aquellas personas confiábamos en que era posible construir una escuela sin exclusiones. Para ello utiliza los recortes como pretexto, lo que significa menos oportunidades para los colectivos más pobres y para los que tienen más dificultades, y la creación de itinerarios para segregar, porque no solo se hacen recortes económicos sino recortes de derechos y de democracia. Es una ley que beneficia a las élites y clases sociales altas y castiga y margina al resto, especialmente a las clases populares y a los colectivos más desfavorecidos” (López Melero, 2016).

Parte segunda

105

LA INVESTIGACIÓN

La investigación en Ciencias de la Educación

“Mi odio hacia la ciencia y mi desprecio a la tecnología me acabarán conduciendo a esta absurda creencia en Dios”

Paul Frankeur en La Vía Láctea. Luis Buñuel. 1969

Uno puede ser catedrático de Biología Nuclear y ponerse un capirote para llevar una virgen atravesada por siete cuchillos. No hay que quitarle a nadie sus ideas más arraigadas, su equipo de fútbol o el toro ensogado de su pueblo. Pero conviene que establezcamos claramente lo que entendemos por conocimiento y, más específicamente, por conocimiento científico. De ello nos encargaremos en este capítulo.

Podemos afirmar que el conocimiento es la información que, sobre la naturaleza y sobre sí misma, la especie humana ha ido acumulando a lo largo de su historia (León y Castillo, 2016).

Antes de la aparición del conocimiento científico existe todo un periodo en el que las teorías eran puras abstracciones conceptuales a partir de un método reflexivo. Es lo que conocemos como conocimiento filosófico.

En la cultura occidental, el pensamiento comenzó en Grecia, instaurándose varias corrientes: la pitagórica en Samos, la monista de Mileto y Parménides, los pluralistas como Demócrito... La muerte de Sócrates (399 a.C.) marca un punto de inflexión. Una vez que se separa de los sofistas que se caracterizaban por la persuasión, su discípulo Platón, en su obra *La República* (379 a.C.) marca el inicio de la teoría del conocimiento y del aprendizaje (Bowen, 1990).

En Atenas convivieron durante años las escuelas de Platón, Aristóteles (fallecido en 322 a.C.), Epicuro (307 a.C.) y Zenón (306 a.C.). Más tarde, San Agustín (354-430) sintetizará la tradición platónica con el cristia-



Ilustración 35: Francis Bacon

nismo, pensamiento que continuará hasta la relectura aristotélica de Santo Tomás de Aquino (1225-1274).

Pero quince siglos de pensamiento quedan detenidos en el Renacimiento. Francis Bacon publica en 1620 el *Novum Organum*, revisando la obra de Aristóteles y encaminando el conocimiento mediante la metodología inductiva y el empirismo. René Descartes (1596-1650), por el contrario, cambia el rumbo hacia la deducción en su *Discurso del Método*, a través de unas pocas reglas que distinguen lo verdadero de lo falso.

El último extremo de este vértice es Galileo Galilei (1564-1642), físico y matemático, que plantea los esbozos del método científico, compuesto por tres pasos: resolución, composición y resolución experimental.

De esta forma, en el primer tercio del siglo XVII se produce una ruptura con la ciencia escolástica y se sientan las bases de la ciencia moderna. El punto de arranque del conocimiento científico, y lo que lo diferencia del anterior, es la observación. No se basa en conjeturas, sino que se llega a nuevos conocimientos por acumulación de nuevas informaciones procedentes de la descripción sistemática de los hechos.



Ilustración 36: Características del pensamiento científico según Bunge

En su *Crítica de la razón pura*, Kant sentó las bases del criticismo, esto es, la conquista de la verdad sometiendo a juicio todos los dogmatismos y escepticismos que dominaban la escena filosófica del momento; para el de Konisberg, el conocimiento es la verdadera construcción de la mente.

Desde las Ciencias de la Educación, el estudio del conocimiento interesa fundamentalmente desde dos enfoques: el heurístico o de investigación, que amplía los conocimientos y saberes y lo profundiza descubriendo nuevos, así como las relaciones entre los ya existentes; y por otro, los métodos didácticos, que pretenden comunicar lo ya descubiertos de una forma que resulte eficaz a educadores y educandos.

La necesidad de la contrastación y verificación constante de los nuevos saberes nos lleva al conocimiento científico, a través del cual se encuentra el conocimiento a través de un proceso de investigación.

El conocimiento científico tiene una serie de características que lo hacen único (Bunge, 1959):

- **Objetivo:** hace que los resultados de una investigación científica sean independientes de la persona que los haya realizado. Así, un conocimiento es objetivo si se corresponde con la realidad del objeto y lo describe como es y no como la persona desea que sea.
- **Sistemático:** mediante este rasgo, la realidad se entiende como un todo, de forma que los conocimientos se organizan de forma ordenada, coherente y consistente, nunca de forma aislada.
- **Metódico:** es consecuencia de un plan cuidadosamente previsto en función de unos objetivos.
- **Racional:** implica que la base de todo conocimiento científico es la razón.
- **Fáctico:** la fuente del conocimiento científico es la experiencia, entendida como todos los hechos y fenómenos externos al investigador.
- **Contrastable:** todo conocimiento científico debe permitir ser comprobado por distintos investigadores, a través de un análisis crítico.
- **Comunicable:** mediante este rasgo, los conocimientos deben poder ser informados a la comunidad en un lenguaje que sea entendible y aceptado.
- **Analítico:** pese al carácter global, el conocimiento necesita seleccionar diferentes unidades en carácter variable de complejidad y globalidad para llegar al todo.

1.1 La investigación científica

“Aunque no es posible probar nada, en cambio si es posible convencerse”

Los hermanos Karamázov. Fiódor Dostoievski. 1880

Como hemos visto, la Investigación en general es una actividad encaminada a la adquisición o descubrimiento de nuevos conocimientos. Hasta el siglo XVIII la investigación no fue objeto explícito de atención a pesar de ser tan antigua la actividad intelectual de las personas. Hay acuerdo en considerar la fundación de la Universidad de Berlín en dicho siglo como el momento significativo que inició el desarrollo de la institucionalización de la investigación.

Hoy en día todo es objeto de investigación. Por ejemplo, nos enteramos por Javier Cercas de un estudio de la Universidad de Cambridge que determinó el 11 de abril de 1954 como el día más aburrido de la historia. Aunque puede ser una broma de Cambridge, o del propio Cercas.

Podemos definir la investigación científica como *“la actividad mediante la cual adquirimos nuevos conocimientos mediante el empleo del método científico para realizar nuevas aportaciones al cuerpo de la ciencia, o lo que es lo mismo, la aplicación del método científico al objeto correspondiente en cada estudio concreto”* (García Jiménez, 2002: 25).

La investigación científica tiene una serie de características (García Jiménez, 2002):

- Es sistemática y controlada, ya que es ordenada, y debe seguir una serie de pasos aceptados y adoptados por la comunidad científica.
- Es empírica, ya que el investigador debe demostrar mediante pruebas independientes y externas, que eliminen la subjetividad, sus aportes correspondientes.
- Es amoral en cuanto a resultados, no debiendo caer el investigador en el error de valorar como buenos o malos aquéllos; independientemente de que la investigación en sí debe estar sujeta a los principios de la moral.
- Es pública, ya que los resultados deben ser conocidos por todos y estar a disposición de todos los investigadores.
- Es crítica, ya que ésta favorece la investigación en sí y la enriquece, con el escrutinio del resto de la comunidad científica.

1.2. La investigación educativa

*“No puedo aprender nada de ti, ni leer nada de ti en un maldito libro.
Pero si quieres hablar de ti, de quién eres, estaré fascinado”*

Ben Affleck en El indomable Will Hunting. Gus Van Sant. 1997

La investigación educativa como tal aparece a finales del siglo XIX, cuando la Pedagogía toma el método experimental bajo los auspicios del pensamiento filosófico y el nacimiento de la metodología experimental.

Entre las corrientes filosóficas que influyen en este hecho, destacamos las siguientes:

- El positivismo, que concibe el conocimiento como un conjunto de hechos relacionados según ciertas leyes y que solo admite los datos de la experiencia como fuente de conocimiento.
- El sociologismo, que estudia los fenómenos sociales y las relaciones humanas.
- El pragmatismo, según el cual la única forma de valorar una doctrina es considerar sus efectos prácticos.
- El experimentalismo, basado en la experiencia para examinar las características de algo.
- La metodología experimental ya había comenzado en otras ciencias como la Medicina y la Psicología. Será a través de esta última, con estudios psicopedagógicos sobre pruebas de medida intelectual de niños y niñas, en situaciones de laboratorio, como llegue a la educación con bases empíricas. De este hecho ya hemos hablado en el apartado histórico.

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando significados diferentes a la vez que han ido apareciendo nuevos enfoques. De forma general, podemos decir que es la aplicación de conceptos como: conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica, aplicado todo ello al ámbito de la educación.

Según la perspectiva empírico-analítica, la investigación educativa equivale a una investigación científica aplicada a la educación, por lo que debe ceñirse a las normas del método científico en un sentido estricto.

Con el desarrollo de nuevas ideas sobre educación, y la consideración de esta como una realidad compleja, contextualizada y a la vez singular, han surgido otras perspectivas de la investigación educativa, conceptualizada como interpretativa y crítica. La primera supone comprender la conducta humana desde los significados de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. Por tanto, su objetivo es interpretar y comprender los fenómenos, más que aportar explicaciones de modo causal.

La corriente crítica, en cambio, supone desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. Por ello, es necesario un dialogo constante entre teoría y práctica, en un proceso constante de autorreflexión.

Llegados a este punto, podríamos definir la investigación educativa como una *“indagación sistemática y mantenida, planificado y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas”* (Stenhouse, 1984: 26).

1.2.1. Características de la investigación educativa

Por el objeto de estudio, la investigación educativa es muy diferente a la que desarrollan otras ciencias. Por ello, tiene una identidad y unas características propias (Latorre-Rincón 1996):

- Dificultad epistemológica de los fenómenos educativos, especialmente por la complicación en establecer instrumentos de medición precisos y por los obstáculos para controlar todas las variables que influyen en el hecho educativo.
- Carácter multidisciplinar, ya que los fenómenos educativos los podemos contemplar desde diferentes perspectivas, como Psicología, la Filosofía, o la Sociología.
- Carácter multiparadigmático, ya que la investigación educativa no se guía por un solo paradigma como en otras ciencias, sino por diferentes perspectivas en ocasiones difíciles de conciliar.
- Carácter plurimetodológico, ya que en ocasiones es preciso utilizar métodos no experimentales porque los meramente experimentales presentan grandes restricciones cuando se utilizan en personas.
- Relación peculiar entre investigador e investigado, ya que la mayor parte de las veces el investigador forma parte del entramado educativo, con la dificultad añadida que lleva la independencia y la neutralidad; aunque ello no conlleva la renuncia a la objetividad.
- Dificultad para concebir algunos objetivos de la ciencia, como por ejemplo la generalización. Ésta puede resultar imposible en variables de espacio y tiempo.

1.2.2. Metodología cuantitativa

Para generar el conocimiento, el enfoque cuantitativo se fundamenta en el método hipotético-deductivo. Este método comienza delineando teorías y derivando hipótesis de ellas.

Las hipótesis se someten a prueba utilizando los diseños de investigación apropiados: si los resultados corroboran las hipótesis o son consistentes con éstas, se aporta evidencia a favor. Si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones o hipótesis.

El objetivo de esta investigación es explicar, predecir o controlar los fenómenos. Se establece una serie de hipótesis que suelen ser suposiciones de la realidad y se diseña un plan para someterlas a prueba, se miden los conceptos incluidos en las hipótesis y se transforman las mediciones en valores numéricos.

Este método utiliza la recolección y el análisis de los datos de acuerdo con ciertas reglas lógicas, confía en las mediciones numérica, y se transforman las mediciones en valores numéricos u cuantificables para analizarse posteriormente con técnicas estadísticas y extraer los resultados a un universo más amplio.

Estos estudios cuantitativos llevan a cuantificar y aportar evidencias a una teoría para explicar algo. La teoría se mantiene hasta que es ampliada, mejorada o refutada por estudios posteriores.

Esta ha sido la metodología aplicada hasta los años setenta y contaba con una serie de rasgos (León y Montero, 2015):

- Busca los hechos o causas de los fenómenos sin prestar atención a los estados subjetivos de las personas.
- Utiliza la medición controlada con instrumentos válidos y fiables.
- La objetividad es entendida como la forma en que los procedimientos de la investigación deben ser replicables e independientes del investigador.
- La mayoría de las investigaciones surgen al margen de la realidad, partiendo de ideas y postulados.
- Está orientada a la comprobación, contraste o falsación de hipótesis.
- Utiliza el proceso hipotético deductivo.
- Utiliza datos sólidos y repetibles.
- Es generalizable a partir de muestras de población representativa.
- La metodología está libre de valores. El método es garantía de neutralidad.
- Está sometida a contraste y réplica. Las conclusiones pueden ser criticadas o replicables con la finalidad de ir construyendo conocimiento.

Desde esta perspectiva cuantitativa, también llamada empírico-analítica, la investigación educativa propone el estudio de relaciones y regularidades con el fin de descubrir las leyes universales que explican y rigen la realidad educativa. Por ello, la justificación de estos métodos es la objetividad, la evidencia empírica y la cuantificación.

1.2.2.1. El proceso de investigación

En este método, el proceso de investigación consta de tres fases claramente diferenciadas:

- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Recogida y análisis de los datos.
- Comunicación de los resultados a través de un informe.

- El proceso se inicia, por tanto, en un área problemática del que se extrae el problema de investigación. Posteriormente se realiza una revisión bibliográfica, a la que le sigue el establecimiento de una hipótesis. El siguiente paso es la metodología, plan que recoge tanto el método apropiado, el tipo de diseño y la muestra representativa. La técnica de recogida de datos es el medio utilizado para facilitar el tratamiento de los mismos, a la que sigue la técnica de análisis de datos, del que se deriva la descripción, generalización y explicación de los mismos, acabando con las conclusiones.

Esta metodología no está exenta de críticas. La complejidad de las relaciones sociales y las exigencias de rigor que exigen los diseños experimentales no la hacen adecuada para las Ciencias sociales, al menos con la misma aplicabilidad que la tienen en las Ciencias naturales. Hay que tener en cuenta que los ámbitos educativos son irrepetibles en tiempo y en espacio y sus resultados son de escasa utilidad en la praxis educativa por su artificialidad.

1.2.3. Metodología cualitativa

Kurt Göll, matemático genial, vivía retirado y aislado del mundo. Un día fueron a verle y entrevistarle. Sorprendido, preguntó como habían llegado allí. Los periodistas contestaron que atravesando el denso bosque que separaba su vivienda de la carretera más cercana. Sorprendido, exclamó: “¡Cómo! *Si hay brujas*”.

Esta anécdota puede servir para introducirnos en las diferencias entre las metodologías cuantitativas (que tan bien dominaría el bueno de Kurt) y las cualitativas (que nos sirven más para saberes sociales).

La metodología cualitativa tiene su origen en el contexto de la antropología cultural centrada inicialmente en el estudio de pequeños grupos humanos y tribus. Se interesa por la descripción y el análisis de culturas y comunidades con el fin de descubrir y explicar sus creencias y patrones de comportamiento.

Bogdan y Biklen (1982) establecen cuatro fases fundamentales en el desarrollo de la investigación educativa en educación.

Un primer periodo desde finales del siglo XIX hasta la década de los treinta donde se presentan los primeros trabajos cualitativos y adquieren su madurez diversas técnicas como la observación participante, la entrevista con profundidad o los documentos personales. Es el momento de la Escuela de Chicago y el nacimiento de la Sociología de la Educación.

Un segundo periodo desde la década de los treinta a los cincuenta en el que se produce un declive en el interés por el enfoque cualitativo.

Un tercer periodo se produce en la década de los sesenta, época del cambio social y el resurgimiento de los métodos cualitativos.

Un cuarto periodo en el que las investigaciones cualitativas la llevan a cabo los investigadores educativos y no ya los antropólogos o sociólogos, como había sido lo normal en épocas anteriores.

1.2.3.1. Fundamentos conceptuales de la investigación cualitativa

Podemos establecer que esta metodología se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas, desde una perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve, por tanto, de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes. Los datos se recogen de forma natural preguntando, visitando, observando y escuchando y no en laboratorio u otros lugares controlados. El investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso. El contacto directo con los participantes y la interacción cara a cara es un distintivo predominante.

Se podría definir la investigación cualitativa como: *“una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”* (Sandín Esteban, 2003: 36).

1.2.3.2. Principios y características de la investigación cualitativa

Siguiendo a Guba y Lincoln (1985) establecemos una serie de principios inherentes a la investigación cualitativa:

- Concepción múltiple de la realidad, entendiendo que no puede ser considerada de forma unitaria.
- El principal objetivo científico es la comprensión de los fenómenos.
- El investigador y el objeto de la investigación se interrelacionan.
- Se pretende la descripción de casos individuales. Por ello, se averigua lo que es único y específico en un contexto determinado y lo que es generalizable en otras situaciones.
- La simultaneidad de los fenómenos hace difícil distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma o una teoría.

En cuanto a características, Anguera (1998) señala las siguientes:

- La fuente principal y directa son las situaciones naturales. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.
- El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos, lo que permite registrar información simultánea de diferentes factores y niveles, así como detectar respuestas atípicas y idiosincrásicas.
- Incorporación del conocimiento tácito, esto es, el que es difícil de recoger de forma lingüística como intuiciones, o sentimientos.
- Aplicación de técnicas de recogida de datos abiertas para adaptarse mejor a influencias mutuas y ser más sensibles a patrones de comportamiento.
- Muestreo intencional. La misma no suele ser representativa para generalizar sino para recoger múltiples realidades de un determinado elenco.

- Análisis inductivo de los datos. Con ello, se hace un primer análisis de los mismos con idea de detectar progresivamente existencia de regularidades que constituyen la base de la teoría adecuada al hecho concreto.
- La teoría se genera a partir de los datos de la realidad concreta, no partiendo de generalizaciones a priori.
- El diseño de la investigación es emergente y en cascada, ya que se elabora a medida que avanza la misma.
- La metodología cualitativa plantea criterios de validez específica, utilizando técnicas propias.

Como perfecto resumen, podemos decir que “el término cualitativo implica una preparación directa por la experiencia tal y como es vivía, sentida o experimentada” (Sherman y Webb, 1988 citado por Albert Gómez, 2007: 150).

1.2.3.3.El rigor científico de la investigación cualitativa

Como hemos visto, en una investigación científica es necesario conservar un rigor científico. Este término ha sido sustituido paulatinamente por el de validez. La validez, como sinónimo de verdad, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación. En investigación cualitativa, la validez ha sido reformulada en términos de construcción social del conocimiento, otorgando un nuevo énfasis a la interpretación de las acciones humanas y sociales. En una concepción amplia, la validez se refiere al grado en que nuestras observaciones reflejan los fenómenos o variables que nos interesan (Pervin, 1984).

Erikson (1986), Zabalza (1991) y Anguera (1998) señalan como condiciones de legitimidad metodológica las siguientes:

- Validez semántica: a través de la representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos. Esto requiere:
 - Usar la triangulación, utilizando modalidades distintas de recogida de datos, lo que minimizara las carencias de alguna de ellas al complementarse con otras.
 - Describir el proceso seguido en la obtención y análisis de la información. Dado que no hay una única forma de proceder, el investigador debe dar cuenta del proceso que ha seguido.
 - Como se van presentando dilemas y cuestiones a resolver, la investigación no es más que un proceso constante de deliberación.
- Validez hermenéutica, es decir, la fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretaciones que incluye. No se entiende la metodología cualitativa sin un bagaje previo de preconcepciones ni tampoco al margen del equipamiento interpretativo que actúa de intérprete.
- Validez pragmática. Aquí se incluyen cuestiones relativas a condiciones metodológicas, optimización de los procesos que se estudian y salvaguardar los derechos de las personas que actúan en la investigación. Para ello, hay que indicar a los participantes el objetivo del trabajo.



Ilustración 37: Criterios de rigor para una investigación cualitativa

No solo es necesaria la validez. Autores como Guba y Lincoln (1985) señalan otros criterios de rigor a tener en cuenta tanto en investigación cualitativa como en cuantitativa.

Esos criterios son (Latorre-Rincón-Arnal, 1996):

- Valor de verdad. Este criterio es llamado en metodología cuantitativa validez interna, mientras que en la cualitativa se identifica como criterio de credibilidad. Tiene por objetivo demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente garantizando que el tema fue identificado y descrito con exactitud. Para ello, se utilizan técnicas como:
 - La triangulación, ya descrita anteriormente. Puede haber triangulación de tiempo, recogiendo datos en diferentes momentos para comprobar su estabilidad; de espacio, examinando datos de diferentes culturas y lugares; de teorías, estudiando los datos desde distintas teorías alternativas; de investigadores, utilizando más de uno de manera que se puedan contrastar los datos; y metodológica, utilizando varios métodos para contrastar los resultados.
 - La observación persistente, en la idea de que el investigador permanezca de forma prolongada en el campo donde se realiza la investigación, favoreciendo un enfoque más directo de los aspectos relevantes y característicos.
 - El juicio crítico de colegas, permitiendo que otras personas den su opinión sobre las interpretaciones y conocimientos que se obtienen.
 - Recogida de material de adecuación referencial. Consiste en recoger material de referencia que permita contrastar los resultados, como videos, grabaciones, fotografías...
 - Comprobaciones con los participantes. Se trata de contrastar continuamente los datos e interpretaciones con los participantes y miembros de distintas audiencias a las que se solicitan los datos.

- **Aplicabilidad:** hace referencia a la posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos. En investigación cuantitativa se conoce como validez externa, mientras que en cualitativa se le denomina criterio de transferibilidad. En este caso, se evitan las generalizaciones, ya que los fenómenos sociales dependen del contexto dado. Aún así y con idea de comparar lo que es común y específico y comprobar lo que hace que sus hipótesis se cumplan en unos escenarios y no en otros, se utiliza lo que se llama muestreo teórico. Ello no pretende ser representativo sino hacer descripciones exhaustivas del contexto de modo que más tarde se pueda comparar el contexto de la investigación con otros posibles.
- **Consistencia.** Se trata del grado en que se repetirían los resultados al volver a repetir la investigación. En investigación cualitativa utilizamos también el término de fiabilidad. La fiabilidad se refiere a la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de investigación (Kvale, 2011). Para garantizarla, utilizamos estrategias como:
 - Pistas de revisión, que permiten el examen de los procesos seguidos por el investigador tanto para elaborar conceptos como para explicar métodos y análisis.
 - Auditoría de dependencia, examinando el proceso por investigadores externos.
 - Réplica paso a paso, donde se revisan los procedimientos seguidos con las circunstancias que rodearon el contexto.
 - Métodos solapados, recogiendo información sobre un sujeto, objeto, método o evento e interpretarlo desde diferentes perspectivas para compensar deficiencias y ventajas.
- **Neutralidad.** No es más que la seguridad de que los resultados no están sesgados, lo que en investigación cuantitativa es la objetividad, mientras que en la cualitativa es el criterio de confirmación. Mediante el mismo, se confirma la información, la interpretación de los resultados y la generalización de las conclusiones. En ocasiones, se utiliza un auditor externo que controla la correspondencia entre los datos y las inferencias extraídas, dando lugar a una auditoría de confirmabilidad.

1.2.3.4. Métodos cualitativos de investigación

Es complicado establecer un listado de métodos de investigación cualitativa y a la vez establecer una tipología de los mismos. Una de las razones es la confusión entre metodología y aproximaciones, técnicas, enfoques o procedimientos. Sin pretender ser exhaustivos, señalaremos los más comúnmente aceptados por diferentes autores

Método biográfico

Mediante este método, se recoge el testimonio subjetivo de una persona en la que se muestra no solo los acontecimientos como también las valoraciones que dicha persona hace de su existencia, lo que se materializa en una historia de vida. Esto se consigue a través de un relato autobiográfico obtenido por entrevistas sucesivas.

Este sistema ha sido muy utilizado en la antigüedad clásica desde las *Confesiones* de San Agustín. En las últimas décadas hay un renovado interés por este método en Antropología, Sociología, Psicología Social y Pedagogía, tras haber caído en desuso en los años cuarenta y cincuenta.

Este método nos plantea algunas ventajas: nos introduce en el universo de las relaciones sociales, explica el comportamiento del individuo dentro del grupo primario, versa las transformaciones del mismo en su entorno y permite una aproximación empática del lector.

Entre los inconvenientes, están la dificultad para validar la información obtenida, la dificultad para replicar y el coste elevado, y la dilatación en el tiempo.

Este método sigue unas fases similares a las establecidas anteriormente para cualquier investigación cualitativa.

La Etnografía

Se conoce como investigación etnográfica tanto el proceso de investigación en el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al producto de esa investigación. Es una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo con esencial consideración de las estructuras especiales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenece. Dentro de la educación, el objetivo de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (Sandín Esteban, 2003).

Este método necesita unos requisitos (Spindler, 1992, citado por Albert, 2009):

- La observación ha de ser directa.
- El etnógrafo debe pasar el tiempo suficiente en el escenario.
- Es necesario contar con un buen volumen de datos registrados.
- La investigación ha de tener un carácter evolutivo.
- Deben utilizarse distintos instrumentos.
- La cuantificación ha de hacerse siempre que sea necesario.
- Es preciso el holismo selectivo y la contextualización.

Siendo la etnografía la descripción de los significados que las personas utilizan para comprender su mundo, las distintas nociones dan lugar a distintos enfoques que hacen heterogéneo el campo de la etnografía. Colás (1979, citado por Sandín 2003), presenta hasta seis modalidades etnográficas: antropológica, clásica, sistemática, interpretativa, crítica y de la comunicación.

La fenomenología

Es el estudio de las estructuras de la conciencia que posibilitan su relación con los objetos. Supone, por tanto, la vuelta a las cosas, reduciendo todo lo subjetivo. A continuación se reduce todo lo teórico y al final se excluye toda tradición. Por ello, solo se atiende a los fenómenos tal y como se presentan, adoptando una actitud contemplativa. Es un intento de retornar a los contenidos primordiales de la conciencia, o sea, a los objetos que se nos presentan en nuestra propia experiencia antes de que les atribuyamos algún sentido.

La fenomenología busca conocer los significados que los individuos le dan a su experiencia. Lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia.

Este proceso puede tener las mismas etapas que las de un proceso normal de investigación cualitativa. Sin embargo puede tener fases características que la complementen (Spiegelberg, 1985, citado por Albert, 2009):

- Descripción del fenómeno.
- Búsqueda de múltiples perspectivas.
- Búsqueda de la esencia y de la estructura.
- Constitución de la significación.
- Suspensión de enjuiciamiento.
- Interpretación del fenómeno.

La etnometodología

Se centra en la comprensión e interpretación de los sucesos y significados de la vida cotidiana. Este método apareció como reacción a lo que se consideraba la sociología oficial, basada en el uso de análisis y datos cuantitativos, encuestas y codificación de datos en general.

Intenta, por tanto, estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas. Se centra en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas.

Esta metodología plantea diversas aplicaciones pero también algunas limitaciones. Entre estas últimas, encontramos las siguientes (Coser, 1975, citado por Albert, 2009):

- Los objetivos que persigue son agresivamente desprovistos de todo contenido teórico que tenga relación con la Sociología.
- Sostiene también como crítica que ningún enfoque objetivo generalizado es posible en las Ciencias sociales.
- En algunas versiones de la etnometodología, la intersubjetividad es conscientemente negada.
- Otra crítica es la referida a su, en ocasiones, lenguaje esotérico, oculto o escondido.

En cuanto a las aplicaciones, ha sido muy utilizada en el ámbito de la deducción, dando lugar a numerosas investigaciones. También se ha utilizado mucho en educación cívica y moral.

Estudio de casos

Es definido como un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo (Denny, 1978, citado por Albert, 2009). Consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. Un caso puede ser una persona, una organi-

zación, un programa de enseñanza o un acontecimiento particular. La única exigencia es contar con un límite físico o social que le confiera identidad propia.

Diferenciamos dos tipos de diseño:

- Diseño de tipo único, que serían los que centran su análisis en un único caso. Este diseño es justificado por el carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto educativo.
- Diseños de casos múltiples, que se utilizan cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, etc.
- Entre las ventajas (Marcelo, 1992, citado por Pérez Serrano (1994) que aporta este modelo, encontramos las siguientes:
 - Conecta directamente con la realidad y posibilita la comunicación entre investigación, teoría y práctica.
 - Reflejan todos los elementos que componen la realidad en una unidad.
 - Sus resultados pueden ser interpretados por audiencias no necesariamente técnicas.
 - Es apropiada para investigaciones a pequeña escala en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
 - Sus ideas generadas pueden ser utilizadas para nuevos descubrimientos, nuevas relaciones y nuevos conceptos.

También presenta algunos inconvenientes (Ruiz Carrascosa citado por López Barajas y Montoya, 1995) en forma de limitaciones:

- Somete al investigador, al quedar implicado en las situaciones de estudio.
- Problemas con el anonimato de los sujetos.
- La escasa generalización.
- Dificultad de distinguir en ocasiones entre los datos y la interpretación por parte del investigador.
- Poca validez interna y externa.

La investigación-acción

Es un término muy utilizado con diferentes interpretaciones, según el autor elegido. Se podría definir como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas científicas sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertada (Elliot, 1993).

Implica un talante democrático en el modo de hacer investigación en una perspectiva comunitaria. No se puede realizar, por tanto, de forma aislada: es necesaria una implicación grupal. Se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta orientada hacia la creación de comunidades autocríticas.

Existen diferentes modalidades, como la participante, la acción crítica y la acción cooperativa y colaborativa. Si nos atenemos al modelo de Lewin, este propone cuatro modalidades:

- Diagnóstica, en la que se recogen datos y se realiza un diagnóstico de la situación.
- Participativa, en la que están implicados todos los miembros de la comunidad.
- Empírica, en la que se estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y se valoran los efectos producidos de forma sistemática.
- Experimental, con una base parecida a la anterior, pero con un diseño experimental.

El proceso se puede concebir de diversas formas, pero se acepta una estructura cíclica y en espiral, partiendo de una situación problemática, de la que se formulan estrategias de acción para resolver dicho problema. Estas estrategias se ponen en práctica y se evalúan y del resultado se conduce a un nuevo diagnóstico y una nueva espiral.

El estado de la cuestión

“No saber no es tan malo. La clave es seguir buscando, mirando, siempre con hambre, ¿verdad?”

Ethan Hawke en Antes del anocheecer. Richard Linklater. 2013

En la monumental biografía de Bob Dylan, Paul Williams relata una anécdota que le sucedió en 1980 cuando visitó el camerino del reciente Premio Nobel de literatura, llevando consigo, como regalo, el catálogo de una exposición de Picasso. La exposición era una reinterpretación de la misma litografía, *Toro*, algo muy del gusto del malagueño. Cuando Dylan lo vio, se paró en uno de los primeros esbozos y dijo: *“se debía haber parado aquí”*. Aún así, continuó inspeccionando los siguientes dibujos, hasta que exclamó, satisfecho: *“ah, ya sé por qué continuó...”*. Cosas de genios.

Si pretendemos que nuestra investigación sea rigurosa, es indispensable estudiar algunas de las investigaciones previas que, con anterioridad, otras personas han desarrollado sobre el tema. Así, realizando una búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre el tema, podemos conocer los avances realizados, las preguntas contestadas y los nuevos interrogantes planteados; de este modo, se establecen las líneas de investigación actual y así contextualizamos nuestra tesis. De ahí la importancia de establecer cuál es el estado de la cuestión.

2.1. Las fuentes de documentación

“¿Qué montón de libros! ¿Son todos diferentes?”

Barbara Stanwyck en Bola de Fuego. Howard Hawks. 1941

Los avances informáticos han permitido reducir significativamente el proceso de revisión bibliográfica de un tema. En efecto, la digitalización de la mayor parte del material, así como las ventanas abiertas que ofrecen las ediciones online de las revistas educativas, así como los portales, permiten realizar una revisión rápida y eficaz de las publicaciones.

En especial, hay que reseñar los portales: <http://dialnet.unirioja.es> y <https://www.educacion.gob.es/teseo> por la facilidad para acceder a tesis doctorales, libros y artículos.

La Universidad de Málaga ofrece a los doctorandos el acceso a su excelente fondo, catalogado mediante la aplicación Jábega, con sus sistema de acceso DUMA.

Además es posible consultar, bien a través de la red o, afortunadamente, aún en papel, numerosas revistas que nos han podido ayudar. Unas siguen en activo, mientras que otras pusieron punto y final a sus actividades, dejándonos como legado sus colecciones. Entre ellas, destaco las siguientes por su aportación a esta tesis: *Revista de Investigación en Educación*, de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo; *Andalucía Educativa*, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía; *Revista de Educación*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español; *Cuadernos de Pedagogía*, de Ciss Praxis; *Orión*, *Revista técnico-profesional de la Asociación de Orientadores y Orientadoras de la Provincia de Granada*; *Puerta Nueva*, *Revista de Educación*, de la Delegación Provincial de Málaga de Educación de la Junta de Andalucía; *Revista Española de Educación Comparada*, de la Sociedad Española de Educación Comparada; *Revista Española de Pedagogía*, de la Universidad Internacional de La Rioja; *AOSMA*, *Revista de la Asociación de Orientadores y Orientadoras de Málaga*; *Aula de Innovación Educativa*, de la editorial Graó; *Revista de Psicología de la Educación*, de la Universitat de València; *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*; *COPOE*, *Revista de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España y Revista de Educación Especial*, de la editorial Aljibe. Se han tenido en cuenta tesis doctorales, artículos, actas de congresos e informes.



Ilustración 38: Monográfico de la revista Puerta Nueva dedicado a la integración en 1987

2.2. Investigaciones generales sobre atención a la diversidad e integración educativa

“Yo nunca aprendí nada escuchándome solo a mí mismo”

Robert Mitchum en Retorno al pasado. Jacques Tourneur. 1947

Con una metodología comparativa, Ascensión Palomares Ruiz investigó en 1990 las características y los sistemas educativos de los países de Europa Latina (España, Portugal, Francia e Italia). El análisis se centró en el estudio de la legislación y la situación de la Educación Especial hasta la integración. La tesis resultante, *“Educación Especial e Integración escolar en los países de la Europa Latina”*, dirigida por José Luis García Garrido en 1990 por la UNED, presenta un exhaustivo recorrido legislativo tras un esclarecedor recorrido terminológico, durante todo el siglo XX, aportando además numerosas experiencias de integración en los diferentes países de estudio.

Dirigida por Alejandro Tiana Ferrer, Mariano Gonzalo Herráiz Gascueña realizó en 1992 su tesis doctoral “*Aproximación a la Educación Especial Española del Primer Tercio del Siglo XX*”. En ella, describe la aparición de la Educación Especial española, en el contexto de la expansión legal y real de la escolarización, acorde con las bases teóricas de la escuela graduada, con la racionalidad científico-objetiva introducida en la escuela por la clasificación del alumnado y por la burocratización escolar. Este proceso se centralizó en la capital de España, donde se crearon los patronatos. Es importante el apartado dedicado a la formación del profesorado, destacado que se realizó en los mismos centros, así como ciertas críticas por la escasa sensibilidad y las grandes limitaciones.

El sistema educativo inglés ha funcionado durante muchos años como motor centrífugo de nuevas tendencias por las características económicas, políticas y sociales de las islas. De ahí la importancia de la tesis doctoral: “*Política Educativa Británica en la Segunda Mitad del Siglo XX*” de María José García Ruiz, dirigida por José Luis García Garrido en la UNED en el 2000. Se trata de un estudio de caso que, mediante el análisis de documentos y de la normativa en el periodo de 1994 a 1999, evidencia el peso del sistema neoliberal en la educación británica, empañando la comprensividad y el principio de igualdad de oportunidades, pese a los tímidos intentos laboristas de terminar con los tradicionales patrones institucionales diversos asociados a titulaciones específicas y, en ultimo término, a clases sociales diferentes. Pese a que no se centra exclusivamente en la atención al alumnado con diversidad, muestra las dificultades normativas para atender a las personas con más dificultades y la influencia sociopolítica sobre la educación.



Ilustración 39: Fuentes del estado de la cuestión

Hay que prestar atención a la tesis doctoral de María Julia Rubio Roldán de 2004: “*La Atención Educativa a Personas con Retrasos en el Aprendizaje: Estudio Comparado de Cuatro Países Europeos*”, dirigida por el profesor José Luis García Garrido para la UNED. Si bien no se basa exclusivamente en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, la utilización de una metodología comparada para describir los recursos educativos que utiliza el Reino Unido, Francia, Italia y España para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje, la identificación de aspectos convergentes y divergentes entre los países estudiados y las

reflexiones de tipo comparativo entre los tipos de medidas y características de estos países, la hace especialmente atractiva. Como conclusión, plantea unas tendencias y perspectivas futuras dentro de la Educación Especial en el entorno europeo.

2.3. Investigaciones sobre integración educativa en un término geográfico

“Porque los hechos son siempre vacíos, son recipientes que tomarán la forma del sentimiento que los llene”

Juan Onetti. El Pozo. 1939

María Luisa Dueñas realizó una investigación en 1988 de la que redactó su tesis: *“Análisis y Valoración de un Ensayo de Integración Escolar en Madrid Capital”*. Mediante un estudio cuantitativo analizaba el funcionamiento de unos programas de actuación en cuatro grupos de alumnos y alumnas escolarizados en modo integrado y segregado.

Parecida es la investigación publicada como tesis con el título *“Aulas de Apoyo e Integración Escolar. Evaluación de un Programa Alternativo de Apoyo para Alumnos con Dificultades Escolares”*, de María Cristina Cardona de 1992 en la UNED. En una muestra de 60 alumnos y alumnas de centros alicantinos, se califica positivamente la utilización del apoyo dentro de la clase para mejorar la competencia del alumnado. Este trabajo destaca la mejora de la satisfacción del profesorado hacia la integración con este método.

En 1994 se llevó a cabo una investigación sobre el programa de integración en el Valle del Nalón, Asturias. Redactada como tesis doctoral por María Ángeles Pascual Sevillano para la UNED y dirigida por María Gloria Pérez Serrano, evaluó los resultados del programa de integración propuesto por el Ministerio de Educación en esa zona asturiana mediante diferentes instrumentos de recogida de datos y una vez realizada una síntesis conceptual del concepto de integración según parámetros nacionales e internacionales. Las conclusiones se dirigen a la necesidad de una mayor formación específica del profesorado, una petición de más recursos técnicos y humanos y a la urgencia de una campaña de sensibilización a todos los niveles de la comunidad educativa.

Un año después y en Logroño se realizó un estudio parecido, cristalizado en la tesis doctoral *“Progreso Intelectual y Social de los Alumnos en la Integración Escolar”*, realizada por Virginia Sabanza González y dirigida por el profesor Ricardo Marín Ibáñez. Tras un programa de integración, se valora el progreso intelectual, social y actitudinal del alumnado. Si bien el estudio no ha envejecido bien, dado su carácter psicologizante y con una filosofía basada en el déficit y en la existencia de alumnado normal y no normal, hay algunos hallazgos como la influencia de un ambiente enriquecido para la mejora de las capacidades cognitivas del alumnado con necesidades educativas especiales y explicaciones sobre el rechazo que produce en ocasiones la presencia en aulas ordinarias del alumnado con necesidades educativas especiales en el resto del alumnado.

En la Universidad de Salamanca y en 2001 se leyó la tesis doctoral *“Educación Especial en Portugal en el Último Cuarto del Siglo XX”*, dirigida por José María Hernández Díaz y realizada por Helena Ferreira de Pedro. En una primera parte, se pretendió proporcionar una panorámica general sobre el problema de la atención/educación de los *deficientes* en Portugal, así como de la formación del profesorado para esta temática, hasta el final de la década de los 70,

haciendo referencia a dos aspectos fundamentales: el origen de la Educación Especial en Portugal, destacando la evolución que la atención/educación sufrió hasta la integración escolar, con énfasis en la enseñanza de ciegos y sordos, la acción del instituto Antonio Aurelio da Costa Ferreira y, también, el enfoque del papel del Estado en esta materia, ilustrando estos aspectos a través de la legislación emitida; por otro lado, los orígenes de la formación de los profesores y profesoras en Educación Especial en Portugal y los condicionantes de su desarrollo haciendo referencia a la legislación emitida sobre la creación de los cursos e incidiendo su análisis en las principales instituciones donde esta formación se desarrolló.

En la segunda parte, la tesis se centra en los principios conceptuales y de renovación más significativos en el campo de la integración escolar y de las necesidades educativas especiales; la modificación y clarificación de conceptos; el desarrollo de la integración escolar y a las fuerzas y tendencias estructurales que contribuyeron para la renovación y finalmente, centrarse en las transformaciones a partir de la década de los 70, en Portugal.

Por la proximidad geográfica merece destacarse la tesis doctoral de 2002: *“La Evaluación del Impacto de la Integración Escolar de Sujetos con Déficit de Atención en el Marco de la LOGSE en el Colegio Público Nuestra Señora del Rosario”*, dirigida por José Francisco Guerrero López y realizada por Rafael Pérez Galán en la Universidad de Málaga. Desde una perspectiva etnográfica-cualitativa, utilizando el diario de campo, la entrevista y el análisis documental, se realiza un acercamiento a cinco alumnos con déficit de atención, centrándose en dimensiones cognitiva, afectiva, relacional y de equilibrio personal. Las conclusiones de la investigación, tal como las plantea el autor, son las siguientes: existe una relación causa-efecto entre sujetos con trastornos de atención, impulsividad, movimiento exagerado y bajo rendimiento académico; los profesionales de la enseñanza demuestran inquietud por cambiar sus prácticas y mejorarlas, pero no saben cómo hacerlo; hay poca coordinación entre los profesionales de las aulas de integración y las aulas ordinarias en las tareas académicas y seguimiento del alumnado de integración; y, por último, se dan procesos de integración física en el centro, pero no se tienen en cuenta formas de inclusión en los microsistemas y escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Por la Universidad de Murcia y en 2003, Antonio Rubio Navarro realizó la tesis: *“La Educación Especial en Iberoamérica: una Perspectiva Comparada”*. Dirigida por Ángel González Hernández, realiza en primer lugar un recorrido histórico por la Educación Especial, desde la antigüedad clásica hasta finales del siglo XX, haciendo hincapié en la evolución en España.

En la segunda parte se realiza una breve descripción histórica de la educación en cada una de las Repúblicas Iberoamericanas, la descripción de la gestión y administración de la educación, y un análisis de las leyes educativas de los Estados objeto de estudio que hasta el año 2000 están en vigor, así como su relación con la Educación Especial. Destacan aspectos tales como estructura de la ley (relación detallada de títulos, capítulos y artículos, así como el nivel de implicación en la Educación Especial), fecha de aprobación de dichas leyes, denominación, años de escolaridad obligatoria, organización de la Educación Especial; resaltando de forma detallada si la ley contempla los objetivos específicos para Educación Especial, terminología empleada, descriptores de la Educación Especial de forma total o parcial. Tras un estudio comparativo, la tesis termina con unas conclusiones finales.

La tesis doctoral *“A Integração Escolar Vinte Anos Depois do Proxecto Experimental. Análise da Atenção ás Necessidades Educativas Especiais no Termo Municipal da Coruña”*, realizado por María Teresa Núñez Mayán en 2006 y dirigido por Jurjo Torres analiza el impacto del Proyecto Experimental de la integración educativa, al amparo del Real Decreto 334/1985 en

la localidad de La Coruña veinte años después. De un modo crítico, valora los logros y apunta las limitaciones de lo realizado, apuntando interesantes líneas para el futuro.

Con el título “*Aproximación Histórica a la Educación Especial en Cataluña: la Educación Institucionalizada en Centros de Educación Especial en las Comarcas de Girona (1873-1997)*”, Josep María García Balda realizó su tesis doctoral en 2007 para la Universidad de Girona, dirigida por Salomó Marquès i Sureda. La tesis doctoral se estructura a partir de una aproximación de la historia de la educación de las personas con discapacidad en Cataluña y contextualizada a partir de la educación institucionalizada en centros de Educación Especial durante el período de 1873 hasta 1997. Así, narra la puesta en marcha del primer centro de Educación Especial, a partir de la iniciativa del profesor Joan Carreras, en 1873; al que le seguirán, muchos años más tarde, otras iniciativas que surgen a través del impulso de profesionales y asociaciones de madres y padres. La tesis doctoral también aporta un importante estudio de la legislación aparecida durante este período. El punto final, se sitúa en el año 1997, a partir de la publicación por parte del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, del Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales que de alguna manera planteaba una nueva manera de entender la educación institucionalizada en centros de Educación Especial en Cataluña.

En la Universidad Internacional de Andalucía, el profesor López Melero dirigió en 2008 la tesis de Nayeli de León Anaya “*De la Educación Especial al Paradigma de la Cultura de la Diversidad y la Educación Inclusiva: el Caso del Instituto Herbert*”. Se trata de un curioso trabajo de investigación al analizar el funcionamiento de un centro de Educación Especial mexicano bajo una perspectiva inclusiva. Como conclusiones, la autora consigue extraer condiciones “inclusivas” en una escuela segregadora, como el contar con un personal muy sensibilizado con el trabajo con personas en situación de discapacidad, mientras que, según sostiene la misma, en las escuelas regulares no tienen esa sensibilidad. Además, la comunidad Herbert considera que el cambio es posible, y que si no se ha dado es por fallas en el contexto, que es en donde se hace tangible la exclusión y la discriminación. La comunidad Herbert está formada por personas que saben trabajar con las diferencias individuales. El personal, aunque posee poca formación en el ámbito educativo, tiene una gran experiencia en el trabajo con personas en situación de discapacidad y una creatividad que han compensado esa falta de formación. La comunidad Herbert considera que el proceso educativo no tiene por qué ser tedioso y aburrido, creen que dentro del trabajo se pueden dar momentos agradables para todos y todas.

El 13 de mayo de 1970 se inauguró en Almería el Centro Específico de Educación Especial Princesa Sofía, único centro estatal que existe y ha existido en Almería y su provincia, dedicado en exclusividad a la atención educativa del alumnado discapacitado. En la Tesis “*Aproximación a la Educación Especial en Almería Durante el Último Tercio del Siglo XX: el CEEE Princesa Sofía*”, realizada por Rosa María Molina Roldán y dirigida por Fernando Peñafiel Martínez en la Universidad de Almería se analiza en primer lugar cuáles fueron los antecedentes que propiciaron la creación del Colegio Princesa Sofía, para pasar, en segundo lugar, a analizar y describir cómo ha sido la evolución del mismo a lo largo de los primeros treinta años de su existencia, poniendo especial énfasis a aspectos relacionados con el alumnado, personal docente y laboral, padres, asociaciones en pro del discapacitado relacionadas con el colegio, servicios complementarios de comedor, transporte y residencia, actividades extraescolares y complementarias, planificación y organización curricular y cualificación profesional e inserción socio laboral del alumnado de colegio.

Desde una perspectiva de los derechos humanos como fenómeno social, político, jurídico y cultural y como hecho básico de una ética internacionalmente aceptada, la tesis doc-

toral de Jorge Alonso Victoria Maldonado, establece unas pautas para la inclusión educativa en el departamento mexicano de Yucatán. Victoria critica la falta de mecanismos que garanticen los derechos humanos de las personas con discapacidad ante la discriminación y marginación en su país, México y particularmente en su entidad, Yucatán. Esto le lleva a la necesidad de proponer un modelo social de discapacidad a través de una propuesta de reformas al marco jurídico estatal y la implementación de políticas públicas dirigidas a equilibrar el acceso al ejercicio pleno de los derechos y oportunidades en una sociedad dentro de la cual las personas que tienen alguna discapacidad puedan desarrollar libremente y con dignidad sus propios planes y proyectos de vida. La tesis, titulada “*Los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad: Análisis y Estrategias para el Desarrollo de Factores de Inclusión en el Estado Mexicano de Yucatán*” fue dirigida en la UNED en 2013 por la profesora Ana Rosa Martín Minguijón.

Alfredo Alcina Madueño leyó en 2014 la tesis doctoral: “*La Política Educativa de las Enseñanzas de Sordomudos en España a través del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid (1875-2000)*” en la UNED. Dirigida por el profesor Olegario Negrín Fajardo, plantea un trabajo de investigación en fuentes de archivo documental y bases de datos de normativa legal y administrativa, conjuntamente con otras fuentes bibliográficas dando a conocer una Administración receptiva a su modo y compasiva con los sordomudos y su causa educativa y fuertemente interventora en métodos y enfoques educativos. En general, se concluye que la atención a las personas con esta discapacidad en nueve etapas históricas claramente diferenciadas (desde el Antiguo Régimen hasta la época democrática del siglo XX) no difiere mucho de la que se dispensa al resto de discapacidades y no mejora hasta que se incorpora al sistema de Educación Especial en la década de los 60. La investigación se centra en el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid y se valora según los parámetros de escolarización, formación del profesorado y normativa de aplicación.

2.4. Investigaciones sobre integración educativa desde el punto de vista de los protagonistas

“Antes que vivir con los demás tengo que vivir conmigo misma, y la única cosa que no se rige por la regla de la mayoría es mi propia conciencia”

Matar a un ruiseñor. Harper Lee. 1960

Mediante un diseño etnográfico (sin excluir otros procedimientos) se realizaron al principio de la década de los 90 varios estudios de caso de aula en un centro de Educación Infantil y de Educación Primaria de Madrid. Estos estudios se enmarcaban dentro de un proceso de investigación-acción que culminó en la revisión de los aspectos metodológicos y organizativos susceptibles de mejora, dando lugar a la planificación de la integración para el curso 92-93 incluyendo los cambios acordados. El resultado es la tesis doctoral: “*Interacción Entre Iguales en Entornos de Integración Escolar: un Ensayo de Desarrollo Profesional con Profesores de Educación Infantil y de E.G.B.*”, dirigida por Miguel Fernández Pérez y realizada por José Antonio García Fernández en la Universidad Complutense de Madrid. Aparecen numerosos hallazgos confirmando en qué medida las variables contextuales del centro y del aula, dificultan/favorecen la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, en qué medida los procesos de interacción entre estos y sus iguales están condicionados por sus competencias sociales y cómo influye el profesorado sobre estos procesos.

Con el objetivo de conocer las actitudes del profesorado vizcaíno hacia el proceso de integración escolar se realizó en 1995 la tesis doctoral: *“Las Actitudes del Profesorado de los Centros Ordinarios de Vizcaya Hacia la Integración Escolar”*, dirigida por Carmen Valdivia Sánchez. Almudena Fernández González fue la autora, creando una escala de actitud tipo lickert compuesta por 28 ítems inspirados en seis ideas fundamentales que, de forma general, hacen referencia a la incidencia que el proceso de integración tiene en el profesorado y en el resto del alumnado. En la investigación se puso de manifiesto actitudes de indecisión de gran parte del profesorado de EGB de Vizcaya (57.8%) que en ese momento no había adoptado todavía una actitud claramente positiva respecto al proceso de Integración escolar.

En la Universidad de Zaragoza se leyó en 1997 la tesis doctoral *“El Pensamiento y la Práctica de la Integración Escolar. Un Estudio de Caso”*, realizada por Ricardo Arguis Rey y dirigida por Carlos Marcelo García. En esta tesis doctoral se presenta un trabajo de investigación que, utilizando una metodología de tipo etnográfico y centrándose en un colegio público pretende comprender la dinámica y la problemática surgidas en torno a la integración escolar, desde la perspectiva del profesorado, en el escenario objeto de estudio. Se reflejan los resultados de la investigación, que quedan sintetizados en un informe global acerca del centro, así como en unos informes Individuales de investigación acerca de cada profesor o profesora participante en el estudio. A continuación, se realiza una discusión general de los resultados obtenidos, y finalmente, se extraen unas conclusiones e implicaciones como corolario de todo el proceso de investigación.

En las conclusiones destaca la formulación de una teoría fundamentada acerca de la integración en el colegio estudiado, identificándose una serie de problemas (planificación no sistemática del trabajo con el alumnado, problemas en la coordinación entre tutoras y profesorado de apoyo, metodología homogeneizadora...).

“La Integración Escolar: Actitudes de Profesores y Padres” es la tesis doctoral que, por la Universidad Complutense de Madrid realizó en 2002 Herminio Domingo Palomares, dirigida por Carmen Ortí Testillano. Se trata de un estudio empírico sobre una muestra de 368 docentes y 578 padres y madres a los que se les aplicó sendos cuestionarios tipo lickert acerca de sus actitudes sobre la integración escolar. Como conclusiones, el doctorando sostiene que la experiencia e información con relación al programa de integración escolar constituye en ambas muestras la variable más relevante. Por otra parte, en la muestra del profesorado destaca en segundo lugar la variable edad, ya que los más jóvenes expresan opiniones más favorables. Por último, los padres y madres que desempeñan profesiones de mayor cualificación tienden a opinar de manera más favorable sobre el proceso integrador.

“La Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Desde la Perspectiva del Docente de Aula Regular” es la tesis que realizó Yanidad Isabel Rodríguez Rengifo en 2004, dirigida por Carmen de Linares Von Schmitterlow en la Universidad de Málaga. Mediante entrevistas en profundidad a diecinueve docentes de Caracas, se pretendió estructurar la vivencia de la integración escolar de los entrevistados, en relación a aspectos como: diversidad, integración, características y actitudes del docente, efectos de la integración en el profesorado y el alumnado, etc. En la investigación destacan las referencias a sus vivencias como profesionales que han incursionado en la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

La propuesta de Camila Francisca Marchant Fernández con su tesis: *“La Voz del Alumnado de la Educación Especial Proveniente de la Educación Ordinaria. Historias de Vida y Exclusión”*

Educativa en Barcelona” es muy original por acercarse a la temática de la educación inclusiva indagando sobre los procesos de exclusión vivenciados por alumnos y alumnas que han sido derivados por los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos desde la educación ordinaria hacia la Educación Especial. Esta tesis, dirigida por Nuria Pérez de Lara en 2009 en la Universidad de Barcelona, utiliza una metodología biográfico-narrativa por medio en la construcción de historias de vida del alumnado objeto de la investigación que ha vivenciado el fenómeno identificado. Tras un análisis vertical (caso a caso) de la recogida de información durante tres cursos académicos se realiza un análisis horizontal, reconociendo elementos comunes y diferentes de cada historia de vida dando lugar a unas conclusiones que invitan a la reflexión sobre las vivencias del alumnado susceptible de sufrir exclusión educativa y quizá social.

La opinión del profesorado de los diferentes niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, tanto de centros públicos como privados y concertados, es la base de la tesis doctoral de Raúl González Fernández de 2011: *“Actitudes del Profesorado Respecto a la Integración e Inclusión en el Tratamiento Educativo de la Diversidad”*. Mediante cuestionarios, se sondea la opinión de los docentes. Tras el análisis de los datos obtenidos, las conclusiones son en general favorables hacia el proceso de inclusión, aunque llama la atención las diferencias significativas dependiendo de la etapa educativa y de las dificultades del alumnado que manifiestan tener. Por ello, la investigación plantea como los factores más importantes que influyen en la formación de las actitudes: la formación del profesorado; ratio; recursos existentes; y la colaboración de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias. Esta tesis fue dirigida por el profesor Samuel Gento Palacios.

También teniendo en cuenta la opinión del profesorado se realizó la tesis doctoral: *“Integración de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de Segundo y Tercer Ciclo de la Enseñanza Básica en Portugal. Perspectiva del Profesorado”* en la Universidad de Extremadura en 2014, dirigida por Sixto Cubo Delgado y Abilio Aminguinho y realizada por Mafalda Candeias. En cuatro capítulos, tiene como finalidad conocer cómo se realiza la integración del alumnado con necesidades educativas especiales de segundo y tercer ciclo de la enseñanza básica en Portugal, desde la perspectiva del profesorado.

Otro estudio etnográfico del mismo año es el realizado en Canarias por Josué Artilles Rodríguez, bajo la dirección de Rafael Santana Hernández y María Rosa Marchena Gómez. Con la tesis doctoral: *“Aulas de Educación Especial en Centros de Secundaria: un Estudio de Casos Múltiples”* profundiza en la realidad de las aulas enclave, mediante un estudio de casos múltiples, en tres aulas. El aula enclave es una medida extraordinaria de escolarización donde tienen cabida aquellos alumnos y alumnas con adaptaciones significativas que pueden participar en algunas actividades socializadores del centro. La particularidad de este estudio es que se registró el clima y la cooperación de todos los agentes que intervienen en estas clases y su caracterización en torno a las relaciones entre iguales, las actividades que se realizaban y la interacción con sus tutoras. Para ello, se realizaron entrevistas a todos los agentes educativos, familias y alumnado de estas unidades. Tras el análisis de esta información, se procedió a describir cómo eran esos centros, cómo fueron las interacciones que realizó el alumnado, qué ambiente tenían esas aulas y cuáles eran aquellos aspectos que facilitaban o limitaban las posibilidades de aprendizaje y participación del alumnado de esta modalidad de escolarización.

“La Integración Escolar: Nacimiento, Experimentación y Generalización (1970/1995). Su Implementación en la Provincia de Valladolid” es el título de la tesis doctoral que Carmen Romero Ureña realizó en 2014 para la Universidad de Valladolid dirigida por Julia Boronat Mundina. La investigación parte de las razones históricas que motivaron que buena parte del

alumnado con discapacidad se escolarizara en aulas ordinarias, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta 1995. Si bien el marco social y legislativo es nacional, el estudio se circunscribe a la provincia de Valladolid, pionera a nivel nacional, dando voz a sus protagonistas. Así, se narran los acontecimientos que sucedieron en Valladolid en el período previo a la implantación de la integración escolar; para ello se analiza cómo fue el despertar de la ciudad en la atención a las personas con discapacidad en los años 60 y el papel que jugaron los primeros centros específicos de Educación Especial tales como San Juan de Dios y la Obra Social del Santuario y el nacimiento de ASPRONA.

A continuación, se estudian los hechos más significativos: la primera experiencia de integración y las primeras aulas de Educación Especial en los centros privados de España, que se llevaron a cabo en esta ciudad. Pasando luego al Valladolid de los años 80 y los acontecimientos más significativos del momento: la participación de profesionales de la ciudad en la elaboración del primer currículo que se publica para la Educación Especial y el nacimiento del centro específico “El Corro” para la atención de los niños y niñas con autismo; además se estudia cómo se organizó la Dirección Provincial de Educación con los responsables de la Educación Especial y el papel que jugaron la Inspección y la unidad de programas; y, finalmente, se aborda también la orientación educativa ya que en estos momentos aparecen figuras muy significativas para la integración escolar como son los equipos multiprofesionales y los orientadores de los centros de Primaria.

Más adelante, la tesis entra de lleno en el comienzo de la experimentación de la integración escolar y se estudian los primeros centros de integración en Educación Primaria, los primeros servicios complementarios de apoyo a la integración escolar tales como el de apoyo al alumnado con discapacidad auditiva, a deficientes visuales y a los problemas de conducta; la creación de las aulas hospitalarias; la situación de los primeros maestros de Audición y Lenguaje que llegan a los centros; el Convenio entre el MEC, la Junta de Castilla y León, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Valladolid para la atención temprana y la integración; la experiencia con los niños de tres a seis años gravemente afectados; y, las experiencias pioneras de integración en Educación Secundaria. El Valladolid de los 90 también se analiza y, con él, la generalización de la integración escolar. Se parte del análisis de los centros de integración seleccionados y se describe el proceso seguido en Educación Secundaria, a partir de 1992; asimismo, se aborda la evolución de la orientación educativa a través del papel que juegan, en estos momentos, los departamentos de orientación y los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y se contemplan las primeras experiencias de escolarización combinada. Se estudian, también, los vínculos que existen con Europa y los acontecimientos que se producen en la ciudad, como consecuencia de esta relación, tales como la celebración de la Tercera Conferencia de la Comunidad Europea, la participación en el Proyecto Horizon o el montaje de aula multisensorial. Y, finalmente, se revisa la situación de la formación del profesorado y las publicaciones provinciales.

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

Como conclusiones, la autora destaca la integración escolar como una de las reformas educativas más significativas de finales del siglo XX que generó cambios, no solo para el alumnado con discapacidad, sino para todos. La importancia que los movimientos asociativos de padres jugaron para impulsar la integración escolar y conseguir recursos. Y que Valladolid fue una ciudad innovadora que contó con un nutrido grupo de profesionales trabajando por una educación mejor con integración

El proceso de la investigación

“La historia de la ciencia, es la ciencia misma. La historia de un individuo, es ese individuo”

Johann Wolfgang von Goethe. 1749-1832

Como hemos visto, la realización de una investigación requiere un proceso a seguir con unos pasos determinados, dependiendo del tipo de investigación por el que hayamos optado.

Sandín Esteban (2003: 123) define la investigación cualitativa como: *“una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales”*.

Toda investigación cualitativa tiene un foco inicialmente, pero es amplio y no está limitado, permitiendo que puedan descubrirse nuevos e importantes significados. Este foco está en descripciones de situaciones, eventos, personas, comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes (Pérez Serrano, 1994).

Este tipo de investigación se utiliza para descubrir preguntas que surgen en el proceso de la investigación y que no tienen por qué terminar necesariamente en hipótesis; y en el caso de que surjan, éstas no se tienen por qué generar antes, como sería en el caso de una investigación cuantitativa, sino que puede ser antes, durante o después de la recogida de datos y análisis. Las hipótesis, incluso, se desarrollan y refinan en el proceso de investigación (Kvale, 2011).

El método que vamos a utilizar no conlleva datos numéricos. En efecto, vamos a utilizar recopilación de textos, descripciones y entrevistas. El proceso de la investigación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido, profesionales que estuvieron involucrados en unos hechos históricos.

El énfasis de la investigación, como se ve, no está en medir las variables involucradas sino en entender el fenómeno en sí. No pretende generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas. Tampoco busca que el estudio llegue a replicarse, aunque deja la puerta abierta a que se amplíe. La investigación cualitativa, en suma, da profundidad a los datos, los detalles y las experiencias únicas. Aporta así un punto de vista original, neutral y holístico de los fenómenos.

Como plantean Rodríguez, Gil y García (1996), no es solo de una disciplina o ciencia, sino que las cruza todas y se puede aplicar en Educación, Sociología, Psicología, Economía o Medicina.

La investigación la denominamos “estudio cualitativo” porque para realizarla se han utilizado los instrumentos propios de este paradigma de la investigación, como la entrevista con profundidad.

En un sentido amplio, podemos enmarcar nuestra investigación en la perspectiva fenomenológica, pues el objetivo final es comprender y conocer un proceso histórico, pero siempre desde la perspectiva de los protagonistas del mismo. El método entraría dentro del narrativo-biográfico, con pluralidad de fuentes y con pretensión compartida. Con esta pluralidad de fuentes, pretendemos construir una visión histórica del inicio del proceso de la atención a la diversidad en los centros educativos de Málaga, a través de los recuerdos de sus protagonistas.

Como señala Argüello (2012), hay una estabilización del enfoque biográfico dentro de la investigación cualitativa. Aún así, se aprecia la creciente consolidación de un corpus epistémico ordenado a la superación de una mirada parcial. Ello puede servir para evitar reducir dicho enfoque a un simple diseño e implementación de procedimientos.

3.1. Objetivos de la investigación

“Las cosas podían haber sucedido de cualquier otra forma y, sin embargo, sucedieron así”

El camino. Miguel Delibes. 1963

La investigación cualitativa tiene un enfoque exploratorio y descriptivo: está diseñada para descubrir todo aquello que se puede aprender de algún fenómeno de interés, en especial de fenómenos sociales, donde las personas son los participantes.

Este método es tan antiguo como la propia historia, ya que se recogen aspectos de esta metodología en obras clásicas de Aristóteles o Heterodoto (García Llamas, 2003). Y lo que se pretende no es generalizar los resultados, sino más bien la comprensión de esa experiencia desde el punto de vista de los participantes.

El foco de investigación, el objetivo principal es entender cómo vivieron los propios protagonistas las primeras experiencias de integración del alumnado con diversidad funcional en los colegios e institutos de Málaga. Estas experiencias tuvieron lugar a finales de los años setenta y principios de los ochenta. El límite sería el Real Decreto 334/85 de 6 de Marzo de Ordenación de la Educación Especial, que generaliza estas prácticas aunque, como veremos, este límite se ensancha con dos experiencias muy concretas.

Para ello, se han recogido los testimonios de diversos informantes que hemos considerado claves, a la vez que hemos revisado la bibliografía existente sobre aquellos años. El estudio de la normativa también ha sido de gran importancia. Por último, también se ha analizado documentación.

Una vez seleccionado el foco o tema de estudio inicial, se han redactado los objetivos generales. Cada objetivo es el reflejo de un foco de estudio inicial exploratorio y descriptivo. Cada foco de investigación proporciona los límites iniciales del estudio. Este paso en investigación cualitativa se puede dar en cualquier momento: justo después de la gene-

ración de ideas, durante el proceso de investigación, al consultar la literatura, al elaborar el marco teórico, al recoger los datos o al final de la investigación. Colás (1992) insiste en que las fases se manifiestan de forma interactiva, no de manera lineal, por lo que se relacionan constantemente la recogida de datos, las hipótesis, el muestreo y la elaboración de teorías. Aunque no se requieren términos concretos, sí que es necesario conceptualizar el problema y expresarlo de forma clara a través de unas preguntas de investigación. Lo cualitativo no excluye lo científico.

Los objetivos que nos planteamos a priori son las siguientes:

- Explorar los recuerdos de los participantes en los inicios de las experiencias de integración en la provincia de Málaga.
- Entender qué significado le dan los protagonistas a esos intentos.
- Reconstruir una visión histórica de los procesos de integración en Málaga.
- Vincular el estado actual de la atención a la diversidad educativa con la situación que presentaba en los años 70 y 80.
- Conocer las limitaciones de ese proceso histórico, así como los puntos fuertes.
- Componer un encaje de la terminología sobre el tema, vinculando cada término con su predominio en cada época determinada.
- Conocer la evolución de los diversos perfiles profesionales que han intervenido en el proceso.
- Establecer un balance de logros conseguidos y aspectos aún no alcanzados.

Una investigación necesita, además, plantear unas hipótesis de partida, así como unas preguntas que la propia investigación tratará de resolver (Sierra, 2003).

Las hipótesis de partida que planteamos y que necesariamente se irán contrastando a lo largo de la investigación, serán las siguientes.

- En la puesta en marcha de las primeras experiencias de integración educativa en la provincia de Málaga fue determinante la aparición de determinadas personas.
- El momento histórico, tanto político como social, contribuyó a que se crearan las circunstancias idóneas para este proceso.
- Las asociaciones de familiares de personas con diversidad funcional jugaron un papel importante en el proceso de adscripción del alumnado con diversidad funcional a las escuelas ordinarias.
- La Universidad de Málaga contribuyó a formar la conciencia integradora de las y los profesionales que entraban en las aulas ordinarias en los momentos que investigamos.
- La atención a la diversidad es un proceso y, como tal, aún no ha terminado.
- La normativa de atención a la diversidad ha ido por detrás de los esfuerzos personales.
- Existe numerosa terminología sin estar consensuado su uso.

3.2. Fases de la investigación

“Uno recoge lo que ha sembrado”

Perfect Day. Lou Reed. 1972

Sin temor a equivocarnos, se podría afirmar que cada investigación es diferente, a pesar de que se compartan postulados teóricos y metodológicos. Uno de ellos es el continuo proceso de toma de decisiones y de elecciones al que se somete el investigador (Pitman y Maxwell, 1992).

En nuestra investigación hemos seguido cuatro fases, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), con diversas sub etapas dentro de las mismas fases:

1. Preparatoria.
2. Trabajo de campo.
3. Analítica.
4. Informativa.

En primer lugar definimos el foco de la investigación, así como los objetivos que establecíamos para la investigación. De ahí, se elaboró un plan para el desarrollo de la misma.

A partir de ese momento, comenzó la búsqueda bibliográfica en tres sentidos: por una parte, una revisión y puesta al día en metodología de investigación educativa, fundamental para que este trabajo tuviera el rigor metodológico necesario. A la vez, se fueron revisando investigaciones que tuvieran un foco parecido al nuestro, para determinar el estado de la cuestión. Por último, se revisó la bibliografía existente sobre nuestro foco de investigación, tomando, además, la normativa actual y la ya derogada, para contextualizar el proceso de la atención a la diversidad. Toda una etapa vagabundeando entre libros, que es la forma más deliciosa de la pereza.



Ilustración 40: Fases de la investigación

Esta triple revisión nos permitió tener una visión más amplia y contextualizada de nuestra investigación, lo que ocasionó que este primer foco sufriera modificaciones hasta llegar al definitivo, mucho más perfilado que el inicial. Similar suerte corrieron los objetivos. De esta forma, veíamos más claro todo lo que nuestra investigación podía aportar a la comunidad científica.

Paralelamente, comenzamos el trabajo de campo. Así, comenzamos las entrevistas a los y las informantes. El hecho de que los procesos se fueran realizando a la vez fue fundamental para el enriquecimiento de los mismos y para que surgiera una nueva revisión de los objetivos. Además, las entrevistas dieron pie a una nueva selección de los informantes, descartando algunos pensados inicialmente y aportando otros nuevos.

Hasta que no se recogió toda la información, no se pudieron ir cerrando las partes de la investigación. De hecho, todos los capítulos han sido objeto de sucesivas correcciones.

A continuación, iremos más profusamente por cada fase.

3.2.1. Fase preparatoria

Esta fase estuvo dividida a su vez en una etapa reflexiva y otra de diseño.

3.2.1.1. Etapa reflexiva

En la etapa reflexiva, hemos encontrado el foco de la investigación a través de nuestra experiencia y nuestras inquietudes profesionales y humanas. El tópico de interés, la atención al alumnado con diversidad funcional en la provincia de Málaga llegó a través del contacto con diversas personas en nuestro quehacer profesional como miembro de un equipo de orientación educativa. Este proceso se ha descrito en la introducción.

3.2.1.2. Etapa de diseño

Podemos definir el diseño de investigación como la “*planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas*” (Pérez Juste, 1985: 71). Por tanto, sería el puente entre la cuestión de investigación y la solución o respuesta que se le da. Como señalan Denzin y Lincoln (1994) el diseño sirve para situar al investigador en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto. Consiste en el enfoque global que debe realizarse, así como la información sobre el modo en que se va realizar, con quién y dónde.

Dado que se pretende la comprensión global de un hecho, partimos de unos objetivos y una muestra inicial. Con las preguntas y la recogida de información sobre las mismas, el diseño se va ampliando, reduciendo o cambiando dependiendo de cómo vayan evolucionando los aspectos de la investigación. El proceso debe ser, por tanto, flexible. Y pasará por varios planteamientos de diseño, ajustándose a las dinámicas que se generen por la recogida de información, consulta de bibliografía, lectura de legislación o aparición de nuevos informantes.

Nuestro diseño se fundamenta en las siguientes premisas (Hernández, Fernández, Baptista, 2006):

- En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- El diseño se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).

Por otra parte, nuestro diseño de investigación ha girado sobre tres ejes: la teoría, la normativa y el campo, de una forma que se han ido complementando y retroalimentando a lo largo de todo el proceso.

Necesitábamos un marco teórico de inicio, que se considerara válido para el encuadre del estudio. Como señala Buenfil (2006), la importancia de la dimensión teórica viene porque ayuda a producir conocimientos científicos, ya que favorece que el investigador tenga otros referentes diferentes al propio sentido común que le sirvan de contraste en sus percepciones y registros.

Esta teoría ha servido para enmarcar conceptualmente la integración y la atención a la diversidad, así como puente hacia su concreción en las normativas legales que dieron soporte a estas prácticas.

Finalmente, el último eje ha sido el campo de investigación, en el que los testimonios de nuestros informantes han reconducido los dos ejes anteriores y, a la vez, le han dado sentido para entender qué sucedió en las escuelas de Málaga en los momentos históricos que estamos investigando.

3.2.2. Fase de trabajo de campo

Wolcott (1997) resume de forma sencilla las posibilidades que tenemos para elegir el tipo de técnica para recoger información en tres verbos: preguntar, observar y analizar.

Hay numerosa literatura acerca de las técnicas cualitativas de recogida de datos (Bizquerra, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Denzin y Lincoln, 2011; Miles, Huberman y Saldaña, 2014). En nuestro caso, nos centraremos en utilizar la entrevista con profundidad y el análisis de documentos.

En esta fase comienza el acceso a los datos y está marcada por las características del investigador, ya que la bondad de la investigación estará en consonancia con la bondad del mismo (Morsé, 2003).

Dividimos esta etapa en acceso al campo y recogida productiva de datos.

3.2.2.1. Acceso al campo

Puede parecer un proceso baladí, pero se antoja indispensable, puesto que no consiste solamente en la elección de las personas clave y la localización de las mismas (en ocasiones, ya difícil), sino el conseguir acceder a sus recuerdos más interesantes, para lo que es necesario llegar a ciertas dosis de confianza. Los primeros momentos fueron los más difíciles: cuando se accede por primera vez a un informante y las sensaciones no están centradas del todo. En otros momentos, las dudas ante la selección de un informante también fueron situaciones confusas.

No hay que olvidar que esta fase se ha desarrollado en un contexto de interacción personal, con roles muy concretos. En algunos casos, los informantes eran compañeros de profesión, incluso con relaciones de amistad con el investigador. En otros, la relación era estrictamente profesional. Y en otros, no existía relación anterior.

3.2.2.2. Recogida productiva de datos

Para recoger las voces de las personas que estuvieron en estas experiencias de integración hemos realizado quince entrevistas en profundidad, con un total de treinta horas de grabación. Para la recogida y registro de datos, se utilizó una grabadora, previa solicitud de permiso a los informantes. A la vez, se fueron tomando apuntes que servían para solicitar aclaraciones a determinados aspectos, ampliar información, plantear preguntas concretas o rellenar agujeros históricos. Se procuró desde el primer momento plantear el foco de la investigación, las primeras experiencias de integración en la provincia de Málaga, dejando abierta la posibilidad de que cada informante planteara su relato de la forma que estimara más conveniente. Progresivamente, se iba delimitando hacia la información más específica.

La entrevista con profundidad

León y Montero (2015) la definen como aquella entrevista no estructurada que pretende llegar “hasta el fondo” de las cuestiones que se formulan al entrevistado. Está organizada mediante la formulación y la respuesta a una serie de preguntas y su resultado es el conjunto de lo que los entrevistados y entrevistadores manifiestan. Su objetivo es mantener a los participantes hablando de cosas de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación de manera que permita a los participantes usar sus propios conceptos y términos. Sigue un modelo de conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas.

En este tipo de entrevista, a diferencia de la clínica, el entrevistador sugiere algunas cuestiones importantes con objeto de que el entrevistado exprese libremente todos sus pensamientos y sentimientos acerca de dichos temas. Es conversacional, caracterizada por la no directividad, sin juicios de valor, con idea de que el entrevistador recoja por vía fenomenológica las motivaciones. El equilibrio y la confidencialidad deben estar garantizados. Para ello, debe haber un clima de confianza y de empatía y se deben evitar elementos que obstruyan, como el ruido u otras interrupciones.

Taylor y Bogdan (1990) diferencian tres tipos de entrevistas para las investigaciones cualitativas:

- Las llamadas historias de vida, en las que se relata, con la ayuda del investigador, la visión de la propia vida de la persona. No hay que confundir con la autobiografía, pues en esta no es necesaria la presencia de otra persona.
- Un segundo tipo en las que se convierte a los entrevistados en informantes, pues describen su percepción de las realidades.
- Un tercer tipo en el que se utilizan a varias personas a la vez, con el fin de obtener mucha información en poco tiempo.

En nuestro caso, hemos partido del segundo tipo, aunque haya habido bastante del primero y se haya recurrido al tercero en una ocasión.

Por su parte, León y Montero (2015) hablan de la existencia de entrevistas cualitativas de corte más experiencial, interpretativo o narrativo. Estos tres tipos pueden dar lugar a estudios fenomenológicos, etnográficos o narrativos, respectivamente.

En nuestra investigación, hemos utilizado el primer tipo: hemos querido acceder a las vivencias de nuestros informantes, y el foco de la investigación ha sido el foco de la entrevista. De forma general, la entrevista se planteó de manera muy abierta: se planteó el foco de la investigación (evolucionado, según se ha comentado) y a partir de ahí, se favoreció la libre expresión del informante.

En determinados momentos se requirieron aclaraciones o bien, de forma respetuosa, se pidió volver al foco de la investigación si la conversación se alejaba mucho del mismo. Pese a ello, en determinados momentos, la entrevistas han tenido un matiz etnográfico o narrativo, dado que el entrevistador lo ha querido llevar a ese terreno.

La duración media de las entrevistas suele girar entre unos sesenta y noventa minutos (Márquez, 2006). Los entrevistados pueden serlo más de una vez. Los intereses deben ser claros, amplios, abiertos y a la vez bien definidos

En nuestro caso las entrevistas han durado entre los noventa y los ciento cincuenta minutos. La dificultad de concertar las citas ha sido una de las razones de esta extensión, pero también las situaciones cálidas creadas, que favorecieron que las y los informantes quisieran seguir hablando.

Wengraf (2001) distingue entre preguntas de investigación, de entrevista y teóricas. Siguiendo a este autor, hemos utilizado estos tres tipos de preguntas. Así, en el primer caso se encuadra el foco de la investigación, esto es: cómo se desarrollaron las experiencias de integración en las que participaron. Más adelante, se han planteado preguntas teóricas, como la opinión sobre la inclusión educativa hoy en día. Y también preguntas de entrevista, como interrogar sobre la formación inicial recibida.

Hemos seguido también los estudios de Kvale (2011). Este investigador educativo nos plantea diversos tipos de estrategias para recabar la información en las entrevistas, en forma de preguntas introductorias, para ir rompiendo el hielo, de profundización, para solicitar aclaraciones, de especificación, para aclarar detalles concretos o de profundización para centrarnos en una temática concreta.

Una vez realizadas las entrevistas, el siguiente paso fue transcribirlas y pasarlas a los entrevistados para su revisión. Todo ello previo a su análisis.

Las y los informantes

Tal como establece Anguera (1998), hay dos formas de obtener los datos: recogerlos o producirlos. Cuando el investigador observa el comportamiento de los demás o el propio, recoge la información, mientras que cuando se interroga a una o varias personas mediante entrevista y cuestionario, se producen nuevos datos que antes no existían. En nuestro caso, hemos ido a las fuentes para recogerlos.

Para ello, se seleccionó una muestra. En una investigación cualitativa, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, etc. Sobre la cual se recolectan los datos. No siempre deben necesariamente ser representativos del universo o población que se estudia, ya que en ocasiones la muestra es el universo mismo de análisis y no se determina hasta que se ha realizado la inmersión inicial en el campo y llega a variar conforme transcurre el estudio teniendo ésta un carácter de flexibilidad. En nuestro caso, sin embargo, la elección de nuestros informantes debía ser escrupulosa, centrándonos en aquellos que consideráramos claves en los procesos de la integración en Málaga. Por ello, la muestra utilizada ha sido elegida intencionada y cuidadosamente. Se han elegido aquellos que están en posesión de conocimientos o destrezas especiales o con datos inaccesibles por otros medios. Por otra parte, se trata de personas representativas.

Nuestra muestra la han compuesto quince personas, elegidas por su representatividad en el proceso de la puesta en marcha de la inclusión educativa en la provincia de Málaga. Predominan los profesionales de la educación, desde los que tuvieron puestos de mayor relevancia y responsabilidad hasta los que directamente trabajaron con el alumnado. No nos olvidaremos de otros protagonistas, como las familias e incluso el alumnado.

Como señala Guba (citado por García Llamas, 2003), es preciso contrastar los datos de la observación con un agente interno o externo distinto y si los resultados se repiten, podemos asegurar la fiabilidad de los datos. En este sentido, hemos elegido una muestra dúctil, son personas que a lo largo de su trayectoria personal han pasado por varios espacios profesionales en la provincia de Málaga.

Los criterios para la elección de las y los informantes han sido los siguientes:

- Todas y todos los informantes trabajaron en la educación pública durante finales de los años setenta y principios de los ochenta. Se ha descartado investigar el impacto de estas experiencias en el sector privado o concertado.
- En su formación inicial, figura la carrera de Magisterio en la mayoría de ellos y ellas, con diferentes especialidades, aunque en todos los casos se han especializado más tarde en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje. Abundan las licenciaturas de Psicología y/o Pedagogía. Y aparecen dos informantes con formación en Ciencias de la Salud, precisamente el padre y la madre elegidos.
- Entre su larga experiencia, figura el haber estado en contacto con, al menos, una experiencia pionera de integración del alumnado con diversidad funcional.
- Se ha procurado elegir a personas clave, tanto por haber estado en momentos críticos como por haber participado en más de un ámbito (aula, asociación, equipo externo, Delegación...).
- No se ha tenido en cuenta la variable de género. No consideramos representativo esta cuestión y nos hemos limitado a buscar personas, aunque sí es preciso destacar la abrumadora mayoría de mujeres. Como plantea una informante que utiliza en su entrevista el femenino genérico, *“quitando algunas buenas excepciones, éramos mayoría las mujeres”* (E12).

- En la mayor parte de los casos, han trabajado en Educación Primaria. Hay cuatro informantes que, además, han trabajado en Educación Secundaria. A eso le añadimos los tres informantes que han trabajado en el ETPOEP y, como tal, han coordinado todas las etapas.
- Se ha buscado, para mantener un contrapeso, la opinión no solo de profesionales, sino también de un padre, una madre y un alumno.
- Han participado en la investigación informantes que han pasado por puestos importantes en la Delegación de Educación, por la Comisión de Integración así por la Universidad.

El siguiente cuadro pretende sintetizar las características de los informantes. Así, se visualiza si son familiares de alumnado con diversidad funcional o han sido propiamente alumnos de estas experiencias; con qué colectivo han trabajado o han pertenecido: parálisis cerebral, espina bífida, síndrome de Down, diversidad funcional auditiva, diversidad funcional visual o autismo; si han pertenecido a un equipo externo, a un equipo especializado, a la comisión de integración, al ETPOEP o a una asociación; y, por último, si son o han sido profesorado de la Universidad de Málaga.

	Familiar	Alumnado	Parálisis cerebral	Espina bífida	Síndrome de Down	Diversidad funcional Visual	Diversidad funcional Auditiva	Autismo	Equipo externo/ especializado	Comisión Integración/ ETPOEP	Asociación	Profesorado UMA
1	X		X	X	X	X	X	X		X		
2	X		X	X	X	X	X	X	X		X	
3	X		X								X	X
4	X		X								X	
5		X	X									
6			X	X	X	X	X	X	X		X	X
7			X	X	X	X	X	X	X			
8			X	X	X	X	X	X		X		X
9					X		X		X			
10			X	X	X	X	X	X		X		
11			X	X	X	X	X	X	X	X		
12			X				X				X	X
13			X	X	X	X	X	X			X	
14			X	X	X	X	X	X	X		X	
15		X					X					

Ilustración 41: Características de los informantes



Los informantes elegidos han sido los siguientes:

- Una profesional de la educación, que fue pionera en las experiencias de integración del alumnado de síndrome de Down y, posteriormente, en las experiencias de integración del alumnado sordo en enseñanzas medias. Además, participó en la Comisión de Integración. Pedagoga y maestra de ciencias con las especialidades de Educación Especial y logopedia, actualmente es especialista de Audición y Lenguaje de un colegio de Educación Infantil y Primaria.
- Una profesional de la educación que fue pionera en las experiencias de integración del alumnado de parálisis cerebral y posteriormente formó parte del equipo Especializado de atención a la diversidad funcional motórica. Psicóloga y pedagoga, trabajó varios años en una asociación.
- Un profesional de la enfermería y de la fisioterapia, fundador de una asociación y padre de una alumna con parálisis cerebral. Ha trabajado toda la vida con personas con diversidad funcional. Profesor asociado de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga, hasta su jubilación.
- Una profesional de la enfermería, fundadora de una asociación, madre de una alumna con parálisis cerebral y tutora de una aula de alumnado con parálisis cerebral. Hasta su jubilación, trabajó con personas con diversidad funcional.
- Una persona con diversidad funcional que fue alumno de las aulas especiales para alumnado con parálisis cerebral y posteriormente se integró en un colegio ordinario cuando comenzaron las experiencias de integración. Posiblemente, fue el primer alumno en hacerlo. Actualmente vive con su mujer y su hijo.
- Una profesional de la educación que trabajó en aulas de Educación Especial. Posteriormente participó en las experiencias de integración del alumnado con diversidad funcional visual. Pasó a ser la primera asesora de Educación Especial del CEP de Málaga. Posteriormente, trabajó en el equipo Especializado de diversidad funcional motórica. Tras trabajar en un equipo de orientación educativa, actualmente es orientadora de un Instituto de Educación Secundaria y profesora asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Una profesional de la educación, maestra de Educación Especial y de Audición y Lenguaje. Participó en experiencias de integración del alumnado con síndrome de Down y con parálisis cerebral. Tras trabajar en un equipo de orientación educativa, en la actualidad es la especialista de Audición y Lenguaje de un colegio de Educación Infantil y Primaria, además de la jefa de estudios.
- Una profesional de la educación, maestra de ciencias, de Educación Especial y de Audición y Lenguaje y pedagoga. Tras trabajar en un centro específico, fue pionera en la integración del alumnado con autismo. Posteriormente trabajó como especialista de Audición y Lenguaje en diversos centros y en la Coordinación de las necesidades educativas especiales del ETPOEP Provincial de Málaga. Actualmente es la especialista de Audición y Lenguaje de un colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga, así como su directora. Además, es profesora asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Una profesional de la educación, maestra de Educación Especial y de Audición y Lenguaje. Trabajó en dos centros específicos antes de participar en la experiencia de integración del alumnado con síndrome de Down. A continuación trabajó en un equipo

de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (equipo externo) antes de encargarse del equipo Especializado de atención al alumnado con diversidad funcional auditiva, coordinando la integración del alumnado sordo.

- Una profesional de la educación, maestra de Educación Especial, que trabajó en un centro específico. Posteriormente participó en la experiencia de integración del alumnado de síndrome de Down. Más tarde fue coordinadora de NEE del ETPOEP de la Delegación de Educación de Málaga. Actualmente es directora de un centro de educación Infantil y Primaria.
- Un profesional de educación, maestro de Educación Especial y pedagogo, que trabajó en aulas de Educación Especial, antes de incorporarse a diversos servicios externos (SAE y EPOE). Posteriormente trabajó en el área de Orientación Académica y Vocacional en el ETPOEP de la Delegación de Educación de Málaga. Actualmente es orientador de un Instituto de Educación Secundaria.
- Una profesional de la educación, psicóloga especialista en lenguaje, que trabajó como orientadora en aulas puente para alumnado gitano. Más tarde entró como logopeda en una asociación para trabajar en la integración del alumnado con parálisis cerebral. Más tarde fue pionera en la integración del alumnado sordo en las enseñanzas medias. Actualmente es profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga.
- Una profesional de la educación, maestra y pedagoga, que fue pionera en la integración del alumnado con espina bífida, trabajando como monitora y educadora. Actualmente ejerce como educadora de alumnos y alumnas con diversidad funcional en un colegio de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga.
- Una profesional de la educación, psicóloga, que fue pionera en la integración del alumnado con trastorno del espectro del autismo en la escuela ordinaria. Tras trabajar de psicóloga en una asociación, pasó a formar parte de un equipo externo, en el que sigue tras haber estado varios años en el equipo Especializado.
- Una persona con diversidad funcional auditiva que, tras ser uno de los primeros alumnos en estar integrado en un centro ordinario, continuó formándose y actualmente es profesional de la educación, formando parte de un proyecto de integración del alumnado sordo.

Además de estos informantes, se ha contactado con cuatro personas más, pero por diferentes circunstancias no han podido participar en la investigación.

El proceso de negociación con los y las informantes

Uno de los aspectos más importantes de la investigación residía en establecer las condiciones idóneas para que, realmente, se pudiera hacer pública la voz de las y los informantes. Estamos hablando de hechos que acontecieron, algunos, hace más de treinta y cinco años, en los que hubo situaciones positivas pero también algunas muy negativas y que implican a personas, algunas ya fallecidas, pero otras que continúan incluso en puestos de trabajo del entramado educativo de la provincia. Si bien buena parte de los informantes no tuvieron reparos en aparecer con su nombre y su apellido, por mantener una cohesión hemos decidido que sus testimonios figuren con una numeración, aunque su nombre pueda salir por boca de otros informantes o por el análisis de los documentos. La garantía de la confidencialidad tenía que estar muy presente en todo momento.

Toda persona que ha participado en la investigación fue informado de un consentimiento (anexo) en el que constaban las condiciones de su participación. Por este documento, el investigador se compromete a garantizar la confidencialidad de cada informante: se trata de recoger sus opiniones, de ser el portavoz del mismo. Este es, en todo caso, responsable de la información que aporta. Aunque, como veremos, con derecho a retractarse, rectificar o ampliar.

Las entrevistas se han transcrito y se han enviado a los informantes para su validación. Todas las entrevistas fueron enviadas por correo electrónico. En algunos casos se dio el visto bueno sin ser corregidas; algunos informantes se sorprendieron por la cantidad de información que habían aportado; otros se mostraron apesadumbrados por considerar que sus relatos eran incoherentes o bien pensaban que aportaban poco a la investigación. Otros informantes revisaron concienzudamente los relatos, corrigiendo forma y fondo, e incluso añadiendo reflexiones a lo relatado. En todos los casos, se agradecieron las respuestas y se tomaron los datos finales, tras las correcciones, desechándose los primeros.

Una de las informantes preguntó por los archivos sonoros de las entrevistas. Se aclaró que, una vez realizada la investigación, serían borrados.

Una problemática especial reside en el hecho de que los informantes son, a su vez, protagonistas en buena parte de los hechos que relatan. Mantener el equilibrio entre lo que se cuenta y continuar el anonimato no siempre ha sido fácil, pero creemos que se ha conseguido.

A medida que se iba construyendo los relatos, las piezas empezaban a encajar y los nombres de los informantes iban apareciendo en boca de otros, como ya se ha dicho. Y los relatos iban encajando, unos con otros, como piezas de lego, en el edificio del tiempo.

Hay que aclarar que en algunos testimonios se relataban aspectos negativos de otras personas. Hemos decidido mantenerlos en la investigación siempre que aporten algo a las conclusiones de la misma, desechando aquellos datos que no eran relevantes. En todo caso, en la devolución de información a los informantes se les ha informado de estas circunstancias, contando con la aprobación en uno o en otro caso.

De entrada, algunos de los informantes mantuvieron ciertos reparos al comienzo de las entrevistas. Si bien creemos que esos reparos se fueron diluyendo mientras avanzaba la misma, no estamos seguros que en esos casos creáramos totalmente las condiciones necesarias y posiblemente se quedara información interesante por contar. Hay que recordar de nuevo que se trata de relatos lejanos en el tiempo, pero de una trascendencia muy importante: material sensible sobre la atención a niños y niñas con diversidad funcional, y que ha condicionado la trayectoria laboral de nuestros informantes. Por otro lado, el hecho de que tres de nuestros informantes hayan trabajado en la Delegación de Educación les podía poner en una situación incómoda, a modo de juez y parte. En ningún caso se les presionó para que contaran los detalles de esta etapa, aunque sí que se han utilizado sus impresiones ya que tienen una repercusión valiosísima.

Un último punto interesante es la constatación de que algunos informantes tienen familiares con diversidad funcional. Si bien no se preguntó por el hecho directamente, por la especial sensibilidad de la temática, en el momento en que los informantes lo consignaron se utilizó en la entrevista, por considerarse importante en la evolución profesional de los mismos. Igualmente, se ha respetado la ocultación de esa información cuando lo ha hecho algún informante. En este caso, no se ha utilizado el dato.

Es preciso destacar, de nuevo, la gran ayuda que han aportado las y los informantes. Nuestro compromiso ético con ellos y con la investigación es considerarlos como los auténticos protagonistas. Existía una gran responsabilidad de que fueran bien tratados por cuanto entendemos que de esta investigación surja la actitud de participar en otras futuras o no. Creemos de forma sincera que así ha sido.

Experiencia laboral del investigador

Como se ha comentado, el investigador es compañero de profesión de muchos de los informantes. En algunos casos, incluso, le une sentimientos de amistad. En otros casos, sin embargo, ha conocido al informante en el momento de la entrevista. Y en otros, los informantes han sido “jefes” directos o indirectos del mismo. Estas situaciones, que podrían crear incomodidad, tanto por un lado como por otro, se han salvado de la mejor de las maneras posibles: con magnífica disposición por ambas partes desde el momento de la aceptación a participar.

En todas las ocasiones, la honestidad y la sinceridad ha sido la moneda habitual. Hemos procurado que se encontraran a gusto y así lo han reconocido prácticamente todos. Muchos de ellos nos han felicitado por ayudarnos a recordar tiempos que rememoran con alegría.

Las entrevistas se realizaron en diversos espacios: buena parte de los informantes prefirieron utilizar sus espacios de trabajo: centros escolares, despachos universitarios, etc. Otros, en cambio, nos abrieron las puertas de su casa, lo que redundó en una mayor comodidad y una mejor fluidez en los relatos. En dos casos se hicieron en espacios públicos, en concreto dos cafeterías que, a la postre, no reunían las mejores condiciones de acústica y confidencialidad. En los casos en los que se realizó en centros de trabajo, hubo pequeñas interrupciones, lógicas, pero no fueron relevantes para la investigación.

Por lo que nos plantearon las y los informantes y lo que pudimos captar, pensamos que a priori la gran mayoría se prepararon las entrevistas, aunque a medida que avanzaron fueron relajándose y haciendo los relatos más espontáneos. De igual forma podemos hablar de la grabadora: hubo dos informantes que se preocuparon especialmente de la misma; una de ellas mandó pararla dos veces para contar algo que prefería que no constara en la investigación. Poco a poco, esta misma informante se fue también relajando y, ante un aserto que el investigador consideraba que podría tener mucha repercusión, se hizo el ademán de apagar la grabadora, pero la entrevistada pidió expresamente que se registrara.

Las entrevistas comenzaron sin guión previo. En esta fase, también se continúa la estructura flexible, y es necesario seguir tomando decisiones para el rediseño de la investigación: duración de las entrevistas, cuestiones a plantear, etc. A medida que avanzaba el proceso, y con la relajación del investigador, se producía un hecho casi mágico y es que se iban acotando los temas a tratar de una forma prácticamente intuitiva. Además, los relatos empezaban a encajar y visitaban, de una forma totalmente inesperada, lugares comunes. Por otra parte, se iban creando puntos de tensión, por los aspectos que no iban apareciendo o los que entraban en disonancia con otros relatos o con la bibliografía consultada. Probablemente esta fue la etapa más fructífera de la investigación.

Según se iban realizando las entrevistas fueron surgiendo espontáneamente diversas categorías que pretendíamos plantear a los siguientes informantes. Esta sucesión de preguntas no se planteó directamente a los informantes en ningún caso, pero se llevaba en una libreta para ir acotando las preguntas. En todo caso, todas las entrevistas fueron diferentes, y el entre-

vistado iba marcando los temas, siempre que no se salieran del foco inicial: las experiencias de integración.

El guión final de las entrevistas fue el siguiente:

- Formación inicial.
- Formación permanente.
- Motivación para trabajar en atención a la diversidad.
- Estrategias para la integración.
- Relación con el profesorado.
- Relación con el resto del alumnado.
- Relación con las familias.
- Papel de las asociaciones.
- Papel de la Inspección.
- Papel de los equipos externos.
- Papel de la Administración.
- Momento actual de la atención a la diversidad.
- Personas más relevantes para el proceso de atención a la diversidad en Málaga.

3.2.3.Fase Analítica

El hecho de situar esta fase a continuación de la anterior no implica que se realice una vez terminada la fase de campo. Por las características de la investigación, se han ido realizando a la vez. De otra forma, no hubiera sido posible conocer el avance de la investigación y valorar el grado de saturación de información.

Una vez más, el proceso es flexible: la necesidad de un análisis sistemático no implica que el proceso se rehaga constantemente. Sí que existieron algunas variables comunes: reducción de datos, rechazando los considerados no necesarios para la investigación, disposición de los mismos y obtención de resultados. Como hechos destacables, no todos los relatos seguían una línea temporal. Otros mezclaban hechos y opiniones. En otras ocasiones, la misma frase contenía ambas cosas.

Este proceso del análisis de datos conlleva una reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificación de conclusiones. En esta fase podríamos recurrir a la frase de Delacroix: *hay dos cosas que todos tenemos que hacer: corregir mucho y corregir poco.*

3.2.3.1. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, teníamos presente en todo momento cuál era el foco de la investigación: conocer cómo se produjeron las primeras experiencias de integración en la provincia de Málaga.

En primer lugar, era necesario determinar la técnica o instrumento y la unidad de observación o registro. Hay diversas unidades de registro (Lofland y Lofland 1995):

- Significado, como definiciones, ideologías o estereotipos.
- Prácticas: como actividad continua definida por los miembros de un sistema social como rutinaria.
- Episodios: son acontecimientos que no se dan de forma rutinaria; suelen ser dramáticos o sobresalientes y afectar a muchas personas.
- Encuentros: es una unidad dinámica y pequeña que se da entre dos o más personas de manera presencial.
- Roles y papeles: son categorías conscientes articuladas que definen en lo social a las personas. Sirve para que la gente organice y dé sentido o significado a sus prácticas.
- Relaciones: son diadas que interactúan por periodos prolongados o que se consideran conectadas y forman una relación social.
- Grupos: representan conjuntos de personas que interactúan por un periodo extendido, ligadas entre sí por una meta y que se consideran a sí mismos como entidad.
- Comunidades: son asentamientos humanos en un territorio definido socialmente donde surgen organizaciones, grupos, roles, relaciones...
- Organizaciones: son unidades formadas con fines colectivos.
- Estilos de vida: son ajustes o conductas adaptativas que hacen un gran número de personas en una situación similar.

Sin embargo, para el posterior tratamiento de datos, hemos trabajado con unidades de contexto (Pujadas, 2002). Si bien las unidades de registros son datos en bruto, validados por los informantes, y que aparecen en el informe tal cual, con cita expresa del informante que lo ha realizado, necesitan ser interpretados por el investigador para que el estudio adquiriera una estructura ordenada y coherente. De esta forma, distinguiendo entre datos e interpretación damos rigor a la investigación. De todos modos, y dado que uno de los objetivos era dar voz a los protagonistas, hemos procurado guardar un equilibrio entre unas y otras.

Para garantizar el rigor, además, se procuró la suficiencia de los datos, esto es, que se llegara a la saturación informativa y no fueran necesarios más informantes. Por otra parte, se ha tenido en cuenta la adecuación de datos, consistente en que toda la información recogida ha sido pertinente con las necesidades teóricas de la investigación.

El tratamiento y el análisis de los datos constituye una de las tareas más atractivas del proceso de investigación. Los datos recogidos son insuficientes por sí mismos. Esto nos lleva a una metodología de tratamiento de datos o de información asociada a la investigación cualitativa, siendo fundamentalmente un proceso analítico e interpretativo que implica el estudio del significado de las palabras y de las acciones de las personas.

El análisis empieza cuando el investigador ha acumulado una serie de datos, produciéndose la oportunidad de que los aspectos más destacables de los fenómenos bajo investigación emerjan. Los resultados de la investigación evolucionan a partir de la formación sistemática de categorías homogéneas de significado que se derivan de los datos por deducción.

Frente a metodología de tipo hipotético-deductivo que buscan confrontar teorías previas con datos empíricos, nos encaminamos más a generar, no a descubrir teoría a partir de los datos en el propio curso de la investigación (Bolívar 2001).

En la investigación cualitativa, el análisis de datos se comienza a efectuar bajo un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados; el análisis de datos, al igual que el proceso de investigación, debe ser flexible.

Es interesante hacer una “deconstrucción” de la realidad, lo que Packwood y Sikes (citado por Rivas, 2007) consideran una lectura distinta de los acontecimientos, situándonos en sus contextos sociales, económicos y políticos.

Podemos establecer una serie de pasos:

- Revisar el material y ordenarlo por temas, actos relevantes, criterios espaciales o temporales...
- Establecer el plan de trabajo. Se debe establecer un sistema de codificación de los datos, definir el método de análisis de los mismos, definir programas o instrumentos a utilizar en ese análisis, organizar a los investigadores, poner tiempo y fechas...
- La codificación, es decir, reducir los datos, seleccionando la información para hacerla abarcable y manejable. Debemos establecer cuáles son las unidades de análisis y las categorías de las mismas. Éstas son cajones conceptuales donde almacenamos la información. La codificación tendría dos niveles: en un primer nivel se codifican las unidades de análisis o segmentos en categorías y en un segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar vinculaciones.
- Interpretar los datos. Para ello se intenta dar sentido a las descripciones de cada categoría ofreciendo una descripción completa de cada categoría, ubicándola en el fenómeno que estudiamos. Lo más utilizado son los diagramas, los mapas conceptuales y las matrices.
- Obtención de resultados y concesiones. Bajo las mismas encontramos los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos. Lo más utilizado es la comparación, mediante la que se analizan las semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría y hace posible la formulación de sus propiedades fundamentales a partir de las cuales puede llegarse a una definición de la categoría. Las descripciones del contextos han de ser completas u profundas además de estar vinculadas por el investigador con las relaciones entre categorías. La calidad dependerá del grado en que profundicemos y los vinculemos con las categorías encontradas.
- Validez de los resultados. Este paso hay que hacerlo a través de una valoración del proceso de análisis. Para ello, hemos de evaluar si recogimos suficiente información y si ésta estaba de acuerdo con los planteamientos del problema. También debemos realizar un ejercicio de triangulación, es decir, que las categorías principales, los patrones generales, los temas y las conclusiones más importantes deben coincidir en lo fundamental. Puede darse el caso que en ese momento nos demos cuenta que no estamos respondiendo a nuestras inquietudes, por lo que debemos hacer un alto en el camino y volver al campo si es necesario.

3.2.3.2. Análisis de documentos

En la metodología cualitativa, el análisis de documentos es una fuente de datos de primer orden. Guba y Lincoln (1998) distinguían entre registros y documentos. Mientras que Woods (1998) distingue entre documentos públicos y documentos personales.

En el momento que se contactó con los informantes, se les informó de la posibilidad de aportar todo tipo de documentos que, sobre el foco de la investigación, pudieran tener. Algo menos de la mitad de ellos aportó diversa documentación, tanto pública como personal. Buena parte de ella ha sido de gran ayuda como fuente documental. Con su autorización, se han publicado en esta investigación algunos de ellos.

3.2.3.3. Proceso de categorización

En el momento que comienzan la codificación de los datos, se intentan localizar categorías y subcategorías, una vez que se han detectado diferentes indicios. Con esta estructura se pretende crear una visión holística, global, de todas las experiencias. Porque para llevar a cabo el proceso de la investigación cualitativa tenemos que interpretar y comprender. Para ello, hemos utilizado la triangulación entre los diferentes datos de las entrevistas así como los recogidos en los textos bibliográficos y otros documentos.

Las entrevistas fueron transcritas por el investigador. En un primer lugar se intentó utilizar algún medio informático para ello: el programa de reconocimiento de voz “dragon” y la función de dictado de Apple para su MacBook Air. Sin embargo, los resultados no del todo satisfactorios provocaron que se hiciera este proceso de forma artesanal.

A medida que se iban realizando las entrevistas, se iban transcribiendo y enviando a los informantes para que fueran revisadas. De esta forma se pretendía que los informantes tuvieran conocimiento de todo lo que habían expresado. Autores como Walker (2000) sostienen que buena parte de las personas que participan en entrevistas revelan impresiones que no pretenden mostrar. De hecho, muchos informantes se sorprendieron de la cantidad de información que habían expresado (E10, E07). Sin embargo, no corrigieron tanto el fondo como la forma. Así, hubo algunos que corrigieron concienzudamente la ortografía (E08) y la sintaxis (E03, E04 y E08). Algunos añadieron información que consideraban relevante y no se plasmó en la entrevista (E03). Otros ampliaron detalles para explicarse mejor (E11). Y otros hicieron una corrección muy completa (E8 y 12)

La garantía es que los documentos finales están consensuados con los informantes.

A la vez que se iban realizando las entrevistas, comenzó el proceso de categorización, una vez que se tenían las primeras entrevistas transcritas revisadas por los informantes. La categorización consiste en ordenar la información resultante en constructos similares que nos permitan establecer puntos comunes o temáticas entre la información.

La elección de las categorías no estaba prevista sino que iban surgiendo a medida que se revisaban las entrevistas. Para ello gracias al programa informático de procesamiento de textos “Word”, se duplicaban las frases que se consideraban más importantes, representativas, interpretativas o de mayor repercusión de cada entrevista. Estas frases eran realojadas en documentos nuevos que se fueron clasificando por puntos comunes. Estos puntos comunes se fueron convirtiendo en categorías y subcategorías. Algunas de ellas se fueron desechando, bien porque no se consideraron relevantes, bien porque su contenido se pisaba con otro o bien porque no se tenían comentarios suficientes de los informantes.

Al final, llegamos a las categorías siguientes:

- I. La motivación para trabajar en atención a la diversidad.
- II. La formación inicial.
- III. Las experiencias laborales previas.
- IV. La formación permanente.
- V. Formación técnica vs formación ideológica.
- VI. El primer contacto con la diversidad funcional.
- VII. El diagnóstico.
- VIII. La atención a la diversidad que recuerda.
- IX. El primer contacto con la atención a la diversidad.
- X. Las causas del proceso de integración.
- XI. El papel de la normativa.
- XII. La dirección de los cambios.
- XIII. Los centros.
- XIV. La incardinación en el centro.
- XV. La reacción del profesorado.
- XVI. La reacción del alumnado.
- XVII. Las estrategias de integración.
- XVIII. El trabajo con el alumnado.
- XIX. El trabajo en equipo.
- XX. Las familias del alumnado con diversidad funcional.
- XXI. Las familias del resto del alumnado.
- XXII. La etapa de Secundaria.
- XXIII. El papel de los equipos externos.
- XXIV. El papel de la Inspección.
- XXV. El papel del ETPOEP.
- XXVI. El papel de las asociaciones.
- XXVII. El contacto con otros organismos.
- XXVIII. Las penalidades y experiencias que marcan.
- XXIX. La necesidad de los recursos.
- XXX. Las reivindicaciones
- XXXI. La terminología.
- XXXII. Las limitaciones de la integración
- XXXIII. La pertinencia de los centros específicos.
- XXXIV. La posibilidad de la integración de todo el alumnado.
- XXXV. Las personas más representativas en el proceso.
- XXXVI. La situación actual de la atención a la diversidad.
- XXXVII. La situación actual de la formación.
- XXXVIII. El modelo ideal de la atención a la diversidad.

Este trabajo de categorización consistió en el ordenamiento riguroso de la información de las entrevistas. Se trataba de armar un entramado de información, ordenado por temáticas, que permitiera, transversalmente, acceder a la información ordenada de todos los informantes.

Una vez terminado, nos dispusimos a pasar al proceso siguiente: el de la triangulación.

3.2.3.4. El proceso de triangulación

El término triangulación lo utilizó por primera vez en la literatura científica Campbell en 1956 (Berg, 2001), pero será Denzin en 1978 quien ampliará para la investigación cualitativa este concepto como el proceso para que sean contrastados no solo datos, sino también teorías, métodos o los propios investigadores.

En nuestra investigación y para la realización del informe, tras el meticuloso proceso de transcribir todas las entrevistas, una vez revisados por los informantes, y revisar toda la bibliografía y documentos disponibles, teníamos dos tareas: por una lado la revisión histórica y por otro lado, la categorización. Para ambos casos, necesitábamos triangular los datos. Si, como recomienda Guba (1983) es necesario que al menos dos fuentes sostengan una idea, hemos tenido especial cuidado que en el recorrido histórico así suceda. Si bien el relato ha ido encajando con las sucesivas aportaciones de los informantes, hemos tenido dificultades con algunas fechas, centros o detalles generales (la memoria de algunos de los informantes flaquea, como así nos lo reconocía alguno de ellos), por lo que en todo momento se ha citado la procedencia de la información.

Después de la categorización y con vistas a las conclusiones, hemos optado por respetar escrupulosamente las opiniones de cada informante, contrarias en ocasiones, explicando en todo momento si era compartida por la mayoría, por una parte o era una opinión particular o expresamente contraria.

3.2.4. Fase Informativa

Con la realización del informe, culminó la investigación. Tuvimos en cuenta que, en ocasiones, no hay mayor enemigo de la claridad que el afán excesivo de querer aclarar las cosas.

En el momento de la transcripción de las entrevistas en el ordenador, comenzó de manera indirecta el proceso de análisis de los datos y, por tanto, la elaboración del borrador del informe.

La elaboración del informe corrió paralela a las otras etapas: continuábamos con el estudio bibliográfico sobre teoría investigadora, histórica de atención a la diversidad y legislativa. Y, a la vez, seguíamos con la recogida de datos, manteniendo entrevistas y analizando documentos. Por ello, solapamos el trabajo de campo con la codificación, categorización y triangulación, en un proceso muy enriquecedor en espiral.

Teníamos claro que el último apartado iban a ser las conclusiones, y sería el que se realizaría cuando el resto estuviera terminado.

La realización del informe conllevó dos partes bien claras: por un lado, la descripción del hilo argumental histórico que con los testimonios de los informantes y los datos bibliográficos

ficos se pudo realizar. Por otra lado, la reconstrucción, mediante un puzzle, de las diferentes categorías que los testimonios de los informantes dio de sí, con idea de presentar unas conclusiones sobre cómo se llevaron a cabo las primeras experiencias de integración en los centros escolares de Málaga. El proceso de análisis de datos es un continuo ir y venir a los datos (García, Gil y Rodríguez, 1994). El resultado final es un relato lógico y coherente, formado por la interpretación de lo aportado por los informantes. Y procurando no corregir, o ni siquiera amonestar seriamente, con adverbios.

En este momento, se volvió a enviar a los informantes un borrador del informe, en el que pudieron aportar nuevas ideas y volver a rectificar sus apreciaciones. En este sentido, al ver contextualizadas sus palabras en un marco más amplio de otros testimonios y de datos bibliográficos, sus apreciaciones se hicieron más detalladas.

Con la redacción del informe definitivo, llegamos a la etapa final de la investigación, comunicando los resultados de manera que estos permitan integrar los conocimientos en la práctica profesional, basándose en los hallazgos de estudios científicos que tienen validez, importancia, novedad y utilidad para el quehacer profesional. Además, puede abrir otras nuevas investigaciones.

Es importante que los resultados se presenten de manera que puedan ser utilizados por otros y que el investigador incluya todo lo que sea relevante al problema de estudio. Para ello, deben enfatizarse las bases teóricas del estudio. El lector debe ser capaz de entender la forma en que los hallazgos surgen de las teorías.

El informe necesita ser claro en cada detalle en lo que respecta a los resultados que se consiguieron y qué interpretación se realizará con ellos dentro del contexto de la teoría. Tal como establecen León y Montero (2015), el informe debe contestar claramente a las siguientes preguntas:

- ¿Qué he hecho?
- ¿Por qué lo he hecho?
- ¿Cómo lo he hecho?
- ¿Para qué sirve?

Si atendemos a Ruiz Olabuénaga (1996), la investigación cualitativa representa de manera correcta la experiencia de los investigados. Por ello, no adquiere validez por predecir ni generalizar los resultados, sino por mostrar una realidad, en un determinado momento, por unas determinadas personas. Y ese es el valor de esta investigación.

3.2.4.1. La credibilidad o confianza en los datos

Si en las investigaciones cuantitativas el rigor metodológico se basa en la fiabilidad y la validez, en el ámbito cualitativo la calidad de la investigación lo determina la confianza en los datos o credibilidad. Castillo y Vázquez (2003) apelan a la credibilidad de una investigación si los participantes reconocen como reales o verdaderos los hallazgos de la misma. Para ello, cada entrevista ha sido revisada por los informantes, con ánimo de que se adaptara a lo que realmente querían decir. Igualmente se puede decir de los diferentes borradores de informes.

Asimismo, León y Montero (2015) basan esa confianza en la argumentación del proceso de obtención de datos, el análisis realizado de los mismos y las coincidencias encontradas en las diferentes fuentes. Todo ello está bien documentado en el informe.

En todo caso, defendemos una vez más que nuestra investigación no pretende obtener una verdad absoluta: tanto en el apartado histórico como en el categórico somos conscientes de que pueden producirse datos no del todo ciertos: lo que de verdad nos interesa es que corresponden a “la verdad” de nuestros informantes, tal como lo vivieron, o tal como lo evocan. Haremos caso a Valle Inclán que insistía en que *nada es como es, sino como se recuerda*.

Otro aspecto que merece comentar es la subjetividad del investigador. Como reconocen León y Castillo (2015), más que eliminar la amenaza del mismo, desde el modelo cualitativo hay que hacerla consciente, incorporarla y aceptarla como un elemento más del proceso. Para ello, se han tratado con sumo respeto los datos, diferenciando en todo momento cuando hablábamos de datos y cuando hacíamos una interpretación. En todo caso, ésta se ha procurado hacer de manera neutra.

3.2.4.2. La transferibilidad o seguridad en las conclusiones

Sadish y colaboradores (2002) entienden la validez de una investigación como el grado de seguridad de la inferencia hecha sobre los resultados. En investigación cualitativa se habla más de criterios de transferibilidad, que podrían corresponder con la validez externa de los estudios cuantitativos. En nuestro modelo de investigación, hay que insistir que el interés es la percepción de unos determinados informantes sobre unos determinados hechos en una región concreta en unos años determinados. Sin olvidar que la propia naturaleza interpretativa de los datos en su origen y el proceso de interpretación que pueda hacer cualquier lector conlleva diferencias que enriquecen el propio material. Por ello, más que apelar a la transferibilidad, buscamos la seguridad de nuestras conclusiones. Encontraremos la seguridad en nuestras conclusiones con el consenso de los investigadores y las personas informantes, como opinan Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber, (1998).

Eso no quita que pueda ser transferible el estudio normativo realizado, la evolución histórica de la atención a la diversidad tanto en el mundo como en España y en Málaga en particular y el modelo de investigación que se ha realizado.

La primavera de la escuela

El informe de la investigación

“Cuando la leyenda se convierte en hecho, imprima la leyenda”

El hombre que mató a Liberty Valance. John Ford. 1962

Cuando el primer ministro chino Zhou-Enlán, fallecido en 1976, visitó Francia, le preguntaron si la revolución francesa había sido positiva y respondió que aún era pronto para saberlo. Y ya se había cumplido el bicentenario. Advirtiendo la particular aleación de miedo e hipocresía de su prudencia verbal, sí hay que reconocer la dificultad de valorar los acontecimientos históricos recientes. En nuestro caso, consideramos los más de treinta y cinco años pasados desde las primeras experiencias de integración suficientes como para analizarlos.

Como hemos visto en el apartado histórico, si exceptuamos experiencias de educación de *sordos* y *ciegos*, la atención educativa al alumnado con diversidad funcional comienza en el siglo XIX. En 1831 se separaron en París las personas con diversidad funcional intelectual de las que presentaban trastornos psiquiátricos, empezando a creer en las posibilidades educativas de las y los educandos con diversidad funcional de todo tipo, desplazándose el concepto exclusivamente clínico de estas personas y reemplazándolo por el educativo. De esta forma, se fueron abriendo las primeras instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de diversidad funcional auditiva, visual, cognitiva...

La llegada del siglo XX vino paralela al reconocimiento a la educación de todas las personas, con la correspondiente obligatoriedad y la universalización de la educación elemental. La aparición de la Pedagogía Diferencial conlleva la ordenación de los niveles intelectuales basados en coeficientes de inteligencia: esa etiquetación dio lugar, por criterios de eficacia económica, a la creación de centros de diferentes etiologías, segregados de los centros ordinarios, y con programas y especialistas diferentes. Es el modelo de institucionalización que, si bien consiguió que buena parte del alumnado con diversidad funcional entrara en centros educativos, lo hiciera dentro de un subsistema conocido como Educación Especial, diferenciados del ordinario.

A partir de 1959, los movimientos de las asociaciones de padres y madres reciben en Dinamarca el apoyo del gobierno que incorpora a su normativa los conceptos de integración y normalización. Estos conceptos se extienden rápidamente por Europa y Norteamérica. En el año 1978 se publicó el informe Warnock, del Comité de Educación para el Reino Unido, donde se abordó el concepto de diversidad y su respuesta individualizada y comprensiva, considerando las necesidades educativas especiales. Y en la 48ª reunión de la *Conferencia Internacional de Educación*

de la UNESCO se instituyó el concepto de “*escuela inclusiva*”, ya desde el título “*Educación Inclusiva: el camino del futuro*” (C.I.E., 25 al 28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza).

En nuestro país, el camino es paralelo, aunque con algunos retrasos. Salvo pequeños intentos, no es hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 cuando aparece negro sobre blanco y con membrete oficial la Educación Especial como una modalidad dentro de sistema educativo ordinario. La Constitución española de 1978 reafirma el derecho de toda persona a la educación y escribe en el artículo 49 que “*los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos*”. Pero será la Ley 13/82 de 7 de abril de Integración Social de los *Minusválidos* la que vincule la educación española al movimiento mundial de integración: en su artículo 23 establece que el *minusválido* se incorporará en el sistema ordinario de la educación general y recibirá, si procede, programas de ayuda y recursos apropiados.

Con la publicación del Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, se contextualiza en el sistema educativo toda la ordenación legal de la LISMI. España se incorporaba definitiva al movimiento de integración escolar. Más tarde, la LOGSE universalizó la educación, extendiendo la obligatoriedad a los dieciséis años y dotando de los mecanismos adecuados a esta integración. Las reformas educativas posteriores no han hecho sino avanzar en el concepto inclusivo de la educación.

El presente informe de investigación es el resultado de un estudio que busca explicar el cómo y el por qué se produjeron las primeras experiencias de integración de las personas con diversidad funcional en Málaga.

Por un lado, pretendemos conocer la evolución histórica de la provincia de Málaga en la atención a este alumnado, desde los primeros datos que se conocen, pasando por la época de la institucionalización hasta la extensión de la integración educativa por obra del Real Decreto de 1985. Nos detendremos, pues ese es el foco de la investigación, en las primeras experiencias de integración educativa que se desarrollaron a finales de los años setenta y principios de los ochenta y que, como veremos, son pioneras en el resto de Andalucía: la puesta en marcha del equipo de ambliopes, la experiencia de la integración del alumnado con parálisis cerebral, la integración del alumnado con síndrome de Down, la integración del alumnado con espina bífida y la integración del alumnado con diversidad funcional auditiva. Por tener similares características, también trataremos la primera experiencia de integración del alumnado con trastorno del espectro del autismo, aunque tuvo lugar dentro del nuevo marco normativo. Y, todo ello, contando con el relato de los protagonistas de estos hechos, contados hoy en día y relatando cómo vivieron esos momentos históricos.

Por otra parte, pretendemos establecer una explicación cualitativa del por qué se produjeron estos hechos. Y, una vez más, son los propios protagonistas las razones de su iniciación en este apasionante mundo, cuáles fueron sus motivaciones, qué formación inicial tuvieron, qué vivencias tuvieron en los centros, cuál fue la reacción del profesorado, cómo vivió el resto del alumnado estas experiencias, qué papel jugaron las asociaciones de padres y madres, como vivió la Administración educativa esos hechos pioneros... todo ello, como decimos, contado por ellas y ellos, los auténticos protagonistas.

La necesidad de realizar esta investigación se justifica por la inexistencia de un estudio completo de este proceso. Si bien existen algunos acercamientos al tema, ya descritos en el estado de la cuestión, no se ha llevado a cabo ningún análisis teniendo en cuenta la opinión de

las personas que intervinieron en el proceso. Este hecho tiene mayor relevancia por cuanto darle voz a esos protagonistas garantizan profundizar en la interpretación que le dan los mismos a unos hechos históricos de indudable importancia.

4.1. Dejad paso al mañana. Informe histórico

4.1.1. Málaga, ciudad abierta. La evolución de la atención a la diversidad en Málaga

“Qué maravilloso es que nadie necesita un solo momento antes de comenzar a mejorar el mundo”

El diario de Ana Frank. 1947

En los malos momentos, en nuestro trabajo de educador a veces flojea la motivación al preguntarme si el esfuerzo sirve de algo. En esos casos, me acuerdo de una vez, hace muchos años, que acudí al Teatro Cánovas y era el único espectador. Cuando subió el telón se me unió el portero. Pero los actores se esforzaron como si estuvieran actuando ante un Teatro Real con todas las entradas vendidas.

Esa lección de vida me descubrió la importancia de todos los pequeños pasos. Y que en las grandes empresas, a los prolegómenos le siguen preámbulos, prefacios, previos y los introitos y a estos, los preludios. Con el tiempo, también he aprendido que al destino le agradan las repeticiones, las variantes, las simetrías...

La primera reseña que tenemos de la atención a las personas con diversidad funcional en Málaga data del siglo XV con la fundación de la Cofradía de Ánimas y Ciegos, por la necesidad de instruir a las mujeres musulmanas (Mínguez, 2003). Unas vez expulsadas éstas, la cofradía se dedica a *instruir a menesterosos*.

En 1900, la Diputación de Málaga crea la *Escuela Provincial de Sordomudos y Ciegos* que funcionará veinticinco años, paralela a la escuela *La Nueva Aurora*, creada en 1914.

El oftalmólogo Miguel Mérida Nicolich crea en Málaga el *Instituto Municipal de Sordomudos y Ciegos* después de perder la vista. Atendido por hermanas franciscanas, a las que reclutó tras comprobar el funcionamiento de su centro de Valencia, comenzó a funcionar en 1924 y en 1932 tomará el nombre de su fundador tras su fallecimiento.

En 1938, en plena guerra civil, se funda la Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE, uno de cuyos fines era la atención educativa (Arnáiz, 1994).

El Instituto Mérida Nicolich, mientras tanto, se va especializando en la atención al alumnado con diversidad funcional auditiva (Mínguez, 2003). Su crecimiento es tal que se ve necesario la construcción de un nuevo centro, con la compra de unos terrenos en Gamarra, sin abandonar la capital malagueña. El colegio “La Purísima” se inaugurará en 1965.

La Educación Especial resurge en la postguerra gracias a la iniciativa privada y a la tenacidad de personas concretas. Entre ellas, es preciso destacar a Miguel de Linares Pezzi, y a Luis Tudela de la Plaza dos amigos que coincidieron en dos proyectos: ASPROMANIS y el centro Virgen de la Esperanza.

4.1.1.1. Miguel de Linares Pezzi y el Ipp Dulce Nombre de María

En la historia del primer centro específico que se crea en Málaga tiene mucho que ver la genética y el amor. Miguel de Linares Pezzi nació en 1916, en una familia malagueña donde reinaba la bondad y el interés por los demás. Por otra parte, descendía de médicos por parte de su familia paterna (abuelo y padre), mientras que su madre fue muy joven catedrática de la Escuela Normal de Málaga. Su obra más conocida en Málaga, llevará el nombre de ésta, Dulce Nombre de María (<http://www.ipdnm.com/index.php/historia>).

En 1943 conoce a Olga von Schmiterlów Giménez mientras trabajaban en el entonces llamado Hospital 18 de Julio. Prácticamente una alma gemela. Ocho meses después, se casaban en el Hospital Psiquiátrico “San Francisco de Asís”. Dicho sanatorio era propiedad de su padre, prestigioso psiquiatra, y en el que había empezado a trabajar. Su padre, le comentó en una ocasión: “*Miguel, dedícate a la infancia que muchos de los hombres que aquí hay no tendrían que estar si alguien se hubiera dedicado a ellos*” (entrevista a Carmen de Linares, Málaga Hoy, 16/3/2011). Así, desde joven va empapándose de la problemática de la discapacidad en los niños y niñas, que no tienen más opción que acabar en los *manicomios* de la época, por el abandono social y educativo que existía en aquel momento. Solamente existía algún centro educativo en Madrid y en Barcelona.

En la Málaga de la postguerra no existían organismos educativos que pudieran ayudarle. Se marchó a Madrid y contactó con el Ministerio de Educación. Después de recorrerse las diversas direcciones generales, no encontró ninguna persona que le pudiera asesorar. Como se ha visto en otro apartado, solamente existía una *Escuela de Anormales*. Más tarde se pondría en marcha el *Instituto de Pedagogía Terapéutica* de María Soriano. De vuelta a Málaga, probó en la Jefatura Provincial de Sanidad de Málaga. Tras varias entrevistas, consiguió de forma escrita la aprobación para la puesta en marcha de su anhelado centro.

“Este hombre dice que esto no puede ser. Se empeña y como ve que hay muchos niños que están con gente con problemas mentales terribles piensa que cómo va a haber niños con adultos. Imagina las barbaridades que vería este hombre. Muchos no tenían ni familia. Lo curioso es que muchos sí son de familias de dinero que no saben qué hacer con sus hijos. Y monta un centro” (E06).

A su formación de médico, añadió la de maestro de primera enseñanza. Ya se había especializado en Neurología y Psiquiatría. Más tarde ingresó en la Escuela de Puericultura, única rama relacionada con la infancia que le quedaba. En unos años, y prácticamente de manera autodidacta, se había formado el primer maestro de Pedagogía Terapéutica de Málaga.

En efecto, a la vez que pasaba consulta en calle Córdoba y dirigía la casa de socorro de El Palo, continuaba formándose aprovechando todos los exiguos medios que existían en la época, para intentar dar una respuesta médica, psicológica, pedagógica y social a los niños y niñas con discapacidad. En este sentido, fue un precursor del tratamiento interdisciplinar (E04).

Su idea era crear una institución que sirviera de sanatorio pero también de escuela, con carácter educativo y no solo asistencial. Sería en régimen de internado y contaría, en principio, con cincuenta plazas. Se buscó un edificio en la zona alta del Limonar, llamada “Finca del Mayorazgo”. Sus convicciones religiosas y el recuerdo de su madre le animó a llamarla “Dulce Nombre de María”.



Ilustración 42:
Miguel de Linares Pezzi

La inauguración de la primera Institución de Educación Especial tuvo lugar el 15 de diciembre de 1946. El también llamado *hogar-escuela* por el régimen de internado del que disponía, estaba equipado con dormitorios, aulas, salas de recreo, así como de ocio y tiempo libre, comedores, etc. Iba a ser atendido por un equipo de profesionales. Más adelante, entraron a trabajar religiosas de las “Hijas del Patrocinio de María”, fruto de un convenio como el que tenían en ese momento otras instituciones como el Hospital Civil de Málaga.

Las plazas fueron quedándose cortas ante la gran demanda que tenía la institución. Venían peticiones de toda España e incluso alguna del extranjero. La familia Linares intentó comprar terrenos adyacentes a la finca del Mayorazgo, pero le resultó imposible. La oportunidad de utilizar el edificio que ocupa actualmente el Instituto apareció en 1954. Era la casa de verano de los marqueses de Larios y posteriormente la embajada de los Estados Unidos, en plena zona residencial de Pedregalejo, en la calle Manuel del Palacio.

“La casa que tiene actualmente el Dulce Nombre fue el consulado de EEUU. La señora que fue dueña de esa casa se la legó a Linares con la condición de que siempre fuera para niños” (E06).

De aquel momento data una costumbre que su familia mantiene: el celebrar la cena de nochebuena con todos los internos. En esos años, incluso, veraneaban en una pequeña casa de la zona de la Araña con algunos niños (E06).

Mientras tanto, la Diputación Provincial de Málaga quiso montar en 1974 un centro para atender a niños y niñas gravemente afectados, para lo cual contó con Miguel de Linares. Este centro, conocido como “Virgen de la Esperanza” contaría con su dirección, a la que llegaría por oposición. Durante su mandato, se fundó un Laboratorio de Genética y Prevención, donde gracias al *screening* que durante años se hizo, se pudieron detectar algunas metabolopatías.

“El Dr. D. Miguel Linares, director del Dulce Nombre, lo digo con muchísimo cariño. Éramos vecinos de toda la vida. Fue un pionero en el mundo de la Educación Especial y la discapacidad. La prueba del talón que le hacen a los recién nacidos, eso fue una estandarización de él y de un médico que trabajó con él en el Dulce Nombre y el centro de educación y tratamientos de la Diputación de Málaga en Martiricos. Gracias a Miguel muchos niños tuvieron un diagnóstico el mismo día de su nacimiento, porque es algo que se detecta inmediatamente y le puedes poner tratamiento” (E04).

Miguel de Linares no solo es conocido por su trabajo en el Dulce Nombre. Convertido en un referente de la Psiquiatría Infantil, montó numerosos cursos, seminarios y congresos, a los que asistió como ponente, tanto en España como en el extranjero. En su currículo consta la presidencia de la Asociación de Neuro-Psiquiatría Infantil, fue académico por la Real Academia de Medicina y Cirugía en Murcia y por la Real Academia de Medicina y Cirugía de Sevilla y recibió la Medalla de Oro de la Ciudad de Málaga.

Miguel de Linares falleció en el año 2000.

Con la experiencia del centro Virgen de la Esperanza, y comenzando de forma altruista, Linares había creado el primer centro de atención temprana en 1976.

Encaminado a atender a la población desde su nacimiento, y ubicado en el mismo edificio del Instituto Psicopedagógico, llevará su nombre unos años después. Actualmente está concertado por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía y cuenta con adelantos como la sala multisensorial y de relajación que fue donada por la Fundación MAPFRE.

El centro de atención temprana fue dirigido durante muchos años por otra figura relevante de la atención a la diversidad en Málaga: su hija Carmen de Linares Von Schmitterlów, fallecida en 2014. Psicóloga, fue coautora del «*Libro Blanco de Atención Temprana*», investigadora principal del «Grupo de Atención Temprana», miembro fundador y ex presidenta de la Asociación de Intervención Temprana de Andalucía, miembro de la Federación de Asociaciones de Atención Temprana, codirectora del «Máster de Atención Temprana» de la Universidad de Málaga así como autora de multitud de publicaciones sobre la materia. En suma, un auténtico referente de la misma durante más de treinta y cinco años. Por todo ello, recibió el Escudo de la ciudad de Málaga, alto distintivo del Ayuntamiento y la Medalla de Oro de Andalucía, que recibió con sorpresa. Excelente persona y humilde profesional, hablaba de su padre como del *Julio Verne de la Psiquiatría* (La Opinión de Málaga, 2011).



Ilustración 43: Carmen de Linares Von Schmitterlów

A lo largo de su existencia, numerosos profesionales malagueños han pasado por el Dulce Nombre; entre ellos, tres de nuestros informantes. Como centro pionero en la atención al alumnado con diversidad funcional, se encargó de formar a muchas personas, algunas de las cuales siguió trabajando en educación formal, mientras que otras se dedicaron de lleno a la discapacidad.

La organización del centro ha pasado por varias etapas. Como precursor de la Educación Especial en Málaga, ha sufrido penurias económicas. Eso pesaba en el mantenimiento de un edificio no construido para ser centro educativo.

“El centro era horrible, antiguo, todo... parece que entrabas en la casa del niño de Aveyron. Me recordó esas casas de la época... Aunque no tan grandiosa como la de la película. Ahora está más reformada” (E06).

La llegada del alumnado con diferentes discapacidades, unido a las dificultades en el diagnóstico de la época, provocaba que el agrupamiento del alumnado no fuera, en ocasiones, el más adecuado.

“En el Dulce Nombre tuve alumnado muy variado: había gran diferencia de edad entre ellos y diferentes niveles cognitivos. Desde Educación Infantil hasta Secundaria. El modelo de trabajo fue igual que el que desarrolle en el centro de Santa Rosa de Lima, cada alumno con un programa de desarrollo individualizado y evaluación continuada (E09).



Ilustración 44: Entrada del IPP Dulce Nombre de María

En la década de los 80, el centro comienza a funcionar como internado para atender al alumnado en situación de riesgo social, en convenios con las diferentes Consejerías de Servicios Sociales del Estado Español.

“Fue una gran experiencia y un gran reto profesional. Tengo que agradecer a D. Miguel Linares que me brindara la oportunidad y confianza durante los dos años que estuve trabajando en el centro, porque me sirvieron para madurar profesionalmente y reflexionar sobre cuál sería mi futuro en la Educación Especial. Tuve claro que allí no me quedaría ” (E09).

En esta línea de intervención social y ante la enorme demanda social del alumnado con problemas de conducta y, en ocasiones, graves trastornos de la personalidad, surge en 1994 un concierto con el Instituto Andaluz de Servicios Sociales, único en Andalucía, donde se le está intentando dar una respuesta adecuada a este colectivo. Las conocidas actualmente como “aulas de conducta”.

“Dulce Nombre es el único centro que tiene alguna aula para niños con problemas mentales graves. Ofrece una atención específica y a esos chavales saben cómo tratarlos. Lo que digo es que vamos a exportar lo que hace Dulce Nombre y no que un niño de Torremolinos se tenga que ir al Palo” (E06).

4.1.1.2. Luis Tudela de la Plaza y la Milagrosa

Luis Tudela de la Plaza, farmacéutico, fue el impulsor del trabajo educativo con niños y niñas de síndrome de Down en Málaga. Por su intervención se creará el centro de Educación Especial “La Milagrosa”, con idea de desarrollar una formación profesional especializada. También fue importante su papel en la creación del centro “Virgen de la Esperanza”, dependiente de la Diputación de Málaga (Mínguez, 2003).

Nos encontramos en 1964. Un año clave porque el franquismo reconoce, por fin, el derecho de asociación rescatando para ello la Ley de Asociaciones de 1887. Un grupo de personas, con Luis Tudela a la cabeza, recoge en unos primitivos estatutos la fundación de la Asociación Protectora Malagueña de Adolescentes y Niños Subnormales (ASPROMANIS). Con el tiempo, pasó a ser Asociación Malagueña en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. (<http://ASPROMANIS1964.blogspot.com.es/2014/06/historia-de-ASPROMANIS-1964-1974.html>).

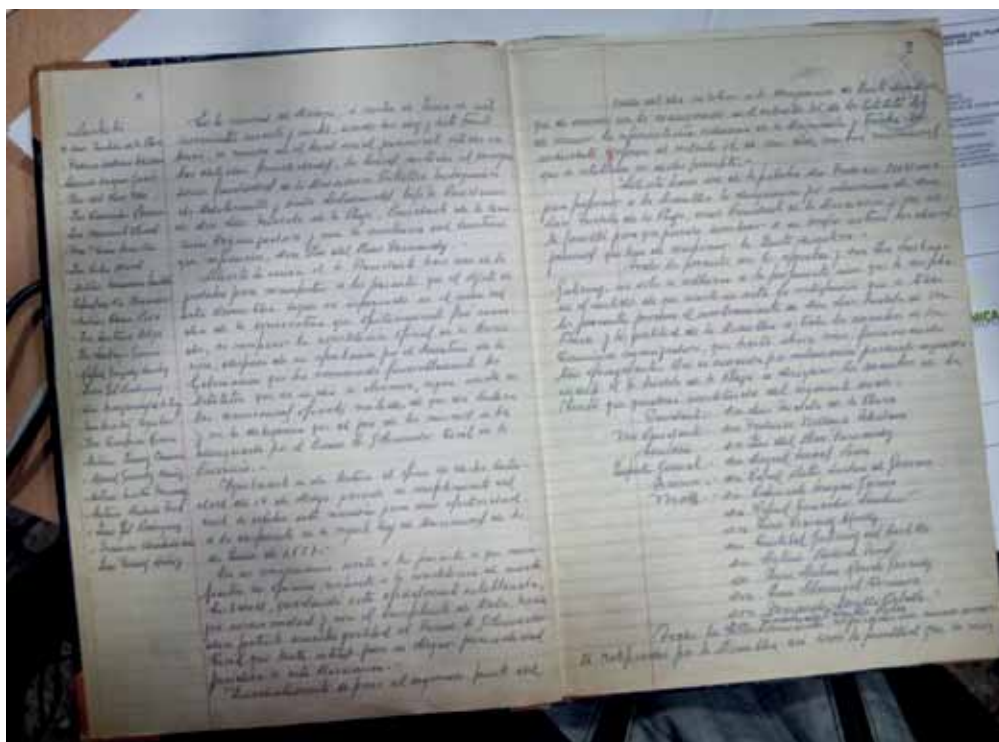


Ilustración 45: Libro de actas donde se da cuenta de la fundación de ASPROMANIS

El 4 de junio tiene lugar la primera asamblea general y es elegida la primera junta directiva, compuesta por las siguientes personas:

Luis Tudela de la Plaza, Presidente; Federico Orellana Toledano, Vicepresidente; José del Olmo Fernández, Secretario; Miguel Linares Pezzi, Inspector General; Rafael Betés Ladrón de Guevara (que ese mismo año sería nombrado alcalde de Málaga), Tesorero. Como vocales: Eduardo Magno García, Rafael González Sánchez, Juan Jiménez Muñoz, Cristóbal Gutiérrez del Castillo, Antonio Bellido Torres, Juan Antonio Rando González, Juan Armengol Casanova, Fernando Morilla Cabello y Francisco Carrillo Rubio.

El obispado de Málaga le cede un pequeño local en calle Fresca, donde montan su primera sede.

Al poco tiempo, la joven asociación recibe una donación en principio anónima: una finca de más de 24.000 metros cuadrados en el Camino de Suárez, en la barriada de La Milagrosa. Esta donación venía de Enrique Van Dulken y su mujer Elvira Muntadas, padres de Enrique van Dulken Muntadas, que en 1976 pondría en marcha la Asociación para el Desarrollo Integral de Málaga (AESDIMA) y recibiría la medalla de oro de la ciudad.



Ilustración 46: Edificio original de La Milagrosa

En estos terrenos, que serán ampliados paulatinamente hasta conseguir el doble de espacio, ASPROMANIS erige el Instituto Psicopedagógico La Milagrosa. En 1965 funcionan las primeras unidades de Educación Especial, al que se une el internado para que el alumnado de la provincia puede beneficiarse de la atención del centro. Son religiosas venidas de Córdoba las que atienden el centro, las hermanas hospitalarias de Jesús Nazareno. Al año, la ocupación alcanza las cien plazas, una cuarta parte de ellos internos.

El año 1974 marca un punto de inflexión en la asociación. Por una parte, el Instituto Psicopedagógico la Milagrosa pasa a contar con dieciséis unidades de Educación Especial. Por otra parte, la asociación adquiere unos nuevos terrenos en el número cinco de calle Ferreteros. Allí se erige la nueva sede a la vez que se ponen en funcionamiento tres naves para talleres ocupacionales. Se ha creado la sección de Formación Profesional Especial del Instituto y comienzan a impartirse: forja, encuadernación, cerámica y pintura. Por este tiempo, la asociación se extiende a la provincia, en concreto a Campillos y a Coín.

En 1976 Francisco L. Medina Montoya sustituye en la presidencia de la asociación a Luis Tudela de la Plaza.

En 1982, el elegido será Antonio Fontana Goría. Bajo su mandato se firma un acuerdo con la Diputación de Málaga para atender a personas muy afectadas de los centros Virgen de la Esperanza y San Juan de Dios.

A finales de los 80, el Instituto Psicopedagógico La Milagrosa comienza a ver cómo su alumnado es integrado en centros ordinarios. Finalmente, en la década de los noventa, el centro cesa en su actividad educativa. El último servicio de ASPROMANIS dependiente de la Consejería de Educación será la sección de Formación Profesional Especial, que también dejará de

funcionar. Desde entonces, se centra en la formación ocupacional, la inserción laboral y la independencia de las personas con discapacidad. Este es el último gran objetivo de la asociación, con la creación de la Fundación Tutelar ASPROMANIS.



Ilustración 47: Aula de La Milagrosa en los años setenta

Actualmente, ASPROMANIS conserva, además del centro industrial en Málaga con 165 plazas, otros centros de este tipo en Campillos, Torremolinos y Villanueva del Rosario. Además, cuenta con unidades de estancias diurnas en Málaga, Torremolinos y Villanueva del Rosario, residencia de adultos en Málaga y Campillos y dos viviendas tuteladas en la capital.

“Durante los 50 años que lleva ASPROMANIS, hemos conseguido arrancar del sofá, aproximadamente a un 70 o 75% de personas con deficiencia intelectual. Verás a muchas personas con discapacidad intelectual enganchados del brazo de la madre camino del mercado. Viven la vida de la madre, no la que hubieran elegido. Con el 75% restante que empieza a vivir su vida, queremos sacarlos de los centros para que se integren en la sociedad, viviendo en pisos dispersos por Málaga. Queremos que Málaga sea una ciudad amable para la discapacidad. Por eso, la idea para esta segunda gran etapa, cumplido el medio siglo, es procurar que quienes quieren vivir en pisos lo hagan, y quienes no, que los hay, tendrán residencias de un máximo de quince personas” Alfonso Rubio del Castillo (La Opinión de Málaga 9/11/2014).

4.1.1.3. Félix Fernández López de Uralde y el Colegio San Vicente de Paúl

En 1980, un grupo de padres y madres de la parroquia de San Miguel de Miramar, en la calle San Vicente de Paúl, constituyeron una asociación con el fin de escolarizar a sus hijos con discapacidad intelectual. Tras la redacción de unos primitivos estatutos, establecieron en los locales de la propia parroquia un colegio de Educación Especial (<http://sanvicentepaul.com/nosotros/>).

Unos años después, el prestigioso otorrino Félix Fernández López de Uralde, padre de un alumno del colegio, cedió la planta baja de un edificio en la avenida Pintor Sorolla nº 17. En dicho local se establecieron dos aulas de Educación Especial, en la que veinte niños y niñas recibieron su formación. Al poco tiempo, la Junta de Andalucía concertó estas plazas. Con la normativa de integración, el centro pasó a ser un centro ocupacional.

En la actualidad, la asociación se erige en unos terrenos cedidos por el Ayuntamiento de Málaga, en calle La Era nº 38, donde cuenta con un centro ocupacional y una unidad de día con un total de 67 plazas.

4.1.1.4. El Centro Regional de Educación Especial

En los años sesenta y setenta, en Málaga predomina lo mismo que en el resto del estado: la institucionalización. El Centro Regional de Educación Especial, que se llamará en unos años “Santa Rosa de Lima” se construye muy en la línea de la época, con carácter público y para todas las especialidades.

En la actualidad, se le sigue conociendo como “*El CREE*”.

Impulsado por el inspector de Educación Especial Andrés Méndez, se inauguró el 20 de enero de 1974, después de unos meses de construcción en la zona de Portada Alta. Su puesta en marcha coincidió con la de otros ocho centros similares en la península.

Pese a que el artículo 50 de la Ley General de Educación de 1970 hablaba de *las medidas para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial, que se haría a través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, por lo que la admisión del alumnado se realizaría mediante diagnósticos médicos externos*, aún no existían especialistas del campo educativo que valoraran necesidades educativas especiales.

Por ello, las aulas son heterogéneas en edad, afectación e incluso en tipos de diversidad funcional.

En 1976 ya hay unos cien alumnos y alumnas escolarizadas, en diversas aulas clasificadas entre *subnormales ligeros, oligofrénicos severos, psicóticos y caracteriales*. Poco después se comenzará a hablar de *autistas*.

4.1.1.5. El colegio de los niños de la polio

A finales de los años sesenta empiezan a funcionar unas aulas en el Hospital Civil, en concreto en el pabellón infantil García del Olmo. Este pequeño colegio, conocido en Málaga como el “*colegio de los niños de la polio*”, funcionaba en principio solo para niños y niñas hos-

pitalizados y afectadas de poliomielitis, aunque más tarde se incorporaron otras afectaciones físicas. En algunos casos, las patologías eran muy leves.



Ilustración 48: Pabellón García del Olmo del Hospital Civil

“Hay constancia de un interno de allí, con poliomielitis, que estudió Magisterio en la camilla boca abajo y posteriormente impartía clases a los alumnos encamados. Después estudió A.T.S.” (E03).

A finales de la década las aulas dejaron de utilizarse.

4.1.1.6. Otros centros

El centro CIMPER, en el Camino de Antequera, comenzó funcionando en 1968 como colegio de Educación Especial. Actualmente es un prestigioso centro de educación y rehabilitación del lenguaje, Pedagogía, Psicología, fisioterapia y atención temprana. Una informante trabajó en él.

“Empiezo a trabajar en CIMPER media hora al día y el resto de la jornada, estudiando, estudiando, estudiando... para media hora. Empecé con cuatro o cinco personas adultas con diversos tipos de afasia, con distintas edades, distintas necesidades de intervención... ¡apasionante pero, a la vez, apabullante! Pero aprendí mucho, personal y profesionalmente. Después fueron

ampliándome el horario a media hora por la mañana y media por la tarde, después una hora... así hasta la jornada laboral de cuatro horas. Trabajo también con niños y niñas con hipoacusia; con pérdidas de lenguaje, chiquititos, de siete u ocho años, por accidentes de tráfico; con niños con problemas de lectura y escritura, etc. Pero el impacto, lo que a mí me remueve vitalmente, es el trabajo con adultos, que adultos te hablo desde gente con veintitantos años (con afasias por accidentes de tráfico), hasta señoras y señores con setenta y muchos años (principalmente, por accidentes cardiovasculares); desde gente cultísima a gente que no sabe leer... gente de todo tipo. Es revolucionario para mí” (E12).

Por su parte, CEPER surgió para atender a personas con discapacidad psíquica en el Puerto de la Torre. Tras una dilatada experiencia, hoy cuenta con talleres ocupacionales, unidades de estancia diurna, residencias de adultos, de menores y de grandes dependientes, atención temprana, atención infanto juvenil y respiro familiar, entre otros servicios.

4.1.1.7. Las aulas de educación especial en los centros ordinarios

Con la aprobación en 1970 de la Ley General de Educación, se introduce por primera vez la Educación Especial en el sistema general de educación. Considera esta ley la Educación Especial como una modalidad dentro del sistema educativo, con tratamiento educativo y no mero asistencial.

El artículo 51 dice:

“La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padecen lo haga absolutamente necesario, se llevará en centros especializados, fomentándose el establecimiento de unidades de Educación Especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves, cuando sea posible”.

Se establece que en los centros ordinarios estará el alumnado con un CI superior a 70 e inferior a 90.

Tanto el Instituto Nacional de Educación Especial, creado en 1975, como el Real Patronato de Educación Especial, un año después, supusieron un serio intento de realizar una política coordinada de Educación Especial. El primer fruto es el Plan Nacional de Educación Especial en 1978 en el que participaron todos los sectores. Entre los diferentes aspectos del plan, se realizó un estudio del número de *deficientes* en España, determinándose la necesidad de crear 77.400 plazas en centros específicos y 180.000 en aulas especiales (Sánchez Palomino, 2002).

Comienzan a crearse aulas especiales en algunos centros de Málaga. En un primer momento, acuden a ellas alumnado de los propios centros con dificultades de aprendizaje, y más adelante van incorporándose alumnado de distinto tipo.

“Me destinan en 1980 al colegio Acapulco de Fuengirola y había allí cuatro aulas de Educación Especial. Tres como más regladas, con alumnos que tenían dificultades de aprendizaje, algo parecido a lo que ahora sería NEAE y en aquel tiempo era Educación Especial. Yo tenía un aula de, vamos a llamarle, plurideficientes, donde había chicos dentro del abanico: gente que no hablaba bien el idioma, y como no lo hablaba, pues a Educación Especial; un síndrome de Down profundo, que su padre era maestro y trabajaba en santa Rosa de Lima y me quedé impactado. Le dije: “vamos a ver, compañero, si estás en el centro de élite de Málaga que llevas a estos chicos y me lo traes aquí a alguien que está empezando”, y me contestó que prefería que fuera cola de león a cabeza de ratón. Allí estuvimos con J. Y con su hermana que realmente eran chicos que hoy estarían en una modalidad C-D. Una amalgama de lo que sería un aula específica” (E11).

La Educación Especial era un pozo. Se escolarizaba a los niños y niñas en aulas cerradas, sin integración alguna; no salían de clase para nada. Estaban todo el tiempo con el profesorado de Educación Especial. Había algunos de ellos que tenían solamente dificultades de aprendizaje, quizá derivadas de un trastorno de déficit de atención con hiperactividad, de inatención y de impulsividad, pero no existía diagnóstico médico o psicológico. Se pasaban el día en el aula y las actividades que programaba el profesorado nunca eran compartidas con otras clases; no había actividades de salida del centro ni de ningún otro tipo. Los recreos eran compartidos, pero los niños y niñas tenían su grupo aparte y las relaciones con los demás eran prácticamente nulas. Las aulas de Educación Especial tenían otro descanso: salían al patio de nuevo pero ya sólo con los de las otras aulas de Educación Especial.

“El primer contacto con alumnos de necesidades educativas especiales fue en el centro público Nuestra Señora de la Luz, en una unidad considerada de “niños especiales “ que incluía problemas de conducta, retraso escolar y “bordeline”. Fue una sustitución de un compañero en el año 76” (E09).

“En el Ricardo León el aula especial era un cajón de sastre: síndrome de Down, de todo, de todo...” (E13).

Era la época de los diagnósticos de “disfunción cerebral mínima” y “problemas de maduración”. Y la de los niños *caracteriales*. Es difícil tener los pies más planos que ese diagnóstico. Ni siquiera en la Facultad de Pedagogía (aún no había empezado a funcionar Psicología) había unos términos claros para definir estos comportamientos (E02, E09, E11).

Muchos de los diagnósticos lo firmaba el Dr. Rodríguez Barrionuevo, el primer redactor de dictámenes de escolarización de la provincia de Málaga (E11). Mientras tanto comenzaban a trabajar, a duras penas, los primeros orientadores, del Servicio de Orientación Educativa y Vocacional, SOEV.

“Mi siguiente destino es el colegio Nuestra Señora del Carmen en El Bulto, Málaga, donde había varias aulas de Educación Especial: niños con muchos problemas de conducta, de compensación

educativa serían ahora. Niños que vivían en el bloque de los pescadores, que no asistían casi nunca, con un retraso escolar importante, muy disruptivos, y como no se aguantaban en clase, pues a Educación Especial. Allí iba gente del antiguo SOEV, recuerdo a Sixto. Podría ir una vez o dos en todo el año” (E11).

Ni la dirección de los centros, ni el profesorado ni nadie pedía cuentas al profesorado de Educación Especial. Así, con el beneplácito del profesorado y de los equipos de apoyo, y en ocasiones, a sugerencia de ellos (E11), copaba este recurso el alumnado del centro ordinario que no avanzaba académicamente como debiera.

Empezaban por esas fechas los programas de desarrollo individualizado (PDI), que era lo que se aplicaba a cada uno de los niños y niñas. El objetivo era funcionar a su máximo nivel en distintas áreas y que consiguieran integrarse lo mejor posible socialmente, familiarmente, en autonomía, etc. Y en la clase se mezclaban niños y niñas que no hablaban, con síndrome de Down, con un trastorno que no estaba ni diagnosticado o con dificultades sociales. En una misma aula se escolarizaba lo que ahora sería alumnado de modalidad A, B, C o D. No había instrucciones ni nada que se pareciera a un currículo específico. No había tampoco contactos entre distintos profesores y profesoras de aulas para ponerse de acuerdo en programas comunes.

“¿Este niño que es? La madre te decía que lo había llevado al médico. La información que yo tenía de esos niños era un P10, el papelito ese chiquitito y que lo daba casi siempre la misma persona, que era el doctor Rodríguez Barrionuevo y en ese papelito normalmente ponía: “problema de maduración”, o algo así. Y eso era el primer dictamen, y con eso tú arréglatelas. ¿Qué hago con esto? ¿Estos niños qué hacemos, pedagógicamente, emocionalmente, motóricamente...?” (E11).

¿Cómo entraban los niños al aula? El profesorado podía llegar y encontrarse el aula con unos ocho niños y niñas en un listado. Algunos de ellos podían ser alumnos y alumnas que el año anterior habían estado en un curso ordinario y que habían mostrado conductas disruptivas.

En los centros, el profesorado de Educación Especial tenía su propio corrillo y pocas relaciones con el resto del profesorado. Existía la creencia general de que la responsabilidad de este alumnado era del profesorado del aula. No existía coordinación ni colaboración entre el profesorado. Y ello podía provocar cierto sentimiento de frustración. En general, existía un desconocimiento muy importante de los objetivos finales para este alumnado.

Podemos hablar casi de aulas específicas dentro de los centros, con poca relación con el resto de la EGB.

A raíz de las primeras aulas de Educación Especial, el MEC convoca los primeros cursos de formación. En ocasiones ponían una persona sustituta mientras se formaba el titular.

“Y ahí es donde hemos conocido a los mejores profesionales de los EOE, que empezaron a trabajar en las primeras aulas de Educación Especial, obtenidas por concursos en el que priorizaba el derecho de antigüedad porque no se convocaban cursos de formación” (E09).

En estas aulas de Educación Especial acaban entrando niños y niñas con diferentes discapacidades. Algunos de ellos presentan baja visión cuando van a la escuela ordinaria, pero no se detecta: solamente que no son capaces de leer y escribir. Y van al aula de Educación Especial. Más adelante, los equipos específicos devolverán este alumnado al sistema ordinario.

“A veces nos decían: “mira, hay un aula de Educación Especial en la que puede haber un niño con baja visión”. Llevábamos unos optotipos, se lo pasábamos y con eso nosotros mismos hacíamos un screening. Se lo decíamos a los padres y lo derivábamos al materno-infantil, para que el doctor Baca Casares, lo valorara” (E06).

Quince años después de su creación, las aulas especiales no cumplen los objetivos para los que han sido creadas: fueron promovidas para que a ellas acudiera alumnado de los centros específicos y más bien se utilizan para sacar al alumnado del aula ordinaria y colocarlos aparte todo el tiempo en un curso especial y en un aula segregada (Fierro, 1985).

No era infrecuente que las aulas especiales estuvieran ubicadas en las peores zonas del centro, con escasos recursos materiales y en condiciones físicas inadecuadas. Algo así como templos de la humillación. En el curso escolar 1986-87, los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE) realizaron un estudio en las 168 unidades de Educación Especial que en ese momento existían en la provincia de Málaga. El resultado era desolador: casi la mitad de las aulas estaban en un estado inadecuado, mientras que más de la tercera parte del profesorado reconocía no tener la especialidad adecuada (Bautista, 1993).

“Recuerdo estos años con mucho despiste, porque yo no tenía la especialidad de Pedagogía Terapéutica, sino que entré por haber hecho Pedagogía, determinadas asignaturas... Tampoco tenía una formación específica para trabajar con este alumnado. Y entonces vas aprendiendo con la experiencia, con la formación, con el interés por los temas que te van saliendo, y te vas formando con los compañeros que tienen más experiencia...” (E11).

En su artículo 50, la Ley General de Educación había anunciado que el Ministerio “*procurará la formación del profesorado y el personal necesario*”.

Paralelamente, hay colegios en los que se escolarizan a niños y niñas con discapacidad, de una forma oficiosa. Equipos directivos valientes y profesorado con amplitud de miras se adelanta a lo que está por venir.

4.1.1.8. AMAPPACE y la integración del alumnado con parálisis cerebral

El 15 de marzo de 1977 se constituye la Asociación Malagueña de Padres de Parálisis Cerebrales, AMAPPACE. Entre sus fines, la escolarización de los niños y niñas con parálisis cerebral, que en ese momento se encontraban en sus casas. Consiguen que les cedan cuatro de las antiguas aulas de la polio en el Hospital Civil y comienza a funcionar un colegio, con profesorado que la asociación consigue del Ministerio de Educación y Ciencia (E02, E03, E04).

La cuarta aula, de *gravemente afectados*, es tutorizada por M^a Carmen Vázquez, enfermera de profesión y madre de una de las alumnas de la misma, ya que el Ministerio no se hace cargo de ese alumnado que considera “*no susceptible de educación*” (E03).

Con el boca a boca, la asociación va creciendo en miembros, y el colegio, de alumnado.

La llegada a la asociación de la psicóloga María Victoria Gallardo Jáuregui marca un importante punto de inflexión, tanto de la asociación como del proceso educativo de la provincia (E06): desde un principio, la idea es que el alumnado menos afectado pueda escolarizarse en los centros ordinarios más próximos a su domicilio. Y con largas reuniones y diferentes luchas, la asociación lo va consiguiendo. La Administración toma el testigo y monta las primeras aulas especiales en los colegios Andalucía de Fuengirola y Las Flores y Bergamín de Málaga.

En 1986 se cierran las aulas del Hospital Civil.

4.1.1.9. El colegio Ricardo León y la integración del alumnado con espina bífida

En 1981, Pilar Florido, joven y animosa presidenta de la Asociación Malagueña de Espina Bífida, se reúne con representantes de la Administración educativa, que le da el visto bueno a integrar al alumnado de la asociación en los colegios ordinarios que lo acepten. Tras recorrerse toda Málaga, solamente el colegio Ricardo León, en el barrio malagueño de Portada Alta, en ese momento en las afueras, da al visto bueno a la iniciativa.

El curso escolar 81-82 más de veinte niños y niñas de toda la provincia comienzan a recibir clase en las aulas ordinarias de dicho centro. La asociación, mientras tanto, ha contratado a dos psicólogas, un fisioterapeuta, un asistente social y cuatro monitoras, personal que es formado por la asociación y que trabaja codo con codo con las y los docentes del colegio. Con el tiempo, se incorporará un enfermero. A la vez, alquila un piso para que el alumnado de la provincia pueda quedarse de lunes a viernes. La asociación es también pionera en contratar el primer autobús adaptado para el transporte escolar.

Al acabar la Primaria, el alumnado continuó sus estudios en la Universidad Laboral, cursando enseñanzas prácticas de carpintería y confección. Al poco tiempo, la Administración se hizo cargo del personal, quedándose la asociación como elemento de apoyo.

4.1.1.10. Miguel López Melero y la integración de trisómicos-21

La joven Facultad de Pedagogía de Málaga recibió en la década de los ochenta la llegada de profesores innovadores. Uno de ellos es Miguel López Melero que en 1982, junto a otros colaboradores, redacta un proyecto, “Desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño trisómico-21 en las aulas de EGB en situación de integración” y lo envía a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Su idea es replicar lo hecho en Alcalá de Henares, plasmado en su tesis doctoral, pero dando un paso más para conseguir la integración total en aulas ordinarias del alumnado con síndrome de Down (E01).

En tres años, se consigue escolarizar a cincuenta y nueve niños y niñas en ocho colegios: Los Ángeles, Bergamín, Eduardo Ocón, Las Flores, Jorge Guillén, Jábega, Ciudad de Jaén y Palma de Mallorca (López Melero, 1990). Para ello, durante el primer año se crean las llamadas “aulas de paso” o “aulas de maduración”, en las que el alumnado con síndrome de Down

transita para el segundo año integrarse en aulas de EGB. La misma experiencia tiene lugar en el colegio Playa Virginia para alumnado hipoacúsico, centro al que le acompañará en su experiencia los colegios Blas Infante, Tartessos y García Lorca (E01). Este colectivo será pionero en su integración en centros de enseñanzas medias, siendo los primeros La Rosaleda, Jesús Marín, Universidad Laboral y Bezmiliana.

El proyecto fue valorado positivamente, y abrió la posibilidad de que este alumnado pudiera estar en un centro ordinario, con sus iguales. La normativa administrativa posibilitó su continuidad.

4.1.1.11. ASPAHIDEV, Francisco Vergé Lozano y los ambliopes

En la integración del alumnado con diversidad funcional visual convergen dos hechos en un corto lapso de tiempo: por una parte, la fundación de ASPAHIDEV (Asociación de Padres con Hijos Deficientes Visuales), el 9 de septiembre de 1980, con el objeto de realizar toda clase de actividades a fin de obtener su máxima inserción en la sociedad, incluida las acciones destinadas a su inserción, como declama el artículo 2 de sus estatutos. Por otro lado, el “*Proyecto experimental sobre educación de ambliopes en Málaga*”, que en 1981 redacta el inspector Francisco Vergé Lozano. Todo ello da lugar a la creación de dos aulas, en el colegio nacional mixto Las Flores en 1981.

Esta experiencia genera la creación del Equipo de Apoyo a la Integración de Deficientes Visuales, conocido como “Ambliopes”. Comenzaron siendo dos profesores, dando apoyo a doce ciegos totales o parciales, más una psicóloga y una trabajadora social de la asociación. Cada curso se van incrementando los profesionales. Se opta por la integración escolar, con dos modalidades: aula de apoyo y gabinete de profesorado itinerante. En ambas, el alumnado permanece en la clase con sus compañeros participando de todas las actividades regulares (E06).

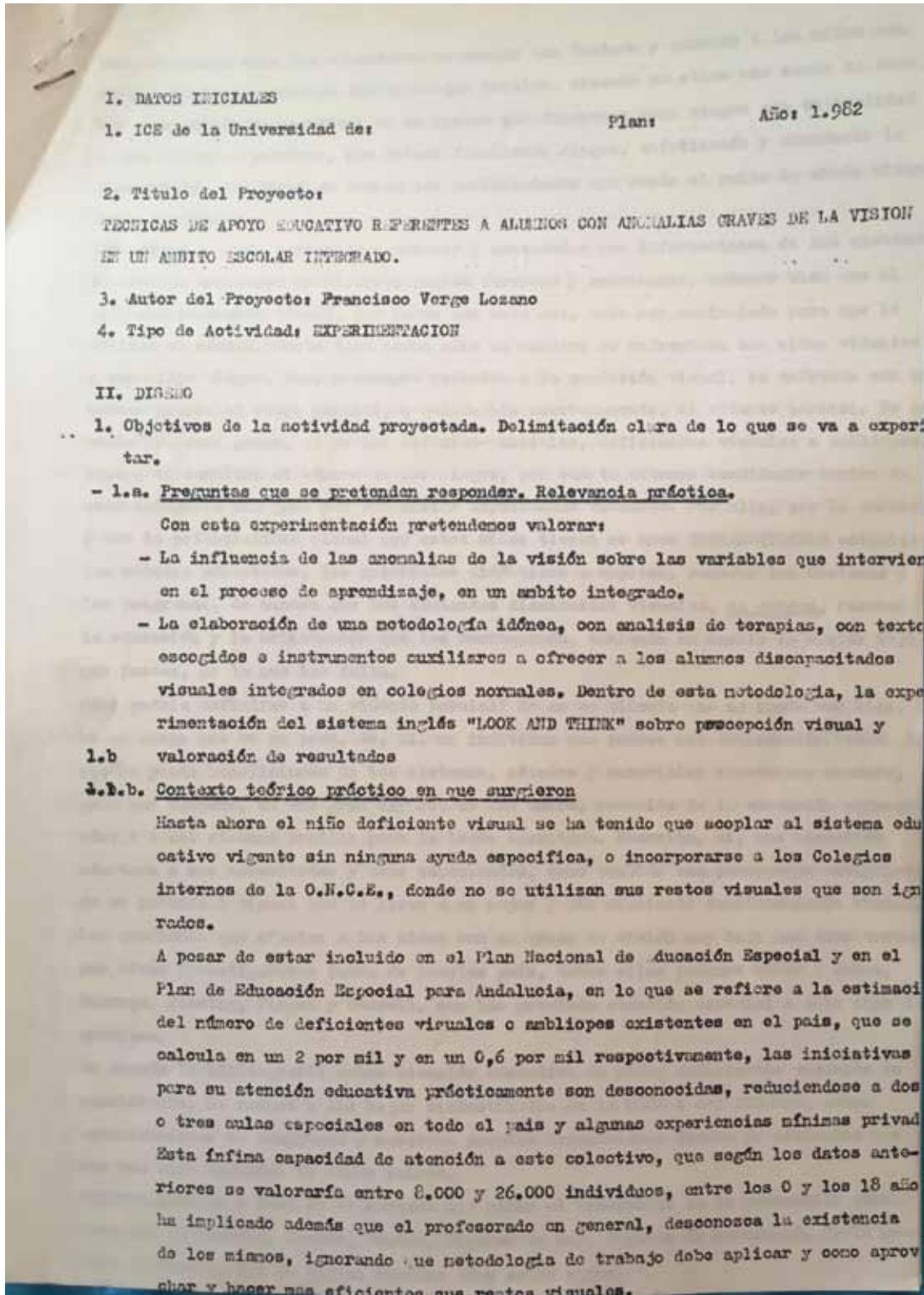


Ilustración 49: Proyecto inicial del inspector Vergé, embrión del equipo de ambliopes

En 1986 se traslada el equipo a la sede del futuro Centro de Apoyo a la Integración de Deficientes Visuales (CAIDV) en el colegio Luis Buñuel.

El convenio entre la Junta de Andalucía y la ONCE se firma el 24 de abril de 1987 (para la Educación Especial de los *deficientes* visuales). Se unifica un equipo específico de apoyo entre ambos organismos, compartiendo tanto recursos humanos como materiales.

4.1.1.12. Los equipos externos

Ya la Ley General de Educación de 1970 establecía la orientación educativa como un elemento de la educación. Sin embargo, hay que esperar a 1977 para que se inicie la implantación de la orientación en España, pues por orden de 30 de abril de 1977 (BOE del 13 de mayo) se crean con carácter experimental los “Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional”, SOEV (Cobos 2010).

A ellos se le unirá por la Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982 los Equipos Multiprofesionales.

Tras la transferencia de las competencias educativas a la comunidad andaluza, por el decreto 238/83 de 23 de noviembre y la orden de 25 de noviembre 1983 se crearon los “Equipos de Promoción y Orientación Educativa”, EPOE, con idea de unificar los equipos que ya existían (SOEV, Equipos Multiprofesionales...). Sus funciones se centraban en el diagnóstico, la orientación profesional y el apoyo a la acción tutorial del profesorado.

Estos equipos convivieron con otros que habían nacido el mismo año, los Servicios de Apoyo Escolar, SAE, que se crearon al amparo del decreto de 27 de abril de 1983 para ayudar al desarrollo del programa de educación compensatoria. Su objetivo fundamental consistía en dar la ajustada respuesta educativa en las zonas desfavorecidas. Estos equipos estaban formados por maestros y maestras cuya función principal era el apoyo al alumnado y al profesorado de los centros de actuación educativa preferente.

Con la aprobación del Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial se regulará la formación de dos tipos de equipos multidisciplinares, los Equipos Específicos (EE) y los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAI), formados por varios profesionales procedentes de la Psicología, Pedagogía, Medicina o Logopedia.

A pesar de que cada equipo se creó para cumplir unas funciones, el solapamiento de las y los profesionales fue evidente. El director de los EPOE, Rafael Bautista escribía en 1990:

“Si en algunos casos, cuesta que miembros de un mismo equipo actúen coordinadamente, y ejerzan sus funciones como tal equipo, ni qué decir tiene que más problemático se plantea el tema cuando son miembros de equipos diferentes” (Bautista, 1990: 17).

La unificación de los servicios de orientación en una sola red no llegaría a Andalucía hasta la aprobación del decreto 213/1995 de 12 de septiembre por el que se regulan los equipos de orientación educativa (Cobos, 2010). Curiosamente, desde entonces no se han regulado legislativamente los equipos externos en Andalucía.

4.1.1.13. La comisión de integración

Las experiencias de integración habían llegado a Málaga sin preguntar. Seguro que Penélope no le preguntó a Ulises como había llegado de Ítaca, vio que había venido y listo. La publicación del Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo supuso el espaldarazo definitivo para la integración escolar, favoreciendo que el alumnado sea atendido preferentemente en centros

ordinarios con la valoración y orientación educativa adecuada, el refuerzo pedagógico y los tratamientos y demás atenciones personalizadas. La Junta de Andalucía respondió con la *Orden de 2 de mayo de 1985* y las *Instrucciones de 31 de mayo de 1985*, por las que iniciaba la integración educativa en centros ordinarios de la comunidad de alumnos y alumnas con *disminuciones* (sic) que se encontraran en edad preescolar y primer curso de EGB.

En enero de 1986 se constituyó en la Delegación de Educación y Ciencia de Málaga un grupo de trabajo con profesionales de diferentes ámbitos para planificar toda la integración en Málaga y la provincia. En un principio, el grupo lo compusieron las siguientes personas (E01):

- José María Ruiz Povedano, delegado provincial de educación
- Carlos Espinosa Manso, inspector de Educación Especial.
- Javier Sanz del Amo, director de un centro específico (Santa Rosa de Lima).
- Ana Bandera Rivas, maestra que realiza experiencia de integración.
- Francisco Ruiz Ramírez, maestro que realiza experiencia de integración.
- Miguel López Melero, representante de la Universidad de Málaga.
- Rafael Bautista Jiménez, director provincial de los equipos de promoción y orientación educativa.
- Juan Macías Carrasco, representante de la federación de padres de alumnos *disminuidos* (sic).

Ese grupo de trabajo sirvió para unificar todos los proyectos de integración que existían.

“A esa comisión me invitó Miguel. Me propuso si yo quería formar parte representando al profesorado que estaba iniciando experiencias de integración. Me pareció una experiencia interesante. Lo que le dije es que yo asistiría a esa Comisión pero no dejaba la escuela. Que yo participaba pero con los pies en la escuela y hablando desde mi experiencia para no olvidarme. Teniendo siempre los pies en el terreno de la realidad. Se eligió un día a la semana y nos reuníamos todos los profesionales” (E01).

De alguna manera, había que planificar y llevar todo el proceso de integración. Hasta ahora, se había ido haciendo de forma descontrolada, sin normativa, y con diversas experiencias deslavazadas. Ahora ya se contaba con una legislación y se trataba de coordinar todo el proceso con el objetivo de abrir las aulas que había específicas en los centros e iniciar todo el proceso de integración.

En primer lugar, acuerdan redactar un documento base sobre integración, que vertebrase el proceso. Además, tratan los siguientes cometidos (Comisión Provincial de Integración, 1987):

- Detectar necesidades en colegios y en ayuntamientos.
- Crear enlaces con los diferentes estamentos implicados, como los centros sanitarios, los servicios sociales, los ayuntamientos, la Diputación, etc.
- Diseñar materiales de apoyo a la integración.
- Favorecer estrategias de formación para el profesorado.

- Elaborar un mapa escolar, centralizando las experiencias de integración que se estaban realizando.
- Realizar el seguimiento y la difusión de estas experiencias de integración.
- Estudiar las nuevas solicitudes de integración en los centros escolares.
- “Esa comisión tenía sus cosas buenas, sus cosas regulares... según la personalidad de cada uno. Pero la comisión fue clave en ese momento. Eso sí fue gracias a que se empeñó Melero con Povedano, que era el delegado, y le convenció que tenía que haber un grupo de asesores y lo conformaron gente que estaba en el ajo” (E02).

Con la Orden de 25 de marzo de 1986 sobre Planificación de la Educación Especial y Ampliación de la Experimentación de la Integración en Andalucía para el curso 1986-87, el grupo de trabajo se constituyó en Comisión Provincial de Integración de la Educación Especial, para adaptarse a la disposición adicional quinta del Real Decreto de 6 de marzo. De esta forma, se amplió con dos nuevos miembros: Juan Carlos Lomeña, representante de la Diputación Provincial, y Antonio Moya Carnero, coordinador de Educación Especial de la Delegación Provincial (E01).

Como hecho destacable, se detectó la necesidad de reducir la ratio para llevar a buen fin la integración. Era una época con una ratio alta, de treinta alumnos y alumnas o más y hubo muchos problemas: aunque la Administración quiso dar esa concesión de veinticinco o incluso a veces de menos, luego se vio que había problemas de espacio y zonas muy masificadas.



Ilustración 50: Folletos divulgativos editados por la Comisión de Integración

Desde la comisión se daban esas y otras concesiones a los colegios. El hecho de que la presidiera el delegado le daba autoridad a todo el proceso. Paralelamente, comenzó una artesanal centralización de los datos sobre Educación Especial en la provincia. Y una interesante estructura de estudio de casos que eran sometidos a debate.

“Yo recuerdo que pasaba fuera todo el día que me tocaba comisión; estaba toda la tarde y toda la mañana en la Delegación, horas y horas cuadrando recursos y negociando, porque éramos una Administración dentro de la Administración, que negociaba. José María Ruíz Povedano, el delegado, sensato, abierto y emprendedor, porque su manera de pensar era que había que abrir los colegios a todo el mundo y se rodeó de personas que medianamente sabían y eran las personas que estaban trabajando en ese ámbito. Éramos una comisión que pedía al delegado cosas para que la integración fuera una realidad. Y yo cuadraba datos horas y horas con el secretario, Juan Paniagua, una persona muy trabajadora y entregada con la educación. La verdad es que hicieron una labor muy interesante de pedir profesorado a Sevilla para la provincia de Málaga, para poner en marcha todo ese proyecto. Esa fue una experiencia que yo viví y vi todo el trabajo que se hizo desde Delegación: duro, comprometido y la verdad que muy interesante y muy plausible” (E01).

Nos encontramos en un momento muy importante, caracterizado por la democracia y la apertura de miras. Se reunía a representantes de madres y padres y se reunía a los profesionales; la pretensión era que todo el mundo opinara, que todo el mundo dijera qué quería, qué pensaba, y se recogían todas esas demandas. Y la comisión era la catalizadora: recoger peticiones, buscar colegios, buscar profesorado, conceder comisiones, implementar dotaciones... una labor más interna, más administrativa.

“Se veía al profesorado, se le escuchaba, se veían las demandas. Recuerdo muchas personas, de muchos equipos, y todo el mundo hablaba, opinaba, demandada... todo se podía responder” (E01).

Los niños y niñas comenzaban a pasar de los centros específicos a los ordinarios. Hecho positivo pero también con algunos daños colaterales: la pérdida de unos servicios que tenían en los centros (fisioterapia, logopedia, personas especializadas...).

Por ello, se comienzan a reclamar servicios desconocidos en los centros, como logopedas y fisioterapeutas. Todo el mundo reclamaba servicios. No es difícil imaginar lo que eso significó para la Administración. Es el momento que se contratan a los médicos: aunque no tenían la formación de fisioterapeutas, en principio solucionaban y atendían y daban ese paso de apertura de los colegios específicos a los ordinarios. Todo eso se fraguaba desde la Comisión de Integración. Y también las demandas de formación en atención a la diversidad, en Logopedia, en Pedagogía Terapéutica...

“Fue un movimiento fuerte y hubo roces pero, claro, lo normal, lo típico porque el que está de pie no está sentado y había necesidades, había masificación, no todo se hizo de forma pausada, hubo cosas como muy explosivas... no es por justificar: hacía falta esa ruptura. De una manera un poco loca, pero había que iniciarlo de alguna manera” (E01).

En junio de 1987 se edita una guía, elaborada conjuntamente por la Comisión de Integración y los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, como anexo de la Revista Puerta Nueva. En dicha guía se reunían los recursos humanos, medios materiales y de apoyo para la atención al alumnado con discapacidad. La lectura de la presentación de la guía, redactada por José M^a Ruiz Povedano, delegado provincial de Educación y Ciencia, nos da idea del ambiente de colaboración que existía en ese momento:

“Hoy día el reto de la educación estriba en ofrecer las mismas oportunidades a todos los individuos, en igualdad de condiciones, incluso reforzarlas con mayores medios y recursos, en aquellos casos en los que hay déficits de tipo sociocultural o deficiencias psíquicas o físicas. Integrar en la escuela equivale a normalizar; frente a la escuela segregadora, se apuesta por la escuela integradora. Sin embargo, no vamos a engañarnos pensando que este proceso que implica un cambio en el sistema escolar, de la mentalidad del propio docente y sobre todo de la mentalidad social de los miembros de la comunidad, permita la aceptación del deficiente como uno más. La integración escolar debe superar obstáculos dificultades y barreras (en el propio edificio, en el mismo profesorado, en la sociedad...), al tiempo que debe contar con unas mínimas exigencias y con mejores condiciones para llevarlas a cabo. La integración habrá de realizarse en unos plazos medios, comenzando desde los primeros escalones de la vida (educación temprana, preescolar y ciclos iniciales), atendiéndola con los equipos necesarios, contando con los servicios de apoyo adecuados, tanto al propio alumno deficiente como al profesor que realiza la integración. Estos servicios o recursos educativos son imprescindibles para poder integrar a los niños deficientes: desde la valoración y la orientación educativa que deben prestar los EPOE pasando por las tareas de refuerzo pedagógico que aporta el profesor de apoyo, hasta los tratamientos y atenciones personalizadas que son prestados por personas cualificadas (logopedas, fisioterapeutas, médicos de reeducación motriz, psicólogos...)” Puerta Nueva, 1987.

4.1.1.14. Documento base de integración

Como documento base, se redactó un modelo que se dio a conocer a la comunidad educativa en reuniones informativas en las que colaboró la Inspección. Este documento fue ampliamente debatido y enriquecido con las diversas aportaciones.

Por su interés, reproducimos buena parte.

“La integración es un derecho constitucional y en el reconocimiento de este principio es preciso que el decreto de ordenación de la Educación Especial se regule y desarrolle sin conflictos ni estridencias en aquellos colectivos planificados. (...). La integración es el único medio para la educación tanto de niños cognitivamente diferentes como de los que no tienen ninguna aparente perturbación.

(...). En la Constitución aparece claramente el derecho a la educación de todos los niños para que puedan realizarse socialmente como ciudadanos de dignidad igual.(...).

La integración no es una receta ni un programa prefabricado, ni una idea vaga o utópica imposible de plasmar en nuestras escuelas. No tenemos ningún manual para resolver de un plumazo esta situación de integración. (...). El aprendizaje es más fructífero y duradero si el lugar donde se aprende y el contexto en general es motivante tanto para el que aprende como el que enseña. Es falsa la hipótesis de que se hace necesaria una escuela especial transitoria que dé paso más tarde a una escuela normal. (...). No tiene sentido el iniciar un plan de integración en nuestro país sin un control de sus posibles resultados, bajo un valor experimental, donde se valore el desarrollo cognitivo y afectivo de estos niños en los años de experimentación, cambios significativos de los niños normales respecto a los deficientes integrados, etc. (...).

El modelo de integración que se propone es el siguiente:

Modelo de integración A:

Es el que propone el Real Decreto. Todo niño, siempre que el informe médico o psicológico no advierta lo contrario, se escolarizará desde preescolar en el centro más próximo a su domicilio. Las condiciones personales, materiales y de ratio serán las que se contemplan en dicho Real Decreto.

Modelo de integración B:

Para el alumnado que en condiciones de maduración adecuada, no están en edad preescolar. En ese caso, se escolarizarán en su curso con la ayuda del profesorado de apoyo del centro, de los especialistas itinerantes y del equipo de sector.

Modelo de integración C:

Sería el alumnado de centros específicos que podrían entrar en aulas específicas de los centros, por características afines. El profesorado de estas aulas sería especialistas y contaría con ayuda de especialistas itinerantes y equipos del sector.

El objetivo sería adquirir la madurez suficiente para integrarse en clases ordinarias en uno o dos años, pasando al modelo B. Mientras, compartirían algunas clases ordinarias. Y si no es posible la integración, compartirían actividades extraescolares.

Modelo de integración D

Sería la que se llevaría a cabo con el alumnado de 14-16 años, con la formación profesional o el BUP si procede.

Requisitos para la integración

No todas las escuelas están preparadas y dispuestas a adaptarse a la nueva realidad de la integración ni hay disposición y mentalización social de aceptar la idea de que los niños deficientes se eduquen en los centros ordinarios.

Hay que establecer un plan racional para evitar un posible fracaso que posibilite darle la razón a aquellos que están en contra de la integración.

Requisitos

1-. Revisar los espacios y el tiempo de trabajo en la escuela. Hay que establecer unas aulas abiertas donde exista la posibilidad de modificaciones progresivas.

2-. Explicitar la integración como medio de aprendizaje social y no de adquisición de los mismos conocimientos que los normales. Ofrecerle al niño integrado la posibilidad de ampliar la capacidad de comunicación y expresión que no les brindaba el colegio específico.

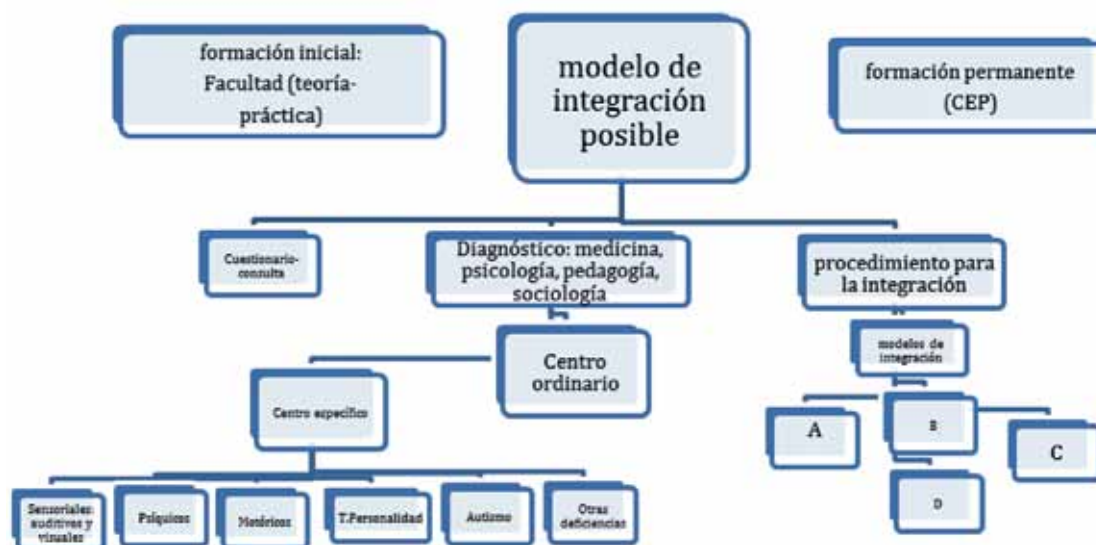


Ilustración 51: Esquema del modelo de integración propuesto

3-. Establecer muy claramente la estrecha colaboración entre padres y educadores. La presencia de los padres en la escuela puede ser un estímulo para la reflexión pedagógica y para la participación responsable de los padres en el proyecto de sus hijos.

4-. Instaurar una relación de colaboración entre todos los profesores, y no solo de aquellos que tengan niños integrados.

5-. *Crear una red de profesores de apoyo e itinerantes, así como los servicios necesarios tanto de fisioterapia como de logopedia.*

6-. *Establecer una ratio entre 20-25, sin que suponga algo automático, sino más bien en función de la deficiencia. En ningún caso superará los 25.*

7-. *Necesaria la ayuda de personal auxiliar.*

8-. *Para los próximos cursos, se comenzaría en centros que garantizaran el éxito, y el proceso debería ser voluntario.*

9-. *Establecer formación y el reciclaje del profesorado.*

4.1.1.15. Las primeras Jornadas de Integración

En 1985 se celebran en Rincón de la Victoria (Málaga) las Jornadas de Integración de Andalucía, organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Estas jornadas surgen de *“las inquietudes manifestadas por profesores y padres ante la noticia del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. Para evitar problemas en los centros de Andalucía, pensamos que lo más adecuado era tener unas jornadas de trabajo y reflexión en donde se expusieran con claridad cuales sería las líneas a seguir en Andalucía”* (ICE, 1985:5).

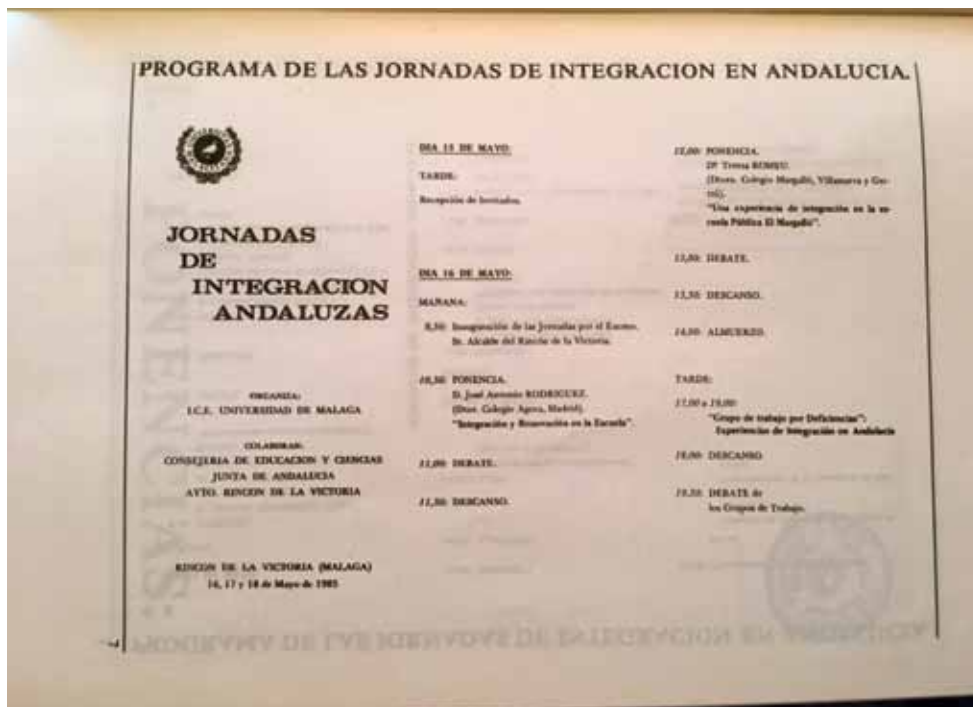


Ilustración 52: Detalle del programa de las Jornadas de Integración

En realidad, se trata de crear un foro en el que reflexionar conjuntamente de lo que está pasando en la región en cuanto a integración (*“estudiemus la posibilidad de racionalizar la Educación Especial en nuestra comunidad autónoma”* (ICE, 1985: 5) así como una llamada de

atención al ente autonómico para que legisle lo que a nivel nacional ya es ley. No sorprende que se celebraran en Málaga, por cuanto era la provincia a la vanguardia en experiencias (E01, E02, E07, E09). La Comisión organizadora la componen personas de peso en la Universidad malacitana, como Miguel López Melero (a la sazón, también director adjunto del ICE), Laurentino Heras Montoya o Manuel Cebrián de a Serna.

En estas jornadas, se establecen razones prioritarias para la integración (ICE, 1985):

- Razones éticas: debido a que están comprometidos los derechos del ser humano. Los deficientes tienen el mismo derecho al estudio, derechos que deben ser satisfechos por las mismas vías e iguales instituciones y servicios.
- Razones socio-ambientales: el papel del centro ordinario en la educación del deficiente cumple un doble objetivo: por una parte, le prepara para ocupar un lugar en la comunidad, por otra le ayuda a modificar las actitudes de sus compañeros, enseñantes y padres respecto al problema perceptivo. De esta manera, la escuela se convierte en el medio donde compartir idénticas experiencias y aprendizajes.
- Razones pedagógicas: en el pasado se creyó en una educación “especial” que era válida para favorecer el desarrollo del alumno deficiente y poder incorporarlo después a la sociedad. En la actualidad se ha demostrado que esa educación en centros específicos no favorece más el desarrollo e incluso dificulta su posterior integración en la sociedad.
- Razones psicológicas: la asistencia del alumno deficiente a la escuela ordinaria le pone en contacto con variadas situaciones sociales, lúdicas, lingüísticas e instructivas.
- Razones legales: el derecho a la educación es el principio fundamental de todo movimiento educativo de integración escolar. A partir de la publicación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo de 1985, que reconoce los principios de normalización, integración e individualización de abre un camino legal que garantiza el derecho de las personas con cualquier tipo de deficiencia a recibir una educación ordinaria.

Las jornadas contaron con diversas ponencias y experiencias, entre las que estaban las de *ambliopes* y *trisómicos* en Málaga. También se expusieron experiencias de los colegios Ángel Suquía (Almería), San Bernardo (Algeciras), Gómez Moreno y Escuelas del Ave María (Granada), San José de Calasanz (Jaén), Juan Sebastián Elcano (Sevilla) y las aulas integradas de Educación Especial de Córdoba. Además, se hicieron grupos de trabajo por *deficiencias* (sensoriales, multideficiencias, motóricos y psíquicos).

“Estaban esas jornadas con la idea de aclarar: iba el delegado, diferentes profesionales del ámbito universitario, escuela, instituciones... y se iba explicando qué se quería con la integración y cómo había que hacerla, cuál era la filosofía, nada fácil. Y el profesorado de Educación Especial, con una forma de entender la integración, y no todo el mundo lo veía desde la normalidad. Entonces esas jornadas eran muy importantes. Y en esa primera jornada se me pidió que contara mi experiencia; fue en un momento que estaba muy cansada... Tenía que aclararme yo misma sobre qué había aprendido como profesora de apoyo en esos años y lo compartí en esa ponencia” (E01).

Como conclusiones, todos los grupos de trabajo consideraron la educación como un derecho constitucional para todos, incluidos los *deficientes*. Para alcanzarlo, propusieron, en primer lugar, favorecer la formación del profesorado. A continuación, vieron indispensable conocer las necesidades y los medios existentes, en forma de mapa provincial. A partir del mismo, se llevaría a cabo una planificación coherente, conociendo las experiencias ya en marcha. Para ello, veían imprescindible favorecer a los centros que se incorporaran a estas experiencias a la vez que dotar de recursos suficientes a las escuelas unitarias para favorecer la inserción en el medio. Finalmente, abogaron por crear comisiones de integración en todas las provincias, que facilitarían un modelo de integración realista.

Se aprovechó las jornadas para discutir el modelo de integración, descrito en el apartado anterior. A continuación se exponen algunas de las críticas al modelo por sectores.

Mesa de deficientes sensoriales:

- *Se debe fomentar la incorporación del alumnado ciego o ambliope a los centros más próximos a su domicilio.*
- *Necesidad de equipos multiprofesionales, compuestos por oftalmólogos, psicólogos, pedagogos y profesores itinerantes, técnicos en movilidad y asistentes sociales.*
- *Necesidad de asesoramiento y apoyo para después de la EGB.*

Mesa de multideficiencias:

- *El claustro no debe elegir la integración, ya que va en contra del Real Decreto.*
- *Se desconfía de la dotación de la Administración (“primeros veamos lo que nos ofrece, y luego veremos lo que hacemos”).*
- *Se rechaza las unidades específicas de discapacidad, y se aboga por la flexibilidad.*
- *Solicitan que se clarifiquen las funciones de los profesionales.*

Mesa de motóricos:

- *Ven necesaria una junta provincial que vertebrase a las familias desde el nacimiento hasta la vida adulta.*
- *Piden una reorganización del sistema educativo, más abierto y flexible.*
- *Hay que contemplar la educación temprana en el modelo A y la formación de equipos del profesorado especializado en el modelo B.*

Mesa de psíquicos:

- *Hay que erradicar los centros específicos y las unidades de los centros ordinarios.*
- *No ven válido el modelo A,B,C,D. Se pone de ejemplo que los profundos dan menos problemas en los centros y pueden estar perfectamente integrados.*
- *Falta en los equipos el asistente social.*
- *Se describe la contradicción del Real Decreto: la integración se hará en el centro más próximo pero luego se hará por deficiencias.*

Como anécdotas, la mesa de *psíquicos* propugnó que no se terminara el centro especial que se estaba construyendo en Motril. Y se comentó la actitud de un inspector en Almería que había mandado construir una puerta aparte en un centro para que entraran los *deficientes* (ICE, 1985).

4.1.1.16. El Colegio Santa Rosa de Lima y la integración del alumnado con autismo

Dentro del movimiento de la integración, hay un alumnado al que le costó más acceder: los niños y niñas con autismo. Hay varias razones que han podido influir en ello.

“Al alumnado autista parece que les costó más el movimiento de la integración por sus características. Ten en cuenta que ahora se ven a los niños menos afectados, no sé si por la evolución o porque están más estimulados, se detectan también antes, hay más estimulación temprana” (E08).

“El autismo fue lo último en integrar por el mal diagnóstico, no es algo que haya aparecido ahora” (E10).

El caso es que en los centros de Málaga se encuentran integrados alumnos y alumnas con discapacidad física, mental y sensorial con diversas afectaciones, pero no con autismo, que siguen en los centros específicos de la provincia. Es cierto que algunos lograron entrar en las aulas especiales o incluso, los de mayor nivel cognitivo, en aulas ordinarias, llegando a pasar desapercibidos (E10).

Tiene que llegar de Madrid a la asociación de autismo Carmen Martín Rodríguez, psicóloga con formación sólida que comienza a mover en la Delegación un proyecto para integrar alumnado de Santa Rosa de Lima en algún centro ordinario. Finalmente, en el curso 1988-89, se aprueba el proyecto y los primeros cinco niños y niñas con trastorno del espectro del autismo entran en el colegio Ricardo León, de la mano de Concha Navarta Pardo. El aula estará en funcionamiento seis años, tras lo cual desapareció (E08).

Sobre el año 1990 se monta otra aula TEA en el CEIP Juan Ramón Jiménez de Marbella como se hacía entonces: hablando directamente con el director. Nuevamente de la mano de Carmen Martín, que en 1997 comenzará a asesorar a la Delegación de Educación (E10).

4.1.1.17. Evaluación de la integración

Durante el último trimestre del curso escolar 1988-89 se pasó una encuesta por parte de la Dirección General de Planificación y Centros de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a todos los centros que habían desarrollado experiencias de integración escolar. Los cuestionarios llegaron no solo a los claustros de profesorado, sino también a equipos externos y a asociaciones de padres y madres. En este último caso, la respuesta no llegó a la mitad (Bautista, 1993).

JUNTA DE ANDALUCÍA

EQUIPO DE EVALUACION DE LA INTEGRACION

El Ejido s/n Edif. Rectorado 445, 29013, Málaga, Spain.
Teléfono 13 10 96. Código: N° 8888

CUESTIONARIO

Estimado/a compañero/a:

Entre las líneas de Investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, figura aquella que se relaciona con la Educación Especial y concretamente, con la Integración Escolar y Social de las personas con necesidades educativas especiales.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, dentro de su Plan de Investigación, ha establecido la Consolidación de Grupos de Investigación y, a nosotros, se nos ha considerado como el grupo consolidado para la "Evaluación de la Integración en Andalucía". Este grupo está dirigido por el Dr. D. Miguel López Melero.

El cuestionario que hoy te enviamos lo hemos elaborado para que los profesionales expresen sus opiniones sobre la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales, sin otra intención que servir para mejorar la labor que venís realizando.

El cuestionario es anónimo. No existen contestaciones ni mejores, ni peores, su utilidad es recoger vuestras opiniones. Sin embargo, os pedimos sinceridad y que respondáis a todas las preguntas. Podéis dedicar el tiempo que creáis conveniente.

Para contestar basta señalar una sola respuesta con x en y en el caso que se pida, ordene numerando.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

© Equipo de la evaluación de la integración, Málaga 1990.

Ilustración 53: Cuestionario para valorar la integración

En la provincia de Málaga, la encuesta se realizó en cincuenta y cinco centros. Algunas de las conclusiones de este estudio fueron las siguientes:

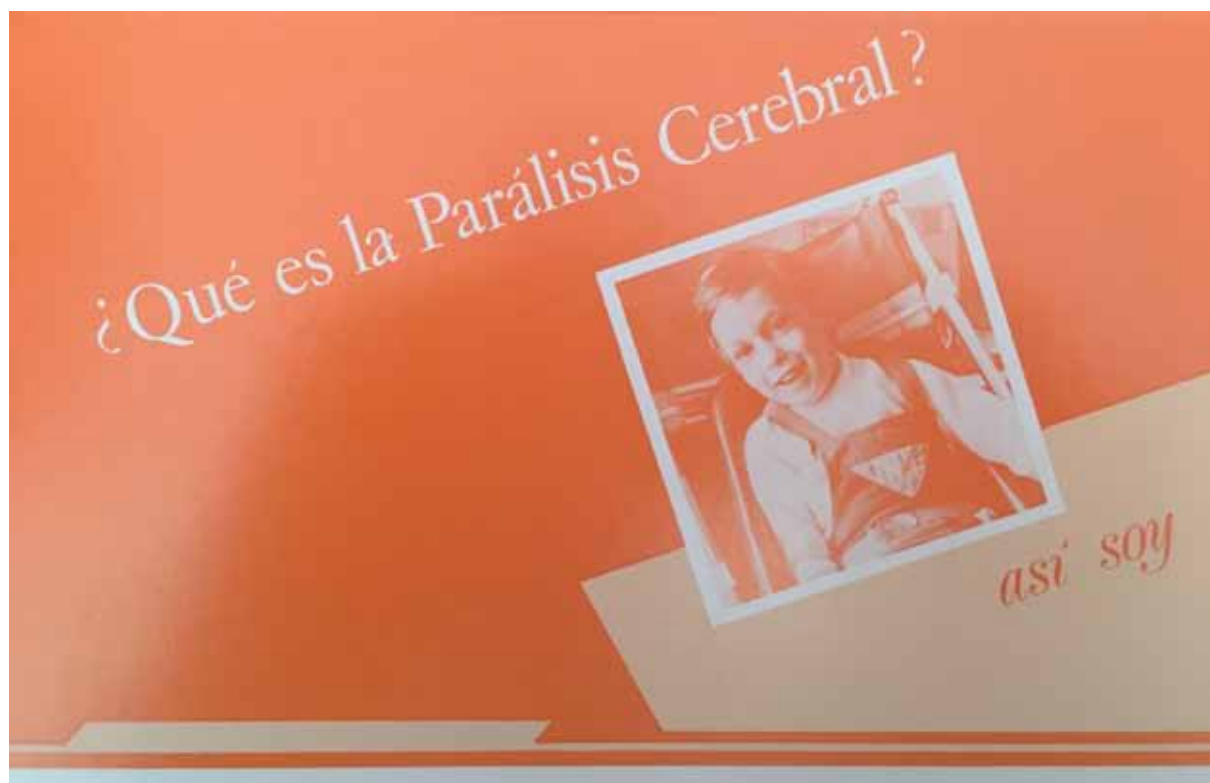
- *La mayor parte del claustro de los centros consultados no participaron como tales en la planificación y puesta en marcha de la experiencia, sino que ésta corrió a cargo de las y los profesionales de integración del centro.*
- *Buena parte de los centros consideraron positiva la experiencia, afectando positivamente en cuestiones como: agrupamiento del alumnado, flexibilización de las clases, organización del centro en cuanto a espacios, asignación de tutorías, horarios, metodología, etc.*
- *En general, el compromiso del profesorado no directamente implicado en la atención al alumnado integrado ha sido escaso.*
- *La implicación de los equipos directivos ha sido máxima.*

- *La integración del alumnado ha beneficiado al resto del alumnado, tanto a nivel social, como a nivel afectivo y cognitivo. Los primeros, además, han mejorado sensiblemente, siendo notables los logros en aspectos sociales y en lenguaje. La práctica totalidad del alumnado integrado ha sido bien recibido por sus iguales, siendo mínimos los casos de rechazo.*
- *En general, se valoran bien los recursos materiales, aunque se consideran insuficientes.*
- *Se solicitan desde los centros la universalización de la figura del educador o educadora y del logopeda.*
- *Se antoja insuficiente la colaboración con el centro de las familias del alumnado integrado.*
- *Se considera la ratio aún alta.*
- *La mayoría de las familias considera positiva la experiencia, aunque su participación en la misma ha sido escasa.*

4.1.2. Los escalones a la entrada. Integración del alumnado con parálisis cerebral

“Nadie miente sobre la soledad”

Deborah Kerr en De aquí a la eternidad. Fred Zinnemann. 1953



Como se ha descrito, desde finales de los años sesenta, en el pabellón infantil García del Olmo, en el Hospital Civil de Málaga, había un colegio para personas con discapacidad física. Esas aulas funcionaban para niños y niñas con poliomielitis, otras patologías y alguna persona con parálisis cerebral, pero casos muy leves. Era conocido como el “*colegio de los niños de la polio*”.

“Yo había trabajado en el pabellón infantil, haciendo las prácticas de fisioterapia. Y los niños me encantaban. Mientras estudiábamos, la fisioterapia fue en el pabellón infantil García del Olmo, en el Hospital Civil de Málaga. Allí había niños de todo tipo, aunque en un principio solo había de poliomielitis. Había sobre todo niños de polio, y otras patologías. Problemas neurológicos prácticamente no...” (E03).

“Yo era enfermera y trataba sus problemas médicos, sus inyecciones, sus cuidados... pero no con el concepto de minusvalía o de deficiencia... ese chip todavía no lo teníamos”.(E04).

A finales de la década, dejaron de utilizarse.

“Ahí estaban viviendo porque se habían tirado hospitalizados toda la vida. Vivían en el hospital, los trabajaban y además de los niños de polio había unos cuantos con parálisis cerebral, trabajados desde el punto de vista clínico, absolutamente erróneo. Veíamos las barbaridades: no trabajaban técnicas que estuvieran pensadas con lesión cerebral, sino con técnicas de niños de polio o alguien con un traumatismo”. (E02)

Mientras tanto, en el hospital regional Carlos Haya, se abre una unidad de parálisis cerebral. Y en el servicio de rehabilitación ocurre algo muy importante: se incorpora savia nueva (E03). Al venir un jefe de servicio de Sevilla, se trae un equipo de allí, ya con todo un tiempo de rodaje. Entre ellos viene María José Alonso Bustelo, fisioterapeuta, especialista en parálisis cerebral, que había trabajado con María Luisa Fúnez fundadora del centro Bobath de Madrid. Una revolución total.

Un buen día, hablan varios compañeros y compañeras de la unidad y deciden convocar unas jornadas informativas para las familias. Planificadas para unas decenas, los convocantes se sorprenden cuando comprueban que se llena el salón de actos de Carlos Haya. Cuando terminan las ponencias, pidió la palabra un padre, sorprendido:

“...Y yo creí que éramos tres o cuatro los que teníamos mi problema y yo veo aquí doscientas personas, ¿esto que es? ¿Cuántos niños hay aquí?” (E03).

Esta persona era Jesús Lavín, que unos meses después se convirtió en el primer presidente de AMAPPACE, Asociación Malagueña de Padres de Paralíticos Cerebrales, constituida en Málaga, 15 de marzo de 1977.

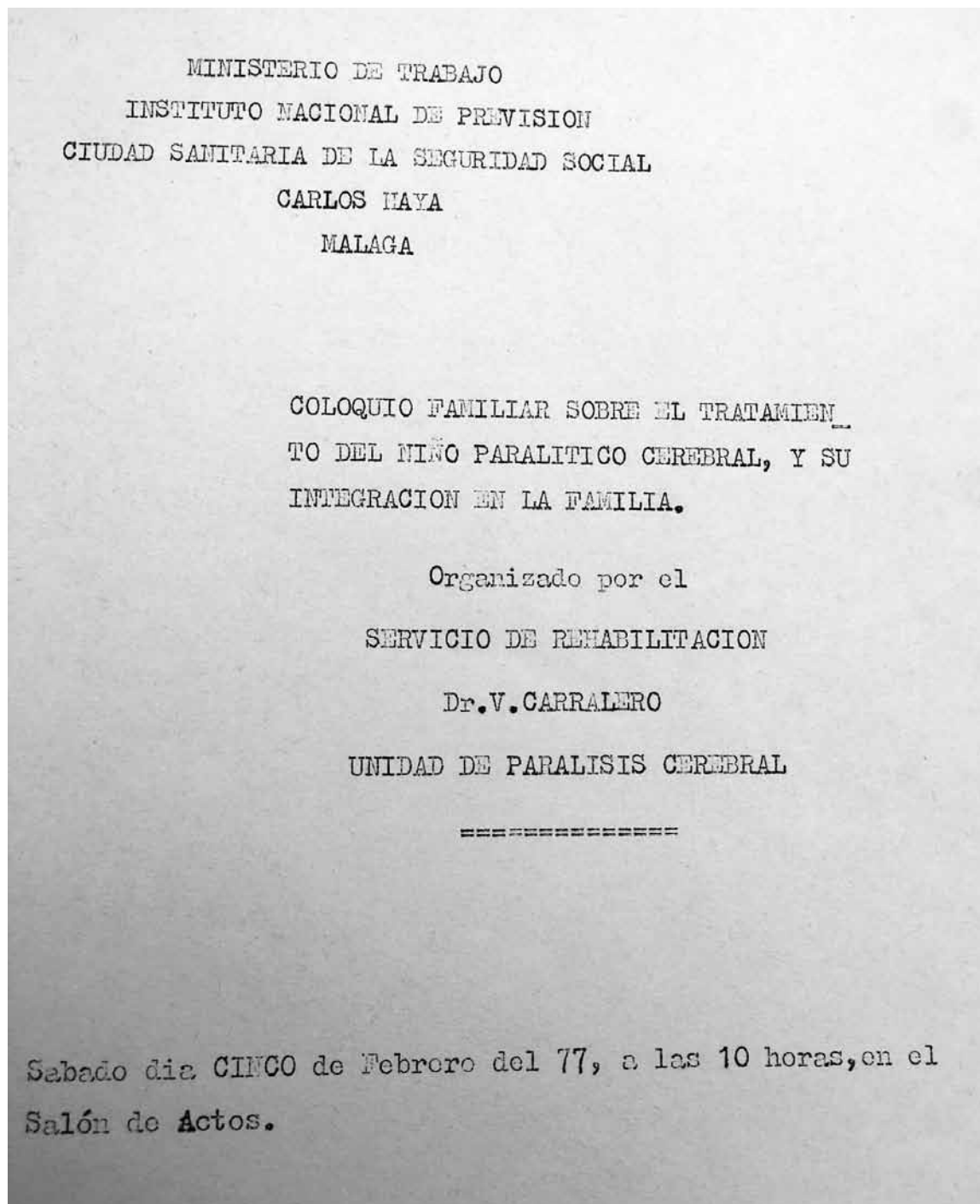


Ilustración 54: Folleto en el que se anuncia el coloquio que dio lugar a la creación de AMAPPACE

En un principio son cuatro o cinco matrimonios. Ven que no hay nadie que se ocupe de las personas con parálisis cerebral en Málaga. Y se les ocurre la idea de crear una asociación. Como domicilio social toman el de uno de estos matrimonios, Eduardo y María del Carmen, un piso en el arroyo Jaboneros que se convierte en la sede y lugar de reuniones.

Porque comienzan a reunirse una vez por semana: objetivos, estatutos, contribuciones, ayudas... todo lo que lleva crear una asociación de la nada. Y llega un momento en que hace falta una trabajadora social, entonces asistente social que se contrata con las primeras cuotas. En este momento, son nueve las personas que forman la junta directiva.

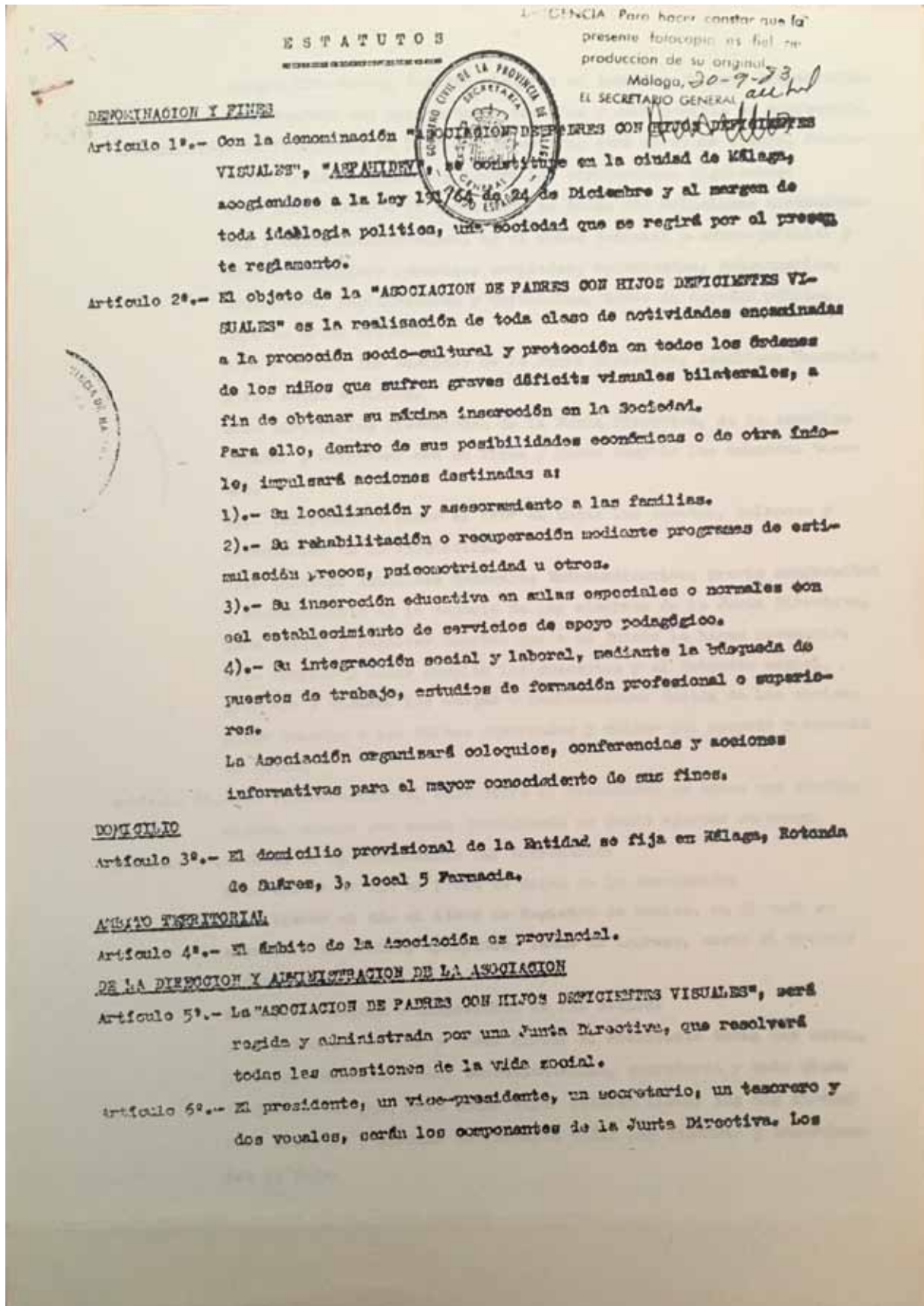


Ilustración 55: Estatutos de AMAPPACE

El doctor Miguel Linares Pezzi, uno de los referentes de discapacidad, aconseja ponerse en contacto con la *Federación Española de Asociaciones Pro Subnormales*, FEAPS. Creada en Valencia en 1964, cambió de nombre varias veces y actualmente se conoce como Plena Inclusión, a pesar de no haber cambiado nunca de siglas. Entran en contacto, también, con ASPROMANIS, asociación que ya funcionaba en Málaga desde hacía años, como hemos visto.

“Yo me dedico a irme con un magnetofón de cinta abierta a hablar con Manolo, el gerente de ASPROMANIS, a aprender cómo dirigirnos a los políticos, a redactar cartas a los organismos, a todo lo que necesita una asociación que comienza a andar” (E03).

Desde el primer momento, la cuestión educativa es básica.

“A la hora de crear AMAPPACE el punto educativo era fundamental, el de salud casi lo teníamos controlado” (E03).

“Nos obsesionaba, y por lo que se crea la asociación es para poder escolarizar a esos niños. En ese momento, en los colegios ordinarios no había deficientes motóricos, ni se lo planteaba el Ministerio, ni los padres: los niños estaban en su casa... con tratamiento de rehabilitación que era casi lo único que había. El objetivo fundamental fue, por tanto, la escolarización de los niños, que estuvieran en edad” (E04).

Todos los estudios de estas personas se habían hecho entre el centro base y el Hospital Civil, con los pedagogos que había en salud mental de entonces. Como Karl Gauss, la asociación tiene la solución desde hace tiempo, pero lo que no sabe es cómo llegar a ella. En ese momento se decide contratar un psicólogo. Y aparece un pequeño anuncio en el periódico: asociación malagueña necesita psicólogo. Ni de qué ni para qué ni nada. M^a Victoria Gallardo Jáuregui, Vivi, lo lee. Se presenta y la seleccionan. Tenía 23 años. Y no sabía lo que era una persona con parálisis cerebral. Con el tiempo, esta persona clave en la integración en la provincia de Málaga se convertirá en un referente internacional de la atención educativa a este alumnado. Su primera tarea: coordinar un equipo de unas treinta personas.

Contactan con el Ayuntamiento y la Diputación y se aseguran de que las antiguas aulas de la polio no se están utilizando. Se habían quedado en desuso, porque la epidemia ya estaba superada en Andalucía. Se ceden cuatro y se queda como director en un principio don Francisco, contratado por el Ministerio de Educación, que era el mismo que había cuando allí estudiaba el alumnado con poliomielitis.

Este informante recuerda hacer las prácticas de Magisterio allí:

“Recuerdo a las dos profesoras que tenía, Maleni y Ramona, dos monjas sin hábito. Ramona vino luego a estudiar Pedagogía, yo estaría en cuarto porque hice el curso puente y ella estaba en adaptación, pero duró poco porque decía que no era lo que esperaba, decía que pensaba que iba a ver problemas reales de los niños y no Estadística y cosas de esas... Pero en el aula eran unas máquinas, para trabajar con los niños, de echarle

tiempo, preparación, etc. Había allí algunos niños con muchas limitaciones, me acuerdo de una niña que escribía con los pies y era una maravilla de niña. Y había muchos niños con parálisis cerebral y otras discapacidades graves, metidos allí porque era el cajón donde podían entrar. Y estas profesoras, muy volcadas con todos los alumnos. Hay que tener en cuenta que aquel centro tenía una dependencia del patronato diocesano y su parte consustancial con los ritos relacionados con la iglesia católica. Me acuerdo hacer las prácticas en mayo y aquel mes era terminar todos los días con flores a María. Pero en clase con los niños eran unas profesionales extraordinarias no sólo por la entrega sino por su profesionalidad.

Allí conocí a dos logopedas, fabulosas, Marta y Paqui. Otras dos grandes profesionales, súper entregadas en el trabajo, muy buenas. Después alguna de ella pasó por este centro que hay cerca de Carlos Haya, CIMPER, y después las he vuelto a ver pero ya en centros públicos ordinarios” (E11).



Ilustración 56: Actividad lúdica en los jardines del Pabellón García del Olmo

Y así comienza el primer colegio de parálisis cerebral en Málaga. Al que acuden niños y niñas que estaban en sus casas, sin escolarizar, y de edades diferentes.

Previamente, la asociación había hecho un estudio de cada niño o niña para ver en qué tipo de aula se ubicaba, con idea de que fueran lo más homogénea posible por capacidades, nivel intelectual, físico, etc.

“Se hizo un estudio de cada niño de los que teníamos en ese momento a la vista. Luego, ya con los archivos de Carlos Haya de los niños que estaban en tratamiento, fuimos intentando hacer un censo. Luego se va corriendo la voz que en Málaga hay un colegio, van llegando padres” (E04).

No es un camino de rosas. No todo el mundo en la asociación tiene claro para lo que trabaja.

“Se decide que los primeros niños que entran es a partir de los 6 años. Yo era secretario en ese momento, mi hija se quedaba fuera, perfecto. Hasta que llegó otro miembro de la asociación y dijo: “yo estoy aquí, estoy trabajando por mi niño y entra por cojones”. Tú por mucho que quisieras, decías: “bueno, el bien común”, pero llegaba el resto y decía: “tengo muy claro que el tiempo lo dedico a mi hijo, que se beneficia otro, bien” (E03).

Se pide un maestro para el aula en el que iban a entrar los alumnos y alumnas muy afectados, que entonces se decía *profundos*. El Ministerio dice que no, que esos niños “*no son sujetos susceptibles de educación*” y no mandaban maestros para ellos.

“Sujetos no susceptibles de educación...” una frase lapidaria. Esa frase se me pegó muy al alma. De toda persona se puede sacar algo: educar no es solo aprender los reyes godos o los ríos, es mucho más” (E03).

Cuando se insiste en que todas las opiniones son respetables, advierto del error: lo que hay que respetar es que cada uno pueda expresar las suyas.

Una persona de la asociación, la madre de una alumna gravemente afectada, M^a Carmen Vázquez Arrondo, se hace cargo. Enfermera de profesión y muy familiarizada con la parálisis cerebral, con una excelente formación a sus espaldas, acepta el ofrecimiento.

Se concedieron tres aulas, más la de alumnos y alumnas más afectados de la que se encarga la asociación. El Ministerio cedió dos maestros que se sumaron a don Francisco. En cada una de ellas había seis o siete alumnos y alumnas. Se agruparon dependiendo de criterios como si físicamente estaban más o menos afectados, si necesitaban ser cambiados o si eran más o menos dependientes. Cada aula tenía, además del maestro, un auxiliar que pagaba AMAPPACE. Que también pagaba a la maestra del aula de gravemente afectados. El hecho de que fuera enfermera venía muy bien porque buena parte de los niños y niñas tenían convulsiones. Si había que poner inyecciones o cualquier otra emergencia sanitaria, allí estaba ella.



Ilustración 57: Celebración con el alumnado en el Colegio de AMAPPACE

Esos niños y niñas, a diferencia del alumnado que iba al resto de las aulas, no tenían libro de escolaridad ni notas. Esa aula la tenía que llevar la asociación porque el Ministerio de Educación, como hemos visto, decía que la responsabilidad era de Sanidad. Y que debía ser puro tratamiento médico.

“Los primeros niños que había eran como treinta o así. Estaban los que figuraban muy bien física y cognitivamente y luego los hijos de los padres que habían creado la asociación. Y ahí había diversidad, desde el que tenía mucha afectación cognitiva hasta el que no” (E02).

La asociación comprueba que por los estudios epidemiológicos de la Organización Mundial de la Salud no llegaban ni al 20 % de la población que debían tener. Se vuelcan los esfuerzos en localizar al 80% restante: quiénes eran, en qué circunstancias estaban, dónde estaban, y tratar de convencerlos para escolarizarlos. M^a Victoria Gallardo y la trabajadora social se dedican a ir casa por casa. La estrategia utilizada es echar mano de los certificados de discapacidad. En efecto, en el Centro Base existía un listado.

“La gente acudía por el tema de los puntos, pagaban un poquito más la prestación de los hijos a cargo, lo que la gente llamaba “los puntos”. Allí sí iban, sí acudían. Y allí había tratamientos. Y por ahí los localizamos” (E02).

En este caso, la escasez de recursos juega a favor de nuestra historia. En el Hospital Civil no había espacio para establecer un despacho para la psicóloga. Por ello, se le ofrece un espacio en el Centro Base para evaluar, entrevistar padres y madres... Allí toma contacto con fantásticos profesionales como Isidro Ramos o Mamen Vaz. Pero también empieza a tener acceso a todos los archivos del centro.

“Había una habitación entera de archivos y te daban un listado de nombres: estos aparecen con parálisis cerebral, y tú te ibas a los archivos, a una dirección, la edad, te ibas a su casa: “mire usted...” Entonces era ir localizándolos. Afortunadamente no había Ley de protección de datos” (E02).

Las condiciones escolares no eran, sin embargo, las más adecuadas.

“Estábamos al lado de los tanatorios, “muy bonito”. Un patio con unas cuantas plantas, el patio del recreo de los niños con parálisis y por donde pasaban los cadáveres, tapados con una sábana del hospital al tanatorio. Teníamos uno, Paquito, que era genial: su afición era tirar de las sábanas cada vez que pasaban” (E02).

“Dábamos clase cerca del pabellón donde llevaban los fallecidos. A veces estábamos en clase o en el recreo y se formaba un revuelo... Intentaban que los niños no nos enteráramos de nada. El patio era cuadrado, una sala cuadrada, los que andábamos, en el recreo estábamos jugando y tú veías a la gente pasando llorando, incluso llegábamos a ver a los celadores con la camilla con el difunto tapado... Y los niños: “¿eso qué es, eso qué es?”. Hasta que uno dijo: “es que ahí se muere mucha gente” (E05).

Pero, contra viento y marea, el centro funciona como aulas unitarias. Y todo reglado.

“Estábamos por lo menos catorce o quince niños de distintas edades. Los de un nivel de parálisis cerebral más bajo, nos desenvolvíamos y estudiábamos pero en una misma clase habíamos varios cursos. En mi clase habríamos unos diez. Estaba en primero y había niños que estudiaban quinto. Teníamos nuestros libros, nuestras notas... Yo tenía matemáticas, lengua... todo me lo impartía don Francisco. Lo recuerdo maravilloso, un hombre estupendo. Nos explicaba, hacíamos exámenes y aprobábamos. Yo lo recuerdo como un buen profesor. A un niño de segundo le explicaba y a los cinco minutos a uno de quinto, era un poco lioso” (E05).



Ilustración 58: Folleto informativo elaborado por el Grupo de Trabajo de AMAPPACE

Mientras tanto, la asociación es consciente de que necesita difundir sus conocimientos y comienza a publicar folletos. “*¿Qué hacer ante un paralítico cerebral?*” aparece en el año 1979 firmado por María Victoria Gallardo J., Eduardo Montoro F., Antonio Pozo R., Lourdes de la Rosa M., María Ángeles Sarabia y María Carmen Vázquez A. Traducido a varios idiomas, es pionero en este tipo de encartes. La ONCE hizo el suyo a continuación, tomando a este como modelo.

“Esto fue el trabajo de tres años viendo cómics, recortándolo y fraseándolo” (E03).

A la vez, la asociación procura invertir en formación. Aprovechan que en el año 80 se celebran en Málaga las IV Jornadas Andaluzas de Fisioterapia para difundir la parálisis cerebral. Y más formación.

Ese mismo año se llegó a un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y AMAPPACE para que niños y niñas con parálisis cerebral fuesen atendidos en el Centro Regional de Educación Especial. En este momento hay unos 30 en un lado y 30 en otro. AMAPPACE carga con la obligación de coordinación de todos los profesionales, vinieran de donde vinieran. En el Hospital Civil estaban los maestros, contratados por el Ministerio, todos los cuidadores contratados por la asociación, además de fisioterapeutas, logopedas, la trabajadora social y la

psicóloga. Y celadores del Hospital Civil cedidos, que hacían de cuidadores. Buenos trabajadores, sin formación pero con mucha voluntad (E02).

Los contratados, con ayudas *graciables*, que llegaban o no llegaban: no era obligatorio del Estado mantenerlas en el tiempo. En función del año podía haber más o menos gente contratada. Y las condiciones laborales no son buenas: se les contrata y se les despide en función de las necesidades, eliminando vacaciones de Navidad, de Semana Santa... Pueden llegar a tener cuatro contratos en un año.

Se monta también el comedor para el alumnado. Se contrata a personal, porque la comida se trae del comedor del Hospital Civil. Y este personal se forma también debidamente: se llevan registros diarios de todo el alumnado: cómo se carga la cuchara, cómo se lleva a la boca, si hace el bolo o no lo hace, cuánto tiempo tarda en comer...

“Recuerdo que una de las cosas mas bonitas fue enseñar a dar de comer a las personas con parálisis cerebral, que no se atragantaran, la deglución atípica...” (E02).

El colegio empieza a ser conocido en Málaga. Y es lugar de prácticas del alumnado de Magisterio de Educación Especial.

“El segundo año hice prácticas en AMAPPACE, en un aula de alumnos con parálisis cerebral muy afectados, que estaban en colchonetas y sillas, y en los carros que estaban antes, que no son los de ahora. Trabajaba mucho con M^a Carmen, tutora del aula de profundos, muy apañada. Recuerdo un trabajo muy bonito, porque estaban muy afectados y había que hacer cosas para que ellos pudieran aprender. Era mucho tema sensorial, mucho tema de hacerlo con ello, todo era manipulativo, por lo que había que cogerles en brazos, no eran marionetas pero sí muy dirigido, y mucho en el suelo para que no estuvieran siempre en los carros. Casi ninguno hablaba; intentábamos un medio de comunicación: estaba el Bliss. Le ayudábamos a leer cuentos, les ayudábamos a señalar cosas con el Bliss, muy bien. Uno de ellos fue del que escribió el libro Lourdes de la Rosa, J.Á... Y a mí me gustó mucho eso” (E07).

El alumnado es recogido de diversas zonas de Málaga. Madrugones e incómodos autobuses.

“Yo salía de la casa a las siete y media, porque el autobús hacía un recorrido. Me acuerdo que iba incluso a la colonia de Santa Inés. Era un autobús de AMAPPACE. Y a la vuelta era lo mismo, sobre las cinco porque comíamos allí. Iban gente de Málaga y alrededor. Yo no recuerdo gente de la provincia. Sí recuerdo uno que era de Cómpeta, que no recuerdo el nombre, pero vivía con una tía en Málaga” (E05).



Ilustración 59: Actividad recreativa de un alumno del Colegio de AMAPPACE

Aunque es el objetivo confeso de la asociación, en esos momentos no se hacen intentos de integrar en centros ordinarios. Eran demasiado los frentes abiertos. Pero sí hacían un trabajo de visualización y de mentalización en los congresos, en las jornadas... Pequeñas campañas de mentalización, para que el profesorado y la sociedad en general se fuera haciendo a la idea de que eso iba a llegar.

“Íbamos metiendo cuña... para que los maestros se fueran haciendo el cuerpo de que estos niños tenían que estar en las escuelas ordinarias. Recuerdo uno en Sevilla, para Magisterio, y nosotros formábamos parte de los ponentes. Y allí empezábamos a abrir la puerta a que “el Magisterio español” se tenía que ir dando cuenta de que estos niños tenían que estar en el colegio... da coraje decir “normal”, escolarizado en cualquier tipo de aula, el que esté más cerca de su casa. Y todo era maravilloso hasta que soltábamos eso y los maestros decían “eso no puede ser”, “nos van a atrasar a los otros” (E04).

“En aquella época los maestros no estaban preparados para la inclusión, no se les preparaba en las escuelas y facultades. De ahí que lo vieran con horror; todo muy bien pero eso de llevar a los niños con discapacidades a escuelas ordinarias...” (E03).

“Entonces luchábamos para que fuera más educativa, ya estaba empezando a ser menos asistencial. AMAPPACE sí era más asistencial, pero allí había algunas clases de los niños que

tenían algo más de nivel que tenían una maestra, porque la otra era auxiliar, o ATS, pero las otras sí tenían una maestra que les enseñaba a leer y a escribir, pero dentro del hospital, era la asociación, todavía no estaba en las escuelas” (E07).

Y poco a poco los objetivos se iban cumpliendo. Primero que este alumnado se escolarizara, que salieran de sus casas, y a la vez que los familiares tuvieran un respiro. Una vez que eso estaba cubierto, se empezó a pensar que había niños y niñas que estaban en las aulas, perfectamente integrables.

“Antes de salir la LISMI nosotros ya en el Congreso de neurociencias en Málaga decimos esto. En Granada, en el paraninfo de la Universidad lleno de maestros llevábamos dos temas preparados. Los maestros vivían muy bien, entiéndeme: treinta niños, veintiocho niños, estupendos, todos iguales, una estética distributiva, muy bien. Y de pronto llegamos y decimos que hay que incluir unos niños que no andan, que se hacen pipí o que se hacen caca. ¡Nos ponen a los padres en contra!” (E03).

Comienzan a hablar. A reunirse con las familias. A reunirse con los centros. Con la Delegación de Educación. La idea era que cada niño o niña se escolarizara en el centro que le tocara según su domicilio.

“Empezamos a poder escolarizar y a reclamar al Estado que hacían falta plazas y escolarizar estos niños. Todo aquel que no necesitara mucha atención física, a esos los sacamos a sus colegios. Siempre que fueran autónomos más o menos, porque no iba a haber nadie que les pusiera a hacer pipí, no había ningún personal de apoyo en las escuelas públicas” (E02).

Para ello se hace importante afinar el diagnóstico. Lo hace la asociación. Se filian personas que tienen un diagnóstico de daño cerebral, aunque no fuera estrictamente parálisis cerebral. En ese momento no estaban descritos muchos síndromes. Ni siquiera los neurólogos se ponían de acuerdo. Dentro de la parálisis estaban todas las encefalopatías. En realidad era daño cerebral. Y luego había muchas personas con diversidad funcional no especificada, ni diagnosticada, que no era parálisis cerebral ni mucho menos, pero como no había otro sitio entraba en la asociación.

Juan Manuel es el primer niño en integrarse. Y, entre muchos otros problemas, se topa con un director que hubiera hecho feliz a los Reyes Católicos.

“Yo tenía siete u ocho años y recuerdo muchas reuniones por parte de mis padres, con Vivi, con el Ministerio de Educación, con el director del colegio... Porque intentaban ponerme en el colegio de mi barrio, porque tenía que bajar mi portal y a la vuelta de la manzana estaba el colegio. El director no quería por nada del mundo. Un director antiguo que iba al colegio todos los días con chaqueta, con corbata... “Que no, que no, que no... que iba a

retrasar al resto de los alumnos, que tal, que cual...” Yo entré en 3º de EGB. El trámite empezó en septiembre: “que sí, que no, que sí, que no...” Al final me incorporé en el segundo trimestre. El profesor que me tocaba tampoco quería: “que qué iba a hacer conmigo, que no, que no, que no...” por nada del mundo. Recuerdo que el patio del colegio estaba dividido. El recreo era las niñas con las niñas y los niños con los niños. Y recuerdo una conversación que dónde me iban a poner en el recreo. Y, claro, María Victoria y mis padres, pues ¿dónde le van a poner?, pues con los niños. Y me incorporé en enero, más o menos, y saqué el curso” (E05).

Como en otras experiencias, parecen estar más preocupados los docentes que el propio alumnado.

“Cuando me incorporo al Ardira, recuerdo que estaba muy nervioso. También estaba tranquilo porque estaba con todos mis amigos: nada más que en mi bloque habíamos cinco o seis en la misma clase. Y bajábamos todos y nos íbamos juntos. Por parte de mis compañeros, nada, totalmente normal. Al contrario, tenía dos o tres amigos que me cogían apuntes, con esa edad, me dijeron: “Juani (porque me decían Juani) no te preocupes porque yo te ayudo... incluso la mochila te la llevo yo”. “Que no, que no, que yo puedo...” Por parte de los compañeros, nada. En clase había niños y niñas, y ningún problema” (E05).

La integración de los primeros alumnos y alumnas menos afectados en centros ordinarios es un éxito. Van funcionando bien. Se va asumiendo.

“Los compañeros de esa clase se fueron integrando poco a poco: Miguel Ángel Anaya, Pepe Solís... cada uno fue a colegios de su zona” (E05).

Y conseguirán sacar al profesorado algún sentimiento de su congelador.

“Al final de curso, el director que había puesto muchas pegas estaba conmigo loco... loco. Me decían: “¿qué le has hecho tú a don Emilio que te ve y te hace bromas, y te dice cosas...?” “No sé. Le he caído bien, yo qué sé”. Al principio, no: y que no, y que no... El profesor era don Diego, igual, diciendo que no, que no y después, muy bien. Cuando realmente vio que yo ni entorpecía ni nada... Era desconocimiento” (E05).

El alumnado aumenta. Se crea un nuevo pabellón en el CREE, ahora Santa Rosa de Lima, a la vez que siguen funcionando las aulas del Hospital Civil.

Y se da otro paso con la puesta en marcha de un aula específica en el colegio Andalucía de Fuengirola para los niños de allí. Esa fue la primera aula específica, creadas por educación,

junto con las aulas de maduración de síndrome de Down y las de ambliopes en el colegio Las Flores (E06).

En julio de 1982 había sido ofrecido un chalé a AMAPPACE con jardín para poner en marcha un centro exclusivamente para parálíticos cerebrales. Esta oferta fue rechazada porque se querían centros ordinarios (E02).

Se elige Fuengirola por varias razones: en el censo realizado se habían detectado un buen número de alumnos y alumnas de población afectada en Mijas y Fuengirola; ambos ayuntamientos habían dado su apoyo y, por encima de todo, el colegio había mostrado una especial sensibilidad. Era importante, también, el comenzar a sectorizar la atención a la provincia. La filosofía pasaba por evitarle al alumnado hacer muchos kilómetros hasta Málaga, en autobuses no acondicionados y en cambio, acercar la atención educativa a sus ambientes y familias.

Se comenzó por eliminar barreras arquitectónicas puesto que nueve de los once niños y niñas eran usuarios de sillas de ruedas. La misma entrada al centro hubo que habilitarla por otro sitio.

Finalmente, son once los niños y niñas que entran en la primera aula específica de parálisis cerebral en un centro ordinario. Mucha variabilidad en las edades, entre los cuatro y los trece años y los niveles madurativos, tanto a nivel físico como cognitivo y comunicativo. El Ministerio facilita dos profesores y profesoras de EGB, mientras que la asociación envía una profesora y una logopeda.

En el colegio, hasta que no se generalizó la presencia del alumnado con parálisis cerebral, hubo que tener ciertos cuidados.

“Los recreos se comenzaron haciendo en una zona independiente, para evitar daños del resto del alumnado por temor a daños físicos ocasionados por otros niños corriendo o jugando. Más tarde se hizo común y se consiguió establecer algunas costumbres como la de venir a recoger a los niños que están en sillas de ruedas por parte del resto de los niños” (E02).

Enseguida, el alumnado comienza a integrarse en algunas asignaturas.

“Hubo niños que asistían a distintos niveles de la EGB como complementación de la formación que recibían en su aula específica. Antonio, por ejemplo, asistía en 5º de EGB a las asignaturas de Naturaleza y Sociedad, que eran los temas de gran interés para él” (E02).

Pensar es como poner un dique de contención al magma del instinto. Pero dentro de AMAPPACE empiezan a haber fricciones. No hay que olvidar que surge como una asociación de familiares, con una junta directiva coordinada por un gerente, también padre de un alumno. Con lo cual había mucha emoción en toda la estructura. Eso suponía que, en la mayoría de los casos, había mucha implicación personal pero, también, un batiburrillo de jefaturas de personal, con muchos intereses personales, muchos intereses creados, muchos conflictos de intereses...

“Una experiencia social valiosísima, pero muy complejita, ¿eh? Eso de tener tantos jefes, tantas jefas, tantos intereses particulares frente a intereses compartidos... Pero hay familiares que son maravillosos, gente... No tiene por qué ser la formación lo que yo valoro más de alguna gente, sino esa capacidad de trascender sus propias motivaciones iniciales: “voy a defender mejores condiciones para mi niña o mi niño”, pero, cuando toman conciencia de que las instituciones públicas no se preocupan por los derechos de estas personas, se ponen a luchar por todo el colectivo, no solo por su niña o su niño” (E12).

Comienzan a abrirse dos claras tendencias: una más partidaria de continuar con el modelo de institucionalización; otras, más claramente abierta a la integración total del alumnado en centros ordinarios.

“Estábamos un grupo que no sabíamos cómo maquinar para salvar a todos los niños del Hospital Civil y cerrar ese centro: no era lógico que estuvieran escolarizados allí, al lado del tanatorio. Y éramos conscientes de que eran susceptibles de estar escolarizados en centros públicos” (E02).

Es más fácil saber si se derrumba una casa si estás fuera que dentro. Parte de los profesionales van a abandonar la asociación. Nos encontramos en 1986. Desde la recién constituida Comisión Provincial de Integración se buscan personas para poner en marcha un proyecto de integración de todos los niños y niñas de parálisis cerebral que aún estaban en el Hospital Civil. Y algunas de estas personas aprovechan la marea que existe en la asociación para aprobar las oposiciones y dar el salto a la escuela pública. Entienden que la asociación es un *titanic* buscando su iceberg. En todo ello influye también las condiciones laborales y personales que se están produciendo dentro de la asociación.

“Nos vamos hartando de las condiciones laborales, tanto por los contratos, los tipos de contratos (a veces, por debajo de la categoría del trabajo real, casi siempre con salidas recurrentes al paro...), como por el control y el maltrato que, a veces, algunas personas de la Junta Directiva tenían sobre sus magníficos profesionales (no tengo pudor de decirlo) e, indirectamente, con las propias personas con parálisis cerebral” (E12).

Desde los propios servicios de AMAPPACE se les estaba dando apoyo a esos niños y niñas que se habían estado integrando en las escuelas ordinarias: logopedia, fisioterapia, evaluación, orientación, comunicación aumentativa, ayudas técnicas, adaptación de materiales... Parte de estas profesionales que están ayudando desde la asociación a poner en marcha estos procesos de integración ven la posibilidad de continuar este movimiento pero ya desde las instancias públicas.

De este proyecto sale un aula en el colegio Bergamín y dos en Las Flores: el resultado es un buen número de niños y niñas integrados. De ellos, algunos iban a escolarización com-

partida (a tiempo parcial en ambas aulas) y, los menos, daban el salto al abismo del aula ordinaria. La mayoría iba a aulas de Educación Especial.

Continuaba el alumnado más afectado en el colegio específico Santa Rosa de Lima. Y en ese mismo año de 1986, se cierra definitivamente el colegio del Hospital Civil.

“Hicimos el proyecto junto con la Comisión de Integración que consistió en sacar a todos los niños del Hospital Civil. La idea era crear un aula pre taller en el Colegio Bergamín. Esta aula nos la inventamos porque teníamos niños de 15-17 años que decíamos “nunca van a poder compartir un ambiente normalizado” porque estaban bastante afectados físicamente. Hicimos el aula pre taller y se la vendimos a esta gente. Hacíamos telas, nos montaron una cocina y un comedor. Fueron unos años preciosos... para hacer cosas de la vida diaria y contacto en un ambiente normalizado” (E02).

En el colegio Bergamín, eran cuatro personas para cinco niños: María Victoria Gallardo como tutora, Ana Gallego como logopeda, Juan Luis, como médico y una monitora, Esperanza. Junto a otras personas que estaban en otros centros como Lourdes de la Rosa, Carmen Espeja, Luli... se constituye un equipo oficioso para fomentar la integración del alumnado con parálisis cerebral de la provincia, formado por un grupo mayor al que había estado trabajando en AMAPPACE: maestros y maestras, médicos con funciones de fisioterapeutas, educadoras, monitoras de transporte y comedor... Ya no hay familias.

“Ya todos somos más del ámbito profesional, ya las familias no están y eso es una pérdida especialmente significativa Seguimos teniendo vínculos estrechos con ellas como “madres o padres de”, pero no como miembros del equipo de trabajo” (E12).

La nueva situación, integración total o parcial y profesorado asumido por la Administración pública no contenta a todo el mundo en la asociación.

“Yo decía: “si eso era lo que queríamos”, estaba contentísima, que el Estado asumiera todo, porque iba a asumir todo. Ya la asociación no tendría que pagar ningún profesional. Lo que supone de normalización y de derechos. Punto. Y al trato adecuado en ambientes normalizados. Entonces fue muy bonito” (E02).

Este equipo oficioso de integración trabaja muy bien, de manera muy coordinada desde los dos centros, el Bergamín y Las Flores; tienen contactos con las personas que están integrando al alumnado con síndrome de Down, y aprenden unos de otros casi por ósmosis. Los principios son los mismos.

Sin embargo, llevar esos principios a la práctica a veces implicaba tener que superar discrepancias importantes porque tanto el abanico de significados de lo mismo tiene multitud de interpretaciones. Una de estos conflictos provoca una fisura en el grupo. Tras un debate profundo se había consensuado que no se podía seguir admitiendo alumnado en las dos aulas que

había en el Bergamín y en las Flores porque no se trataba de hacer un colegio de Educación Especial dentro de un colegio ordinario. La normativa decía de cinco a siete alumnos y alumnas por aula. Se llegaba a siete, pero se decide que siete, ni uno más. Pero la demanda de familias que querían escolarizar allí a sus niñas y niños seguía aumentando. Se sucedieron dos o tres demandas de familias a las que se les argumentó el por qué no se podía hacer nuevas matrículas y, aunque resultaba doloroso para todos, las familias lo aceptaron.

“No obstante, cuando después vino una familia, en la que el padre era “importante” tanto una persona de la Comisión de Integración como algunos compañeros y compañeras del grupo de trabajo decidieron que sí, que su hijo sí se matricularía en Las Flores. Entonces yo me planté, argumentando que había dos o tres familias a las que habíamos dicho que no podían entrar y que no era lícito posteriormente decir que sí a otra” (E12).

A pesar de estos problemas, la integración del alumnado con parálisis cerebral en la capital va funcionando. Ahora toca poner en marcha el trabajo en la provincia.

La labor en los pueblos, a pesar de lo que pudiera parecer, tenía ventajas como el hecho de que todo el mundo se conociese y de que la normativa se hiciese más laxa a la hora de las contrataciones. Desde el proyecto de integración se asesoraba a otros colegios que recibían algún niño o niña con parálisis. Y funcionaba una labor muy buena de coordinación Centro Base-Hospital Civil-proyecto de integración. En esos momentos destacan personas como Antonio Fortes, Pedro Merchán o Paloma Gutiérrez. Se establece una red no reglada en la que la gente podía pedir asesoramiento. Sin tener obligación, pero con mucha ilusión y muchas ganas de sacar la integración para adelante.

“Negociabas en los pueblos y era más fácil porque a los niños los conocían, era el hijo de fulanito: “sí, pobrecillo”. Al estar las cosas menos normatizadas es más fácil todo: hacía falta contratar a alguien para que ayudara a la maestra, se hablaba con el ayuntamiento: “fulanita que es la tía del niño...”. Esto hasta hace poco en el Rincón, en Benagalbón... “fulanita que conoce estupendamente al niño”, ¿titulación? Pues no porque era alguien que pudiera echar una mano” (E02).

Son años en los que los recursos no son problema. Las administraciones los facilitan. Y aunque en ocasiones se hiciera la vista gorda con las titulaciones, eran personas dispuestas a aprender lo que fuera.

“Eran verdaderamente expertos en colocar a un niño, en darle de comer, porque aprendían lo que le enseñábamos y lo hacían amén, sin tonterías, sin “es mi función o no es mi función” (E02).

Es una época en la que habían nacido niños y niñas con muchas lesiones cerebrales por problemas de parto. La mayoría de estas lesiones corticales se suelen quedar a nivel superficiales y no afectan más que al área motora: a nivel cognitivo, el alumnado está muy bien, mientras que el habla queda con una disartria. En general, existía alumnado muy autónomo y

que, desde prácticamente el momento del nacimiento, había estado condenado a estar apartado del sistema educativo ordinario.

“Nosotros lo que hacíamos era llevarles máquinas de escribir, no había ordenadores. También los plásticos antideslizantes, que éramos pioneros. Y estrategias. E ilusión, mucha ilusión” (E02).

A pesar de estas y otras circunstancias, y obviando a casos graves de salud, con problemas de epilepsias graves, en unos años prácticamente se llegó a escolarizar al 100 % de la población (E2).

En 1990 surge en la Consejería de Educación la idea de crear un equipo especializado para atender al alumnado con diversidad funcional motórica. El embrión del mismo brota cuando María Luisa Salvador, psicóloga de un equipo externo en Sevilla inicia junto al médico Miguel Toledo un trabajo parecido al que se había realizado en Málaga al descubrir que buena parte del alumnado con parálisis cerebral no está escolarizado en la provincia hispalense. En este caso no contaban ni siquiera con una asociación. En paralelo a su trabajo en el equipo externo, comienzan a funcionar como equipo especializado. María Luisa acaba redactando un proyecto junto a la persona que había hecho realidad la integración de este alumnado en Málaga, María Victoria Gallardo Jáuregui, y lo presentan a Salvador Bella, a la sazón responsable de Educación Especial de la Consejería. El proyecto contaba con ocho personas, incluyendo terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, maestros especializados... Para ponerlo en marcha en Málaga se elige, lógicamente, a la persona que tanto había luchado por integrar a este alumnado: María Victoria Gallardo. Comienza en Málaga en el año 1991. En principio, ella sola, aunque en unos años llegan a ser cinco personas, destacando la figura de Miguel Cardona, responsable del taller de adaptaciones que realizaba auténticas maravillas con la fabricación del material adaptado para el alumnado.

En 2005 se crean oficialmente en toda Andalucía los equipos especializados, exigiéndose el perfil exclusivo de orientador u orientadora. Desaparecen otros perfiles y se pierden numerosos profesionales que no cumplían los requisitos.

“El primer equipo especializado. Nuestra idea era hacer un centro de recursos para la Educación Especial. Éramos muy poco localistas: hemos estado en contacto con gente de Barcelona, La Coruña, Navarra, bien en ámbito educativo y sanitario. Veíamos lo que se hacía y se podía hacer. Pero nunca lo hemos conseguido. No hemos dado con la gente adecuada ni hemos sabido vender el producto bien. Y se ha quedado en parches estúpidos, absurdos con muy poca repercusión y un trabajo muy individualizado a la hora de la verdad. Eso es en lo que se han convertido los equipos especializados. Tenían que haber apostado en serio por centros de recursos provinciales de verdad, con recursos, con especialistas de verdad, con dinero y con medios más adecuados. Pero no ha sido posible” (E02).

4.1.3. Zona temporalmente autónoma. Integración del alumnado con espina bífida

“¿Sabes por qué nos caemos, Bruce? Para aprender a levantarnos”

Michael Caine en Batman Begins. Christopher Nolan. 2005



Como otras, la Asociación Malagueña de Espina Bífida (AMAEB) se creó a finales de los años setenta en la capital: un grupo de padres y madres de niños y niñas que habían nacido con esta malformación congénita comenzaron a reunirse con ánimo asociativo.

Pronto se dieron cuenta de que uno de los mayores problemas que tenían era el educativo: en efecto, la mayor parte de los niños y niñas que se encontraban censados en la asociación cursaban sus estudios en las aulas especiales creadas por la Ley General de Educación de 1970, que se habían convertido en auténticos cajones de sastre con alumnado de muy diversas características pero mayoritariamente con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta. La atención que recibían, sin embargo, no se ajustaba a sus necesidades. No estaban valorados psicopedagógicamente y, a pesar de que debían tener un programa de desarrollo individual, en la mayor parte de los casos no era así (E11).

La presidenta de la asociación era a principios de los años ochenta, Pilar Florido.

“La presidenta de la asociación, Pilar Florido, era de una familia que había tenido dinero. Era como muy arriesgada: como muy señorita pero también un poquito loca. A veces la acompañé a reuniones y, con su poderío, yo pasaba vergüenza, porque tenía mucho desparpajo: educada pero con mucha decisión. Y conseguía cosas” (E13).

Tras una reunión de la asociación, deciden pedir a la Delegación de Educación que habilite colegios donde este alumnado pueda estar integrado en aulas ordinarias. Consideran que sus dificultades son meramente físicas y no tienen por qué interferir en los procesos normalizados de enseñanza-aprendizaje. Es absurdo, por tanto, que se deriven a las aulas especiales.

Una comisión de la asociación consigue de la Administración la aprobación de su idea. Pero les pide que deben arrancar ellos mismos el compromiso de los directores y directoras de los centros. Un nuevo trabajo se cierne sobre Florido, que se encargará personalmente de recorrer los diferentes colegios de Málaga, buscando aquellos que permitan la experiencia.

Empezará por los más conocidos, céntricos y más prestigiosos de la época. Recibe esa respuesta llena de suavidad, elegancia, belleza, ternura y romanticismo que es: “no”.

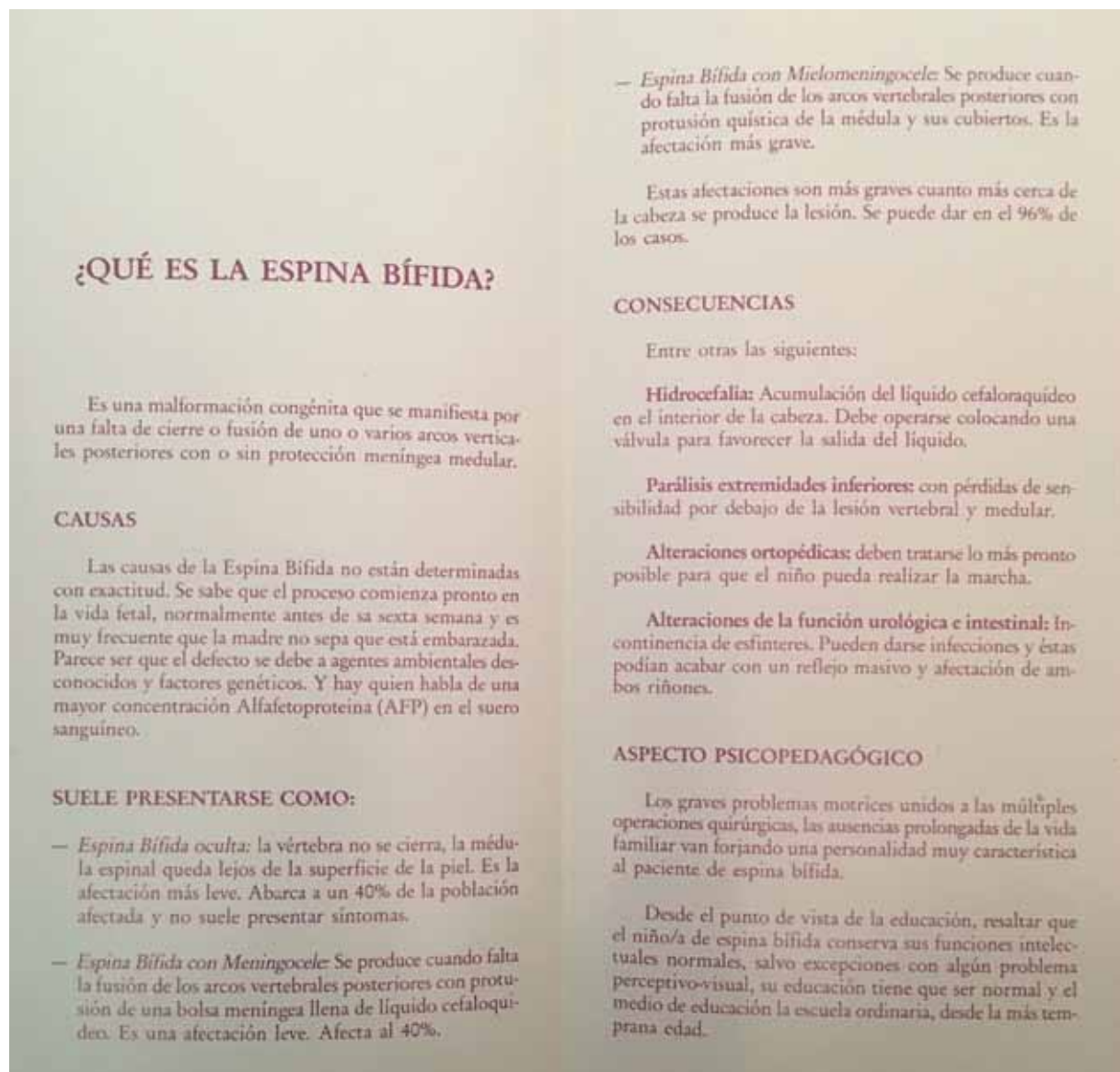


Ilustración 60: Detalle del folleto informativo sobre espina bífida editado por la Comisión de Escolarización

Todo son negativas. A pesar de la asertividad de la presidenta, los directores y directoras de los colegios no lo ven claro. Florido se va yendo a la periferia, en la búsqueda de algún centro que esté dispuesta a colaborar en la iniciativa. Más tarde que pronto, lo encuentra: el colegio Ricardo León, en el barrio de Portada Alta, zona ya marginal y en aquel momento en las afueras de Málaga. El centro contaba con un aula puente de alumnado gitano y un aula de Educación Especial. Por otro lado, contaba con un claustro entusiasta y con recursos suficientes, como un comedor.

“Empezó a indagar por colegios bonitos, con niños bonitos... y nuestros niños no les gustaban a ninguno. El único sitio que dijeron que sí fue Ricardo León, en el que había de todo. La población que recogía ese colegio eran niños muy... muy Portada Alta. Se eligió el Ricardo León porque fue el único que dijo que sí: la mujer recorrió todos los colegios y este fue el único que le dijeron que sí. Era una zona muy marginal y sería de los últimos que visitó y el director le dijo que sí” (E13).

A cambio, la asociación se compromete a contratar al personal necesario para permitir la integración con garantías. El primer año son dos psicólogas, un fisioterapeuta, un trabajador social y cuatro monitoras. La asociación gestiona un campamento para que el personal se forme. Una mujer extranjera había tenido una hija con espina bífida que había fallecido. Asociada, prestaba a la entidad una casa totalmente equipada. Y allí se iban chicos y chicas proporcionando respiro a las familias a la vez que servía para que el personal hiciera prácticas.

Comienzan el curso más de veinte niños y niñas, procedentes de Málaga y de la provincia. Para éstos últimos, la asociación alquiló un piso, a cargo del cual se quedaron dos personas, también contratadas por la asociación, y en el que vivían de lunes a viernes, día en que el alumnado de los pueblos se iba a su casa hasta el lunes siguiente. La asociación se encargaba del transporte, en ocasiones en taxis, ya que algunas familias estaban en situación muy precaria.

Cada alumno o alumna se integró en la clase que le correspondía por edad. Solo salían de clase para recibir apoyos concretos de fisioterapia o de las psicólogas. Las monitoras apoyaban escolarmente al alumnado dentro del aula. Y, en ocasiones, tenían que cambiarlos pues algunos no controlaban esfínteres y sondarlos, dependiendo de la altura de la lesión en cada caso.



Ilustración 61: El colegio Ricardo León en la actualidad

El colegio no estaba preparado arquitectónicamente para este alumnado. Contaba con barreras arquitectónicas y carecía de servicios adaptados. Y el espacio era también limitado.

“Cuando llegamos no había sitio para nosotros. Nos íbamos a un aseo normal, y poníamos fuera un cartel que ponía: “disculpe, espere”. Los cambiábamos como podíamos y también sondábamos como podíamos. No teníamos camilla ni nada de nada. Cuando a los niños había que cambiarlos enteros nos íbamos a la enfermería y allí había una camilla” (E13).

Las condiciones higiénicas, por ello, no eran las más adecuadas.

“Nosotras sondábamos y cambiábamos las bolsas de derivación en unas condiciones precarias: todo estaba sucio, muy sucio... Las sondas las limpiábamos en el grifo. No había desinfectantes ni nada parecido. Las bolsas de derivación, que deben estar en un ambiente aséptico, las metíamos las como podíamos...” (E13).

La asociación pagaba todo el personal con las subvenciones que recibía. Y si las condiciones higiénicas no eran las más adecuadas, las laborales tampoco: se contrataba, se despedía en verano, se volvía a contratar...

Y es que el dinero no siempre llegaba a tiempo. Algunos meses no había para pagar la luz del piso alquilado, por lo que en ocasiones era cortada. Buena parte del tiempo tenían que convivir con velas.

El alumnado que vive en Málaga también tiene sus peripecias. Porque debe desplazarse al colegio Ricardo León todos los días. Para ellos, se contrata uno de los primeros transportes adaptados que hubo en Málaga. Lo hace la asociación. Una furgoneta antigua, con un característico sonido, bastante desagradable. El conductor, enfermo de poliomielitis, no podía ayudar a las monitoras con el enorme tablón de conglomerado que permitía subir y bajar al alumnado. El alumnado salía temprano de casa ya que el recorrido duraba unas dos horas por toda Málaga, a lo que se sumaba otras dos por la tarde. Entre medias, se quedaban a comer.

El comedor, en el que compartían mesa y mantel el alumnado diverso del centro, daba lugar a anécdotas. Muy probablemente los alimentos que allí ingería el alumnado romaní era todo lo que comía a lo largo del día.

“Algunos gitanos venían descalzos, con sus calcetines pero descalzos. Y otro traía un plato y los cubiertos. Y le pregunté por qué y me dijo: “porque yo no como donde comen los cojos”. El dueño del comedor era un señor muy siniestro que venía con un Mercedes y un brillante en un dedo. Nos besaba las manos. Allí se repartía muchísima comida. Pero en unas condiciones infernales... yo les quitaba las cagadas de ratones a los niños” (E13).



Ilustración 62: Aula puente del colegio Ricardo León a mediados de los años ochenta

Más adelante, la Delegación asignó al centro un diplomado universitario en enfermería. La llegada de este profesional sanitario mejorará las condiciones higiénicas y logrará que el sondaje se hiciera de una forma más profesional. Su llegada fue de una manera rocambolesca.

“Una vez estaba yo sondando a un niño y se le puso el pitillo muy colorado. Me asusté y llamé a la madre y se lo dije. Porque sondábamos cada dos horas. La madre me dijo que no me preocupara, que tenía el canal así. Fui muy ingenua y fui a la Delegación y pedí un papel que me cubriera las espaldas. Y me dijeron: “¿usted está sondando y cambiando bolsas de derivación en un colegio? ¡pero qué locura!”. Y yo dije que a partir de mañana yo no sondaba. Entonces mandaron a un ATS. Cuando vio las condiciones en las que estábamos se llevó las manos a la cabeza. Y se empezó a llevar las sondas a un hospital porque había estado en urgencias y allí las desinfectaba y las traía” (E13).

El alumnado se integró bien. La mayor parte del mismo tenían falta de atención: buena parte del mismo había estado hospitalizado en las primeras edades por lo que su escolarización había sido intermitente; y prácticamente todos venían de aulas especiales, por lo que tuvieron que adaptarse a las aulas ordinarias.

Por otra parte, este alumnado pertenecía a una clase media y allí destacaban en un ambiente socialmente deprimido. Algo así como lo que el ensayo de Hakin Bay denominaba “Zona Temporalmente Autónoma”. No eran niños y niñas que causaran problemas en el aula. Académicamente no tuvieron problemas.

“No había historia, allí todo parecía bien... ni la suciedad. No se metían en nada, vive y deja vivir. Había una población muy marginal: un niño se murió de sobredosis en el colegio, yo estaba embarazada y menos mal que estaba el ATS y prestó los primeros auxilios, porque si no nadie sabía nada: en seguida se dio cuenta de lo que estaba pasando. Cuando vio la historia, yo estaba a punto de dar a luz y me dijo: “vete para afuera”. No se si tendría diez, once o doce años... (E13).

Y al ir acabando el curso, un nuevo problema surge en el horizonte: había niños y niñas con edad de concluir la Educación Primaria, algunos de ellos de fuera de Málaga.

Pilar Florido tenía algún contacto con la Universidad Laboral. Allí le habían informado de la existencia de cinco chalés, ubicados en los altos del macro centro y que originalmente habían estado destinados al equipo directivo del centro. Todos, excepto uno ocupado por el administrador, se encontraban cerrados. Tras una reunión en Sevilla, la presidenta de la asociación alcanza el visto bueno para que dos de ellos puedan ser ocupados por el alumnado con espina bífida. Y allí se marcharon los niños y niñas que habían terminado la EGB.

Se rechaza en principio que este alumnado continúe el Bachillerato. En su lugar, se decide ofertar dos talleres ocupacionales: uno de carpintería y otro de confección. Este último gracias, de nuevo, a los contactos de la presidenta. *La Madraza* era una prestigiosa escuela malagueña de telares, alojada en la calle Madre de Dios. Por mediación de Florido, ceden un

enorme telar que sirvió de herramienta de aprendizaje y donde podían trabajar hasta doce personas. También facilitan una profesora. Por su parte, el taller de carpintería abastecía de materiales para el telar y otro tipo de artículos como puzzles. Con el tiempo se hizo una exposición de materiales producidos en la sala de exposiciones de Ron Bacardí de Málaga.

El alumnado cuenta también con la ayuda de un joven educador que lleva a cabo un taller de pintura. Este educador llegará a ser inspector de educación, y sus características pinturas pueblan numerosos centros docentes de Málaga con su firma: Santiago Fernández Aragüez.

Un problema adicional surge durante la estancia en la Universidad Laboral: hay mucha distancia desde el comedor hasta los chalés donde vive el alumnado. Se decide subir la comida para evitar un largo desplazamiento de los niños y niñas. Para ello, era imprescindible contar con un carrito y se pensó en el único hipermercado que existía en aquel momento. Y, aunque hay una negativa, la solución crece a la sombra del problema, como la balsámica crece junto a la cicuta.

“Entonces fuimos al Pryca Los Patios, que no sé si se llamaba ya así, a pedir un carrito de supermercado para subir la comida. Dijeron que no, que eso tenía una clave y que era imposible... Así que nos organizamos y una noche lo robamos, junto al que nos llevaba la furgoneta que tenía polio, vestidos de chándal...” (E13).

Unos años después ya no había dinero para mantener todo el entramado. Cada vez había más niños y niñas y cada vez menos subvenciones. Una nueva reunión en Sevilla con los responsables de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía acaba por absorber parte del personal de la asociación por la Administración.

La asociación se retiró del control directo de los recursos humanos pero los niños y niñas se quedaron en las aulas ordinarias. El trabajo estaba hecho.

Con el tiempo, la asociación continuó trabajando con la Delegación, favoreciendo la integración del alumnado. En épocas con menos recursos, esta informante que estuvo en la Delegación en un puesto de responsabilidad, así lo recuerda.

“Recuerdo a María José que era la presidenta de la asociación de espina bífida. Este alumnado tiene que pincharse, tiene que sondarse y recuerdo a esa presidenta, que terminó Medicina y estuvo trabajando en el Ayuntamiento y trabajó codo con codo conmigo. Su labor era decirle a las familias: “sus niños tienen que ayudar, tienen que aprender a sondarse, porque no tenemos recursos. Si tu hijo aprende a sondarse podrá irse al instituto que quiera, si no tendrá que ir a uno que haya educadora”. Ella hacía una labor de concienciación con las familias, a la vez que exigía pero estupendamente, porque era capaz de ponerse en el lugar de la Administración, y eso es espectacular” (E10).

4.1.4. *No hay montañas suficientemente altas. Integración del alumnado con síndrome de Down (trisómicos 21)*

“Cuando sonríes, el mundo sonríe contigo”

Woody Allen en Poderosa Afrodita. Woody Allen. 1995



El miércoles 18 de mayo de 1983 amanecía caluroso en el cielo malagueño. En el quiosco de la avenida de Martiricos, la portada del ABC, a la sazón el periódico más vendido, traía unas acusaciones de Alfonso Guerra sobre Manuel Fraga, jefe de la oposición. Unos metros más allá, en el colegio “Virgen de la Esperanza”, va a comenzar una reunión que va a marcar las vidas de muchas personas y, de paso, cambiar la tendencia educativa no solo de la ciudad de Málaga, sino de toda Andalucía. El profesor de la Universidad de Málaga Miguel López Melero ha reunido a ciento cincuenta familias. Todas comparten que tienen un hijo o hija con síndrome de Down. La mayoría de ellos no están escolarizado en el sistema educativo ordinario.

Han pasado seis años desde que López Melero ha realizado una investigación en Alcalá de Henares: ha seleccionado ocho niños con síndrome de Down (*trisómicos-21*, como aparece en la literatura del momento) y ha desarrollado un programa de maduración en el centro específico en el que se encuentran para a continuación integrarlos en el ciclo inicial de un centro ordinario. La experiencia, redactada en su tesis doctoral, pretende trasladarla a la capital malagueña, una vez que ha aterrizado en su Universidad. Aprendiendo de la experiencia complutense, que fue iniciativa propia, en esta ocasión decide rodearse de un equipo multidisciplinar de investigación: inicialmente cuatro psicólogos, tres pedagogos, un médico genetista, un inspector de Educación Especial y un grupo de personal auxiliar: alumnos y alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras, sección Ciencias de la Educación. Estos serán maestros y maestras de maduración y, más tarde profesorado de apoyo a la integración. López Melero se reserva el puesto de director de la investigación.

“Todo lo empezó Miguel. Y luego muchas otras personas que colaboraron; los profes que estábamos en los diferentes colegios; algunos eran alumnos de Pedagogía; otros eran madres que había conocido Miguel... Aterrizó y comenzó a integrarse en la sociedad malagueña y como tenía claro que iba a hacer cosas por la integración, empezó a trabajar duro, porque tiene don de gentes, y conoció a personas en las asociaciones, en colegios, instituciones, el boca a boca. Había una madre que estaba en el colegio Jorge Guillén, que ya está jubilada, luego había otra persona que había conocido a Miguel en una charla y se ofreció... en Málaga otra... Se iba rodeando de gente que comulgara con esa filosofía” (E01).

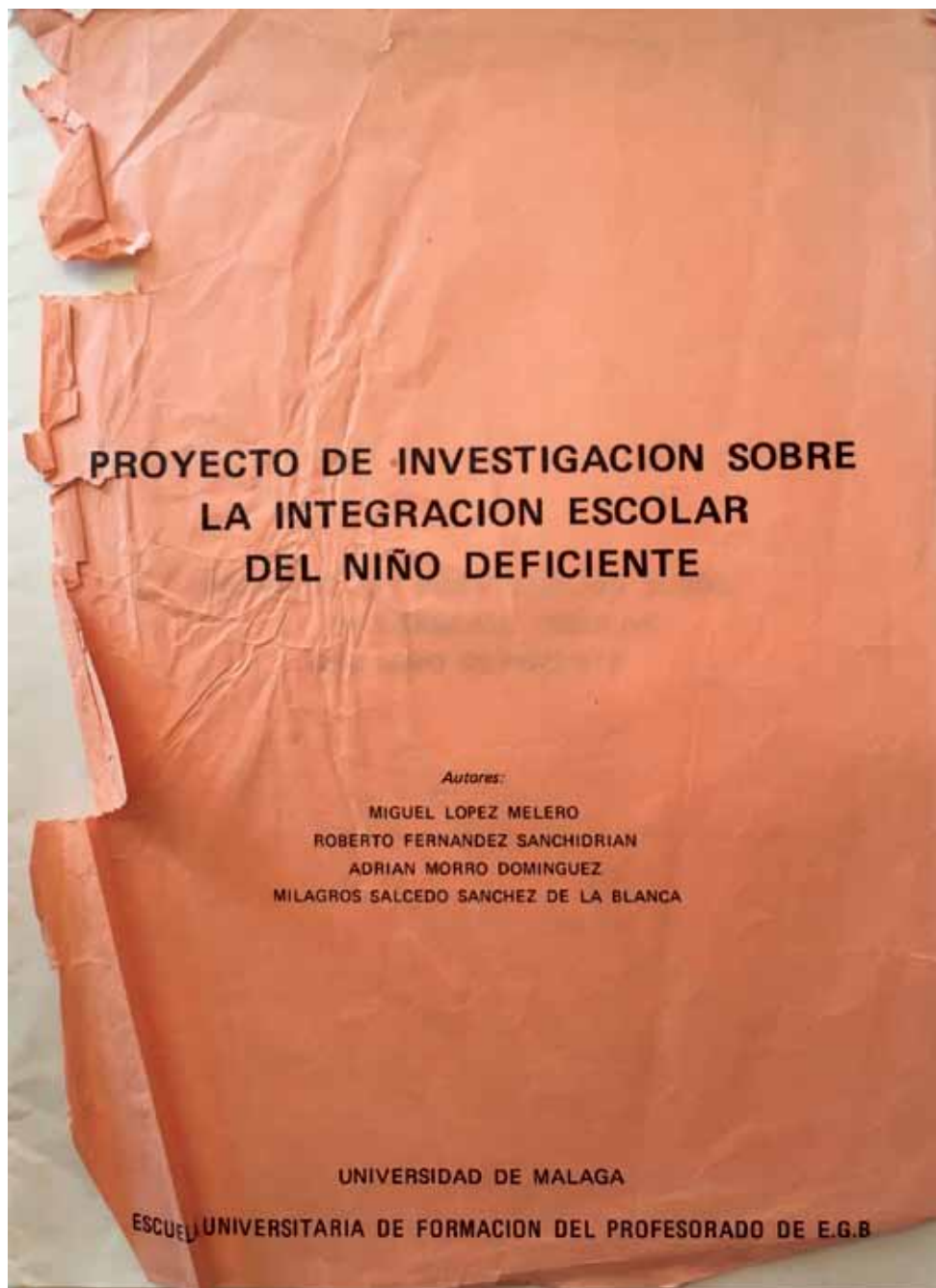


Ilustración 63: Proyecto de Investigación

Se había comenzado a trabajar en curso 1982-83, con la redacción de un proyecto titulado “*Desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño trisómico-21 en las aulas de EGB en situación de integración*”. Se envió a la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, contando con su aprobación. Para ello, se recogieron datos del archivo del Hospital Materno-Infantil “Carlos Haya” de Málaga, en particular de todos los niños y niñas con síndrome de Down que existían en esos momentos en edad posible de escolarización (López Melero, 1990).

Y volvemos a esa cálida mañana de mayo. Acuden ochenta y cuatro. Probablemente algunos habían cambiado de domicilio, habían fallecido o directamente no querían participar. El profesor López Melero les informó de la investigación realizada y el propósito que pretendían realizar en Málaga. Gestos de foto movida: hay dudas, miedos, preguntas y respuestas.

Lo que se proponía era algo totalmente nuevo y muchas de las ideas propuestas jamás se habían escuchado por estos lares. Esa misma mañana, cincuenta y tres padres mostraban su disposición a participar. De ellos, cuarenta y dos comenzarían la experiencia el curso siguiente.

“Miguel fue un revulsivo: tenemos que obligarnos a posicionarnos, a decir: “yo ante esto ¿cómo reacciono? ¿qué quiero yo de la escuela, qué futuro quiero yo para el sistema escolar?”. Era una enseñanza más emocional más que de contenidos. Tenía su libro, comentaba su tesis doctoral, hablaba de su experiencia y de todo lo que había aprendido con sus alumnos, eso a mí me encantaba, compartir de esa manera” (E01).

El 31 de mayo de 1983 se recibe la notificación de la aprobación del proyecto por parte de la Junta de Andalucía. El proyecto se resumía en tres puntos: selección del alumnado, valoración médica, sociológica y psicológica y elaboración de un programa curricular individual, con carácter interdisciplinar.

La aprobación del proyecto es comunicada a las familias en una segunda reunión el 6 de junio, en la que se aprovecha para explicar los pasos a dar para la puesta en marcha del proyecto. Lo que las familias desconocían en ese momento eran los centros en los que se iba a escolarizar a sus hijos e hijas. La realidad es que aún no se contaba con ninguno. Tanto el delegado provincial de educación como el inspector tantearon diversos directores que pensaron que serían más proclives a participar en la investigación.

“Miguel Melero y su gente iban a los claustros a convencer, a argumentar, a dar apoyos, a facilitar... yo admiraba a Miguel, creo que fue un hombre decisivo” (E06).

Para ello, entendieron que debían dar diversas contraprestaciones a los colegios que facilitarían la innovación, en la manera que se precisara. Finalmente, el 17 de junio convocaron a algunos directores de diferentes zonas de Málaga. Dieron el sí cuatro centros:

- Acapulco, de Fuengirola, con diez niños.
- Jábega (Vistafranca II) de Málaga, con once niños.
- Los Ángeles, de Málaga, con diez niños.
- Jorge Guillén de Málaga, con once niños.

Mientras tanto, se buscaba entre el alumnado de Pedagogía maestras y maestros que quisieran llevar las aulas primerizas, en comisión de servicio, aprobadas desde Delegación. Y se trabajaba en adaptar las rutas de transporte.

“Miguel me llama por si yo quiero participar en una experiencia de integración como la que había tenido en Madrid: el mismo modelo lo quería llevar aquí. Cuando me llama a Alozaina, yo le digo que sí, que participo en esa experiencia. Entonces me voy en comisión de servicio, porque esto era una situación extraordinaria en la escuela” (E01).

Los directores de los centros llevaron la idea a los claustros, con la promesa de que sus necesidades más urgentes serían escuchadas por la Delegación. Estas personas fueron muy importantes: su decisión favoreció decisivamente que se pudiera poner en marcha esta experiencia. Es evidente que hablamos de personas con una sensibilidad especial.

“El director del colegio en el que se iba a comenzar la experiencia era una persona excelente, Antonio Cuadros, un hombre con una sensibilidad exquisita, me recibió con los brazos abiertos, y a los padres con mucho cariño. Me sentí muy bien arropada y sintiendo que estaba haciendo una cosa muy importante y que era una ayuda a las personas. Recordaba que la inteligencia no era algo estático sino dinámico y que yo quería demostrarlo y demostrármelo a mí como estudiante que había sido de Pedagogía” (E01).

Paralelamente, el equipo de trabajo iba citando a las familias para una valoración completa de los niños y niñas. Esta valoración era el punto de partida de las primeras adaptaciones individualizadas que partirían de lo que estaba de moda en ese momento: los tópicos vivenciales (López Melero, 1990).

Para ello se definieron las siguientes áreas:

- Conductas de autonomía.
- Conductas sociales.
- Desarrollo perceptivo.
- Desarrollo psicomotor.
- Desarrollo del lenguaje.
- Desarrollo cognitivo.

Los instrumentos utilizados fueron: escalas de autonomía y autosuficiencia y de sociabilidad, elaboradas ex profeso; test de desarrollo de la percepción de aptitudes y psicomotricidad para niños de McCarthy; Prueba de Illinois de habilidades metalingüísticas; Escala de madurez mental de Columbia y Escala de dominancia lateral.

Cada niño o niña fue valorado médicamente de forma individual. Se prestó especial atención a aspectos sensoriales, como los visuales y auditivos. Además, se incidió en la lucha contra las infecciones, y la mejora de la nutrición. En algunos casos, se completó la nutrición con vitaminas.

Los programas individuales pretendían, desde un punto de vista interdisciplinar, conseguir paliar el paso de un centro especial a uno ordinario, con un trabajo más normalizado y

sistemático con el principio de la globalización, es decir que el alumnado trabajaría los mismo contenidos desde distintas perspectivas y áreas de conocimiento (López Melero, 1990).

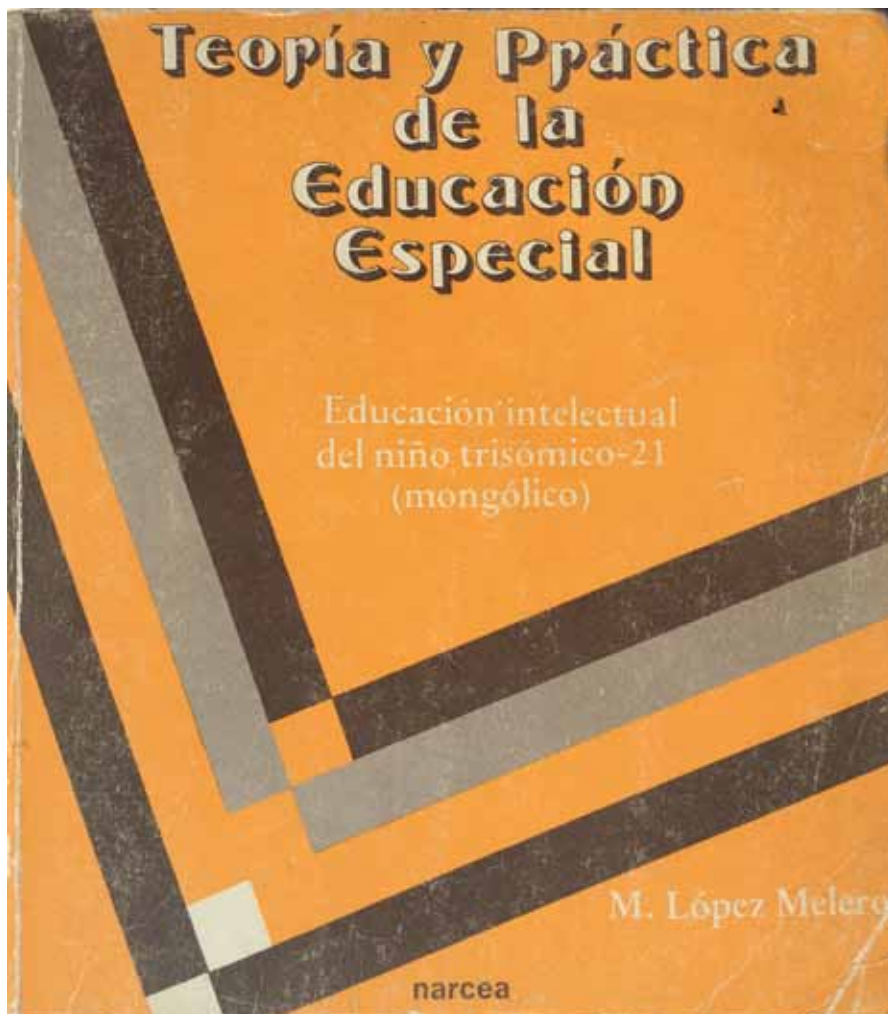


Ilustración 64: Libro de Miguel López Melero, seminal en esta experiencia

Estas primeras adaptaciones tendrían estos apartados:

- Objetivos.
- Contenidos y selección de los mismos.
- Ordenación y secuenciación de los contenidos.
- Actividades y experiencias de aprendizaje, con carácter abierto para que el profesor pueda ampliar o modificar las mismas.
- Medios y recursos materiales.
- Evaluación.

No toda esa información llegó al profesorado que iba a trabajar con ese alumnado.

“Llegamos al colegio. Yo en septiembre me encuentro con la lista de alumnos y Miguel nos reunió para darnos pautas generales de actuación. Yo no recuerdo tener información específica de cada niño; únicamente “aquí están los niños” y se empieza a trabajar” (E01).

El 24 de septiembre de 1983, una semana después del comienzo general de las clases, entran por primera vez en las aulas ordinarias de Málaga y de Andalucía cuarenta y dos niños y niñas con síndrome de Down. Cuarenta y dos niños y niñas muy diferentes entre sí.

“Y era el tipo de niños que se cogió. No había ningún filtro. Como el aula específica de ahora, se mezcla todo. Era muy difícil trabajar con niños que se están chupando los dedos y que están en otro mundo, con un niño con nivel de autonomía mayor” (E01).

Un auténtico reto para el profesorado que, en principio, se enfrenta solo a la experiencia.

“Tengo a los niños y todos de unas características muy dispares. Sola, sin monitores, niños con problemas de control de pipí. No había informes de los niños, no como ahora que sí los tenemos. Todavía nadie había hecho trasvase de información. En los meses siguientes empezaría el trabajo conjunto del profesorado implicado en la experiencia” (E01).

Los primeros momentos son duros. Se trata de una experiencia novedosa. Las familias y el propio alumnado plantean problemas personales. La Administración había prometido medios, pero como maquinaria lenta, tarda en llegar. Y, por encima de todos, surgen numerosos problemas administrativos y burocráticos. En algunos centros no existen aulas adecuadas. En otros no se cuenta con el material adaptado. El mismo profesorado tiene que buscar soluciones. Y alguna pasa por pedir el material a las propias familias.

“Reuní a los padres, me presento y empezamos a trabajar con el mismo horario que tienen los demás niños. El aula era bastante grande. Seis criaturitas y yo, creo que eran seis: Emeterio, Yolanda, Abel, Raquel, María Jesús y Carmen. Entonces pues nada, allí nos sentamos, no teníamos nada; el director nos ofreció mobiliario: mesas, sillas... No había ningún material porque la Administración no dotaba a priori. Delegación pasaba a los centros una partida económica por tenernos funcionando como un aula más del centro pero mientras que las partidas se liberan, llegaba el final de curso. Yo me acuerdo de decirle al director: “vamos a hacer algo, porque no tenemos nada de material y yo tengo que trabajar”, y entonces hizo una circular y le pedíamos material a los padres que no usaran los niños, y me trajeron desde muñecos a carritos, puzles, libros... Llenamos aquel espacio con una alfombra que alguien me prestó hasta que ya Delegación puso un enmoquetado para que pudiéramos estar allí sentados, en suelo muy frío. Allí empezamos a trabajar” (E01).

Si bien, como se ha comentado, se realizó un diseño curricular individualizado para el alumnado (López Melero, 1990), este no siempre llegó o bien tuvo que ser readaptado constantemente. Hay que buscar ideas y todas son bien recibidas.

“En esa etapa inicial teníamos como guía un libro de Miguel, “Teoría y Práctica de la Educación Especial”, que lo conocí en la carrera y luego no lo utilizábamos mucho porque de la experiencia de Miguel a nuestra realidad había diferencias... Él nos daba de las diferentes áreas muchas sugerencias de actividades que podíamos trabajar. Era complicado porque niños con diferente nivel madurativo... Yo lo recuerdo con dulzura. Había inquietud, ansiedad, preocupación por hacerlo bien, por dar respuestas y era complicado” (E01).

En este primer año de experiencia, aún no se puede hablar de integración. Se había decidido que se comenzara como inserción. La idea era que el alumnado adquiriera la madurez suficiente durante un curso para, más tarde, ser integrado en aulas ordinarias. Por ello, surge el concepto de “aulas de maduración” o “aula de tránsito” (E01). El alumnado solo comparte espacio físico en determinados momentos. Hay que recordar que la mayor parte de estos niños y niñas no habían ido a ningún centro o bien habían estado escolarizados en centros específicos.

“Los primeros meses lo que compartíamos con los demás niños eran los recreos; a medida que yo me fui estableciendo y relacionando con el profesorado, a algunos compañeros les daba pena: “hay que ver esta muchacha con estos niños”: se me escapaban, no tenían autonomía, hábitos... La mayoría eran pequeños; no habían ido la guardería, menos la niña mayor que había estado en un centro específico, no sé seguro, no sé si en la zona de San Pedro, había un colegio específico o una asociación. Uno tenía siete años y no había ido a la escuela, era un bebé, se chupaba el dedo, travieso, sin lenguaje, estaba bastante enfermo, estaban muy poco estimulados” (E01).

A pesar de todo, el profesorado que se ha iniciado en la experiencia rebosa de ilusión.

“¿Qué me encuentro yo allí?: gente ajena a todo, un proyecto que se inicia con muchísima ilusión y me alegro de vivir lo que había vivido y era la emoción de querer tener esa emoción. A nivel inconsciente, no tenía miedo, no tenía inseguridad, no sabía a qué me enfrentaba, tenía mucha ilusión por eso” (E01).

Cada maestro o maestra, que pertenecía totalmente al claustro y, por tanto, participaba en la vida del centro y estaba bajo la responsabilidad del director, contaba con la ayuda externa de un psicólogo o pedagogo del equipo de investigación, del médico y de un asistente social. Éstos fueron cogidos entre el alumnado en prácticas de la Escuela de Trabajadores Sociales de la Universidad de Málaga. Una de estas figuras externas tenía el reconocimiento de coordinador. Este se reuniría periódicamente con el maestro o maestra del aula y con las familias. Las familias, por su parte, pertenecían al APA del centro con todos los derechos y deberes.

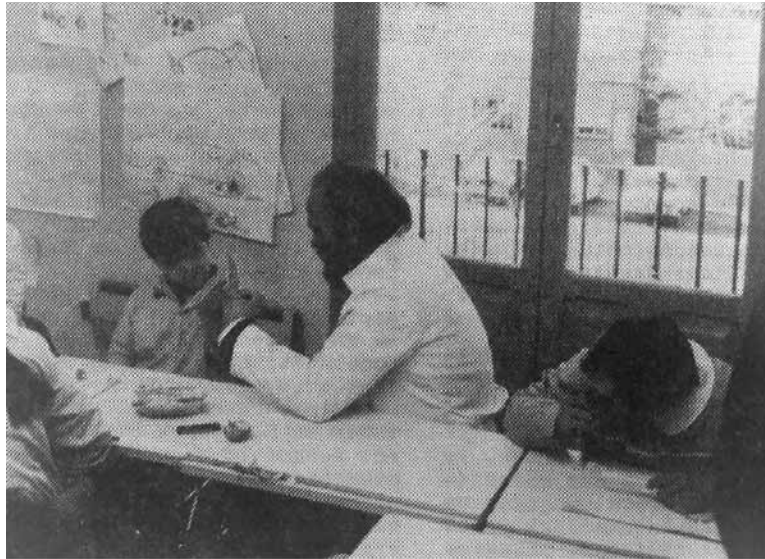


Ilustración 65: El profesor López Melero en un aula de tránsito

“Yo era la tutora del aula de tránsito, de la experiencia, del proyecto de integración. Y formaba parte del claustro. Todo el mundo me trataba estupendamente. No había rechazo” (E01).

“Yo me sentía maestra del claustro, apoyada y valorada. Muy valorada. En algún momento me pude sentir líder ante el desafío más interesante en mi carrera profesional, me entregué con mucha ilusión al proyecto” (E09).

El profesorado ordinario mira en ocasiones con curiosidad, en otras con recelo, en otras con admiración y en otras incluso con lástima. Y, de forma mayoritaria, como algo externo, que no va con ellos.

“Todo el profesorado no estaba de acuerdo con la integración, y algunos lo veían como algo ajeno” (E01).

“Lo que era verdad es que el profesorado tenía muy claro que yo era la responsable de esos alumnos. Yo actuaba como una maestra de aula específica de ahora. Yo era la tutora de esos alumnos, que estaban ubicados en un espacio prestado para una experiencia de la Universidad. Estábamos ubicados en el pabellón de en medio porque en el de Infantil, que hubiera sido más natural, no había espacio. Solo se prestaba un aula para una experiencia” (E01).

A partir de octubre, una vez solventados los problemas más inmediatos, se programaron reuniones de seguimiento. Una vez al trimestre se reunirían todos los implicados, desde el director del proyecto, López Melero, hasta los directores de los colegios, los maestros y maestras y las familias. Cada dos meses, por otra parte, tenían lugar reuniones en los centros para valorar el funcionamiento del proyecto.

“Éramos un grupo de investigación, nos reuníamos periódicamente para compartir y hacer formación. Era un trabajo grupal y cooperativo. Nos reuníamos una vez al mes, con Miguel o entre nosotros, y compartíamos todas nuestras inquietudes, nuestros problemas, sinsabores... Había también un médico genetista del materno. Era el que hacía el estudio genético de los niños, porque Miguel llevaba la investigación en ese ámbito también” (E01).

Para la investigación tenían lugar otras reuniones, de carácter más técnico: el último viernes de cada mes todo el equipo técnico con un maestro o maestra, en la que se hacía estudio de casos. Además, en ocasiones se convocaban grupos de trabajo a voluntad de las personas que estaban interviniendo en el proyecto (López Melero, 1990).

El profesorado comienza a buscar estrategias para conseguir hacerse al alumnado, con sus dificultades.

“Tenían pocos hábitos, se me escapaban... Todos los días me los llevaba al recreo de los niños de Infantil y de primero y tenía que atravesar dos verjas y una carretera para llegar... Imagínate, si cogías a uno o dos, no podías coger a los demás. La mayor era la que me entendía más: “venga, vamos a cruzar”. Con la práctica diaria aprendieron y los más autónomos tutorizaban a los otros hasta que ya atravesaban solos. En este espacio de juego establecí mucha comunicación con las compañeras de Infantil. Es lo que compartíamos inicialmente. Luego nos fuimos conociendo y les propuse que compartiéramos algunas materias como música, plástica, actividades al aire libre... y resultó una experiencia estupenda para todos” (E01).

La Administración no tenía muy claro en qué consistía la experiencia y en muchos casos se pensaba que era una experiencia externa de la Universidad, por lo que en algunos momentos se desentendían de los problemas. Hubo falta de apoyo constante. En particular, un problema fueron los comedores y el transporte. Además, faltaba todo el material escolar.

“La Administración no había obligado a nadie, esto era una experiencia de integración, un proyecto de investigación y como tal competía a las personas implicadas, a los padres y a los responsables del proyecto” (E01).

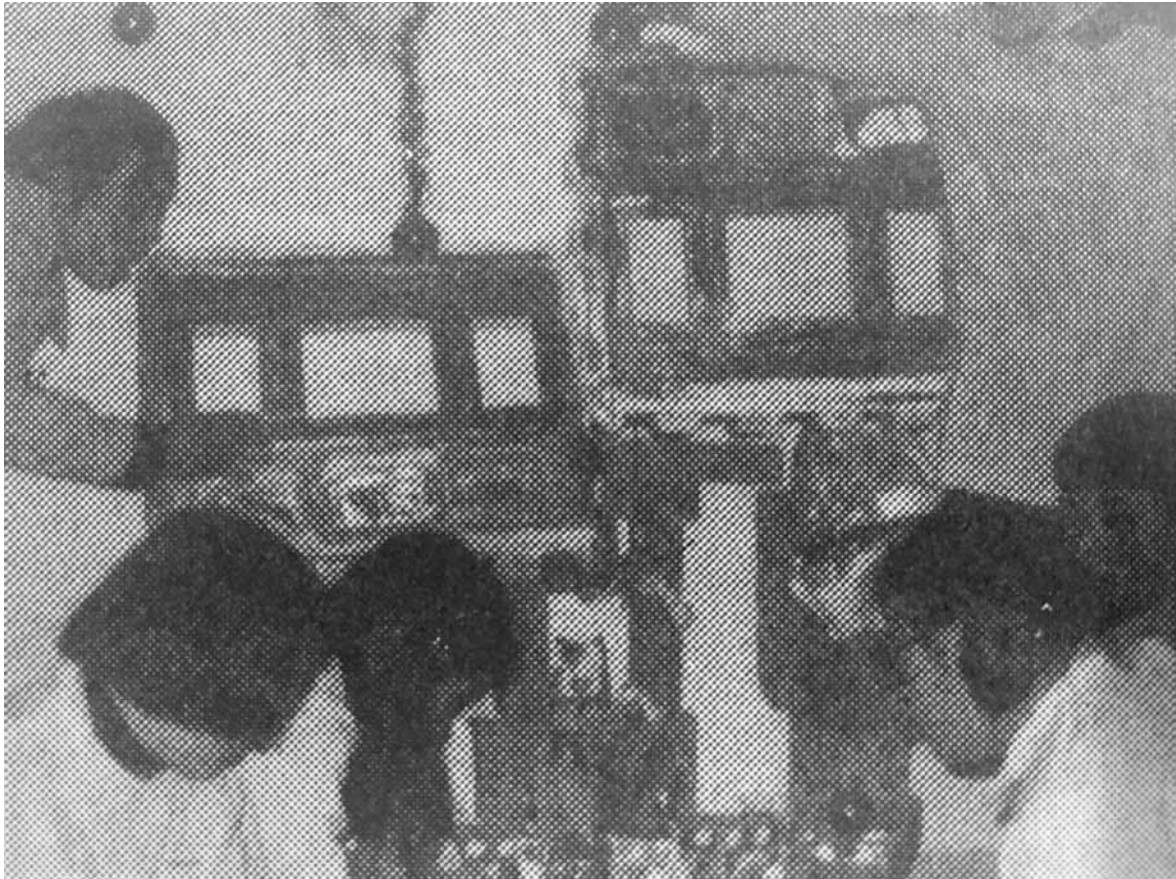


Ilustración 66: Aula de tránsito

No todos los maestros y maestras del proyecto se integraron bien en los centros. Hubo algunos que fueron marginados en la vida del centro. Y un pequeño grupo de profesores y profesoras pensaban que estos niños no aprenderían y que era una tontería que se mantuvieran sufriendo en las clases. Palabras textuales: *“cómo vamos a preparar a estos niños para una sociedad competitiva”*. No se sabe si era pretexto, obstinación o confusión. Otras frases: *“pero es que olvidan muy pronto lo que aprenden”* (López Melero, 1990). Como escribió Cervantes: la gente es como la hizo Dios, y a veces mucho peor.

En los padres y madres del alumnado integrado hubo ambivalencia: padres muy colaboradores y otros que han manifestaron incredulidad o recelo y que pensaban que su hijo se iba a educar mejor en un centro de Educación Especial. Las familias del alumnado ordinario planteó situaciones de todo tipo, aunque no hay constancia de que alguno lo cambiara de centro como aseguraban a principios de curso.

“Los padres del alumnado de las aulas donde se integrarían los alumnos de Educación Especial, aceptaron que sus hijos compartieran el mismo aula, después de que recibieran charlas informativas del proyecto” (E09).

El curso siguiente, 1984-85 es cuando comienza la verdadera experiencia de integración. A la vez, se incorpora un centro nuevo, el Ciudad Palma de Mallorca de Torremolinos. Por primera vez, entra el alumnado que el año anterior había estado en las aulas de maduración en las aulas ordinarias. No hay montaña suficientemente alta que impida continuar con la experiencia.

“El claustro tenía que aprobar el siguiente paso, la integración en las aulas de Primaria. Los niños eran conocidos por el profesorado del centro y habían observado su maduración. Presentamos este nuevo proyecto con la promesa administrativa de reducción de ratio y dotación de profesorado voluntario en comisión de servicios. No había todavía ley, era un acto generoso de los centros y tras la aprobación de esta propuesta por el claustro empezamos el siguiente pasito, la integración en 1º y 2º de EGB. Recuerdo a las primeras maestras y maestros que contribuyeron, sin darse cuenta, a un cambio social importante para las personas con síndrome de Down, a Mª José Villarreal, a Inés Roldán, a Rafael Parrado... Todo un proceso de voluntariado, de compromiso” (E01).

Se prepara de forma especial al alumnado que piensa se puede integrar en el ciclo inicial, en 1º de EGB.

“El proyecto contaba con un aula de veinte alumnos, de los cuales sólo siete provenían del aula de maduración para la integración, seis con síndrome de Down y uno con parálisis cerebral” (E09).

Se incorpora nuevo profesorado, en comisión de servicio, para tutorizar estas aulas de integración.

“Cuando se planteó el proyecto, trabajaba entonces, en el centro de Educación Especial Santa Rosa de Lima, me propusieron tutorizar el aula de integración, me informaron y me pareció un proyecto innovador. Muy atractivo y acepté” (E09).

En otros casos, se ofrece profesorado voluntario del centro.

“El profesorado nos recibió con una normalización... eso pasó. Las familias, integradísimas, el profesorado, todos a una. Y eso que era un macrocentro, estábamos en un pabellón aparte los de Infantil, doce o trece podíamos ser. De hecho un alumno que se integró lo hizo con una maestra que se ofreció, no de comisión de servicio” (E10).

En todo caso, se procura desde la investigación ayudar constantemente a este profesorado, en función de las necesidades que vayan surgiendo.

Hay dos centros cuyos directores exigen personal auxiliar para continuar la experiencia. La Junta de Andalucía se inhibe, por lo que se contrata con cargo a la investigación. Además, se comienza a hacer un estudio de actitudes socio afectivas y cognitivas del alumnado síndrome de Down en contacto con el alumnado ordinario (López Melero, 1990).

El trabajo con las familias fue arduo. Un punto importante del proyecto.

“Antes de comenzar el proyecto, se realizaron reuniones informativas, tanto para el claustro como para las familias del alumnado de 1º de EGB donde se iban a integrar” (E09).

“La colaboración de las familias fue espectacular” (E10).

Comienza el verdadero reto: el de integrar en aulas ordinarias al alumnado con síndrome de Down. En ocasiones, algunos maestros y maestras decían que no tenían la obligación de tenerlos en clase y que la propia Delegación les había asegurado que se trataba de una experiencia voluntaria. La antítesis de San Pedro: no niegan tres veces sino que afirman tres veces en falso.

Es preciso “vender” lo que se ha conseguido.

“El salto fue que al año siguiente ya pasamos de estar en un aula de maduración a poder demostrar que los síndrome de Down podían compartir espacio y estar aprendiendo con los demás, aún con sus dificultades: no es que tire piedras es que antes se chupaba los dedos y ahora corre detrás de otro, es una manera de comunicarse” (E01).

Cada profesor, cada profesora, utiliza sus estrategias para el trabajo académico. Aunque con algunas premisas.

“En el primer trimestre nos planteamos trabajar sin los materiales curriculares: “fuera libros”. Iniciamos actividades lúdicas preparatorias para la adquisición lectora: juegos de percepción visual, auditiva, memoria, praxias fono articulatorias. El método empleado era mixto o ecléctico” (E09).

“Yo no le veo ningún mérito ni nada especial, porque era un niño o una niña de la clase en la que tú en el apartado curricular le adaptas un poco, pero como la parte emocional y la parte de los compañeros tiene tanto peso, pues la parte curricular, como en el año de ahora, cualquier alumno o alumna que necesita una adaptación, ahora porque está más normalizado y se llaman adaptaciones curriculares, ese concepto aún no había aparecido en el año 85 pero hacíamos eso, adaptábamos la metodología, la evaluación, los instrumentos... antes hacíamos lo mismo, sin que se llamara ACI, era una programación adaptada” (E10).

A la experiencia acumulada de parte del profesorado se le suma la creatividad y sus propias inquietudes docentes. La imaginación, esa tía soltera, inunda los centros con sus alegres vestidos de colores.

“Para dar respuesta a la diversidad, tuvimos que recurrir a diferentes estrategias que posibilitara una atención educativa más global. Algunas basadas en la propia experiencia profesional y reflexión docente, como organización del aula, distribución de

materiales, priorización de los contenidos y eliminación de algunos contenidos secundarios. Pero lo más acertado fue el empleo de algunas técnicas basadas en los procedimientos y actividades, siempre en la búsqueda de la motivación, diseñando tareas cortas con material adaptado y de forma cooperativa. Había que buscar criterios comunes en cuanto a metodología, uso de materiales y ritmo de aprendizajes. Pero lo más importante del proyecto estuvo en la dedicación del profesorado, en las ganas que pusieron y la inversión del tiempo empleado para reuniones, cursos, para hacer las adaptaciones pertinentes....” (E09).

Y tan importante como la formación técnica, era la preparación filosófica e ideológica de este profesorado.

“Entonces partí del tratamiento de iguales en el aula. A lo mejor eran niños que necesitaban un apoyo especial, unos materiales especiales, pero era una inclusión, de hecho yo creo que uno de ellos, Emeterio, hizo Bachillerato. Teníamos tres niños, éramos tres maestros, teníamos uno cada uno y fue una experiencia súper positiva, no los ves diferentes, eran un niño o una niña más allí” (E10).

Aunque el propósito era lograr una normalización, no siempre se consiguió. Y en ocasiones, por mor de la propia investigación.

“Eso sí, mucha cámara, mucho video, mucho universitario, mucha gente viendo aquello” (E09).

Por otra parte, se continúa valorando el rendimiento académico de este alumnado.

“La evaluación académica se hacía a través de un registro personal donde se reflejaban los objetivos a conseguir. Se puntuaba con color verde si lo conseguían, amarillo en maduración y rojo no conseguido. De un golpe de color, veíamos la evaluación de los objetivos. Por otro lado, los efectos beneficiosos de la integración para los demás alumnos fueron indiscutible, como la aceptación del otro, el desarrollo de la tolerancia....” (E09).

Se pretendía que las aulas de integración estaban coordinadas con las aulas ordinarias.

“Mis recuerdos son súper positivos, pero sobre todo asombrosos, porque era el tratamiento que se le da a un niño en la escuela, sea con síndrome de donw o sin síndrome de down. Ahora a la sobredotación intelectual también se le está haciendo un tratamiento individualizado, por tanto yo no lo veo tanto mérito, el quizás la repercusión que tuvo fue porque este alumnado estaba en aulas específicas” (E10).

La organización de los apoyos, de los refuerzos, es variable en cada centro.

“Había 25 alumnos por aula y dos Down, Raquel y Yolanda. El apoyo lo solía dar la maestra de apoyo dentro, aunque a veces los sacaba para cosas concretas, porque tenían la atención dispersa. Es como ahora, que el refuerzo educativo, si es un tema de atención o de algo así es mejor sacarlos del aula para temas puntuales, o un tema de lenguaje específico. No era un sistema rígido. Como trabajábamos muchísimo en equipo, pues lo hablábamos. A veces se llevaba a Yolanda tres veces porque necesitaba trabajarle algo. Con Yolanda porque se dispersaba mucho. Raquel menos. Era todo como muy normalizado, la sensación era de no estar haciendo nada especial” (E10).

En algunos casos, el profesorado tuvo la presión de las familias.

“El primer trimestre fue maravilloso, los niños se habían iniciado en la lectoescritura y la interacción y el acercamiento entre los niños fue espectacular... Pero, ¿qué pasaba?, que en el segundo trimestre el desnivel académico de los alumnos de integración se produjo; entonces introducimos los materiales curriculares para que los demás alumnos pudieran realizar con autonomía dichas actividades. A pesar de todo sentimos una gran presión de algunas familias que establecieron comparaciones con otros cursos” (E09).

En ocasiones, se reorganizan los apoyos y se buscan ideas fuera de la escuela.

“El trabajo se complicaba y solicité de la Universidad maestros en fase de prácticas que estuvieran interesados en el proyecto” (E09).



Ilustración 67: Alumnado del colegio Bergamín

El tercer año de experiencia, se amplía con dos nuevos centros, Las Flores y Bergamín de Málaga. Y se produce la integración de todo el alumnado. El equipo programa actividades complementarias con el fin de que la integración se produzca sin traumas y con el menor sufrimiento.

“Al año siguiente, los alumnos de EGB tenían buen nivel académico y con mucha capacidad creativa. Y el alumnado de integración avanzaba a ritmos diferentes. Los niños aprendieron a leer. Y dos con síndrome Down, Ramón y Yolanda, estudiaron en ciclos formativos” (E09).

Este año se legisla el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, que ofrece un marco adecuado de integración, con lo que se resuelve el problema del seguimiento de la escolaridad de estos niños. Afortunadamente porque la experiencia se iniciaba para tres años y este era el último. Se garantiza la continuidad.

En años sucesivos, se van incorporando otros centros, como el Eduardo Ocón en el curso 1986-87. Esta experiencia es asumida por la Delegación a través de la Comisión Provincial de Integración y, aunque se sigue reconociendo la experiencia con autonomía y a su director como responsable de la misma, el equipo de investigación continúa la labor.

El resultado de esta experiencia, por años y alumnado, fue el siguiente (López Melero, 1990):

- 1983-84. 42 niños, de los que 25 habían asistido a *estimulación precoz*. 6-9 años. 3-4 años edad madurativa. 4 colegios.
- 1984-85. 51 niños, de los que 33 habían asistido a *estimulación precoz*. 6-10 años de edad y 3-5 años de edad madurativa. 6 colegios.
- 1985-86. 59 niños, de los que 38 habían asistido a *estimulación precoz*. 6-11 años y 3-7 años de edad madurativa. 8 colegios.

Como resultado de la investigación, se realizó una valoración cuya memoria se envió a la Junta de Andalucía, Dirección General de Renovación Pedagógica. Es muy posible que estas memorias sirvieran de base a la puesta en marcha de la integración en el resto de Andalucía (E01, E09, E10). La conclusión final era que no se presentan ni disminuyen en los niños *normales* su potencialidades intelectuales y sin embargo mejoran muy significativamente las de los niños de integración respecto a las de los centros específicos. Los resultados dan como variable importante de éxito el maestro.

“Es la pieza fundamental. Es este, y no otro, el problema más grave de la integración”.

Las conclusiones más significativas de la memoria son las siguientes (López Melero, 1990):

Rendimiento académico

El grupo de investigación confeccionó una prueba con cinco aspectos esenciales: vocabulario, lenguaje, sociabilidad y convivencia, lógica-matemática y conocimientos en general. Se le aplicó al grupo de control (el del colegio Santa Rosa de Lima, preescolar de Educación Especial de Ciudad Jardín de Málaga y a niños de EGB de los colegios ordinarios donde estaba el alumnado integrado) y al grupo experimental, los de integración, arrojando el siguiente resultado general:

Grupo de control niños “normales”: 74,31
Grupo de control de <i>trisómicos</i> en centros específicos: 24,75.
Grupo experimental: 65,86.

Desarrollo de la maduración

Se pasaron unas pruebas al comienzo y al final de la experiencia, arrojándose los siguientes resultados:

	Octubre 1983	Junio 1985
Autonomía	2 y medio-3 años	6 años
Desarrollo perceptivo	3 años	7 años
Desarrollo psicomotor	2 y medio años	4 años y medio-5 años
Memoria	3 años	6 años
Lenguaje	3 años	4-4 años y medio
Lógica matemática	3 años	5 años
Desarrollo lógico	3-3 años y medio	6-6 años y medio
Desarrollo afectivo	4 años	7 años
Desarrollo social	4 años	7 años

En el estudio destacaba que el cambio no se había dado por igual en todo el alumnado ni en todo el centro, habiéndose dado diferencias significativas. El dato más importante es que todos progresan más en centros ordinarios que en centros específicos.

Autoconcepto y adaptación social.

Para valorar estas características, se utilizaron diarios de clase y diarios de investigación del profesorado y de los propios investigadores. Las conclusiones aseguraban que se habían establecido vínculos de colaboración entre el alumnado, favoreciendo la iniciativa y disminuyendo la dependencia del alumnado con discapacidad. Se destacaban algunos comentarios de docentes como: “*la mayoría de ellos están comprobando que son capaces de hacer algo bien*”

o “aunque hay aspectos que han conseguido poco, en general pueden considerarse como niño de 1º de EGB a todos los efectos” (López Melero, 1990: 302).

Ventajas para los compañeros del niño trisómico-21

En los diarios del profesorado aparecían comentarios como: “los niños normales se han hecho más tolerantes y sociables” o “hay niños incluso, que prefieren estar jugando en el patio con trisómicos-21 antes que con sus otras compañeros. Es algo muy bello” (López Melero, 1990: 303).

Ventajas para la escuela

La educación integrada trae consigo una renovación pedagógica actualizando y mejorando la preparación del profesorado: es una exigencia pedagógica, una puesta al día del profesorado, participando en jornadas de trabajo, seminarios permanentes...

¿Y qué opinan los protagonistas?

“La valoración del proyecto, cualitativamente, fue magnífica, pero no se analizaron las debilidades del proyecto. Yo vi y sentí las bondades del proyecto, pero necesitaba que me aclararan muchas dudas que tenía, pero estaban más interesados en los ecos mediáticos que en los problemas que teníamos. Me doy cuenta el segundo año” (E09).

“Yolanda está trabajando en Carrefour y tiene una vida bastante independiente igual que Ramón que trabajaba en una tienda familiar de deporte. Me preocupé por el seguimiento de Ramón, porque era un fuera de serie.” (E09).

“Dentro de síndrome de Down hay distinta afectación en el síndrome: yo recuerdo a Emeterio, en cambio Yolanda era una niña que además tenía asociado cardiopatía. Raquel era otra niña no como Emeterio, porque Emeterio se quedó en los rasgos físicos, era de padres mayores, pero llegó a Bachillerato. Yolanda era la niña que quizá tenía más dificultades para el aprendizaje. Entre que los síndrome de Down son emotivos, cariñosos, no tienen problemas de comportamientos, son amables, te abrazan, y que el resto de los niños lo ven normal... recuerdo una época muy buena, muy bonita, trabajar mucho porque no había nada... no había lo que hay ahora” (E10).

“Me acuerdo de decirme de una niña con síndrome de Down que estaba en un colegio, “oye ¿no te parece que esta nena no debería estar aquí?” simplemente porque se hacía pipí encima. Pues esta niña en este momento está ayudando en lo que es la Quirón, en pediatría. Esa misma niña síndrome de Down. Ella no se acuerda de mí, pero yo sí” (E14).

4.1.5. Viaje al fin de la noche. Integración del alumnado con diversidad funcional visual

“Hay una grieta en todo, así es como entra la luz”

Leonard Cohen. Anthem. 1992



Ilustración 68: Miguel Mérida Nicolich

Ya en el siglo XV existe en Málaga una preocupación por los invidentes, demostrado por la Cofradía de Ánimas y Ciegos (Mínguez 2003). El origen de esta cofradía es la entrada de Isabel la Católica en Málaga y la necesidad de instruir a las mujeres musulmanas: por respeto a estas creencias se piden invidentes con ideas cristianas y dotados de cierta cultura.

Con la expulsión de los moriscos, la cofradía se dedica a instruir a familias humildes, incluyendo a los ciegos.

A partir del siglo XIX surgen sociedades filantrópicas como las Sociedades Económicas de Amigos del País, con tres sedes: Málaga, Alhaurín el Grande y Vélez-Málaga. Hay constancia de una señora alhaurina que dejó su fortuna para fundar un asilo para pobres, preferentemente ciegos, en 1849 (Montoro Mar-

tínez, 1995). En la localidad axárquica, gracias a la sociedad, se abre en una parroquia una escuela para recibir clases como obligación al recibir ayuda económica (Montoro Fernández, 1999).

En 1900, dos maestros jubilados, internos en el Hospicio Provincial de Málaga, comienzan a dar clases espontáneamente a los niños ciegos y sordos allí acogidos (Mínguez, 2003), a los que se les una un monja y un invidente con conocimientos de los sistemas Braille, Ballu y Abreu. La Diputación de Málaga, sorprendida por el hecho, decide subvencionar la iniciativa y crea la *Escuela Provincial de Sordomudos y Ciegos*. El centro, con numerosas carencias, duró veinticinco años.

En 1914, Felipe Blanco, que se había quedado ciego en la guerra de Marruecos, crea la primera asociación de ciegos en Málaga, “*La Nueva Aurora*”. En ella, una sección de enseñanza que dirigía el propio Blanco impartía enseñanza a invidentes.

Gracias al esfuerzo del oftalmólogo Miguel Mérida Nicolich, al quedarse ciego, se crea en Málaga el *Instituto Municipal de Sordomudos y Ciegos*. Mérida había visitado la *Escuela Provincial de Sordomudos y Ciegos* y había comprobado el mal estado de sus instalaciones: un sitio en el que era imposible la poesía.



Ilustración 69: Primera sede de la Escuela Provincial de Sordomudos y Ciegos

Por ello busca la forma de reorganizar estas enseñanzas. Escucha hablar de las monjas franciscanas en Valencia y no cesa hasta que arranca su compromiso de establecerse en Málaga. Paralelamente, busca un edificio adecuado para montar su colegio. Inaugurado en 1924 y

situado en la calle Gálvez Ginachero de la capital, cerca del Hospital Civil: un edificio ya desaparecido pero que fue pionero en toda Europa. Tras la muerte de su precursor en el año 1932, pasó a tomar su nombre: Mérida Nicolich. Fue el primer centro que dio una dedicación a los niños ciegos, la mayoría de familias pobres o abandonados, que estaban en régimen interno en el centro y eran atendidos por las hermanas franciscanas.

Con el advenimiento de la II República, comienza una etapa en el colectivo invidente caracterizada por la creación de sus propias asociaciones y asambleas para no depender de patronatos públicos (Mínguez, 2003). Esta idea será crucial para que se incorpore nuestra provincia a la venta del cupón.

Con el Decreto de 13 de diciembre de 1938 se funda la ONCE, uno de cuyos fines era la atención educativa a sus afiliados (Arnáiz, 1994). Esta asociación fagocitó la Nueva Aurora y se instaló en el número 3 de calle Granada, hasta su traslado, primero en 1951 a un edificio de la calle Larios y posteriormente a la Alameda Principal. En la actualidad dispone de un moderno edificio en la calle Cuarteles, en Málaga capital.

“La ONCE nace con la guerra; se quedan muchos mutilados, y le permitían vender un cupón, igual que en la edad media le permitían licencias para pedir. Es una variante: vender lotería para tener una vida” (E06).

Un hecho destacado ocurre en marzo de 1939, cuando gracias a las gestiones de Julio Osuna y a la colaboración económica del Ayuntamiento de Málaga, se monta en el número 8 de la calle Marquesa de Moya la primera imprenta braille de España, que será trasladada a Madrid en 1945, convirtiéndose en la imprenta oficial de la ONCE (Mínguez, 2003).

Tras el parón ocasionado por la guerra civil, el Instituto Mérida Nicolich continuó su funcionamiento. Para atender a la legislación del momento, el centro tiene cuatro secciones: *niños sordos, niños ciegos, niñas sordas y niñas ciegas*. En 1950 el centro se desdobra, escolarizándose las niñas en un local de la cercana calle Sevilla. Pero poco a poco el centro se va especializando en alumnado sordo. En este momento, según fichas del gobierno civil, el centro atiende a 53 sordomudas, 3 ciegas, 75 sordomudos y 3 ciegos.

Al poco tiempo, el alumnado invidente pasará a depender exclusivamente de la ONCE (Mínguez, 2002).

A mediados del siglo XX, como en el resto de las provincias españolas, en Málaga predomina el modelo institucional: tal como se ha visto, se construyen centros especiales, a iniciativa de personas concretas, donde se escolariza el alumnado con diversidad funcional de todo tipo. El alumnado con diversidad funcional asociada a problemas de visión convive entre estos centros especiales o bien escolarizado en aulas ordinarias sin recibir la atención especializada necesaria, por lo que padecen retrasos escolares. En otras ocasiones, el alumnado directamente es derivado a centros escolares fuera de la provincia, como el que tiene la ONCE en Sevilla.

Con la llegada de la Ley General de Educación de 1970, la situación no mejora. A pesar de estar incluido en el Plan Nacional de Educación Especial, las iniciativas para su atención educativa se reducen a unas pocas aulas especiales en todo el país y algunas experiencias privadas. Por otra parte, en el profesorado no existe una formación adecuada: se trata a niños con restos visuales como ciegos totales, sin tener en cuenta las posibilidades del niño.

En los sistemas educativos foráneos, se está empezando a plantear la posibilidad de estimular al alumnado con remanente visual, creándose un tercer grupo, tras los videntes y no videntes: los videntes parciales, conocidos como *ambliopes*. Este término pasará a ser muy conocido en los ambientes educativos de Málaga.

El 2 de noviembre de 1979, un escrito firmado por un farmacéutico malagueño, José Castellano Gayo, y dirigido al Ministerio de Educación y Ciencia y al de Sanidad y Seguridad Social, aboga por la creación de un centro o aula especial para niños ambliopes en Málaga:

(...). La selección de estos niños sería conveniente realizarla por una comisión médico-psicológica, con visión subnormal y normalidad en todos los demás aspectos sensoriales (sería mejor que tuvieran parecido nivel intelectual), y no mezclar otras deficiencias que agravaran el problema.

(...). El número máximo por aula sería de seis u ocho, con una para preescolar y otra para EGB.

El profesorado debería tener el curso de Pedagogía Terapéutica y el especial para niños ambliopes.

Sería necesaria una persona dedicada a las relaciones con los padres, el Ministerio de Educación y Ciencia, y otros organismos, como cajas de ahorro y empresas para buscar fondos, así como buscar aulas ordinarias donde podrían integrarse con una campaña de mentalización.

(...). La preparación de estos niños en aulas especiales debe tener como fin primordial su integración en aulas de niños normales, lo que en algunos casos sucederá con rapidez, dependiendo fundamentalmente de la edad a la que comience la preparación, que entendemos debe ser lo mas pronto posible, entre dos y cuatro años o antes de los restos visuales que poseen.

En caso de integración, el niño deberá ser admitido en un aula normal y tratado como los demás alumnos.

(...). Para cada grupo de cuatro o cinco de estos niños, que pueden estar en el mismo colegio o no, en el mismo curso o diferente, habría un maestro reeducador especializado con el curso para niños ambliopes, que asesoraría u ayudaría a los cuatro o cinco profesores donde estuvieran cursando estudios. Podría ser necesaria una rehabilitación con aparatos especiales que por su costo o dificultad deberán estar ubicados e u centro que se creara.

De esta manera recibirían Educación Especial niños ambliopes de toda la provincia que no tendrían que desplazarse a Málaga capital todos los días, sino que estarían en un aula normal en su lugar de residencia o barrio de la capital (Castellano Gayo, 1979).

En este escrito está el germen de lo que va a ser la atención al alumnado con dificultades visuales en Málaga durante los siguientes años. Castellano será el primer presidente de ASPAHIDEV (Asociación de Padres con Hijos *Deficientes* Visuales), fundada el 9 de septiembre de 1980, *con el objeto de realizar toda clase de actividades encaminadas a la promoción sociocultural y protección en todos los órdenes de los niños que sufren graves déficits visuales bilaterales, a fin de obtener su máxima inserción en la sociedad. Impulsarán acciones destinadas a su inserción educativa en aulas especiales o normales con el establecimiento de servicios de apoyo pedagógico.* (Artículo 2. Estatutos). El domicilio provisional se sitúa en Málaga, rotonda de Suárez, 3, local 5, Farmacia.

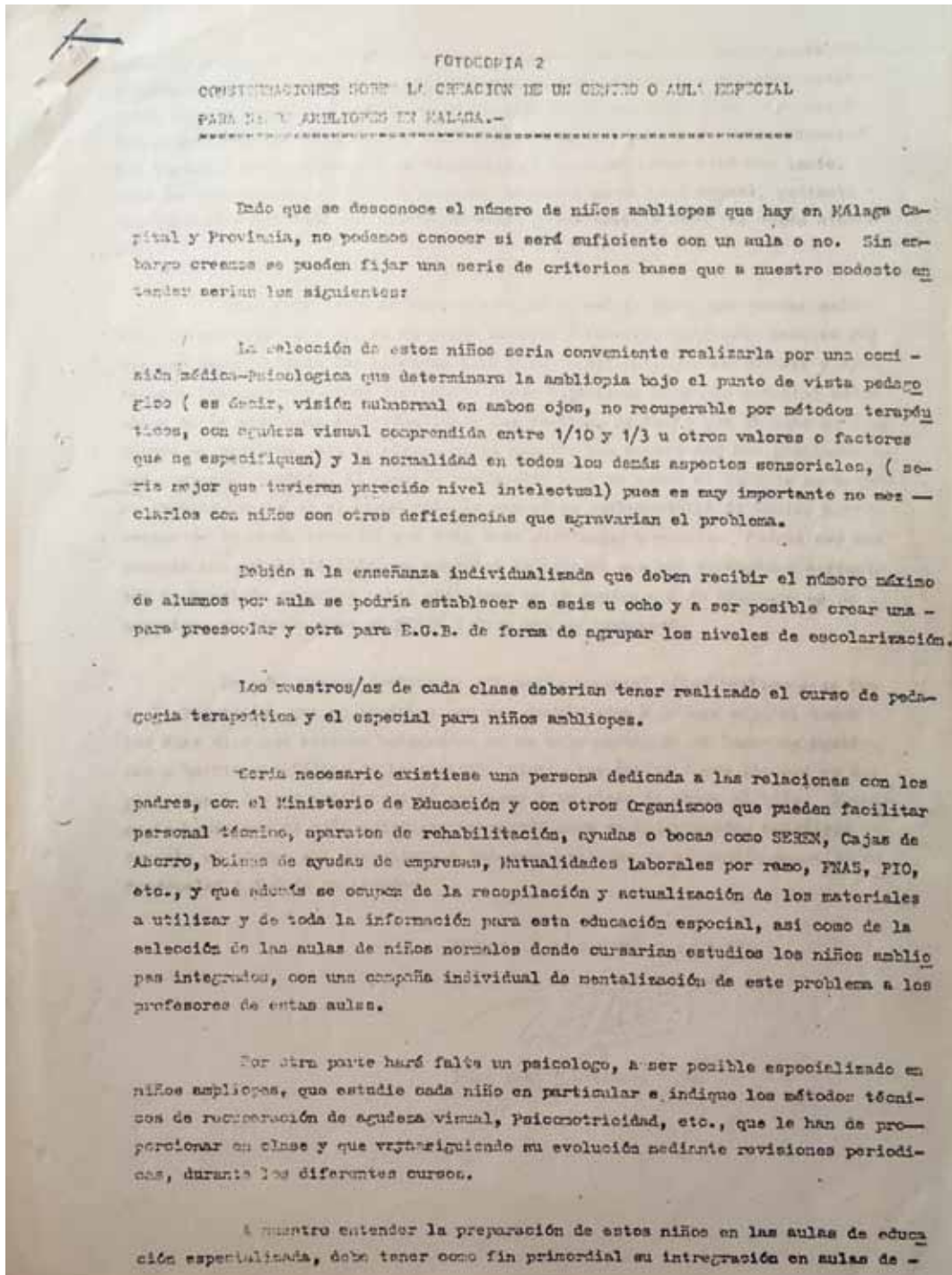


Ilustración 70: Escrito de José Castellano, embrión de la creación de ASPAHIDEV

“¿Por qué nace ASPAHIDEV? Porque una señora que es farmacéutica tiene una niña con una maculopatía terrible. Como tenía pelas, viaja por medio mundo y aterriza en EEUU. Allí le dicen que no tiene cura, pero que es baja visión, no es ciega total como le decían en España. Allí existen las clínicas de baja visión. Y en Gran Bretaña están los padres de la baja visión. Y descubre que en esos países los centros escolares atienden adecuadamente a este alumnado, con baja visión” (E06).

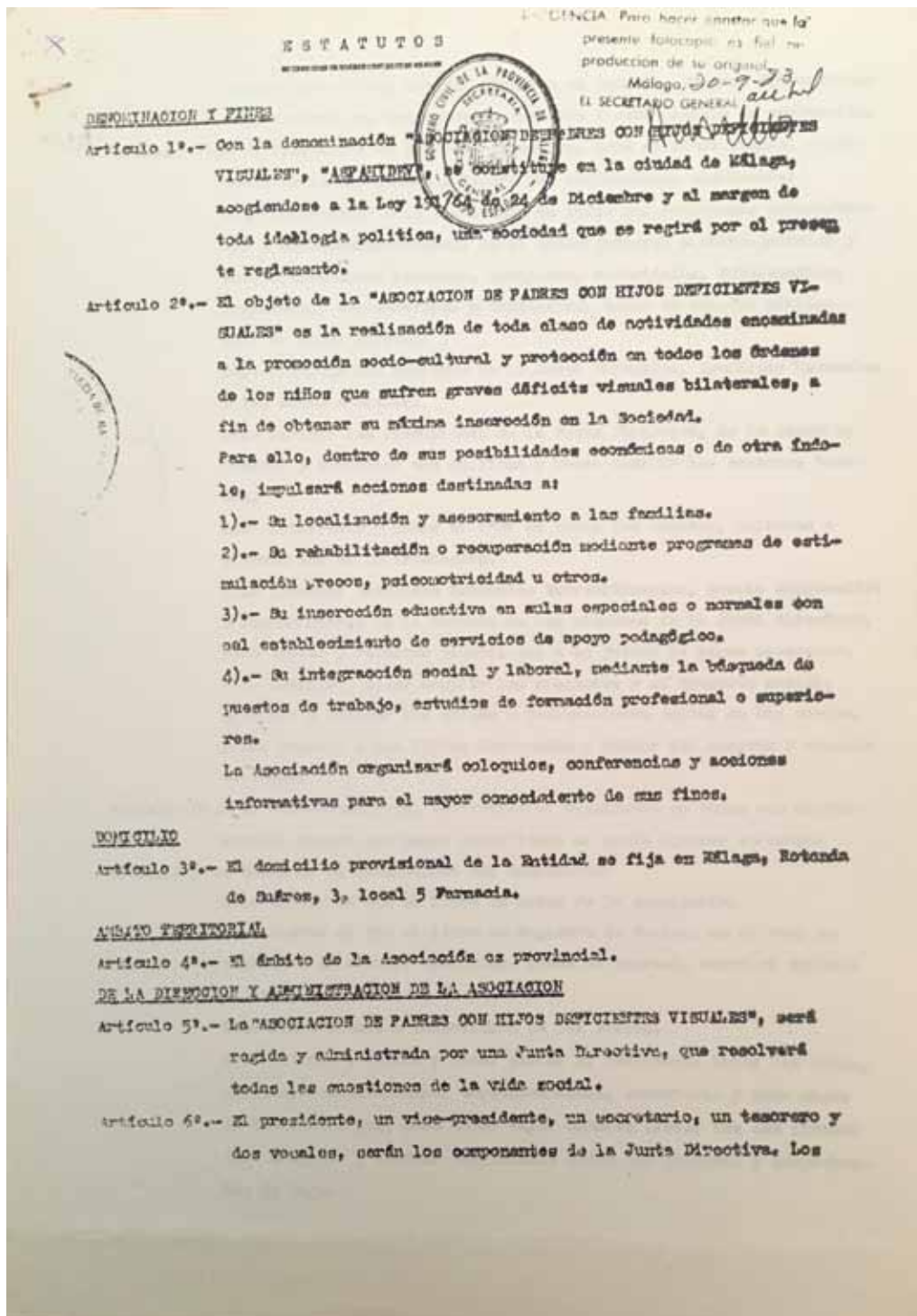


Ilustración 71: Estatutos de ASPAHIDEV

La recién creada asociación realiza gestiones con el Instituto Nacional de Educación Especial, el INSERSO y la Dirección Provincial de Educación y constatan que no existen estadísticas provinciales ni nacionales sobre el número de alumnos y alumnas *ambliopes* en la población escolar. Solo cuentan con los datos que han aparecido en la Monografía 8 del Boletín de Estudios y Documentación del *Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos* (SEREM), basándose en datos de la ONCE, que solo incluye ciegos y ambliopes profundos. Sin embargo, los estudios llevados a cabo para la redacción del Plan Nacional de Educación Especial, editado por el Real Patronato de Educación Especial en 1978 señala una tasa del dos por mil, lo que elevaría a unos 26.000 niños y niñas entre cero y dieciocho años en ese momento. En todo caso, este alumnado, con restos visuales aprovechables, han sido tratados como ciegos o directamente excluidos de la enseñanza reglada.

En esos momentos, no existía un límite claro entre ambliopía y ceguera. La Organización Mundial de la Salud había establecido cinco categorías:

- 5 (ceguera total)
- 4 (personas con percepción luminosa y un máximo de agudeza de 1/50)
- 3 (agudeza entre 1/50 y 1/20). Ciegos parciales con restos visuales que facilitan su desplazamiento.
- 2 (agudeza entre 1/20 y 1/10), llamados *ambliopes profundos*, que pueden leer y escribir en negro.
- 1 llamados ambliopes ligeros, (agudeza entre 1/10 y 3/10) con cierta visión de cerca.

Entienden que con una detección precoz y una estimulación visual y psicomotriz adecuada, en los primeros años de vida, junto con una ayuda especial al alumnado y al profesorado, se podría optar por una escolarización ordinaria al mayor número posible de este alumnado. Deciden comenzar con una mentalización adecuada en los estamentos educativos a la vez que son conscientes de la necesidad de ofrecer técnicas didácticas que permitan la integración del alumnado.

Por otra parte, constatan que los centros de la ONCE no atienden al alumnado de menos de 6 años, con lo que se pierde un tiempo excepcional. Consiguen del Instituto Nacional de Servicios Sociales el compromiso de la puesta en marcha de cursos de *estimulación precoz*, en centros base o en entidades privadas, además de “*ofrecer los servicios recuperadores o subvencionar los que aparte de los propiamente educativas pueda necesitar el niño ambliope durante la escolarización en un aula normal*”, según consta en el documento recibido por ASPAHIDEV en 1980.

“El primer objetivo es que niños con baja visión o ciegos no se tengan que ir a los colegios de la ONCE, en este caso Sevilla, Madrid, Ferrol, Canarias, Barcelona... y cuidado que entonces los colegios solo se podía ir a partir de los seis, no había preescolar” (E06).

ASPAHIDEV propone a la Administración el modelo de integración que se estaba realizando en Cataluña, pionera en España de este tipo de atención educativa. Allí funciona el “*Gabinete de Integración Escolar del Invidente*” (GIEI) entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ayuntamiento de Barcelona. Dicho modelo parte de profesorado itinerante que trabaja directamente con el alumnado con diversidad funcional visual, en el colegio donde

esté escolarizado, sea público o privado, asesorando al profesorado y proporcionando material específico. Y demanda una escolarización integrada para los 12 alumnos y alumnas deficientes visuales detectados en ese momento.

Aparece una figura clave en esta historia: el inspector Francisco Vergé Lozano. De esas raras personas que, teniendo mucho que decir, te escucha y, además, aporta algo inteligente a lo que dices. Con una gran sensibilidad hacia la diversidad funcional sensorial, Vergé había dirigido la revista trimestral *Estudios AEES*, surgida en los años de la transición política como órgano de la Asociación Española de Educación de Sordos (Checa Godoy, 2002). Vergé recoge la demanda de la asociación y se embarca en la redacción de un proyecto de investigación “*Integración escolar del niño ambliope en las aulas ordinarias*”.

Todo ello da como resultado la creación de un aula en el INSERSO, que durará solo el curso académico 1980/81 y la puesta en marcha de dos aulas en el colegio nacional mixto Las Flores: una en enero de 1981 y otra en noviembre del mismo año. Para atenderlas, se crea el Equipo de Apoyo a la Integración de Deficientes Visuales, conocido rápidamente como “*Ambliopes*”.

“La primera vez que escucho lo de “ambliopes” estaba en las prácticas de Magisterio. La primera petición me ocurre en el año 81 estando en el colegio del Carmen, que un tal Manolo Bueno y otros querían seleccionar profesorado especialistas en Pedagogía Terapéutica para trabajar en ese tema. Begoña Espejo fue la portavoz para decírmelo: “Está saliendo algo muy importante, por si tú te querías venir”. Yo estaba estudiando Pedagogía. Al curso siguiente me destinan al colegio Nta. Sra de La Luz, y empezamos con el proyecto de Miguel López Melero, profesor de la Facultad y en aquel momento digo: “no, me quedo en esto y prefiero seguir en este proyecto que me parece interesante y demás”. Y no me cambio a ambliopes. Empieza a moverse con un grupito pequeño de profesores, y empieza a sonar el tema: van a los centros, tienen unas funciones, etc.” (E11).

Comenzaron siendo dos profesores, dando apoyo a ciegos totales o parciales, más una psicóloga y un trabajadora social de la asociación. Los objetivos del equipo son:

“Favorecer la maduración que condiciona las adquisiciones instrumentales, la educación perceptiva sistemática que permita la mejor utilización del resto visual, la educación psicomotriz que haga desaparecer las dificultades de desplazamiento, las crispaciones y los estereotipos, insertar al niño en el mundo de la relación e impulsarle a la formación profesional y a su integración en la vida activa” (Bueno y Toro; 1987).

Las condiciones en los centros no eran, ni mucho menos, las adecuadas.

“Yo recuerdo que arreglaron la parte baja del colegio Las Flores y era un aula con las paredes todas de cristal y los pupitres con un flexo encima” (E06).

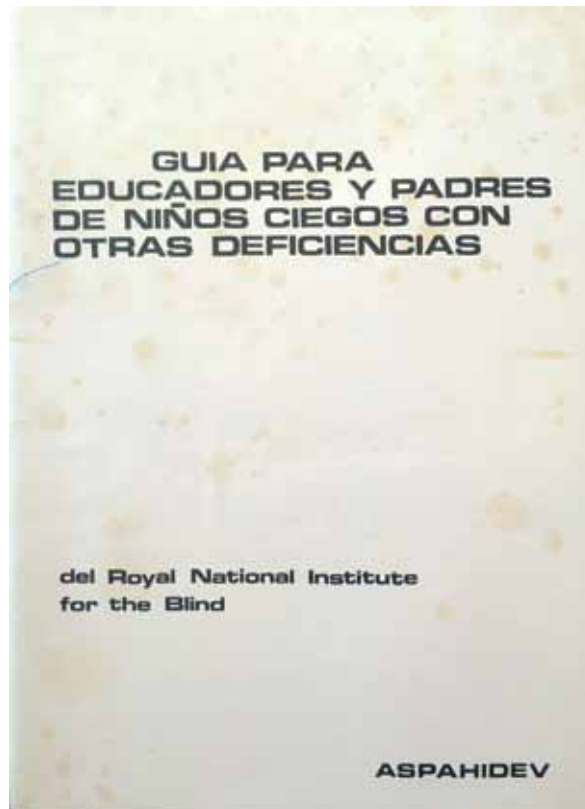


Ilustración 72: Primera guía para el profesorado, traducida por ASPAHIDEV de la Royal National Institute for the Blind

Se topan con dos problemas: la escasez de especialistas conocedores de la problemática del alumnado ciego o con baja visión y el gran vacío bibliográfico sobre el tema. Solo existen algunas hojas *ciclostiladas* de la ONCE o del INSERSO. Por ello, deciden autoformarse. La asociación le facilita al equipo una semana en contacto con lo que consideran que funciona mejor en España: el modelo de Barcelona.

“Aquella farmacéutica y su marido comienzan a investigar, son potentes económicamente, y ven que lo que funciona es País, Vasco, Barcelona y Madrid. Allí la Cruz Roja, pero menos. Nos mandan a lo más potente, Barcelona, porque la Caixa tenía mucha pasta. Allí estaban dos de las personas más reconocidas a nivel mundial y todavía vive una de ellas, Mercé Leonhardt” (E06).

Esta informante, recuerda la semana de formación como un momento muy interesante en su vida profesional.

“Visitamos el gabinete de Integración escolar de invidentes, en la Travesera de Gracia, 151. Barcelona. Su coordinador era José Luis Mediavilla Alonso. Gente sencilla, amable. Recuerdo sus palabras: “hay mucho que trabajar y los resultados a veces no son tan satisfactorios como esperaríamos después de haber puesto tanto esfuerzo por nuestra parte. A veces se aprecian estos resultados positivos a largo plazo y debe servirnos de estímulo, de que todo el esfuerzo y tesón que hayamos puesto en la docencia...”

nunca se pierde”. También estuvimos en el Gabinete de la Caixa con Carmen Guinea. Y el aula de ambliopes del Colegio Nacional de Prácticas, que dirigía Antonia Guimeral. Se utilizaba el método Montessori y el Bon Depart. Y me maravilló las exposiciones de material didáctico para Educación Especial que había en dos tiendas especializadas: Abacus, en calle Córcega 269 y Magial en calle Sicilia, 253” (E06).

Se toma como partida el método inglés “*Look and think*” que es traducido y repartido por la asociación.

En el curso 1981/82 la población detectada sube a veinte alumnos y alumnas. El “*Proyecto experimental sobre educación de ambliopes en Málaga*” de Francisco Vergé se acepta por parte del Instituto Nacional de Educación Especial, que aporta mobiliario y material específico para alumnado con resto visual y ciegos (INEE, 1981): lupas, lupa-televisión, fotocopidora, pupitres con tableros inclinados, flexos, máquinas *perkins*, *thermoform*, magnetofón, caja de números y regletas para escritura braille.

Se opta por la integración escolar, con dos modalidades: aula de apoyo y gabinete de profesorado itinerante. En ambas, el alumnado permanece en la clase con sus compañeros y compañeras, participando de todas las actividades regulares. Así, el alumnado que por efecto de una escolarización inadecuada no alcanza el nivel madurativo suficiente para iniciar su integración en EGB, es atendido en el *aula de paso* del Colegio Las Flores. Progresivamente, cuando estos alumnos alcanzan las condiciones necesarias para su integración, se escolarizan en los centros más próximos a su entorno.

“Era un aula de paso, pero tenían que salir; en cuanto aprendían braille, se tenían que ir a un cole. Solo iban los niños que estaban en Málaga” (E06).

El profesorado itinerante periódicamente visita las aulas de los chicos y chicas proporcionando actividades y material de apoyo. Con unas condiciones laborales curiosas.

“Yo cuando empecé, iba tres veces a Alhaurín, porque había una niña en su casa, otra niña estaba en el colegio San Sebastián y otra estaba en otro colegio. Iba otros dos días a Vélez... Yo lleno mi horario, tengo media hora para viajar... Nos pagaban quince mil pesetas al mes, hiciéramos el kilometraje que hiciéramos. Daba igual si íbamos a Ronda. Se pagaba a través de la asociación de padres por un proyecto que nos daba el Ministerio. Todo era transparente” (E06).

A la vez, existe una labor de concienciación. Se empieza a escuchar en los ambientes educativos que está comenzando una experiencia con el alumnado con diversidad funcional visual y funciona el boca a boca. Se localizan para el curso siguiente a treinta alumnos y alumnas. Este curso comienza una nueva investigación de Francisco Vergé Lozano, con el título “*Técnicas de apoyo educativo referentes a alumnos con anomalías graves de la visión en un ámbito escolar integrado*”. Inscrita en el ICE de la Universidad de Málaga en 1982, la hipótesis de trabajo es que las técnicas de apoyo permiten lograr la integración del niño deficiente visual grave en el aula ordinaria.

Es interesante destacar algunos párrafos de este trabajo:

“¿Por qué educación integrada? El alumno con problemas visuales que asiste a una escuela común, a la misma escuela que sus hermanos y amigos, no siente que su incapacidad o limitación lo hace distinto o le exige que se aleje, por varios años, de su medio familiar y afectivo. La integración modifica los preconceptos y las actitudes que la gente en general tienen respecto a una deficiencia visual grave. El niño deficiente visual crece al lado de quien no lo es, comparte juegos, experiencias de aprendizaje, compite y aprende desde pequeños cuáles son sus posibilidades, sus limitaciones, cómo superar éstas y cómo poner en ejercicio aquellas. La integración facilita la adaptación y la adecuación del niño al mundo visual y permite que el vidente acepte y juzgue al deficiente teniendo en cuenta lo que es, no lo que le falta. Al asistir el niño a la escuela de su medio y permanecer en su hogar, crece y se desarrolla con sus padres y familiares, adquiriendo éstos confianza en la capacidad del miembro discapacitado, aprendiendo a tratarlo y a considerarlo como parte integrante del núcleo familiar. La educación integrada ha demostrado ser válida y efectiva en todos los países en donde se lleva a cabo, teniendo siempre en cuenta aspectos específicos que hacen al sujeto de la educación tanto como a la organización de la modalidad de integración que se adopte” (Vergé Lozano, 1982).

Esta investigación continuó en años posteriores. La memoria de progreso correspondiente al curso 1984/85 valoró los resultados académicos en Lengua y Matemáticas así como las relaciones sociales, mediante sociogramas y encuestas a las familias y al profesorado. Los resultados fueron positivos en una muestra de nueve niños y niñas de edades entre siete y nueve años y escolarizados en diferentes centros (Vergé Lozano, 1986).

La ONCE, hasta ese momento aferrada a su modelo institucional, reacciona con el acuerdo 3/83: “*Líneas generales en materia de política educativa de la ONCE*”, donde reconoce que con la proliferación de asociaciones de padres (Euskadi, Barcelona, Zaragoza y Canarias, además de Málaga) y la diversidad de políticas de integración estaban reduciendo el número del alumnado en sus centros en un 20%. Por ello, plantea una serie de objetivos entre los que pretende compatibilizar la atención educativa a sus afiliados en edad escolar, en centros especiales y ordinarios, articulando una relación flexible entre ambas. Con tal fin, y por primera vez en su historia, cuenta como prioridad de actuación: “*apoyar la educación en régimen integrado de todos los afiliados en edad escolar, cuya características personales y situación socio-familiar lo permitan y siempre que existan servicios de apoyo que garanticen la debida eficacia en el desarrollo educativo de los mismos. Todo ello, respetando la facultad de decisión que corresponde a los padres respecto de sus hijos y sin perjudicar en ningún caso a estos*” (ONCE, 1983). Como medidas urgentes proponen, entre otras:

- *Convocatoria de una reunión interinstitucional a la que se invite a los organismos públicos interesados, de alguna manera, en la atención educativa a los deficientes visuales en edad escolar, para*

establecer el marco de colaboración a nivel del estado y delimitar las respectivas áreas de actuación.

- *Negociar con las distintas instituciones interesadas un programa concertado de apoyo a la educación de deficientes visuales en régimen integrado, en cada una de las zonas en que actualmente existen servicios de este tipo y, en general, en los distintos territorios autonómicos.*

Se puede decir más alto pero no más ambiguo.

La asociación, mientras tanto, sigue su trabajo. Con fondos de la Diputación de Málaga edita un folleto destinado al profesorado en 1983. Pese a los escasos medios, se destaca que un niño *ambliope*...

"... es un niño como los demás, aunque su maestro debe conocer (...) que no es aconsejable su inclusión en centros educativos para ciegos" (ASPAHIDEV, 1983).

"Lo que le dábamos a los coles, era muy americano, muy divulgativo: le dábamos a los maestros el alfabeto braille y el decálogo, para que no se asustaran, entre comillas porque no teníamos que convencer a nadie" (E06).



Ilustración 73: Folleto informativo editado por ASPAHIDEV

En el curso 1983-84 el equipo lo componen seis profesores y profesoras, funcionarios de la Consejería, una psicóloga y una asistente social, dependientes de ASPAHIDEV.

“Tengo la suerte de que ASPAHIDEV contrata a la primera psicóloga, Pilar Astaún, que había trabajado en Madrid en el centro de la Cruz Roja de ambliopes y también en un hospital clínico de Madrid. Persona clave y enorme profesional” (E06).

El funcionamiento es la siguiente (E06):

- En equipo se realiza un estudio inicial psicológico, social y pedagógico de cada alumno o alumna, determinándose, de acuerdo a sus facultades, el tipo de asistencia que se le facilitará, así como el material necesario para que se dé el mayor grado de integración. Quincenalmente, se hacen reuniones para acordar la evolución.
- Un profesor o profesora trabaja en el *aula de paso*, a la que asisten niños y niñas en caso de que tengan retraso escolar que dificulte su integración en un aula. Es un paso previo para la mayor parte del alumnado que viene de aulas y centros de Educación Especial, y que en algunos casos eran considerados *retrasados psíquicos* por su notable retraso escolar. Una vez superado dicho retraso, el alumnado se integra en el colegio más próximo, pasando a depender del Gabinete de Integración.
- Cinco profesores y profesoras trabajan de forma itinerante y junto con el profesorado del aula forman el Gabinete de Integración. Su misión consiste en: servir de apoyo escolar al niño integrado, facilitarle material específico y orientar al profesorado y a las familias, para hacer posible la integración social. Estas sesiones pueden ir de tres a la semana hasta una mensual o de seguimiento, según las necesidades.

Este equipo organiza además, de forma complementaria, sesiones periódicas de psicomotricidad y talleres, reuniones con familias, tipo terapia. Y reuniones del equipo para unificar criterios sobre objetivos, metodología, recursos a utilizar y distribución del tiempo.

“La dinámica era muy interesante: una vez cada quince días nos veíamos un miércoles por la tarde en Las Flores con una reunión “de psicomotricidad” pero que servía para reunirnos con los padres y ver a los alumnos, era algo increíble” (E06).

Málaga es, en estos momentos, un referente de la atención al alumnado con diversidad funcional. Del 3 al 7 de diciembre de 1984, el ICE de la Universidad de Málaga pone en marcha el curso *“Técnica educativa del deficiente visual”* dirigido al profesorado de Educación

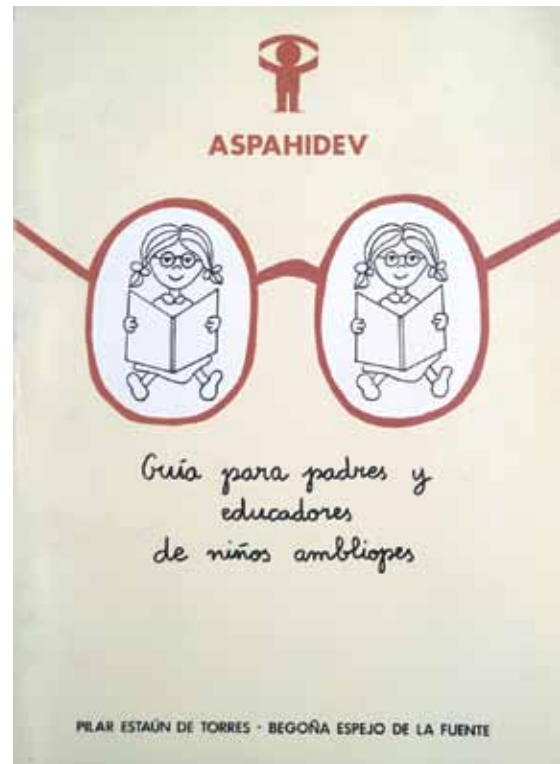


Ilustración 74: Guía elaborada por ASPAHIDEV para familias y profesionales

Especial de toda Andalucía. Entre los ponentes, Ildefonso Fernández Baca, oftalmólogo, Mercedes Rodríguez Postigo, directora del centro piloto de ambliopes de la Cruz Roja de Madrid, Carmen Guinea Comas, coordinadora del Centro Psicopedagógico de la Caixa de deficientes sensoriales, y Amelia Arteché Sendarrubias, profesora con experiencia en atención al alumnado ciego. También se mostraba la experiencia de integración en Málaga a cargo de dos miembros del equipo: Francisco Ruiz Ramírez y Pilar Estaún de Torres.

Finaliza el curso 1985/86 y se considera que se atiende a la totalidad de los alumnos con diversidad funcional visual grave en la provincia. El equipo plantea las siguientes conclusiones (CAIDV, 1986):

- La estimulación adecuada y graduada de la capacidad visual contribuye al logro de una mayor eficiencia visual del ambliope.
- El retraso escolar que pueda presentar el deficiente visual es susceptible de ser disminuido o anulado con un apoyo dirigido a los aspectos fundamentales de las áreas deficitarias u con la adecuación de los programas a su nivel de desarrollo.
- Los problemas de relaciones sociales, de principio, quedan disminuidos con la mejor eficiencia visual alcanzada con las técnicas de estimulación visual y con la disminución y/o desaparición del retraso escolar a través del apoyo académico y de la adecuación de programas.

Conclusiones que corroboran la línea de actuación y que marcarán la intervención futura.

En el curso 1985-86 nos encontramos ante el primer caso de escolarización, en el ciclo inicial de EGB, de un niño ciego total en un colegio ordinario. La profesora de apoyo del alumno, Begoña Espejo de la Fuente, realiza un extraordinario estudio desde dentro, con un doble propósito: constatar que un alumno puede recibir una educación ordinaria y ofrecer un modelo de intervención para la educación integrada de niños y niñas invidentes. Este estudio aparece a la luz pública en diciembre de 1986, como tesina de la licenciatura: *“La educación del niño ciego en el ciclo inicial de EGB en un centro ordinario: un estudio de casos”*, dirigida por Miguel López Melero. Los resultados fueron positivos en todos los aspectos pero especialmente en el aprendizaje de la lectura escritura. Cuando el niño llega al colegio tiene cinco años y ya se ha iniciado en estos aprendizajes. A finales del primer curso su nivel era equiparable al nivel promedio de la clase, habiendo realizado las mismas actividades que el resto de sus compañeros y compañeras. Contaba con tres sesiones semanales de 90 minutos cada una de apoyo específico dentro del aula. La profesora, además, le dio una atención individualizada, que fue reduciéndose a lo largo del curso, y que contribuyó a que se integrara decisivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la aceptación social y afectiva por parte del alumnado.

“Aislando al niño ciego en la escuela especial, alejándole de su entorno inmediato, le estamos apartando del resto de la sociedad, etiquetándole, sin tener en cuenta el derecho a una educación que respete sus particularidades sin segregarlo. La estamos privando de una serie de oportunidades de adaptación social al limitar sus relaciones con los diferentes miembros de la comunidad” (Espejo, 1986).

Manuel Bueno Martín, miembro del equipo, en la mesa redonda *“La educación del niño ciego”* en mayo de 1985 había expresado:

“La deficiencia visual no debe comportar lo que hasta ahora se ha entendido como Educación Especial. Ningún ciego, ningún ambliope, por el mero hecho de serlo, se confinará en centros específicos de ningún tipo porque, en principio, produce un desarraigo de su entorno familiar y social y al que, cuando regrese, lo hará, se quiera o no, como un ser ajeno a su entorno. Mucho menos se proporcionará a ningún deficiente visual de un currículo diferente al del resto de la población, ya que la deficiencia visual no significa, por sí, deficiencia mental”.

En 1986 se crea el Gabinete Psicopedagógico del Equipo para la Integración de Deficientes Visuales, formado por Diego Rando (psicólogo) y Rafael Torres Lara y Begoña Espejo (pedagogos). Sus objetivos son (E06):

- Detectar posibles casos en la población en edad escolar.
- Realizar una labor de prevención a través de la detección precoz (de 0 a 4 años).
- Ofrecer orientaciones específicas a especialistas, padres y profesores.
- Ofrecer asesoramiento pedagógico.

Sus funciones comienzan con la educación temprana, detectando y elaborando programas de estimulación precoz; la detección de casos del alumnado escolarizado; elaborando programas específicos y evaluando los mismos; y asesorando al profesorado itinerante.

En su idea está trabajar con los equipos de oftalmología de los hospitales Carlos Haya, Materno, Clínica el Ángel y Hospitales Comarcales de Antequera, Ronda, Vélez y Marbella. La idea es coordinar los casos graves. Para entonces funcionan ya tres unidades comarcales del equipo: en Vélez-Málaga (Edificio Alhambra y más tarde en la Caleta de Vélez), Ronda (Centro de Educación Especial “Los Pinsapos”) y Marbella (Centro de Educación Especial “Juan Ramón Jiménez”).

“ASPAHIDEV se coordinaba con neonatología y el Materno encantado. Cuando nacen niños con ceguera, inmediatamente los que llevamos atención temprana nos reunimos todas las semanas. Éramos seis, luego siete, luego diez, y todos los casos nuevos los hablábamos allí. Pilar era la que decidía, obviamente” (E06)

El 2 de febrero de 1987, se traslada el equipo al recinto escolar del colegio Luis Buñuel.

Dos meses después se produce otro hecho importante: el *Convenio para la Educación Especial de los Deficientes Visuales* entre la Junta de Andalucía y la ONCE, que se firma el 24 de abril de 1987. Se unifica un equipo específico de apoyo entre ambos organismos, compartiendo tanto recursos humanos como materiales. El convenio le confiere al equipo la entidad de centro de recursos con las siguientes funciones específicas (Convenio Junta/ONCE 1987):

- Hacerse cargo de la producción de los materiales específicos con carácter regional y de la distribución de los mismos en coordinación con los restantes servicios que a estos efectos tienen la ONCE y la Consejería de Educación.
- Asesorar a los centros y equipos que se constituyan.

- Servir de lugar de encuentro entre los distintos alumnos integrados en centros ordinarios.
- Formar en materia de Pedagogía especial para ciegos y deficientes visuales, a los diferentes profesionales, coordinadamente con las actuaciones que a este efecto programe la Consejería.
- Servir de lugar de encuentro de los diferentes profesionales implicados en la educación de ciegos y deficientes visuales para intercambiar experiencias y plantear sus actuaciones pedagógicas.
- Organizar y promover cursos para la orientación de padres en la educación de sus hijos.

Acaba el curso escolar 86-87 y hay 85 niños con anomalías graves de la visión cursando en diferentes niveles de escolarización en toda la provincia, recibiendo atención de los doce profesionales del equipo. Dos profesionales de la ONCE se habían incorporado ese curso. Del alumnado, el 87% se encuentran integrados a tiempo total en aulas ordinarias de centros ordinarios.

Un estudio del momento, basado en encuestas y en observación, recogía que el 76% del alumnado atendido alcanzaba integración social. Además, el 72% había promocionado de curso o nivel. Sumando ambos parámetros, se determina una integración óptima (entre socialización y promoción) del 60%. Además, del alumnado escolarizado en aulas de Educación Especial, todos promocionaban. De ellos, dos iban a pasar a estar integrados a tiempo total el curso siguiente, estudiándose la posibilidad de integrar a dos alumnos más (Bueno Martín, 1987).

El 27 de octubre de 1987 se publica en el BOJA el *Decreto 226/1987 de 16 de septiembre por el que se crean, transforman y suprimen colegios públicos de EGB, educación preescolar y Educación Especial*. Entre otros, anuncia la creación del Centro de Apoyo a la Integración de Deficientes Visuales (CAIDV), en la colonia de Santa Inés, para 225 puestos escolares. Absorben ocho unidades del Colegio Las Flores y se crean siete, dando lugar a quince unidades de Educación Especial y una dirección con función docente.

Los objetivos del centro serán:

- Valoración específica, orientación y atención psicopedagógica a los *deficientes visuales graves* escolarizados en centros públicos y privados de la provincia, en cualquier nivel educativo no universitario.
- Asesoramiento y orientación a las familias, profesorado y otros profesionales que intervienen en el proceso educativo de los *sujetos con déficit de baja visión*.
- Elaboración de material específico y adaptación de material didáctico ordinario, de modo que se favorezca la intervención del profesorado de aula y la acción educativa del educando de baja visión.
- Orientación en la educación psicomotriz y en la educación física de los *deficientes visuales de bajo resto* o ciegos.
- Investigación en materia educativa relacionada con el *déficit visual* y la ceguera.
- Cooperación con los programas de perfeccionamiento del profesorado y formación de alumnos y alumnas en prácticas sobre temas específicos de educación para la baja visión.

La ONCE da un paso importante con la publicación de la circular 10/88, en cuyo apartado 2.9. se dice:

“Esta dirección general ha tenido a bien hacer extensivos los apoyos educativos que se prestan actualmente a los afiliados deficientes visuales en edad escolar; a aquellos deficientes visuales no afiliados que, sin embargo, no pueden cursar sus estudios de manera normal y eficiente si no cuentan con las orientaciones pedagógicas necesarias y disponen al mismo tiempo del material didáctico que garantice su proceso educativo”.

ASPAHIDEV, viendo alcanzado sus objetivos, se queda como asociación de padres y madres, quedando desligados el personal que había aún trabajando en los centros.

Y la ONCE se incorpora, definitivamente, al movimiento de integración escolar.

“La ceguera, por sí misma, no tiene por qué ser causa de alteraciones graves en el desarrollo intelectual del niño. Su integración en el sistema ordinario debe perseguir los mismos objetivos y contenidos que los de sus compañeros videntes. Por tanto, es importante que el niño deficiente visual, como cualquier otro de su edad, asista a la escuela ordinaria” (ONCE, 1988).

“La integración es un método para conseguir un objetivo mucho más amplio: la normalización, es decir, que la sociedad considere comunes las diferencias individuales y las acepte como normas de convivencia” (ONCE, 1988).

“A partir de la Ley de integración, la ONCE cambia su política y se dan cuenta que la experiencia de integración va para adelante. Mantienen sus colegios pero cada vez van menos niños y coincide con la revolución del cuponazo con Durán, aunque fue en realidad Vicente Mosquete. Dignifican la venta del cupón. Y con más dinero, hacen unos centros educativos espectaculares. ¿Qué hace la ONCE? Se renuevan, contratan gente nueva, la forman, y la unen a nosotros. ASPAHIDEV se queda como asociación de padres, no quieren nada, han alcanzado sus objetivos y se apartan” (E06).

En 1989 serán dieciocho profesionales y uno más en 1990. Se crea el departamento de educación corporal y física y el departamento de material. Se extienden los equipos de apoyo a Fuengirola-Mijas (en la Plaza de la Cala en Las Lagunas y más tarde en el colegio Campanales, en el camino del Albero), Alhaurín (en calle José Albarracín, en Alhaurín el Grande y más tarde en el colegio Salvador González Cantos) y en Antequera (en el CEP).

Más adelante habrá otro convenio nuevo, el 27 de julio de 1992 y un acuerdo de 18 de enero de 1996. Se incorporan al equipo dos profesoras de EGB de la ONCE y una trabajadora social.

La coordinación se establece en los órdenes siguientes:

- El trasvase de información respecto a los alumnos de modo que favorezca la intervención educativa.

- La unificación y reparto de tareas de los diversos profesionales aportados por cada Administración.
- La investigación en materia educativa con alumnos de la provincia.
- La realización de informes sobre la justificación educativa para la prestación de ayudas de la ONCE.
- El reconocimiento oftalmológico de los alumnos de la provincia.
- La elaboración de documentos informativos en torno a la intervención educativa con el niño de baja visión y con el niño ciego que desarrolla el CAIDV
- La colaboración en los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado.
- El suministro de bibliografía y material de tipo específico.

Con la integración de la ONCE en el CAIDV, se determina el perfil del alumnado que se atiende: alumnado con una agudeza visual igual o inferior a 0,3 en el ojo de mayor capacidad visual después de corrección, o que padecen una anomalía o enfermedad grave que compromete o puede comprometer gravemente la visión de ambos ojos, previa acreditación a través de un informe oftalmológico emitido por un facultativo especializado. Ambliope, desde el punto de vista médico, se reserva para el sujeto que padece una disminución de la visión sin causa aparente que lo justifique. Se corresponde con el fenómeno conocido por “ojo vago”, por defecto de uso, que afecta al 3% de la población y que no es objeto de atención del CAIDV. El papel de la ONCE queda comprometido.

“Ahora se está incumpliendo la ley y como la Delegación se ha olvidado de la gente que sabe, y los que nos gobiernan no tienen ni idea, ahora es la ONCE la que marca y no atienden a niños con visión por debajo del 30%. Y eso es ilegal, lo pone el convenio. Como la gente se cree que la ONCE es el oráculo de Delfos o el cuerno de la abundancia... No saben que la ONCE es una empresa y lo que quieren son beneficios. No es una entidad que quiere que los ciegos sean cultos y estudien. No tienen más remedio porque han firmado convenios con todas las comunidades autónomas, que no todos son idénticos, para utilizar los profesores que paga el estado para que hagan lo que yo les diga, y a fecha de hoy no atienden a los chicos entre el 30 y el 10%” (E06)

El viernes 21 de febrero de 1997 se inauguraría la nueva sede de la ONCE, en calle Cuarteles, con una inversión de 800 millones de pesetas tras dieciséis meses de construcción (SUR, 1997). En ese momento, la organización tenía en la provincia 4116 miembros.

En todos estos años, la experiencia de atención educativa al alumnado con diversidad funcional nos ha enseñado:

- Que el niño ciego que recibe una enseñanza ordinaria, aprende lo mismo que sus compañeros.
- Que se establecen relaciones personales recíprocas entre todos los participantes de la vida del aula.
- Que el uso de materiales y técnicas específicas son imprescindibles para adaptarse al ritmo escolar (Espejo, 1993).

4.1.6. El sonido del silencio. Integración del alumnado con diversidad funcional auditiva

*“Gente conversando sin hablar, gente oyendo sin escuchar,
gente escribiendo canciones que las voces nunca comparten
Y ninguno se atreve a perturbar el sonido del silencio”*

Paul Simon. The sound of silence. 1964



En 1833 nació en una pequeña localidad valenciana, Moncada, una persona excepcional que tendría un papel importantísimo en la atención a las personas con diversidad funcional de todo el Estado, y también a seiscientos kilómetros de distancia, en Málaga.

Esta mujer, Francisca Pascual Doménech, utilizará la iglesia como trampolín para prestar un servicio a todas las personas (Alcover, 1976). De familia humilde, tuvo que trabajar desde pequeña para ayudar en la economía familiar y todos los días recorría los siete kilómetros que separaba su pueblo de la capital.

Entró a los treinta años en el Beaterio de Terciarias de San Francisco de Asís de Valencia. Su característica personalidad favorece que, en 1876 lo reorganice, auspiciando la vida en común, el trabajo en equipo y los nuevos apostolados. Empezaba así a funcionar como congregación de derecho diocesano la *Congregación de Religiosas Terciarias Franciscanas de San Francisco de Asís y de la Inmaculada Concepción*. Desde el primer momento, luchó por la promoción social y laboral de la mujer y de los más débiles y de los marginados, asumiendo la responsabilidad de la educación de las personas ciegas y sordas.

Así, en 1886, abre una pequeña escuela para niñas sordas y ciegas en Valencia. La madre Francisca no se conforma con atenderlos, sino que insiste en que tengan una buena formación y para ello busca los métodos más modernos del momento (Mínguez, 2002). El 26 de abril de

1903 fallece, tras poner la semilla. En este mismo año, las hermanas abren un colegio para niñas sordas y ciegas en Barcelona. Y en 1907 lo hacen en Madrid.

El reconocimiento a nivel nacional e internacional de su trabajo llega con el nacimiento del segundo hijo del rey Alfonso XIII, Jaime de Borbón y Battenberg, con una discapacidad auditiva irreversible: durante diecinueve años, la educación del infante correrá a cargo de las hermanas franciscanas (<http://www.franciscanos.org/enciclopedia/franciscana-sinmaculada.htm>).

En 1916 fue elegida superiora general la madre María del Corazón de Jesús (Aro Gálvez), bajo cuyo mandato se crea la *Escuela Normal de la Purísima para Religiosas Terciarias Franciscanas*, que otorgaba titulación a las religiosas y cuya sede estaba en la propia casa general. Esta escuela se creó el año 1921 y dará nombre a todos los centros educativos del Estado.

Para su llegada a Málaga en 1925, tenemos que traer de nuevo a una persona clave: el doctor Miguel Mérida Nicolich. Joven médico y soltero, un suceso va a cambiar su vida y nuestro relato.

“El día 28 de marzo de 1924, en la fiesta de Pascua Florida, va a los toros con unos amigos. Una vez terminada la corrida continúan la fiesta con una merienda para terminar a últimas horas de la tarde en la zona de bares de la calle llamada Siete Revueltas. Esta parte de la ciudad es conocida por ser propensa a que las personas allí se muestren más liberales que en otras zonas. En ese contexto, una pareja de novios se sentó junto al grupo y pasa a ser centro de comentarios. Como cosa de jóvenes, sobre todo cuando están en grupo y con algunas copas, son un poco imprudentes. Nuestro protagonista parece ser que se excede en el trato con la dama, por lo que el novio de esta se sintió celoso y ofendido. Sin mediar palabra, sacó su pistola y disparó cinco tiros a don Miguel, a quien los celos le convierten en su presunto rival, seccionándole el nervio óptico y dejándole totalmente ciego. Deja sin vista a quien había dedicado toda su vida a cuidar la vista de tantos enfermos de los ojos. El suceso tiene un fuerte impacto en Málaga, llegando a formar parte de la historia de la calle” (Minguez, 2003: 76).

El oftalmólogo malagueño ya había mostrado gran sensibilidad por los problemas sensoriales pero al quedarse ciego decide dedicarse en cuerpo y alma a la enseñanza de ciegos y sordos. Formando equipo con su hermano Manuel, farmacéutico y creador de la famosa *Albéñula*, y con su mujer Blanca, que le enseñó a hablar en inglés y así comunicarse por todo el mundo, Mérida acude personalmente a las Hermanas Franciscanas para que vengan a Málaga al conocer el trabajo que están realizando en Madrid con el infante y comprobar en otros viajes por el mundo que las personas que forman en Valencia son las únicas que se encuentran a la altura de las europeas.

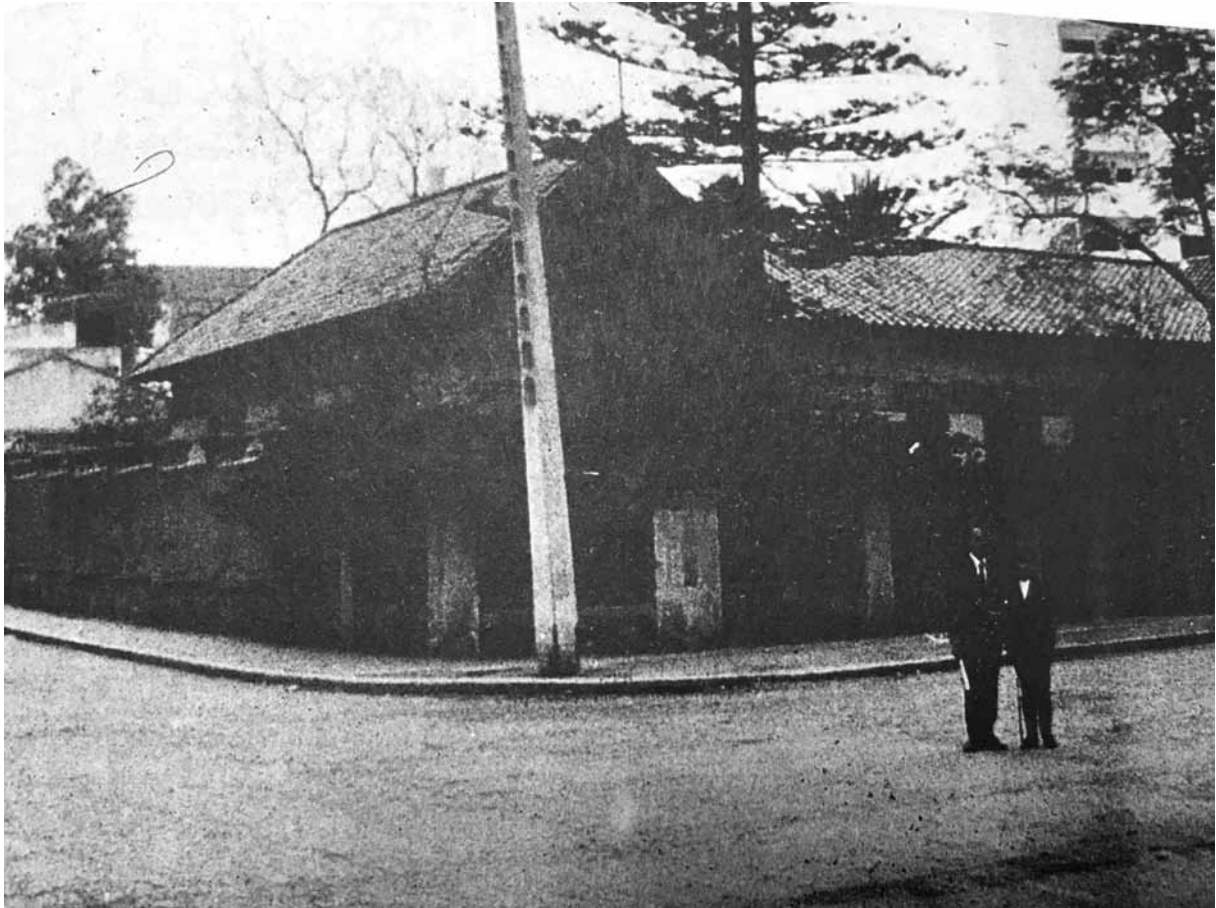


Ilustración 75: Edificio del Instituto Provincial de Sordomudos y Ciegos de Málaga

Así lo explica Sor Esperanza Alcover, futura directora del colegio La Purísima de Málaga y potenciadora de la asociación de sordos:

“La fundación de las franciscanas en Málaga va unida a dos hechos que reflejan el temple y abnegación de un benemérito caballero andaluz. Nos referimos a don Miguel Mérida Nicolich. Privado de la vista cuando parece que todo iba a florecer en su vida, reaccionó del modo más bello y admirable que puede darse en esa época de la vida llena de ilusión y acertó a dirigir toda su actividad a buscar remedio para los que, desde el nacimiento, estaban en la situación en que él accidentalmente se hallaba. El hecho de que perteneciera a una de las familias más pudientes y caballerosas, así como la encomiable actitud del Ayuntamiento de Málaga coadyuvaron a que pudieran llevarse adelante sus benefactores planes” (Alcover, 1976: 131).

Ya en 1900 había comenzado a funcionar en Málaga una pequeña escuela para *sordomudos y ciegos* por un curiosa *serendipia*: dos maestros jubilados, internos en el Hospicio Provincial de Málaga, comparten momentos con cinco chicos con deficiencias sensoriales pero dotados de gran inteligencia que también se hayan alojados allí. Espontáneamente comienza a darles clases. Pronto la Diputación de Málaga se hace cargo de esta modesta escuela dotándole de una pequeña subvención. Esta primitiva *Escuela Provincial de Sordomudos y Ciegos*, sin

embargo, se lleva a cabo en aulas reducidas, con pocos recursos y en un marco no muy adecuado como es el hospicio (Mínguez, 2002).

La visita del doctor Mérida a esta escuela es desoladora: desde ese momento no cesa en mover sus influencias y buscar ayuda económica entre instituciones (entre las que destaca el *Círculo Andaluz de Buenos Aires*), diversas familias pudientes de la época y el propio Ayuntamiento que finalmente cede un local de 4000 metros cuadrados en la avenida Doctor Letamendi (hoy Gálvez Ginachero) número 9. Se pone en marcha el *Instituto Municipal de Sordomudos y Ciegos* de Málaga. Estamos en 1925. La primera superiora es la madre Consuelo.

En el instituto se imparte una enseñanza común, añadiendo Braille, Abreu y Ballu, además de escritura a lápiz, mecanografía, trabajos de hogar, punto, solfeo, violín y piano. Con los sordos se trabaja la desmutación, para conseguir en poco tiempo hacerse entender bien. No se descuida la educación física y desde 1930 funcionan talleres de cestería, escobería, rejilla, alpargatería, cordelería y carpintería, con el fin de conseguir la integración laboral y social (Mínguez, 2002).

Para conocer el contexto en el que se mueve Málaga en esos años, es interesante leer lo que la directora de la Escuela normal de Málaga, Victoria Montiel, escribe. Unas evidencias que ya las quisiera la realidad.

“(...) Sabemos que de la escuela se quedan excluidos un número de niños que desde el nacimiento se ven agobiados por el sufrimiento... (...) el niño se convierte en hombre con sus imperfecciones y es una carga para los suyos y para la sociedad... (...) Hay que crear lugares donde estos niños se eduquen, y no las escuelas de todos, sino otras adecuadas, donde se corrijan las deficiencias, se curen: crear escuelas especiales...” (Montiel, 1931).

Según las normas de la época, el centro tiene cuatro secciones: niños sordos, niños ciegos, niñas sordas y niñas ciegas. El crecimiento del alumnado que empieza a recibir niños y niñas de toda Andalucía, necesita pronto una ampliación. La familia Mérida, que se había hecho cargo de la empresa tras la muerte de Nicolás en 1932, encuentra un chalet en calle Sevilla, donde se ubica el alumnado femenino, por lo que el centro se desdobra. Esto ocurre en 1950. Pese al desdoblamiento, se considera un centro único y ya se denomina “Instituto Mérida Nicolich”. En este momento, según fichas del gobierno civil, el centro atiende a 53 *sordomudas*, 3 ciegas, 75 *sordomudos* y 3 ciegos. Poco después, la educación de los ciegos pasa a ser competencia total de la ONCE.

Paralelamente, el centro, desdoblado, se sigue quedando pequeño, con el problema adicional de los dos edificios, en los que los niños y niñas tenían que cruzar la calle varias veces, con el peligro consiguiente. Por eso, se buscan unos terrenos en el barrio de Gamarra, entre los años 1956 a 1960 y empieza a construirse un nuevo centro, inaugurado el 29 de junio de 1965: el colegio “*La Purísima*” para niños sordos (como reza el letrero de la puerta de entrada) en la calle doctor Escassi número 12 de Málaga. La primera directora es la madre María Luisa del Corazón de Jesús (“Mi colegio”, 1994).



Ilustración 76: Logopedia en el Colegio La Purísima

Desde el principio, el colegio utilizó la metodología oral para que el alumnado sordo pudiera comunicarse con otras personas leyendo en los labios. Además, desde una perspectiva rehabilitadora, se trató de recuperar los restos auditivos de todo el alumnado. Por ello, estuvo al tanto de los avances tecnológicos. Estando todavía el centro en calle Sevilla, se instaló en el aula de las niñas unos aparatos de General Electrónica Española, que permitían que el alumnado pudiera oír y escuchar a los demás. Más adelante, se adquirió un osciloscopio que permitía que el alumnado visualizara su voz a la vez que la emitía. El nuevo colegio ya tenía en todas sus aulas equipos de amplificación de sonido.

También se incorporará el aro magnético, lo que permitía que el alumnado se pudiera desplazar por el aula sin cables (Mínguez, 2002).

En mayo de 1968 nace la Asociación de Padres de Niños Sordos, ASPANSOR, en el mismo colegio, siendo superiora y directora del centro Sor Esperanza Alcover. Su primer presidente es José Luis Navas, desde la fundación hasta 1981, en el que le relevó Francisco Estévez. Desde entonces, han llevado la presidencia José Montino, Consolación Sánchez, Manuel Martín Ortiz y Eduardo Esteve Krauel. En la actualidad, el presidente es David Molina.

A partir de 1970, se importa un método basado en la clave Fitzgerald, que funcionaba ya en Argentina, y que sería conocido como “Clave para la estructuración del lenguaje”. A partir de 1975, siguiendo con el sistema oral, se empieza a utilizar la metodología verbotonal.

La preocupación porque la educación de sordos no se alejara de la escuela ordinaria data de 1868: ya en el reglamento del *Colegio de Sordomudos y Ciegos de Burgos* se dice: “*el contenido de la primera enseñanza durante el primer periodo en el colegio de sordomudos y ciegos básicamente coincide con la instrucción elemental, ofertada a los alumnos denominados “normales”, con algunas modificaciones*”. (Mínguez, 1995). En el centro de Málaga es a partir de 1977 cuando empieza un mayor esfuerzo por adaptarse al sistema educativo ordinario. Pero muy poco a poco y dentro de unos márgenes muy rígidos.

“Los sordos es un colectivo que hay que respetar, es distinto. Crea mucha frustración y se ponen a veces un poquito de uñas, hay que tener cuidado. Eran material sensible. Yo creo que es el tema de la comunicación, es tan importante en las personas, ese aislamiento que tienen...” (E10)

INTEGRACIÓN EN PRIMARIA

Las primeras experiencias de integración empiezan en el año 1985 (Mínguez, 2002). Miguel López Melero había comenzado la experiencia de integración con niños y niñas con síndrome de Down. Pero también se reunió con otros colectivos de Málaga y, entre otros, se reunió con ASPANSOR (E01).

“Fue muy importante la labor con las asociaciones porque imagínate los miedos, la fuerza y el poder que tenían: son entidades, son instituciones con mucho peso” (E01).

Al principio, cuesta.

“ASPANSOR... su presidenta había estudiado conmigo en las monjas y empezamos a trabajar, pero es lo que digo, es una asociación... el alumnado sordo le cuesta trabajito, siempre veía que había poco...” (E10).

La primera aula se abre en el colegio Playa Virginia (actualmente Miguel Hernández), al que vienen dos niños sordos de la Purísima, y también de allí una profesora. Se monta un aula de tránsito de sordos; es la misma idea que ha ocurrido con otros colectivos: sacar alumnado del colegio específico y llevárselos a un colegio ordinario. Más o menos la misma filosofía, lo mismo que se había hecho con síndrome de Down. Y allí se prepara el alumnado en contenidos y, a la vez, se va también compartiendo determinados espacios con los demás niños y niñas.

“El primer aula de hipoacúsicos estaba en Playa Virginia, tutorizada por una profesora especialista y madre de dos hijos sordos. Después los alumnos fueron integrándose cuando salió la ley” (E09).

El alumnado compartía las enseñanzas en el centro ordinario con otros momentos en el centro específico.

Uno de nuestros informantes fue protagonista de esta primera experiencia de integración, como alumno en el colegio Playa Virginia, actualmente denominado Miguel Hernández. Francisco M. Alonso Cárdenas, Paco, es un ejemplo de lucha y superación. Una dosis de terramicina, antibiótico que en su época se usaba con frecuencia, le afectó al nervio auditivo. En la guardería de su pueblo de Granada, Montefrío, aprende a escribir y a leer, con las cartillas Palau, aunque sin comprender nada. Desde los tres años iba a clases de logopedia y así fue adquiriendo lentamente el vocabulario para pedir lo básico. A los cuatro años le diagnostican la sordera y entra interno en el colegio específico de sordos de Granada. Allí le enseñan a hablar y pronunciar cada fonema. En el centro existían dos métodos diferentes: MAR (método oral puro) y el Verbotonal. A los diez años se traslada a vivir a Málaga, incorporándose a la Purísima, que utilizaba también el método Verbotonal. Por su aplicación y con el apoyo de su familia, es elegido para inaugurar la integración en un centro ordinario.

“En el colegio integrado disfruté mucho, fue una experiencia positiva, la profesora nos abrió las ventanas del saber con dedicación y amor, con mentalidad abierta y disciplina. Descubrí el significado del texto y me comí “el mundo del saber” y siempre preguntaba, constantemente, “ansias de saber”. A mis padres, por ejemplo, a la hora de poner el avance de telediario les preguntaba todo lo que no entendía. El recuerdo más bonito que tengo, es cuando me examiné de historia: no escribí correctamente las frases (según la gramática española), y me dio una buena nota, y me sorprendí, reconocía que no escribía bien. Ella me dijo que lo más importante es que entendiera el contenido. Me sentí muy satisfecho de mi esfuerzo” (F.M.A.C.).

Aunque todos los recuerdos de esa etapa no son agradables.

“Lo menos bonito, mis primeros días en el aula ordinaria con todos mis compañeros oyentes. Ese día me aburrí mucho. No entendía lo que decía el profesor, no es mi lengua, ni hablaba despacito para que pudiera entender. A mis compañeros sordos y a mí se nos hacían eternas las clases” (F.M.A.C.).

La experiencia de compartir dos centros tan diferentes es muy enriquecedora.

“En el colegio específico, todo al contrario. Vivía en dos mundos en periodos cortos de tiempo. Con el paso de los meses todos nos fuimos adaptando y tengo recuerdos agradables de algunos profesores, no tanto de compañeros oyentes que se prestaron poco a las relaciones personales, no obstante aprendimos a comunicarnos” (F.M.A.C.).

A la vez, se abre otra aula de tránsito en el colegio Andalucía de Fuengirola. Dos años después, se abren nuevas aulas en los colegios Tartessos, Las Flores, Blas Infante y García Lorca.

INTEGRACIÓN EN ENSEÑANZAS MEDIAS

Lo que hace realmente diferente al colectivo de los niños y niñas sordos e hipoacúsicos en esta investigación es el hecho de que la integración del alumnado se realizara prácticamente a la vez en enseñanzas medias y en Educación Primaria. Como se ha visto, el colegio de la Purísima tenía en Málaga una implantación muy fuerte.

“Ten en cuenta que el colegio de la Purísima es como... que los padres quieren que estén ahí. Ellos se sienten muy seguros. Era un bunker, allí no se entraba. La Purísima era la Purísima y de allí no te puedo hablar; no tenían la necesidad de integrarse, después cambió, fíjate la Purísima ahora, pero entonces ya no estaba yo. Date cuenta que, dicen, se trabajaba muy bien, estaban muy contentos y los niños salían muy formados” (E10).

Aún así, algunas familias entienden los beneficios de la integración y comienzan a pensar en la idea de escolarizar a sus hijos e hijas en centros ordinarios, una vez que han cumplido la etapa obligatoria, en ese momento la EGB.

La experiencia de integración del alumnado sordo en centros de enseñanzas medias comienza en Málaga en el curso 1983-84 (Bandera, 1995). Progresivamente se fue ampliando hasta llegar a 1995 con 60 alumnos y alumnas en cuatro centros y atendidos por doce maestros y maestras de apoyo. Las primeras aulas se crearon en la Universidad Laboral y en La Rosaleda. Más tarde se amplían al Instituto Politécnico Jesús Marín y al Bezmiliana, en Rincón de la Victoria.

La asignación del profesorado se realiza, como en otras experiencias, por comisión de servicios y a través de la Comisión de Integración.

Una de las profesionales que estuvo en esta primera experiencia, lo cuenta.

“Te pedían la formación. El perfil era que tenías que ser logopeda para ser profesora de apoyo a sordos en un instituto. Como yo tenía la formación y vivía en la Cala, se produjo el encaje perfecto. Me apetecía mucho trabajar en Secundaria, aunque no sabía nada de sordos. Ya traía mucho aprendizaje hecho de la experiencia de integración de síndrome de Down y de luchar, de reuniones con profesores... Ya había madurado y tenía más claro todo” (E01).

El caso del Instituto Bezmiliana es interesante para conocer cómo se llevaban a cabo las cosas en aquellos momentos. El alumnado que había estado dos años en el aula de tránsito de Playa Virginia había terminado la formación de EGB. Dado que las familias viven en el Rincón de la Victoria y conocen al director del instituto, piden que ese centro sea de integración. Pero desde la Administración no se concede, por lo que el primer año no hay dotación de profesorado.

“¿Qué dicen los padres? No pasa nada, los matriculamos y ya vendrán los profesores. Los padres fueron aprendiendo la estrategia: bueno, no vamos a esperar a que los colegios estén dotados; como eran los padres profesores en la zona, los inscribieron y luego vinieron las reivindicaciones. Paco y Rocío están el primer año

sin profesor de apoyo, uno en la rama de electrónica y la otra en la de administrativo. Cada uno en una especialidad” (E01).

Paco lo recuerda de esta forma.

“Al finalizar la EGB me matriculé en el instituto de mi pueblo (Rincón de la Victoria). Tuve mucho miedo al entrar en el instituto, no porque antes me educara en un colegio específico, a pesar de mi integración de dos años, o por la carencia de contacto con los niños oyentes nuevos, esta no era la causa. ¿Por qué tenía miedo? Porque me planteaba ¿cómo me voy a enterar de lo que dice el profesor en clase? Y ¿cómo entiendo la lectura? El instituto era nuevo por lo que no había profesorado de apoyo, ni intérprete de lengua de signos. El primer trimestre fue durísimo, hasta pensé dejar de estudiar. Hablé del tema con mis padres y me animaron a que lo intentara ese año y, si no salía bien, pues para el curso siguiente ya veríamos. Me pusieron ayuda en casa y comencé a sacar notas mucho mejores, ante lo cual me iba auto estimulando. Estudiaba muchas horas diarias recurriendo al memorismo en aquellas cosas que no entendía. Me esforzaba en comprender y razonar. Cuando me examinaba y sacaba notas altas me subía la autoestima y eso me ayudaba a superarme cada día (F.M.A.C.).

A duras penas, este alumnado pasa el primer año, mientras que el segundo sí dota la Administración de profesorado específico. Esta informante así recuerda su llegada al instituto.

“Cuando yo comienzo a trabajar de apoyo ya llevaban ellos allí un año y el instituto un año también en funcionamiento. Yo entro en un instituto divino, con veinte profesores, un director muy comprometido, que conoce a las dos familias; yo tengo una suerte increíble. Allí estaban Paco y Rocío y me acogen con los brazos abiertos” (E01).

Su labor es reconocida por Paco.

“Al año siguiente, vino una profesora de apoyo, fue una gran maestra y mi descubridora. Me ayudó a quitarme el miedo a leer. ¿Por qué tenía miedo a leer? Porque no entendía bien el contenido, por eso la reacción fue detectada. Y me enseñó la técnica de la lectura, a través de la comprensión. Hasta hoy en día, he leído muchísimo revistas, libros, el periódico e incluso las instrucciones del manejo de un aparato nuevo... se lo debo muchísimo a ella” (F.M.A.C.).

La formación del profesorado, como se ha comentado, no era específica para alumnado sordo o hipoacúsico. Se había realizado los primeros cursos de formación para logopedas, pero se necesitaba una formación más específica. Una de las pioneras en esta experiencia de integración cuenta una anécdota reveladora.

“Me pasa que me doy cuenta de que no tengo recursos profesionales para ser maestra de esos niños y niñas o de esos jóvenes. ¿Por qué? Una anécdota, le estoy explicando a M.J.P., una mujer muy inteligente, sorda profunda prelocutiva, con un desarrollo del lenguaje oral bueno pero limitado y un desarrollo del lenguaje de signos fluido, pero acotado al desarrollo lingüístico general que tiene. Una mujer listísima y muy trabajadora, muy competente... y mi primera maestra, sin saberlo, en el mundo de las personas sordas. Pues bien, un día le estoy explicando en no sé qué asignatura, algo sobre el honor; y dale con el honor; dale con el honor; no entendía el contexto, no había manera, ella no lo entendía, ella no lo entendía; hasta que en un momento determinado, en la interacción, sale que lo que me está entendiendo, por medio de la lectura labial, en su mente, la palabra que ella había encontrado era horno, era el concepto que ella tenía en esa palabra, pero honor no existía en su cabeza, no estaba. En ese momento, me doy cuenta que la que no sabía y la que no tenía recursos suficientes para enseñar a esa M. tan capaz, era yo” (E12).

Pronto, la filosofía que había imperado en la integración de otros colectivos llega a este: el trabajo en equipo, la colaboración y el consenso. En seguida, las personas que están llevando a cabo el proyecto de integración del alumnado sordo se constituye en equipo de trabajo y contacta con la Universidad. En aquel momento, hay personas como Rocío Rull o Raimundo Real que apoyan al grupo.

Pero desde el primer momento surge una desavenencia: el modo de trabajo que se está realizando en los primeros centros de integración de enseñanzas medias rompe con la tendencia general de lo que se hacía en Primaria. El alumnado sordo salía de sus clases, bien individualmente o en grupo, para recibir el refuerzo del profesorado de apoyo.

“En las reuniones primeras este equipo de profesores lo primero que nos preguntamos era cómo trabajaban con el alumnado sordo en los centros pioneros, la Universidad Laboral y la Rosaleda. La realidad era que los alumnos sordos estaban en las clases, bien en la especialidad de FP o en Bachillerato. El profesorado de apoyo a sordos tenía un espacio asignado y cuando los sordos tenían duda en alguna materia venían a su clase de apoyo, se las exponían a los profesores y ellos se las iban explicando. Así funcionaban. En estos centros, al comienzo de la integración el profesor de apoyo no trabaja dentro del aula. Salían de su clase y venían a esta otra aula y les explicaban y se iban. Así estaban funcionando” (E01).

La llegada de profesorado que había trabajado desde otro modelo, más integrador, en Primaria, convence al resto y se impone esta tendencia. El trabajo en clase, sin embargo, es duro, muy duro.

“Yo me sentaba al lado del sordo y le iba contando, al principio con los recursos que podía y luego signando, lo que el profesor iba diciendo. Me ponía frente a él, me miraba a la cara y si el

profesor escribía algo, se lo señalaba y siempre procuraba que fuera siguiendo la explicación. Si no, en un papel le iba escribiendo las cosas más fundamentales. A veces cuando el profesor aclaraba aspectos sobre un tema y se repetían los contenidos, aprovechábamos para aclarar ideas sobre cualquier punto pendiente. Yo le iba resumiendo lo que iba sucediendo. Pausa, seguimos y así íbamos” (E01).

Una complicación añadida era la asignatura de Lengua: algunos no sabían leer, otros no comprendían, los más leían de codificado, pero sin entender. Era un alumnado que, quitando el escaso que venía del aula de tránsito, venía de un colegio específico que tenían una manera muy concreta de trabajar, por lo que habían dado un salto muy importante. Con una gran ventaja: todos tenían a su familia detrás, trabajando y luchando. Y luego, toda la gama de asignaturas técnicas.

“La Historia, Matemáticas, Lengua... me resultaban fáciles de explicar; pero la Electrónica, Contabilidad, las Prácticas y la Física... las estudiaba por la tarde en mi casa. Yo no podía seguir al profesor si no sabía algo. Menos mal que había hecho Magisterio de Ciencias y ese aprendizaje lo desplegué al servicio del sordo y la verdad que al principio bien. Cuando los contenidos se iban complicando, cartas comerciales, contabilidad, bobinas, diodos... Uy, cómo le explicas a una persona algo cuando yo no lo sé.... Eso era terrible. La profesora de Contabilidad se ponía con toda la paciencia conmigo y me explicaba: acreedores, deudores... Cuando yo lo entendía, perfecto, ya lo puedo contar con mis recursos. Más adelante esta situación cambiaría y yo apoyaría solo en las materias de Lengua, Historia y alguna que otra más” (E01).

Mientras tanto, en el grupo de trabajo surge pronto otro golpe de efecto: la necesidad de aprender la lengua de signos.

“Les propongo a los compañeros y compañeras del Bezmiliana y de la Universidad Laboral y del Instituto La Rosaleda, les explico que yo necesito aprender lengua de signos, que sin lengua de signos no tengo el canal de comunicación abierto, por mucho contenido que yo pueda trabajar con ellos, no tengo vehículo para comunicarme” (E12).

Se plantean buscar a un intérprete para que les forme en lengua de signos. Pero pesa más la necesidad del contacto con la cultura de esas personas, y no solo con el lenguaje: ese contacto directo con las personas sordas forman el espacio privilegiado para aprender la lengua de signos, ya que el lenguaje es vehículo de cultura. Buscan no solo aprender su lengua, sino acercarse a la experiencia de ser sordo en el mundo y en los centros educativos. Se piensa en Margot, hija de Chelo, primera maestra de integración del alumnado con diversidad funcional auditiva en el colegio Playa Virginia. Con su respuesta afirmativa, se organizan cursos de formación en lengua de signos en el CEP. No se trata solamente de aprender la lengua de signos, sino de profundizar mucho más en esta cultura.

“Estas actividades formativas de Margot con los docentes de los cuatro institutos suponen también un punto de inflexión: nos ayuda a sentir y pensar lo que es el vivir con sordera, nos vinculamos entre los docentes que trabajamos con ella. Para Margot la experiencia resulta ser un espaldarazo vital, aprende mucho porque, para darnos a nosotros, ella entra en un proceso de toma de conciencia y de formación sobre la cultura sorda, la comunidad sorda. Ella se crece... y nosotros, ¡ya ves tú!” (E12).

Otra experiencia muy valiosa también en este momento es la formalización cuasi institucional del aprendizaje o la enseñanza de la lengua de signos para los compañeros y compañeras de las clases donde había alumnado sordo.

“Eso también fue especial, porque también fue una decisión muy didáctica por nuestra parte: nosotras no dábamos las clases de lengua de signos, trabajamos la didáctica con nuestro alumnado sordo, para que fueran ellos y ellas quienes dieran las clases de lengua de signos a sus compañeros. Y eso fue también una experiencia educativa muy potente: ganaban los oyentes, al aprender la lengua de signos y al tener la oportunidad de reconocer la valía y las competencias “invisibles” para el sistema educativo de sus colegas sordos; y, cómo no, ganaban los sordos: en autoestima, empoderamiento, metaconocimiento de su propia lengua de signos, amistades....” (E12).

Sin embargo, el modelo consistente en que el profesorado de apoyo se formaba en la materia para explicárselo al alumnado sordo no resistía: suponía un esfuerzo demasiado grande y más cuando la formación técnica iba creciendo: Física, Química, un lenguaje muy específico... Con las estrategias aprendidas en otras experiencias, se da paso a otra forma de trabajar la atención a la diversidad: que sea el propio profesorado el que imparta el refuerzo al alumnado sordo, con la formación y el apoyo del profesorado específico.

“Convoqué a los profesores que eran más sensibles, más cercanos para exponerles la organización del apoyo para el curso próximo y nos reunimos un día. La forma de llevarlo a cabo salió de ellos, de un profesor de Contabilidad: “no tiene sentido que esta mujer se estudie todas las materias” porque yo tenía mucha voluntad. Pero yo decía: cada vez esto es más complicado, más difícil, y veían que yo quería estudiar y que estudiaba y me examinaban también de alguna forma a mí. Y surgió la pregunta ¿por qué no damos nosotros los apoyos al sordo que conocemos los contenidos? Y yo les digo que les informaría sobre qué estrategias comunicativas tienen que utilizar para facilitar la comunicación durante el apoyo a los sordos. Informamos al equipo directivo de esta propuesta y le pareció bien. El director pidió a Delegación un profesor más para el centro y las horas correspondientes a ese profesor se repartirían entre los departamentos implicados en el apoyo al alumnado sordo” (E01).

Eso suponía horas que el departamento computaba: el profesorado se quedaba con esas horas y les daba como apoyo el propio profesorado. Se pedía a la Delegación una dotación de más, pero no con nombre y apellidos, sino que redundara en horas de liberación de los departamentos que permitiera este trabajo con el alumnado. La Administración daba una dotación de más, venía un profesor o profesora más pero ese no era el que daba la ayuda sino que se repartía. Este sistema permitía que el profesorado entrara en contacto directo con el alumnado, viera cómo procesaba la información y cómo le costaba aprender. Porque el profesorado y el alumnado sordo en realidad no se conocía y aquél era incapaz de imaginarse qué dificultades podía tener esa persona.

Paco, nuestro informante alumno de esta experiencia, recuerda así la reacción del profesorado:

“Durante los cinco años de estudio en el Instituto de Formación Profesional en la rama de Electrónica industrial, mis recuerdos son agradables en su mayoría. Los profesores me trataron muy bien, aunque algunos se asustaban, en un principio, porque nunca habían tratado con un alumno sordo y en ocasiones me evitaban, hasta que nos conocimos y aprendimos todos a comunicarnos. Siempre hay excepciones y esa fue el profesor de electrónica. Su asignatura era complicada y bastante difícil. En clase siempre me dejaba el último para sacarme de dudas y, a veces, me desesperaba”
(F.M.A.C.).

A partir de ese momento, a los pocos años de comenzar esa experiencia, se tiene muy presente que, a principios de curso, es necesaria una planificación.

Las decisiones concretas sobre la escolarización del alumnado se comienzan a adoptar conjuntamente por el profesorado, la familia y el alumnado en función de variables como las características del alumnado (su pérdida auditiva, nivel cognitivo y de lenguaje, personalidad, desarrollo social y académico, actitud ante el estudio, entorno familiar, aspectos de las diferentes materias, curso o especialidad...), características del profesorado (como disponibilidad, formación, experiencia, motivación, estabilidad en el centro, actitud positiva hacia el trabajo en equipo...) y por último variables del propio centro (ratios, organización interna, experiencia en integración...).

Así, los centros que acogen a este alumnado tienen que prever y solicitar a la Administración los profesionales de apoyo necesarios. Además, deben realizar un horario general del centro teniendo en cuenta las necesidades de horario específico del alumnado sordo. Ello implicaba la temporalización de las asignaturas del ciclo en un año más para aquellos alumnos y alumnas que se estimara conveniente. Y, por último, información y formación sobre la diversidad funcional auditiva y estrategias comunicativas a los miembros de la comunidad escolar. Muchos optaron por una formación inicial al profesorado, que junto con la coordinación con el equipo de apoyo a la integración le permitió llevar a cabo de forma más satisfactoria su labor docente.

“¿Qué hacíamos? Ese profesorado responsable del apoyo en cada materia había que formarlo. Hubo jornadas de formación de lenguaje de signos para los profesores al principio de curso. En todo este proceso aprendí una cosa muy importante y que me serviría durante muchos años en mi práctica docente: la organización y

la planificación eran fundamentales. Desde el año anterior ya se preveía todo esto. Cuando entraba en septiembre ya se tenía esta dotación y se había pactado un poco qué profesores le iban a dar los refuerzos a los sordos. Eso suponía horas y horas con la jefatura de estudios y una jefatura que entendía que eso había que hacerlo así, aunque complicaba los horarios. Porque si tú eras profesor de Contabilidad pero tenías que darle dos horas de apoyo a la semana a los sordos, esas horas, a lo mejor se pisaban con las de otro profesor. Pero hubo una voluntad increíble por parte de todos los jefes de estudios que pasaron por este instituto: se volvían a revisar los horarios, se volvían a cuadrar, se volvían a modificar, hasta que se quedaba con la estructura adecuada. Estaba el profesorado comprometido con los sordos y yo me metía en clase en las asignaturas que eran las comunes: Lengua, Matemáticas e Historia. Inglés lo impartía el de Inglés, con las horas del profesor de dotación de más y había una complicidad increíble con los sordos. Cuando había problemas de comunicación al principio, yo estaba en clase con los profesores de las diferentes materias, veían como me comunicaba con los sordos y ellos te imitaban y ya naturalmente con la práctica, se creaban sus propias estrategias y los mismos sordos les ayudaban, les explicaban... “ (E01).

Va llegando alumnado nuevo. Y se amplía el profesorado de apoyo, conservando la misma estructura. Aunque en la Administración no todo el mundo lo veía. Hubo cambios en el Delegación y entra la LOGSE.

El presupuesto teórico que guió la intervención fue, una vez más, el principio de normalización, considerado en su dimensión social y escolar, tanto en el centro como con el alumnado. En relación con el primero, la normalización se reflejaba al incluir esta la atención del alumnado con diversidad funcional auditiva en el proyecto educativo, dando lugar a actuaciones de diversa índole. Con respecto al alumnado, este principio se reflejaba en la consideración de que su situación escolar fuera lo más semejante posible a la de sus compañeros y compañeras.

El optar por una intervención en el aula con el *modelo bipedagógico* favoreció la integración social del alumnado, su aprovechamiento académico y el enriquecimiento de todas las personas que compartían la experiencia. También fue fundamental el que fueran los propios profesores y profesoras de las asignaturas los que asumieran las tareas de refuerzo. En suma, el modelo bipedagógico permitía que no se supiera si el puente pertenecía al camino o al aire.

Ello provocó la necesidad de formación. Si bien en un principio fue asumido por el profesorado de apoyo, más tarde la comenzó a realizar la Administración. Dentro de esta formación, un aspecto importante es el lenguaje de signos, fomentando su aprendizaje entre el colectivo de profesores y profesoras y el resto del alumnado, ayudando así como a difundir estrategias de comunicación favorecedoras de la relación con todo el alumnado.

En cuanto a las relaciones con la familia, existía una gran diversidad en la relación con los centros. De una forma general, se evidenciaba que las familias que ofrecían mayores garantías para el éxito escolar eran aquellas en las que existía una comunicación adecuada y existía un compromiso de fomento y ayuda ante el estudio.

En 1995 había ocho alumnos y alumnas en el Bezmiliana, diecinueve en el Jesús Marín, dos en el Guadaljaire, veinte en la Universidad Laboral y veintiocho en la Rosaleda realizando diversos estudios, desde la ESO hasta FP1, FP2 y módulos de cualificación profesional. A la vez, se habían creado diversos centros de escolarización preferente para alumnado sordo en Educación Infantil y Primaria: Gloria Fuertes, Blas Infante, Federico García Lorca, Doctor Flemming, Miguel Hernández, Severo Ochoa y Tartessos.

De forma general, había tres situaciones dentro del alumnado:

- Alumnado que sigue el currículo ordinario de forma prácticamente autónoma. El alumnado no recibe apoyo directamente, pero sí existe una coordinación del profesorado de apoyo con los diferentes entornos en los que el alumnado se desenvuelve. El objetivo es la información, difusión y formación sobre la temática del alumnado a la comunidad escolar, la coordinación con el profesorado y el asesoramiento a la familia.
- Alumnado que recibe refuerzo pedagógico dentro o fuera del aula ordinaria. Se podía organizar de dos formas:
 - Con el refuerzo individual o en pequeños grupos fuera del aula, por parte del profesorado de las asignaturas o del profesorado de apoyo.
 - Con el modelo llamado *bipedagógico*, en el que trabajaban paralelamente en el aula el profesorado de la asignatura y el de apoyo.
- Alumnado integrado en aulas ordinarias excepto para determinadas asignaturas. Aquellos que aún con el apoyo a la integración y el refuerzo pedagógico necesitan cursar fuera del grupo clase algunas asignaturas, como la lengua castellana, la extranjera y, puntualmente, otras.

El que un alumnado fuera de un tipo u otro dependía de diversas circunstancias. El hecho de haber cursado las enseñanzas en el centro específico era determinante.

“No todos los alumnos sordos venían con la misma formación de base. Algunos eran privilegiados porque habían tenido detrás unos padres con muchas horas de trabajo con ellos. Otros venían directamente de la Purísima y no habían pasado por otro centro de integración. Allí terminaban su etapa escolar y algunos acababan con 16, 17 años porque allí podían estar dos años más y directamente pasaban al instituto. Este nuevo alumnado venía con un nivel de comprensión del lenguaje bajísimo, la expresión oral era muy baja, no se les entendía nada, imagínate empezar a trabajar asignaturas de bastante complejidad lingüística con un alumnado que no se enteraba de nada, es como si te metes con un nivel de primero en quinto. Era muy fuerte. Yo lo pasaba mal, porque organizativamente se formaba una estructura que yo preparaba con mucho cuidado para darles una respuesta educativa, pero lo mismo que los primeros alumnos eran muy fuertes, trabajadores y luchaban, los otros que venían no tenían ese nivel básico ni esas ganas de estudiar. Esa actitud desmontaba un poco toda la planificación porque el profesorado que estaba preparado para ayudarles si veían que no tenían ganas de aprender y de esforzarse, se aburrían en los refuerzos. No era fácil porque

tú tenías que estar motivándoles a ellos, exigiéndoles e intentando que el profesorado entendiera las dificultades y que les ayudaran. Fue un trabajo muy denso, muy duro, muy complicado” (E01).

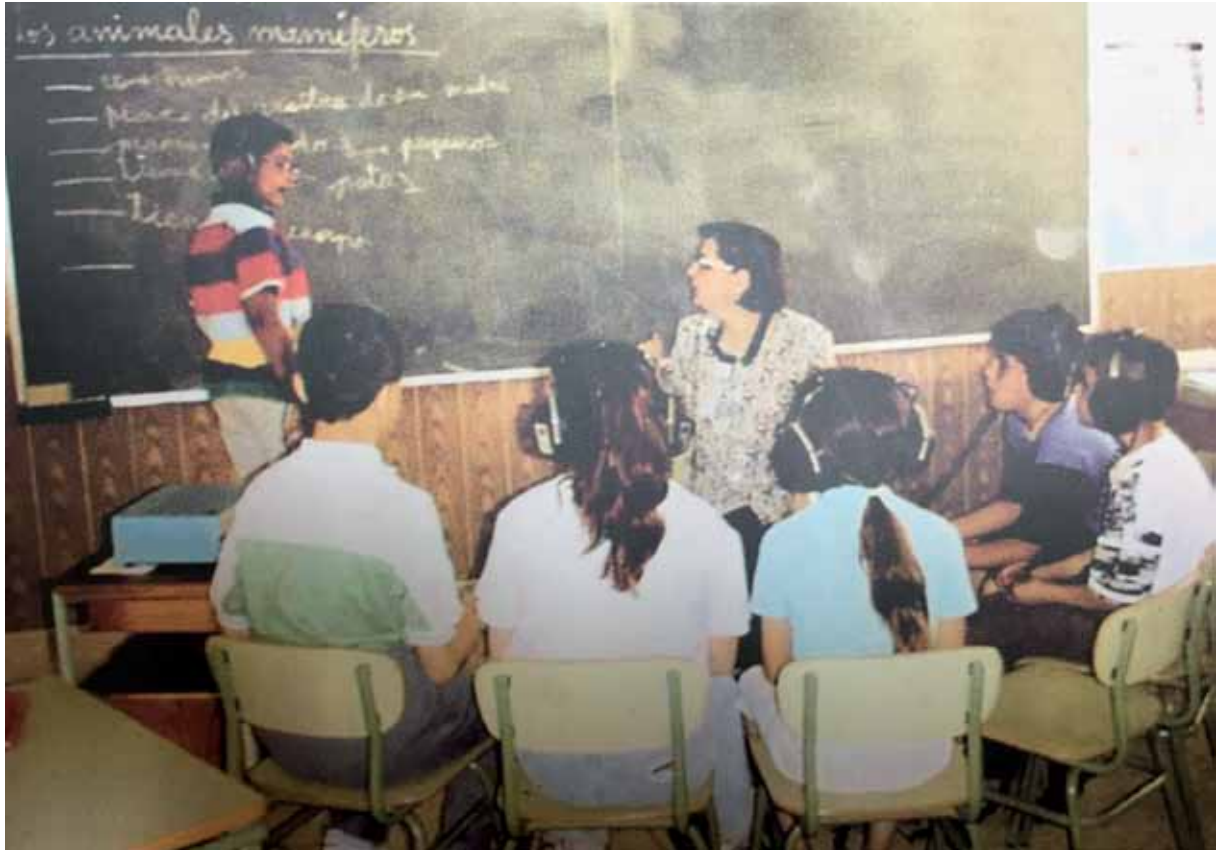


Ilustración 77: Aula del Colegio La Purísima

Sobre el alumnado que procedía de este centro específico existen variedad de opiniones.

“Para algunos sordos, la experiencia en La Purísima, en ese sentido, fue dura. No digo que los profesionales que estaban allí fueran malas personas, ni malos profesionales. Ellos, como yo, eran fruto del desarrollo profesional de las Ciencias de la Educación en ese momento. Que cosas que hacemos tú o yo ahora, con la mejor de las intenciones, dentro de cincuenta años otros la valorarán y dirán: “¡serían inútiles, torpes, insensibles!”. Pero bueno, somos quienes somos dentro de un proceso mucho más general que la propia individualidad y esto, no es que lo justifique todo, pero ayuda a comprender muchas situaciones y comportamientos. De hecho, de quienes yo conocía, no eran malos profesionales cuando han avanzado en contra de la rutina y de la inercia que tenían los colegios de sordos en todo el Estado. En fin, en aquel momento, aquello era tremendo, tremendo. Sin embargo, por supuesto, al mismo tiempo, muchos niños y niñas venían sintiéndose queridos y con éxitos curriculares significativos (aun sin tener ni lengua oral ni lengua de signos potentes). Cuando llegaban al instituto, esta realidad hacía que algunos alumnos vinieran sin buena lengua

oral ni de signos, salvo aquellos que tenía inmersión en familias o en contextos de signantes adultos. Y, con ello, a veces, muy empobrecidos culturalmente” (E12).

¿Qué ocurre con Paco, nuestro informante? Terminada la FP de Electrónica en el instituto Bezmiliana, se marcha a hacer COU. En el instituto convivía el antiguo con treinta y tantos alumnos y alumnas y el COU de reforma, con cuatro alumnos y alumnas. En principio no podía entrar en el de reforma porque venía de hacer otros estudios. Pero desde Sevilla hubo mucha comprensión y ganas de facilitar la experiencia, y se pudo escolarizar en ese curso.

“Fue muy fácil, había muy buena comunicación con el profesorado y con la orientadora del centro. Y como la mayoría del profesorado no se lee la normativa y como no estábamos incurriendo en ninguna ilegalidad, se propuso el cambio de Paco de una clase de 34 alumnos a una de COU de reforma con 4, en total 6 con el profesor y conmigo. Fue una idea buenísima que nos alivió mucho a Paco y a mí, el profesorado siempre encantador. Es verdad que el que no, es que no. Pero con el que había disponibilidad, que era gran parte del mismo, todo fueron facilidades y terminó COU, que fue de los dos primeros, un alumno excelente. Pasamos momentos complicados, duros, no todo el mundo comprendía la dificultad que extraña esto... Yo siempre procuré facilitarles a ellos todo, eran como mis hijos. Me los llevaba a casa algunos fines de semana, repasábamos... Me impliqué mucho pero se lo merecían, era muy difícil tantas materias y las evaluaciones llegaban muy rápido. Y momentos duros. Paco era muy luchador. Yo le admiro porque aunque no entendía cosas luchaba y tiraba para adelante, tenía conversaciones de adulto... tenía que hacer los exámenes igual que los demás aunque a veces se le echaba una mano... y yo trataba de compensar... (E01).

Él lo recuerda de esta manera.

“Tuve que volver al instituto. Tras estudiar bachiller, me convalidaron asignatura e hice COU. Fue la aventura del saber, porque recibía la clase de Filosofía, de Historia, de Arte... Me costaba muchísimo entender, sin embargo, no me fue difícil” (F.M.A.C.).

Tras terminar COU quiere seguir estudiando. Tenía clara su vocación de ayudar a otros chicos y chicas como él.

“Quería estudiar Perito con mucha ilusión: hice la solicitud para ingresar en la Universidad de Málaga. Tenía el deseo de ejercer de maestro. Mi idea era terminar la carrera con CAP para poder enseñar a los jóvenes sordos, pero no pude entrar por la notas. Empecé a pensar en otro camino para ser profesor y miré en la Facultad de Educación, me motivé muchísimo” (F.M.A.C.).

Tras salir del COU de reforma, las puertas de la Universidad se le abren, vía Magisterio. Aunque no todas: surgen nuevos problemas.

“¡Por fin la Universidad! ¡Qué ilusión!. Cuando voy a matricularme me informan que no puedo hacerlo por ser sordo. Me sentí tan mal, tan desanimado... se abrió de nuevo la esperanza cuando se reclamó y se aplicó la Ley para la integración en la Universidad. Me matriculé y fue la etapa más feliz de mi vida” (F.M.A.C.).

Los tres años de Magisterio están plagados de escenarios de luchas. Aunque el resultado mereció la pena. Nuestro informante no solo logró terminar la carrera, sino que encontró algo mucho más importante.

“A lo largo del primer curso de Magisterio, estuve reunido con Asuntos Sociales de la UMA para conseguir un intérprete de lengua de signos. Al principio, no había intérpretes. Había tres chicas que estudiaban en la misma Facultad en diferentes carreras que estaban haciendo prácticas de intérpretes de lengua de signos en la Universidad de Málaga en colaboración con la Sociedad Federada de Sordos de Málaga. Como necesitaba un intérprete para entender al profesor, tuve que pagar dinero de mi bolsillo hasta terminar el curso con una de ellas. En el segundo curso, los tres primeros meses no tenía intérprete oficial. Mientras, había conocido a una chica que estaba haciendo el curso de lengua de signos en la Asociación de Sordos. No la conocí en la asociación, sino en la Facultad, donde me interpretaba con mucho esfuerzo, pues aún le faltaba vocabulario y práctica. Ella con su buen hacer me interpretaba y cuando el signo no lo conocíamos, nos poníamos de acuerdo en buscar un signo para entender el contenido. Aprendí mucho y buscamos signos nuevos para el vocabulario específico de las asignaturas. Siempre agradeceré la entrega, la paciencia y la superación que puso en aprender e interpretarme las clases. ¡¡Gracias Amor!! (Actualmente, es mi mujer) (F.M.A.C.).

Quizá Paco no pueda ser un buen ejemplo del alumnado que, procedente de un centro específico, se integró en la escuela ordinaria. Como hemos visto, se trata de una persona extraordinaria. Afortunadamente, el centro específico ha cambiado. En la actualidad, la Purísima es un centro privado sostenido con fondos públicos donde pueden cursar sus enseñanzas de Educación Infantil y Primaria todo el alumnado que lo demande.

“Con Francisco Alonso, en la actualidad profesor sordo, he discutido mucho porque él comentaba que si no fuese por sus padres, él no habría hecho una carrera, puesto que en el colegio La Purísima no creían en sus posibilidades. El referido colegio, tiene una infraestructura extraordinaria y un profesorado muy cualificado” (E09).

En el año 1998 se crea la plaza del Equipo Especializado en Atención al Alumnado con Diversidad Funcional Auditiva. La primera tarea es realizar un censo de todo el alumnado de Málaga que recibe logopedia. Y, a continuación, aumentar el alumnado integrado en los centros ordinarios, a partir de los centros preferentes, ampliando éstos.

“Tuve que organizar a los alumnos con deficiencias auditivas por centros preferentes; esto significa que se concentraría este alumnado en ciertos colegios que se elegían por un profesorado capacitado para recibir este alumnado. Esto precisó de un trabajo de contacto por zonas para conocer colegios y profesores que pudieran colaborar con el proyecto” (E09).

El primer año es muy duro. Trabajar con sordos, evaluando, viendo necesidades, planteando un programa con cada uno. En el momento de la matrícula, comprobar cada niño o niña, dónde está y dónde debe ir, y qué necesita cuando se integre: recursos humanos, programa, formación del profesorado, etc. A la vez, trabajar con el centro específico, La Purísima: reuniones con en el año, qué niños y niñas posibles se pueden integrar. Se escogen los que tienen un nivel lector en condiciones para poder asumir los conocimientos, lenguaje oral instaurado y la base lectora y escritura integrada. Después se hablaba con las familias y se veía los centros en los que se veía que podían funcionar.

“Cuando empiezo a integrar a niños sordos, la Purísima responde muy bien. Yo le mantuve el protagonismo, que ya tenía este centro antes del proyecto de integración, soslayando el recelo que se tenía, de pérdida de dicho protagonismo y por otro lado amortiguando las suspicacias de la Administración frente a un colegio concertado.” (E09).

Cuando los logopedas empiezan a itinerar porque la dispersión de los niños y las niñas es cada vez mayor, otras necesidades iban acaparando a los logopedas de los centros, por lo que empiezan las luchas por los recursos.

“Pero cuando empiezan a escasear los recursos, empeoran las cosas. Yo no debía permitir este empeoramiento, mi misión era corregirlo. Un alumno con discapacidad auditiva necesita, generalmente, logopedia todos los días de la semana. Se intentaba reducir la logopedia a dos días semanales.” (E09).

Mientras tanto, nuestro informante, Paco, ha finalizado sus estudios. Y comienza a trabajar para ASPANSOR. Al principio, como profesor de niños sordos en el Programa de Garantía Social. Más tarde como profesor de atención temprana. Y hasta 2004 como coordinador de la orientación familia de la Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas (FAAS).

En el 2004 se presenta un proyecto bilingüe, que comienza en los colegios Miguel Hernández, Tartessos, García Lorca y Blas Infante. Proyecto bicultural. Pero que cuesta trabajo sacarlo adelante, año a año, por las reticencias de la Administración. En la convocatoria es seleccionado Paco Alonso.

“Me seleccionaron, tras presentar todos los requisitos que exigían la convocatoria y una entrevista. Se inició en febrero del curso 2004/05 un proyecto bilingüe para el alumnado que presenta deficiencias auditivas. Fue una de la etapa muy bonita de mi vida. Siempre soñaba que el colegio público tuviera una educación bilingüe donde convivan las dos lenguas: la lengua de signos y lengua oral” (F.M.A.C.).

Tras muchos años de proyecto, Paco hace un reflexión sobre las bondades del mismo.

”He pasado más de doce años trabajando en el proyecto de bilingüismo para el alumnado con discapacidad auditiva de Málaga y he visto muchísimas cosas que me han sorprendido. Desde el concepto de integración hasta la escuela inclusiva, que va cambiando la denominación, pero sigue con el mismo problema. ¿Por qué? Por la actitud del agente. Hablo de varios colegios en los que he estado trabajando. Algunos profesores son cómodos y les cuesta adaptarse a las deficiencias de los niños sordos: el lenguaje oral, pero acompañémoslo de expresión corporal, hablar despacito, mantener el contacto ocular..., creen que el aparato electrónico funciona de maravilla y olvidan que con ello se hacen oyentes, no es así, muchas veces pierden la información y sienten mucha presión si no entiende bien” (F.M.A.C.).

Se proyectó también una idea de integración compartida: alumnado que pueda beneficiarse de los recursos del centro específico, La Purísima, y a la vez estar incardinado en un centro ordinario. Pero no sale adelante.

“Había un proyecto de educación compartida precioso, que yo defendí ante la Delegación de Educación. El tema era matricular niños en dos centros a la vez y trasladarlos para recibir el tratamiento específico. Este problema burocrático acabó con el proyecto de integración compartida.

Cuando se analizan estos problemas burocráticos, la doble gestión de alumnado, matriculación, traslado... se presentan como problemas insalvables. Siempre consideré que existían soluciones posibles, si se tenía interés por el proyecto. ¿Por qué no aprovechar los recursos técnicos y humanos que el centro tiene, que estamos pagando, que además estamos subvencionando?” (E09).

Pero el trabajo de este equipo estará marcado por las tensiones con un alto cargo de la Delegación. Las razones: esta persona tenía un hijo con diversidad funcional auditiva y no era partidario de la lengua de signos.

“¿Por qué no utilizar la lengua de signos? Había que utilizar todos los sistemas de comunicación aumentativos y/o alternativos. En educación de sordos no había que descartar ninguna metodología. Intenté acabar con los prejuicios en contra de la lengua de signos” (E09).

Una de nuestras informantes tiene unos recuerdos desgarradores del tema.

“Recuerdo una parte muy negra que contaban los alumnos y alumnas adolescentes. Y es que los primeros alumnos y alumnas que tuvimos habían experimentado, si no todos, muchos de ellos, el castigo a la lengua de signos. Pero el castigo que podía ser hasta con guantazos en las manos o hacer que pusieran las manos atrás, en la espalda, para impedirles signar. Esa experiencia, de ruptura de tu propia identidad, ese desprecio a tu familia (porque muchos de los sordos además eran hijos e hijas de familiares sordos signantes), a tu forma de comunicación... Ellos y ellas quizás en aquel momento no lo sabían, porque cuando somos niños y niñas no sabemos lo que hacen de nosotros. Pero aquello era espeluznante porque el sentimiento podía ser: si me castigan a mí hablando lengua de signos, indirectamente están reprobando a todos los adultos que yo conozco, familiares o no, que son signantes. ¿Qué se entiende por educar a estas niñas y niños no hegemónicos?” (E12).

Finalmente, en el año 2009, para provocar el cese de la responsable, Maribel Conde Melgar, la Delegación de Málaga establece como requisito para optar a la plaza el tener la especialidad de Orientación Educativa. En unos meses y después del clamor de las y los profesionales, es readmitida tras los cambios en la cúpula de la Delegación Territorial.



Ilustración 78: Hans Asperger

El debate de la lengua de signos, sin embargo, no ha desaparecido. La extensión de los implantes cocleares ha vuelto a abrirlo.

“Hace dos años pregunté yo, en el Instituto La Rosaleda, porque ASPANSOR defendía la lengua de signos, como lengua natural de la comunidad sorda, pero qué estaba pasando con esos padres porque había una ruptura con niños implantados que no quieren saber nada con lengua de signos. Y ellos decían que con esos padres no querían nada, y esos con estos tampoco. Claro que hay ruptura, según la expectativa que quieras tener con sus hijos. Si una quiere defender la lengua de signo y otra el lenguaje oral, pues habrá ruptura” (E08).

Esta informante plantea su valiosa opinión.

“Si yo ahora tuviera una nieta que fuera sorda prelocutiva bilateral, yo buscaría gente sorda signante adulta con la cual vincularla. (...) Así adquiriría la lengua de signos de manera natural, sin esfuerzo, es decir, por inmersión en una comunidad de signantes naturales. Otra cosa que haría con mi nieta sorda sería ayudar a mis hijas y a sus parejas, a su familia más inmediata y más extensa, a vincularse también a la comunidad sorda, y a la lengua de signos. Vincularse para aprender a comunicarse con esa lengua también. Por último, al mismo tiempo, empezaría a trabajar con todo lo que estuviera en mi mano personal o en mano de los recursos locales que pudieran existir, en la estimulación de la audición y del habla. Exactamente al mismo tiempo. Andaría en un bilingüismo simultáneo desde el principio” (E12).

Vuelve a ser fundamental la opinión de Paco, que ha vivido el proceso desde dentro y desde fuera. Nos comenta cómo fue su educación inicial en el colegio.

“A los cuatro años, diagnosticada la sordera, me metieron interno en el colegio específico de sordos de Granada. Allí me enseñaban a hablar y pronunciar cada fonema, me educaron en una metodología oral. Existían dos métodos diferentes, uno en método MAR (es un método oral puro) y el otro el Verbotonal.

Dedicaba muchas horas al lenguaje oral, a veces me resultaba aburrido y así un par de años, hasta que hice primer curso (a los siete) sacando siempre muy buenas notas. Y siempre me he preguntado, ¿Por qué perdí tanto tiempo? Por el método, no se puede querer enseñar a un sordo en el oralismo, olvidando su lengua natural” (F.M.A.C.).

Años después de ocurrir estos recuerdos, su visión es muy clara.

“Desde mi punto de vista educativo, hay que estar abierto a la educación de niños sordos, no es bueno que digan solo el método oral, ni la lengua de signos. ¡Tiene que convivir con dos lenguas sin presiones ni catalogar!” (F.M.A.C.).

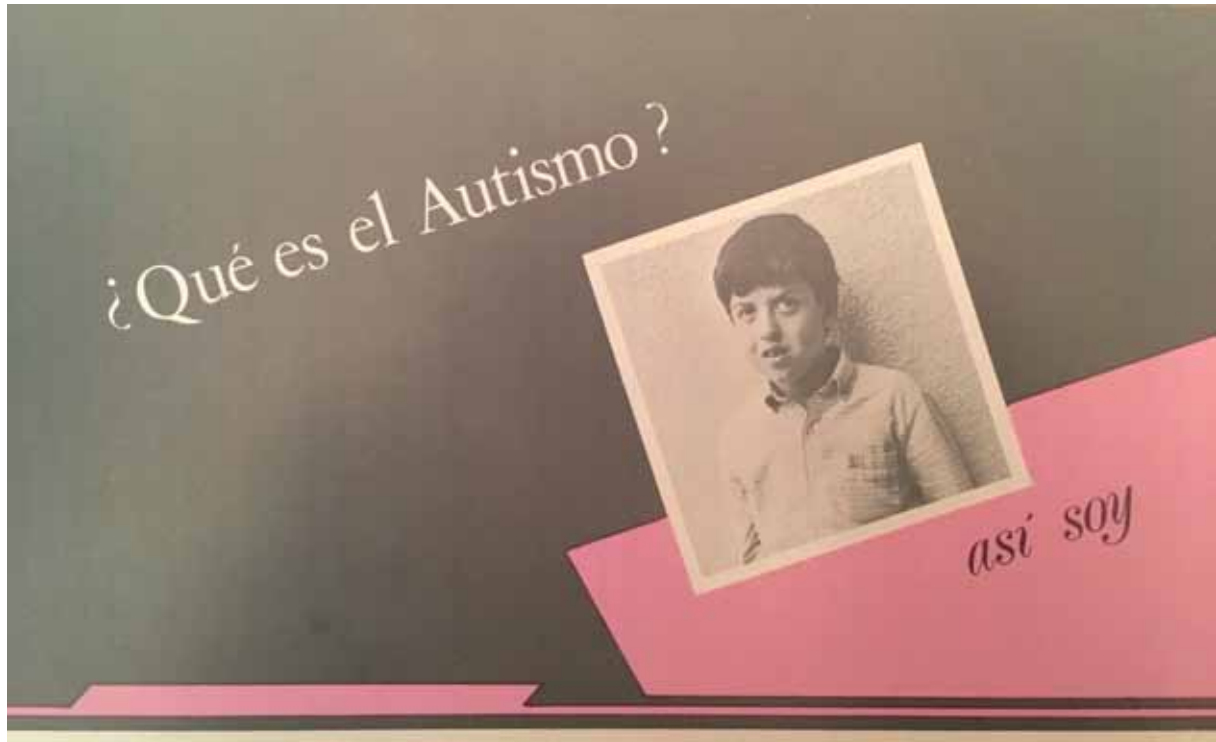
Otro debate es la existencia o no de centros preferentes. Por un lado, la necesidad de recursos muy específicos para la atención a la diversidad funcional auditiva. Pero por otro, el derecho al alumnado a escolarizarse en el centro más cercano a su domicilio, con la posibilidad de convivir en las aulas con sus vecinos y amigos. Como el asno de Buridán, que se murió porque no sabía si tenía más hambre o más sed, a veces la Administración ha dado coletazos. Juez y parte, una vez más Paco nos da su visión.

“A pesar de las leyes que reconocen a la lengua de signos tanto estatal como autonómica, queda mucho camino por recorrer. Hablando de la educación en Andalucía, según la ley el alumno con NEAE que viva cercano a un colegio, debe asistir a él aunque no sea un centro preferente. La Delegación Territorial le manda un recurso humano y un recurso técnico. Pero pienso que el alumnado está cada vez más aislado, más desintegrado, y por tanto su integración y aprendizaje es más lento: se resiente su identidad de pertenencia... Por otro lado se hacen gastos inútiles por la dispersión que suponen los recursos humanos, técnicos y materiales. Creo que el centro preferente según la zona es la mejor opción y una mejor respuesta para el alumnado con NEAE, porque dispone de todos los medios necesarios para el alumnado y se presta a las relaciones sociales con sus compañeros sordos no sintiéndose diferente, como si él fuera el único sordo del mundo. Pero lo más importante es que el agente enseñante tenga una actitud más abierta, más moderna, más cercana... con el alumnado con NEAE. Para comunicarse, que hable lo que sea si no conoce la lengua de signos. Pero siempre el respeto que nunca falte. ¡La educación bilingüe para sordos es la mejor opción! (F.M.A.C.).

4.1.7. Un momento de esperanza. Integración del alumnado con autismo

“Otros escribirán desde la cabeza, pero él escribe desde el corazón, y el corazón siempre le entiende”

La leyenda de Sleepy Hollow. Washington Irving. 1820



La palabra autista deriva del griego *autos*, que significa yo. Y fue utilizado por primera vez en 1911 en un artículo que sería traducido al inglés un año después, por el suizo Eugen Bleuler, que acuñó también el término esquizofrenia. Para Bleuler, el autismo era una forma de pensamiento no necesariamente patológica.

Pero la descripción de lo que hoy conocemos como autismo se la disputan dos grandes figuras: Leo Kanner y Hans Asperger. Ambos comparten muchas cosas: nacieron con diez años de diferencia, Kanner a finales del siglo XIX en un pueblo de Austria y Asperger a principios del XX en Viena. Y fallecieron con un solo año de diferencia, antes Asperger en 1980. Sus vidas profesionales son paralelas: ambos se formaron como psiquiatras, si bien Kanner emigró a Estados Unidos huyendo del régimen nazi, mientras que Asperger se quedó en Viena y sus publicaciones fueron en alemán.

Parece que el segundo, ya en 1934, habló de *psicopatía autista* para definir la manera diferente de ver el mundo de los niños y niñas que trataba (Feinstein, 2016). Leo Kanner, en 1943, publicó el artículo “*Trastornos autistas del contacto afectivo*” en la ya extinta revista norteamericana *The Nervous Child* en el que aporta cinco rasgos para definir lo que llama autismo infantil precoz: limitada capacidad para establecer contacto afectivo con otras personas; deseo obsesivo de preservar la igualdad en el entorno y las rutinas; ausencia de lenguaje o lenguaje poco orientado a la relación social; buen potencial cognitivo observable en islas de habilidades o capacidad de memoria; y un uso de objetos estereotipado y repetitivo.

Asperger pensaba que el trastorno era biológico. Kanner, en un comienzo, otorgaba un origen congénito. Más tarde bajo la influencia del psicoanálisis se adhirió a las tesis psicoanalistas, acuñando el cruel y equívoco término de “madres nevera”. Aún en la década de los sesenta, declaraba a la revista *Time*:

“Los niños con autismo son hijos de padres fríos y racionales que se descongelan el tiempo necesario para hacer un hijo” (Revista Time, citado por Feinstein, 2016: 32).

Pero será el éxito del libro *La fortaleza vacía* de Bruno Bettelheim, publicado en 1967, el que extenderá la acusación a los padres y madres por todo el mundo. Superviviente de un campo de concentración nazi, el autor parece que sale de la cabeza de Zeus, con armadura y todo; hasta su suicidio en 1990, defenderá su tesis de que el autismo lo causa la frialdad de las madres neuróticas. Kanner, sin embargo, se retractará en 1969, cuando en el primer congreso de la asociación americana de niños con autismo declaró: “*padres, yo os absuelvo*”. En este mismo congreso estuvieron personas fundamentales en el tratamiento del autismo como Bernard Rimland, Eric Shopler e Ivar Lovaas.

Y es que, paradójicamente, estas acusaciones contra las familias favorecen la creación de asociaciones de padres y madres de personas con autismo en todo el mundo. La creación de la primera se la disputan los daneses y los británicos. La inglesa, NAS, creada en 1962, es un buen ejemplo para conocer la importancia del movimiento asociacionista como favorecedora de la investigación. Una de las fundadoras fue Lorna Wing.

También como rechazo a las ideas de Bettelheim aparece en 1972 en Carolina del Norte el primer sistema de enseñanza: el TEACCH (en inglés: *tratamiento y educación para niños con autismo y otras dificultades comunicativas relacionadas*). Si Bettelheim recomendaba separar a las familias de los niños y niñas con autismo, Eric Schopler, fundador de la nueva metodología y que había trabajado con él, entrenaba a las familias para que participaran en el proceso educativo.

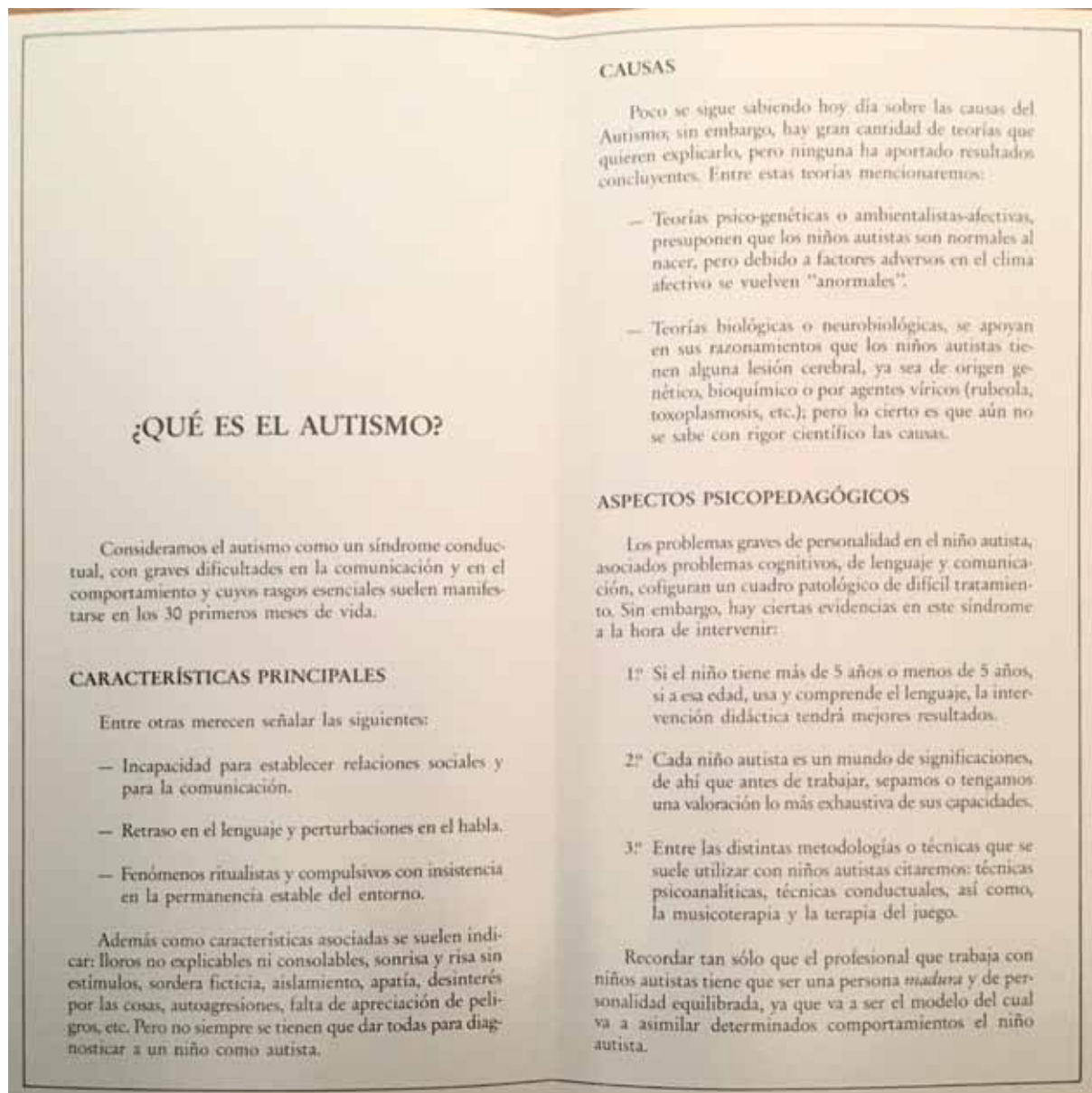


Ilustración 79: Detalle del folleto sobre autismo editado por la Comisión de Escolarización. Obsérvese como aún se habla de teorías psico-genéticas.

Previamente, el noruego Ivar Lovaas, había puesto en marcha en 1970 el Proyecto Autismo Joven, con un sistema que se conocerá en todo el mundo como ABA (en inglés, análisis conductual aplicado). Basándose en las teorías del condicionamiento operante de Skinner, eliminará de su sistema los refuerzos aversivos, rechazando las teorías psicodinámicas en 1974. En suma, se baja en todas las teorías del refuerzo operante, pero añade castigo positivo

El 20 de enero de 1974 comenzaba a funcionar el Centro Regional de Educación Especial (CREE) de Málaga. Construido por impulso de Andrés Méndez, a la sazón inspector de Educación Especial, plasmaba las necesidades del momento: la escolarización del alumnado *deficiente*, según los parámetros de la Ley General de Educación aprobada unos años antes. A la vez, se habían construido otros ocho centros regionales en toda España (Mínguez, 2003).

Pese a tratarse de un centro educativo, la admisión se realiza con un diagnóstico de discapacidad psíquica desde una perspectiva clínica. En este momento, no existen especialistas

del campo educativo que valoren necesidades ni determinen la pertinencia de permanecer en un centro específico. Ello ocasiona que pervivan en sus aulas alumnado muy diferente. El agrupamiento se realiza en ocasiones por edad, en otras por afectación y en otras por tipo de trastorno.

“En el centro de Educación Especial, el Santa Rosa de Lima, cualquier niño solo por ser síndrome de Down se tenía que escolarizar allí” (E10).

En dos años, se escolarizan unos cien alumnos. En un principio se dividen entre *autistas*, *deficientes* ligeros, *oligofrénicos* severos, *psicóticos* y *caracteriales*. Dado que el diagnóstico es clínico, y en el caso del autismo aún no muy concreto, la variabilidad es extrema. La etiqueta de niño *caracterial* durará años: bajo esa denominación podrían estar niños y niñas con problemas de conducta, con bajo rendimiento escolar, con dificultades sociales o con algún problema psíquico.

“En 1976, muchos de los interinos que trabajábamos, nos vemos abocados a trabajar en el CREE. Era la única salida laboral. Yo llego al CREE y era tremendo. Porque eran niños con muchos problemas, pero en aquel momento, unas ganas de trabajar que te comes el mundo. Un centro específico con alumnado muy diferente, algunos con niveles cognitivos rayando en la normalidad pero otros con graves problemas de todo tipo. A las que llegamos en ese año, nos dieron las aulas de alumnos con muy bajo nivel cognitivo y entonces con gran desconocimiento de cómo trabajar con este alumnado” (E09).

Entre los niños y niñas más afectados, los que presentan trastornos del espectro del autismo. Un pabellón aparte con dos aulas con alumnado con distintas afectaciones, pero con un denominador común: un desconocimiento enorme de la forma de trabajar con este trastorno. Las metodologías que entonces se sabían y se creía que servían era puro y duro conductismo: modificación de conducta que en ocasiones provocaba una escalada de violencia, de gritos, de autolesiones... Aún se tardaría en descubrirse que funcionaba mejor información gráfica que la auditiva (E02).

“En Santa Rosa de Lima había un aula arriba de autistas mayores. Era de película, horroroso. Muy agresivos. Recuerdo un niño que daba bocados... eran niños que habían llegado sin diagnóstico. Había mucho desconocimiento” (E10).

En efecto, desde que los avances en España habían sido mínimos. El primer libro en traducirse sobre el tema había sido el tristemente nombrado *La fortaleza vacía* de Bruno Bettelheim. La Psiquiatría Infantil en España se limitaba al retraso mental y al síndrome de Down (Feinstein, 2016). Cuando se empieza a hablar de autismo es como síntoma de la esquizofrenia. Las primeras experiencias relacionadas con el autismo propiamente dicha aparecen en los sesenta, en manos de personas sensibles con formación fuera de España, como Jesusa Pertejo, Joaquín Buñuel o Juan Llauder.

En 1976 se constituyen las dos primeras asociaciones de padres de personas con autismo, fundamental en el cambio de tendencia de la atención a estas personas: la Asociación de Padres

de Niños Autistas, APNA en Madrid, dirigida por M^a Isabel Bayonas y el Centro Educativo para Niños con Autismo “CERAC” en Barcelona, presidida por Joan Roca. En un momento en el que el Estado aún no proporcionaba los recursos necesarios, son las asociaciones, bien dirigidas por sus asesores técnicos, como Ángel Díaz Cuervo, que había puesto en marcha el centro TAURE o un joven profesor universitario que atiende por Ángel Rivière, las que empujan por ofrecer nuevas interpretaciones alejadas de esa hermenéutica de la papelera que es el psicoanálisis, imperante en la Psiquiatría oficial.

Díez-Cuervo rememora las primeras terapias cognitivas.

“Yo atendía a niños con diagnóstico de autismo infantil y no sabía a dónde mandarlos, porque entonces estaban sobre todo en centros de deficientes mentales. [...] empezamos a hacer terapias ambulatorias de forma realmente curiosa. Por ejemplo, si un niño tenía fobia a los ascensores, nos metíamos con el niño en el ascensor de una casa y subíamos y bajábamos hasta que nos cerraba la portera. Y nos íbamos a otra casa a subir y bajar... O si el niño tenía fobia al tacto, pues al Corte Inglés a que tocara globos y cosas así hasta que nos teníamos que ir a otro sitio, y así todo. Estos fueron nuestros primeros centros de autismo infantil: los ascensores, la calle, El Corte Inglés...” (AETAPI, 1987: 11).

La celebración del I Simposium Internacional de Autismo en mayo de 1978 en Madrid, organizado por APNA, da un espaldarazo al cambio de tendencias, además de llenar nuestro país de nuevas ideas y de concienciar sobre la realidad del autismo. En unos meses fueron apareciendo otros recursos específicos, como los centros El CAU (Castellón), Gautena (Guipúzcoa), Manela (Vigo), Magunas y CEPRI (Madrid)... Para entonces, Rivière ha publicado por primera vez en España que el autismo es un trastorno del funcionamiento cognitivo (Rivière, 1978). A la vez, monta un seminario para su alumnado de Psicología de la Universidad Autónoma. Se piden voluntarios y son seleccionados por diferentes criterios. Una de las alumnas elegidas destaca por llevar botas de piel vuelta. Y también porque ha traducido un artículo de Edward C. Tolman del inglés. El inglés, como todos los idiomas, abre la puerta de la sabiduría y la información. Su nombre es Carmen Martín Rodríguez.

En el seminario se aprende ABA, aún no llamado así en España. En pequeños grupos se reúnen una vez al mes en un colegio mayor aproximadamente seis personas con un niño o niña, más una persona que les forma. En total hay unos seis grupos en Madrid. De allí iban saliendo puestos de trabajo. Carmen Martín accede al centro Magunas. Allí empieza a trabajar con una niña a la que no sabían darle el tratamiento educativo adecuado. Con el tiempo sería diagnosticada de síndrome de Rett.

Ángel Rivière había llegado al autismo por casualidad.

“Fue muy coyuntural. Yo había visto a un niño cuyos padres estudiaban crear una asociación que defendiera los intereses de los niños autistas, que por entonces no se sabía muy bien qué eran (...), y me pidieron que les ayudara en la formación de esa asociación. Les avisé de que no sabía absolutamente nada de autismo y que no me parecía serio echarles una mano; ellos me dijeron que más bien lo que necesitaban era una persona sensata. Por tanto, yo

entré en el autismo más como persona sensata y no como psicólogo competente, lo cual, posiblemente, era un error mayor todavía que pensar que era un psicólogo competente” (EATAPI, 1986: 9).

El 2 de mayo de 1979 se constituye en Málaga, la Asociación de Padres de Niños Autistas de Andalucía Oriental, que en marzo de 1993 pasará a llamarse Autismo Málaga. Como ocurre con el resto de las asociaciones andaluzas, en principio son padres y madres las que ocupan los cargos directivos, descuidando los aspectos técnicos (Feinstein, 2016).

Pero volvamos al CREE. En 1979 el MEC abre un pabellón de alumnado con parálisis cerebral. En total entran unos cuarenta niños y niñas (E02). La coordinación y formación de los profesionales que van a trabajar con este alumnado corresponde a AMAPPACE, asociación recién creada y que ha montado su propio colegio en el pabellón García del Olmo del Hospital Civil. No existe mucha convivencia entre los distintos alumnos y alumnas. Y el alumnado con autismo sigue sin avanzar pedagógicamente. Aún siendo un centro específico seguían teniendo un ambiente muy restringido. En ocasiones ni convivían con los demás niños y niñas en el recreo, por la agresividad de alguno de ellos. Ni siquiera compartían el tiempo del comedor. El autismo era un mundo aparte en el CREE.

“Los comedores los teníamos diferenciados. Los de parálisis necesitaban un ambiente muy tranquilo para poder comer: deglutir, abrir la boca... muy relajaito. Teníamos música, nos lo montábamos muy bien, muy “happy flower”, sin prisa, se tardaba una hora, hora y media en el comedor, cada uno al ritmo que pudiera comer. Y luego al comedor de autismo tú entrabas, con muy poquitos niños, y eso era: platos volando, cuidadores cinchando a los niños, atándolos a las sillas para poderles dar de comer, porque no se sabía. Era terrible porque tú veías la frustración en los profesionales, en los niños y aquello no avanzaba” (E02).

El centro es un referente para las primeras promociones de maestros y maestras de Educación Especial. Buena parte de ellos han pasado por sus aulas. Con recuerdos de todo tipo.

“Cuando alguien estudia Educación Especial y se mete en Santa Rosa de Lima, que había de todo, de todo... Cuando estuve eran aulas de parálisis, síndrome de Down, mucho autismo... Entonces recuerdo que era lo que había estudiado, pero en la práctica había de todo. Gracias a Dios ya no funcionan así. Hasta el comedor: era mucha vida, mucha vida... Ahora está muy tranquilo. Muchos especialistas, médicos... Cuando uno hace las prácticas, es crítico. Además tuve una práctica buenísima, M^a Ángeles González, que era una profesional buenísima, tuve mucha suerte y aprendí muchísimo con ella” (E10).

“Yo llegué al CREE y es una experiencia que no se olvida, en la vida. Yo en aquel momento pienso que cómo puedes ir por el colegio viendo a tanto niño con discapacidad, aquello era un mundo aparte, no era real. ¿Qué hacen estos niños aquí metidos? Aparte de esos niños, llamados caracteriales, que era los que llevaban el

bar, después había otros niños... Unas mezclas... Había algunos muy grandes, otros muy pequeños, con crisis epilépticas, con agresividad.... Había uno que se obsesionó conmigo hasta que uno me dijo: "señorita, no te preocupes que te voy a defender..." El niño me tocaba el culo, entre joven que yo era y el chiquillo tendría las hormonas alteradas... Sí es verdad que aquello impacta, te replanteas muchas cosas de educación. También tiene sus cosas buenas, como la atención individualizada, los diferentes ritmos de aprendizaje, la cantidad de patologías y discapacidades... Ves muchos síndromes que no veías en los colegios... Todo lo que se desviara un poquito de la normalidad estaba en Santa Rosa de Lima... Eran ineducables... "venga para el centro específico". Eso sí que es cierto que te impacta mucho" (E08)

Mientras tanto, se siguen creando en España centros educativos y ocupacionales gestionados por las asociaciones de padres. Los profesionales que van trabajando en éstos ven la necesidad de compartir e intercambiar experiencias y formación. Para ello, se reúnen en un pazo de La Coruña en 1981 en el I Simposium de Terapeutas de Autismo, que fue el germen de la creación de la Asociación Española de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles (EATAPI) que cambiaría su nombre por el de Asociación Española de Profesionales de Autismo en 1998.

Para entonces, Lorna Wing, tras un meticuloso estudio realizado en 1979 junto a Judith Gould, ha introducido el término *espectro del autismo* y, tras visitar sus artículos, acuña el de Síndrome de Asperger.

El 22 de diciembre de 1983, la Junta de Andalucía, ya con competencias en educación, aprueba la creación de tres nuevas unidades de parálisis cerebral en el centro, que ya se llama Santa Rosa de Lima. Su director, Javier Sanz del Amo declara a la prensa:

"La asistencia que prestamos tiende a aumentar el nivel de autosuficiencia de los chicos. Realizamos actividades previas de cara a la psicomotricidad, habituaciones, lenguaje y habilidades manuales. El objetivo es lograr que tengan un mínimo de autonomía para realizar sus principales funciones vitales" (Sur, 1984)

Nos encontramos en el año 1986. El centro se encuentra a la mitad de su ocupación, estimada en 470 alumnos y alumnas. Las experiencias de integración han conseguido llevarse a niños y niñas a centros ordinarios. En este momento, se escolarizan 240 alumnos y alumnas, de los que dos tercios son niños y un tercio niñas. Hay catorce niños y niñas con trastorno del espectro del autismo. Son atendidos por ochenta y cinco profesionales, de los que treinta y nueve son docentes.

Está a punto de llegar una maestra que será fundamental para este proceso. Y, como la vocación de Rivière por el autismo, ocurre por casualidad. En aquel momento el proceso de habilitación para Pedagogía Terapéutica era un poco difuso: por haber cursado la licenciatura de Pedagogía a cualquier maestro se le podía conceder una plaza en dicha especialidad (E08, E10, E11). Hecho que era desconocido por buena parte de los aspirantes. Mediante este procedimiento, esta maestra de Matemáticas es enviada a Periana como maestra de Pedagogía Terapéutica, plaza que le dura solo una semana porque la titular se incorpora. De vuelta a la Dele-

gación de Educación, se le ofrece una plaza en Santa Rosa de Lima. Ella piensa que si para la Administración está capacitada para Educación Especial en Periana, también debe servir para Educación Especial en Santa Rosa de Lima. Esta maestra se llama Concepción Navarta Pardo.

Lo que no sabía esta maestra es que su destino era un aula de autismo, de las dos que existía en ese momento. Agrupados por afectación, le iba a tocar la más complicada.

El colegio está organizado por pabellones. Y para acceder a las aulas de autismo hay que atravesar un pasillo culminado por una reja, con llave.

Nada más llegar a su clase, descubre que en ella hay un niño muy afectado, con una agresividad tremenda. Esta grave alteración de conducta se traducía en rotura de los cristales con la cabeza, de los espejos... Otro niño le da un mordisco tremendo. En el resto de la clase destacaba la ausencia de lenguaje oral. Cada vez sacaba más tierra pero la zanja era igual de profunda.

Esta era la situación administrativa del momento: podía acceder a un puesto de gran especialización una persona que no se había formado específicamente para ello.

Con la ayuda del tutor de la otra aula, esta maestra va dando clases a duras penas las primeras semanas, venciendo la frustración inicial. Y cuenta también con la ayuda de la Asociación de Padres de Niños Autistas. Luchando mucho por sus hijos e hijas, a la vez eran empresarios y contrataban también su personal. Tenían mucha influencia en el centro. Todos los sábados hacían reuniones, a las que asistían sus hijos e hijas, que eran atendidos por las monitoras.

La asociación asumía la formación de este personal, externo a la Administración; y en ocasiones, también invitaban a los profesionales públicos. Y aparece una ocasión propicia: un Congreso de Autismo en Granada, al que va a acudir Ángel Rivière.

Mientras tanto, por los avatares de la vida, Carmen Martín ha aterrizado en Marbella. A la espera de encontrar trabajo, colabora de forma voluntaria en la asociación ASPANDEM, que se había constituido en 1980 para ayudar a las personas con diversidad funcional de la costa del sol. Un día observa un pequeño recorte en el que se anuncia un congreso en Granada en el que asistirá Ángel Rivière. Aunque sabe la dificultad de trasladarse desde Marbella a Granada sin vehículo propio, la posibilidad de volver a escuchar a su antiguo profesor le anima.

Nunca me gustaron los problemas de matemáticas en los que se hablaba de trenes que salen de sitios diversos a diferentes velocidades y se encuentran en un punto. Irremediablemente pensaba en algo malo. Líneas arriba hemos visto un congreso en Estados Unidos en el que se juntaron varios *trenes pesados*. En este caso, a un nivel autonómico están a punto de encontrarse dos *trenes* cargados de voluntad para hacer algo importante para los niños y niñas con autismo de Málaga.

Carmen Martín llega tarde al congreso. Se sienta donde puede. En un receso, escucha a las dos personas que tiene delante. Están hablando de la Asociación de Autismo de Málaga. Aún no tiene psicóloga. Una de ellas es la presidenta. La otra es la psicóloga cesante, que se marcha a un EATAI. Carmen escucha que aún no han contratado a nadie. Ni corta ni perezosa, se ofrece.

Mientras tanto, a unas filas de distancia, y aún sin conocerse, Concepción Navarta escucha embelesada a Ángel Rivière. Un nombre que, antes del congreso, ni le sonaba y que a partir de ahora, marcará su rumbo profesional. Donde vaya Rivière, irá ella.

Podrían intranquilizar tantas simetrías del azar porque no es geométrico, es un magma. Si no, ya no es azar. Lo cierto es que en unas pocas semanas, a una maestra sin formación en autismo le surgen las inquietudes por el tema, por mor de la casualidad, de la Asociación de Autismo y de Ángel Rivière. En ese mismo acto, se va a unir a la Asociación Carmen Martín, que llega de Madrid con ideas nuevas y una formación actualizada.

Maestra y psicóloga serán claves en la integración del alumnado con autismo en Málaga. Y en pocos meses, serán los referentes malagueños de esta discapacidad.

Antes de ser contratada, Carmen Martín tiene que pasar una entrevista en la asociación. Una tarde ventosa de sábado lo hace sin problemas. No había en Málaga personas con su formación y experiencia.

Las clases seguían estando en un pabellón aislado, donde hasta los recreos se hacían aparte, para que no se pegaran con los demás niños y niñas. Martín intenta trasladar a Málaga lo que se hacía en Madrid, en Magunas. Antes tiene que recibir el mordisco de rigor de un niño con mucha agresividad.

Un buen día, el director del centro, Javier Sanz, solicita hablar con Carmen Martín. Le propone integrar al alumnado con autismo. A Carmen le parece muy buena idea. Aunque tiene dudas. En ese momento no se está haciendo en ningún sitio. Recuerda que María Gortázar, que había trabajado en el CEPRI de Madrid, está en Lebrija, Sevilla, donde ha aprobado una plaza en su Ayuntamiento y trabaja en atención temprana. Se acerca a verla. Con un libro fotocopiado de Rutter como presente, en unas horas las pequeñas dudas que tiene se le solventan: lo que se hace en un sitio, se puede hacer en otros. La calurosa tarde primaveral da el empujón definitivo al proyecto.

Una vez convencida, le toca ahora convencer a la asociación. Padre a padre, madre a madre. No es difícil. Las familias confían en Carmen.

Y se empieza a proponer en Delegación de Educación y Ciencia que hay que integrar esos niños y niñas. Esa situación no cuadraba con el movimiento de integración, y más toda vez que había salido el Real Decreto 334 del 85 de integración y era la discapacidad que quedaba por sumarse al movimiento que había.

El siguiente paso es redactar el proyecto. Para ello, echa mano de todos sus conocimientos, tanto técnicos como emocionales. Se trataba de ir más allá del conductismo simple, que predominaba en ese momento.

Ahora toca llevar el proyecto a la Delegación. Existen dudas y ese proyecto pasa por distintas dependencias sin encontrar una respuesta definitiva. Personas aparentemente bien formadas lo leen como si fuera un suplemento dominical.

No había información de experiencias de integración del alumnado con autismo. Ni siquiera en Madrid había integración de TEA: había colegios específicos chiquititos, subvencionados, concertados, pero nada más.

La Comisión de Integración fue un paso más. Una frase es definitiva para terminar de convencer:

“Hay personas que aunque parezcan que tienen muy pocas capacidades al menos que sepan sonreír para atraer a los demás, porque siempre se puede hacer algo. Y si eres capaz al menos de sonreír; que sepan sonreír a las personas para que los demás se ocupen de ellos” (E14).

Previamente, ha procurado buscar una persona que pueda llevarla a cabo. Porque el proyecto necesita nombre y apellidos de la persona que lo va a poner en práctica. Carmen se lo propone primero al tutor de la otra aula, Manolo, porque es más antiguo. No lo ve claro. Entonces se lo propone a Navarta, que acepta.

Terminan ese curso con algunos logros, y es destinada el curso siguiente al colegio Virgen del Rocío, también como maestra de Pedagogía Terapéutica.

Al año siguiente, 1988-89, se aprueba el proyecto y los primeros niños y niñas con autismo entran en un centro ordinario de Málaga.

Evidentemente, algunos niños y niñas con autismo habían estado ya en centros ordinarios de la provincia, pero sin diagnóstico.

“Estuve en el Guadaljair. Jesús de Grado, director plenipotenciario allí, que luego fue inspector, partió los centros y a mí me tocó en el de los definitivos, ya siendo profesor del aula de Educación Especial. Ahí todavía la Educación Especial seguía siendo un pozo: se echaba a los niños pero no había integración ninguna, no salían de clase para nada, estaban con el profe de Educación Especial y había de todo. Yo tenía un chico que se llamaba Javier, me acuerdo de la cara, que era un autista, pero que nadie le había diagnosticado de autismo. Tenía un diagnóstico del Dr. Rodríguez Barrionuevo que decía “Disfunción Cerebral Mínima” (E11).

El colegio elegido es el Ricardo León, en Portada Alta. Probablemente se eligiera por cercanía a Santa Rosa Lima y por el transporte escolar, porque el mismo transporte que llegaba al Santa Rosa de Lima podía llegar al Ricardo León. Hay que tener en cuenta que venía un niño de Cártama, otro de Fuengirola, otro de Carretera de Cádiz... eran distintas líneas y todas pasaban por allí y podían desviarse un poco.

Además, el colegio Ricardo León ya tenía una tradición importante en atención a la diversidad. Como hemos visto, fue pionera en la integración del alumnado con espina bífida. Y también existía un aula de *plurideficiencias*.

“Recuerdo cuando nos enteramos que entraba autismo y nos pareció bien. El equipo de integración era muy potente, era mucho personal. Era gente con la que no había ningún problema” (E13).

Cinco niños y niñas con autismo que comienzan con una tutora, Concepción Navarta y una monitora, Rocío, con formación en Psicología y que será fundamental en el trabajo. Rápidamente se añaden al equipo de integración que compone el centro: dos profesionales de Pedagogía Terapéutica, dos profesionales de Audición y Lenguaje, una orientadora, un fisioterapeuta, educadoras...

La elección de los niños y niñas no conlleva ningún problema. Lo hace Carmen Martín, atendiendo a edad, trastorno de conducta, capacidades y habilidades.

Las condiciones no son las más adecuadas. Como ocurrió en otras experiencias de integración, la premura de tiempo pilla al equipo directivo con el paso cambiado.



Ilustración 80: Aula del Colegio Ricardo León

No se ha previsto la experiencia y no hay un espacio adecuado. Pero la buena voluntad de las personas implicadas va solventando los problemas. Existen dos espacios, como dos tutorías. El director, Javier, se mueve y en poco tiempo consigue derribar el tabique y establecer un aula grande.

La acogida del claustro no es negativa, aunque había que dar ciertas explicaciones. Cuentan con la ventaja de que el equipo de integración es, ya en ese momento, respetado y tenía un peso en el claustro, por lo que se unen a él. La mayor parte del personal tenía estudios de Pedagogía o de Psicología y no estaba allí por azar, sino que eran buenos profesionales que sabían lo que hacían. El equipo directivo ha allanado el terreno. Se trataba de un centro de dos líneas que estaba completo. Y el profesorado ya conocía la diversidad: *plurideficiencias*, espina bífida, alumnado gitano, problemática social...

“El equipo de integración era potente y, no te voy a decir, también temido. Nosotros nos unimos y no me llegué a sentir yo excluida. Quizá por mi carácter, pero fui yo hablando y unos decían: “esos niños no”, otros decían: “esos niños ¿qué tienen?”. Hubo de todo. Pero no lo recuerdo como una sensación desagradable. No era un colegio que todos los niños eran iguales, sino que había mucha diversidad y nosotros éramos otra diversidad añadida” (E08).

La elección de los niños y niñas se hace pensando en las posibilidades reales de integración en un centro público. Pero las características del autismo hace que llamen la atención.

“Eran niños muy afectados. Y se supone que cogieron lo mejor del CREE. De uno me decían: “este no es autista, este está loco”. Era siniestro. Una vez se nos escapó por la ventana, desde el primer piso. Los padres, los pobres, estaban con él que no podían, era un autista siniestro. Luego había otro muy gracioso, Un día en un recreo dijo que tenía una cosa que tenía rabito: había cogido una rata y estaba dándole vueltas. Le gustaba meterse en los sitios más sucios. Y había otro muy gracioso que le encantaba comer. No hablaba nada. Un día se me escapó y se comió treinta flanes. Y viene el padre y nos dice que cuando fuera su niño mayor había pensado comprarle una furgoneta y una pastelería y nosotros nos llevábamos las manos a la cabeza” (E13).

Se comienza a trabajar con una rutina. Diariamente, la maestra y la educadora los recogía del autobús, que paraba donde está ahora el instituto Portada Alta. De ahí se iban al colegio. Se los llevaban a clase, y se ponían a trabajar con ellos las habilidades básicas, dentro de su programa individual. Es una época en la que el trabajo con autismo es puramente conductista. Aún no ha llegado la teoría de la mente. El equipo trabaja con lo que tiene. La Asociación de Autismo continúa su coordinación, tanto con el colegio Santa Rosa de Lima, como con la experiencia en el centro ordinario, con la que se vuelca.

“Yo recuerdo que empecé a estudiar, los programas de Lovaas, todo era modificación de conducta. De hecho como teníamos mucha coordinación con la asociación de autismo, ellos tenían sus registros auténticos de modificación de conducta, antecedente, conducta, consecuente... Veíamos que yo tenía niños no vocálicos y me preguntaba qué hacer, porque con los vocálicos puedes trabajar las ecolalias muy bien pero los no vocálicos yo me planteaba que por qué esos niños no hablaban. Empezamos con Lovaas y empezamos a hacer cursos de formación de Makaton, en aquel momento el Makaton era lo máximo. Pero Carmen Martín me trajo el método de Benson-Schaeffer, la comunicación total, me lo trajo en inglés, fue la primera persona que lo trajo, te estoy hablando de hace veintisiete años. Lo tradujo, perfectamente, y empezamos aplicar la comunicación total de Benson-Schaeffer: cho-co-la-te, ca-ra-me-lo... era muy conductista, evidentemente, el niño tenía que asignar muchas veces, había que moldear la mano... empezamos a meternos cómo trabajar en esa dinámica. Trabajar al día a día” (E08).

La traducción del Benson-Schaeffer también tiene su historia. Carmen Martín volvía de vez en cuando a Madrid. Pedía prestados volúmenes científicos a la British Library de Londres. Los recogía su hermana, Carmen los fotocopiaba y los devolvía. En una época en la que no existía internet y las editoriales aún no se interesaban por el autismo, esa era la manera de formarse. Curiosamente, el libro está editado hoy en día en España por Alianza con la traducción

de la doctora Adela Castaño de Marbella. Castaño conoció su existencia gracias a la traducción artesanal que le había facilitado Carmen para trabajar con su hijo.

El trabajo de la tutora era admirado por el resto del personal. Aunque sorprendía la rigidez de los métodos, necesario por otra parte para el buen fin del trabajo con este alumnado.

“Una vez vino de un congreso con un método de comunicación total. Era horrible: “yo-quiero-ga-lle-ta”. Y era muy estricto. Ella estaba investigando y era un método muy rígido, muy conductista, con unas pautas que no podías salirte. Pero Concha era muy agradable, aprendía mucho al estar con ella trabajando” (E13).

Estamos a mitad de curso y las cosas empiezan a marchar. La experiencia dispone ya de un espacio en condiciones. El colegio ha comprado material. La maestra y la monitora han diseñado sus programas individuales cognitivos y de lenguaje.

La organización era normalmente la siguiente: cada una trabajaba con dos alumnos mientras que el quinto hacía juego libre. Y así, rotando, para que todo el alumnado pueda llevar a cabo sus programas. El alumnado se quedaba a comer en el centro. Después del comedor se hacía un recreo con el resto de los niños y niñas del comedor, y se aprovechaba ese momento para jugar a la pelota. Después, un rato al gimnasio.

Hasta que empiezan a plantearse que esos niños tenían que salir del aula específica. Y aquello sí que iba a ser una negociación. Era la primera vez que entraban niños y niñas con trastorno del espectro del autismo en centros ordinarios, aún en aula específica. Alguno de ellos se asustaba del ruido que había en el recreo por esa hipersensibilidad que muestran a los ruidos. En ocasiones, cuando salían los primeros días al recreo, se pegaban a la pared y se tapaban los oídos. Cuando el resto de los niños y niñas se acercaban a ellos, se asustaban, porque no estaban acostumbrados. Hay que recordar que en Santa Rosa de Lima había muy poco contacto entre el alumnado, cada uno con su discapacidad. Muchas veces se hacían los recreos aparte para aislar las conductas agresivas. Pero la experiencia completa exigían integrarlos en las aulas ordinarias.

“Empezamos a pensar cómo hacerlo: jugábamos en el recreo con más niños, había muchos niños gitanillos... ellos son de otra manera. Empezamos a interactuar con los que interactuaban mejor” (E08).

Se decide comenzar por Alexis; un niño que tenía buen nivel, que había empezado con la lectoescritura y era el que menos problemas de conducta había manifestado. De todas las áreas, se eligió la clase de religión. Aquello era una negociación y la maestra de religión fue la primera que aceptó. Y con estrategias para que la integración se vaya afianzando. Para ello se le iba dejando solo poco a poco, con excusas como hacer fotocopias. Hasta que se queda solo en clase. Finalmente, es capaz incluso de salir a la pizarra, con la ayuda del resto de compañeros y compañeras.

Una vez afianzado, continuó entrando en más clases aparte de religión como Plástica y otras más relajadas, aunque no a las instrumentales.

“La maestra de matemáticas me decía que qué iba a hacer con él” (E08).

Y se consigue que Alexis vaya a las actividades extraescolares que se planificaran en el curso, un 4º. Y el alumnado lo reclamaba en el recreo. El resto de los niños y niñas llevaban muy bien a sus iguales con trastorno del espectro del autismo.

“El que más era Alexis, que se asustaba al principio y empezó un día a correr y los demás niños lo siguieron y se lo tomó como un juego. Al principio se asustó pero luego se dio cuenta que si se paraba, los niños se paraban y si seguía corriendo, los niños le seguían, lo tomaron como un juego y así estuvieron. Los niños en ese sentido mucho mejor que los adultos. Los niños tienen menos miedos que los adultos” (E08).

Actualmente, existe un edificio anexo al CEIP Ricardo León donde se imparte Formación Permanente. En la época de la experiencia, en ese edificio era donde se impartía la Educación Infantil. En el aula de autismo había dos pequeños con seis o siete años, Ángel Luis y Cristóbal, y se optó por llevarlos al recreo del alumnado de Educación Infantil. De esta forma, el personal se repartía y una se quedaba en el módulo de Primaria y la otra en el de Infantil, para que pudieran interactuar con niños y niñas de edades más próximas a la propia. Para el alumnado de Infantil, son dos niños más, con sus propios juguetes. Al principio se asustan, pero luego empiezan a darles la mano para pasearles por el patio. Las maestras de Infantil a veces se agobiaban.

“Al principio, apartaban a sus propios alumnos: “cuidado a ver si va a dar un bocado...” y, si estaba, me llamaban si cogían algo del suelo o de la papelera y las maestras se quedaban bloqueados porque no sabían cómo actuar: “que el niño está cogiendo...” “pues dile que no lo coja”. “Ah, yo no” (E08).

El trabajo se completaba con una coordinación frecuente con las familias. En estas reuniones se informaba de los progresos y se recogía información sobre necesidades concretas. En ocasiones también tenían que hacer de terapeutas: esos niños y niñas asistían a la USMI del materno, que seguían las pretéritas tendencias de psicodinámicas sobre el autismo. La maestra y la monitora intercambiaba información y formación con los psicólogos de la unidad, a pesar de seguir líneas pedagógicas diametralmente diferentes.

En estos encuentros con las familias, poco a poco va surgiendo la urgencia de educar las salidas a la calle: unas a otras, las familias ponen en común su preocupación porque no podían ir con ellos a restaurantes, a tiendas. El equipo se pone manos a la obra. Y programa numerosas salidas, en horario lectivo, con el permiso de las madres y los padres.

“Empezamos a ir a Carrefour, entonces Continente y empezamos a comprar. Cruzábamos la autovía que se estaba construyendo, y si había alguien que nos acompañaba, bien, porque teníamos muchas prácticas de la Facultad. Hacíamos la lista de compras, de forma que Alexis se sabía todos los estantes de Carrefour, te los podía recitar enteros. A veces íbamos también a casa Aranda a comer churros, los montábamos en el autobús, imagínate con la estereotipias y todo el mundo mirando: “Están malitos, ¿no?” Y qué le vas a decir. Después nos los llevábamos al Corte Inglés, cuando ponían en navidad

muchas cosas fuera. Se ponían nerviosos, y con ello aumentaban las estereotipias. Un día, uno de ellos empezó a pegarme... era mucho ruido para ellos, muchos estímulos y estos niños no estaban acostumbrados. A la playa, también nos los hemos llevado” (E08).

De esta forma, los niños fueron aprendiendo también no solo la parte cognitiva, de atención y de memoria sino también habilidades en contextos naturales, con idea de generalizar lo que estaban aprendiendo.

El resto de las familias no opone ningún rechazo.

Tras cuatro años, desde el inicio del proyecto en 1988 hasta 1992, en el que Concepción Navarta abandona el centro, ya que la Administración no le renueva la comisión de servicio.

Cambian las personas pero el proyecto sigue. La maestra a la que asignan el aula se tiene que dar de baja. Y hay muchos cambios de maestros, muchísimos cambios. En esto, uno de nuestros niños empieza a tener obsesiones por las gafas. Persona que ve con gafas, gafas que rompía. Un niño que era un encanto, que se había trabajado mucho con él y bien: Ángel Luis. Por lo que sea, un cambio. Un niño que solía tener obsesiones pero que se le manejaba. ¿Qué ocurre?, premisa básica de modificar de conducta: si coge las gafas, no te alteres. Pero allí se organizaba un espectáculo. El niño se reía y más gafas rompía. A partir de ese momento, el aula, que había logrado incardinarse en la vida del colegio Ricardo León, comienza a tener detractores entre las familias y el profesorado.

“Aquello fue, no sé si mal llevado o una situación muy difícil. Y empezó a provocar rechazo en todo el colegio, en todo el profesorado. Cuando tú te manejas, tú buscas soluciones, todo va sobre ruedas. Por eso en el colegio tiene que haber mucha negociación en todo el colectivo, yo te doy, tú me das. Pero cuando empieza eso, con adultos, con niños... empieza esa situación, la maestra se da de baja, mandan a otra, no puede con los niños... duró ese aula muy poco, no sé si dos o tres años más y desapareció” (E08).

Decía Rilke que si osas volar como los pájaros debes aprender una cosa: a caer. El aula para *plurideficiencias* continuó (de hecho, en la actualidad sigue existiendo), pero la de autismo desapareció y los niños volvieron a Santa Rosa, excepto uno, que era de Cártama, y terminaría en Primaria.

Mientras tanto, se escolariza algún que otro alumnado con autismo en centros ordinarios con cuentagotas, pasando filtros y con peripecias.

“Mi primer caso fue una niña con TEA, siete u ocho años, y yo entré con un bautismo de fuego. La inconsciencia que siempre me ha caracterizado, yo iba toda convencida y recuerdo que la madre había denunciado al colegio porque no la dejaban estar allí. Yo conozco a la niña hoy, y es una persona de muy bajito nivel. Como ha ido evolucionando. Pero estaba en un aula ordinaria, tal cual, en el colegio Cervantes, en Marbella. Y recuerdo sentarme entre todos y decir: ¿quién quiere tener a la niña?. ¿Quién dice eso hoy en día? Y una profesora dijo: “yo me la quedo”. Hay gente buena.

Y ahí pude ayudar en lo que pude. Que es una niña que debía haber estado desde el principio en lo que se llaman aulas específicas, que deberían cambiar su nombre a aulas abiertas para poder estar muy claramente en los dos sitios” (E14).

El espíritu de James Joyce prevalece en las personas que siguen luchando por la integración del alumnado con autismo en los centros ordinarios: inténtalo otra vez. Fracasa otra vez. Fracasa mejor.

Carmen Martín deja la asociación de autismo y se marcha al EATAI de Marbella. En seguida pone en marcha un aula de TEA en el colegio Juan Ramón Jiménez en Marbella. Es una época en la que te sentabas con el director, Juan Antonio y hacías las cosas sin pasar por Delegación. No como ahora que todo hay que hilarlo mucho. A pesar de algunas reticencias por comodidades de profesionales.

Aunque es más conocida y tiene fama de pionera la del colegio Los Campanales de Fuengirola. En este colegio, de nueva creación, se aprovecha la casa del conserje. Eran aulas abiertas y se compartían recreos. Y, poco a poco, estos niños se fueron integrando en las aulas. Y surge otra enorme figura en la atención a la diversidad del alumnado con autismo en Málaga: las de María Jesús Fernández Heredia, responsable de esta aula.

“M^a Jesús. Una impresionante profesional, con una capacidad de trabajo que no tengo yo, como cinco o seis personas como yo trabajando, y una capacidad de comprender lo que es TEA grandísima. Eso más la oportunidad dada por el CEP, que es muy importante, de ver un aula de autismo en funcionamiento en Oporto. Las cosas de la vida. Porque yo le podía explicar cosas, pero cuando la vio en funcionamiento dijo: ya entiendo lo que he leído. Ella ha entendido muy bien cómo se trabaja con TEACCH, que es más entender que el autismo. Ahora está en el mismo cole pero como PT normal, diciendo que pueden estar en aulas ordinarias muchos niños que tenía en aquel momento. Entender que los niños puedan mejorar tanto en un aula específica: esa es María Jesús” (E14).

La creación de un equipo especializado de atención al alumnado con autismo, pionero en toda Andalucía, surge en este momento. Ya integrada en educación, en el Equipo de Orientación Educativa de Marbella, Carmen Martín es reclamada por Delegación para que ayude a organizar lo que hoy se llama respuesta educativa. Sin embargo, y dado el desconocimiento que existía, la mayor parte de compañeros y compañeras querían antes confirmar con ella si su alumnado tenía TEA antes de empezar a trabajar de manera adecuada.

“Carmen venía a la Delegación y nos asesoraba y diagnosticaba al alumnado. Hacía, lo primero, un buen diagnóstico, porque este tipo de alumnado lo necesita. Antes no, antes se confundían mucho con otras patologías y ella trajo unos modelos para diagnosticar bien este alumnado. El mérito es que sentó las bases de un buen diagnóstico, imprescindible para este alumnado derivarlo a un aula específica de autismo. Fue una experiencia preciosa” (E10).

El alumnado con otras discapacidades ya había sido diagnosticado en otros ámbitos, generalmente sanitarios o bien en atención temprana. En el caso del autismo, por sus características, es el medio educativo el que comenzó a diagnosticarlo. La reacción de las familias era dura en muchos casos. Y era muy importante su aceptación para empezar a trabajar cuanto antes.

“Yo recuerdo a las familias en Delegación, que no, que no, que no... y Carmen que sí, que sí, que sí. No aceptaban que el hijo tenía ese diagnóstico. Eso era terrible y la no aceptación de las familias retrasa el trabajo. Si desde pequeñito empiezan a trabajar, en el centro el apoyo del lenguaje, pues eso adelanta muchísimo” (E10).

Con el tiempo, se crearían en Málaga nuevas aulas específicas para el alumnado con autismo. En Málaga capital, en concreto, se irían poniendo en marcha en los centros siguientes: CEIP Ramón del Valle Inclán, CEIP Giner de los Ríos, CEIP Miguel Hernández, CEIP Paulo Freire, CEPR Pablo Ruiz Picasso, IES El Palo e IES Ben Gabirol. En la provincia, además de las ya comentadas, surgirían en Arroyo de la Miel (CEIP Salvador Rueda), Estepona (CEIP Sierra Bermeja), Fuengirola (CEIP Acapulco), Las Lagunas (CEIP Tamixa, CEIP María Zambrano e IES Vega de Mijas), Marbella (CEIP Santa Teresa) y La Cala del Moral (CEIP María del Mar Romera, que es también de *plurideficiencias*). En los centros concertados, contamos con aulas en el CDP Nuestra Señora de Loreto (Antequera) y La Purísima (Málaga) (ETPOEP de Málaga, 2017).

El autismo, el gran desconocido del profesorado malagueño, la última diversidad funcional en ser integrada consiguió entrar en las aulas, gracias a estas personas y a la formación de todos: docentes y familias. Un gran impulso le dio la celebración del IX Congreso en la malagueña ciudad de Benalmádena en 1998. La Mesa de integración escolar, coordinada por Carmen Martín, planteó una serie de conclusiones (AETAPI, 1998) que reproducimos por su importancia:

1. En primer lugar nos parece que la integración escolar es algo positivo y enriquecedor para todas las personas que intervienen en ella. Los alumnos y alumnas con autismo se preparan para la vida adulta en un ambiente normalizado, pero también los otros “alumnos ordinarios” tienen oportunidad de ampliar su repertorio de destrezas sociales y enriquecer su formación personal. Los profesores amplían su experiencia y aprenden a tratar la diversidad. De esta participación todos podemos sacar una experiencia positiva, todos podemos aprender más, conocer mejor y relacionarnos más adecuadamente.

2. Entendemos la integración como algo que se ha de construir en la propia experiencia. La integración no es algo que nos viene dado o que se hace desde el inicio; se va haciendo y construyendo con la experiencia y es lógico que en el camino encontremos distintas situaciones y dificultades a las que habrá que ir buscando solución.

3. La integración escolar no se puede plantear como una cuestión de favores sino que se tiene que realizar por pleno derecho. Todos los centros han de tratar de garantizar la respuesta a la diversidad. Una

escuela eficaz, que es capaz de atender a todo el alumnado, es la que está en mejores condiciones de responder a alumnos diferentes.

4. Educar a una persona con autismo es algo más que aplicar un método pedagógico, ya que nunca se adecúa a las necesidades de todos los alumnos. Cada profesor, va aprendiendo en la medida que interactúa con el alumno. El método se construye poco a poco y se modifica. Educar siempre supone para el profesorado: trabajo, renovación, cambio de estilo, reflexión permanente y creatividad.

5. El abanico de respuestas que se ofrece dentro del sistema escolar es amplio. Aún no tenemos respuesta a todos los interrogantes que se nos van planteando por lo que hemos de seguir avanzando, diseñando nuevas etapas y, ante nuevos retos, dar continuidad a procesos ya iniciados en la vida de las personas. En este sentido hemos de apoyarnos en las experiencias exitosas, aprendiendo de ellas y no perder la ilusión por seguir innovando y creando.

4.2. Secretos del corazón. Categorización de los testimonios

“Los espectadores no saben que alguien se sienta y escribe la película. Piensan que las hacen los actores solos”

William Holden en El crepúsculo de los dioses. Billy Wilder. 1950

Como decía Aristóteles, el principio es la mitad de las cosas. De lo acaecido en estos años ha derivado la implementación de la atención a la diversidad que tenemos actualmente.

En esta segunda parte del informe de investigación, categorizamos los testimonios para entender mejor el proceso de integración del alumnado en las escuelas de Málaga.

4.2.1. Luna nueva. La motivación para trabajar en atención a la diversidad

“Tal vez yo no debería ser pescador, pero para eso he nacido”

El viejo y el mar. Ernest Hemingway. 1952

Todos nuestros informantes fueron clave para la puesta en marcha de la atención a la diversidad educativa en la provincia de Málaga. Si bien no todos pertenecieron al ámbito educativo desde el primer momento, sí acabaron prestando una contribución decisiva para que se estableciera la integración del alumnado con diversidad funcional en los centros ordinarios de Málaga. Incorporarse a una empresa de esta magnitud es un proceso poliédrico. No es como si Dante dice: *voy a escribir la Divina Comedia*.

Por eso, consideramos muy interesante conocer cuáles fueron sus motivaciones para llegar a trabajar en atención a la diversidad educativa. Cómo fue, en suma, su epifanía. Nos remontamos a los momentos en los que se estaba desarrollando su vocación: la fase de luna nueva.

El hecho de tener un familiar con diversidad funcional fue determinante en algunos de nuestros informantes.

“Mi historia viene de antes. La razón de que yo esté en esto está [en el piso de] arriba. Yo tuve mucha suerte. En realidad, mi historia con la integración la vivo desde que yo era pequeña. Porque al nacer mi hermano Paco, yo tenía 3 años” (E02).

“Primero, tengo un hermano síndrome de Down” (E01).

“Me meto en Educación Especial porque una prima mía tuvo una niña con problemas. Yo tenía claro lo que quería ser, bueno quería ser veterinaria pero no me podían pagar fuera, con lo cual cuando mi prima tiene una niña que le llaman autista porque al nacer estaba sin movimiento, me puse a leer. Y para entrar en la Facultad, después de la selectividad, en mi época tenías que hacer un examen. Total, que me leí varios libros sobre el tema, hice el examen y entré” (E07).

“Yo tengo una prima que tuvo una hija con espina bífida. Como yo estaba en el paro me habló de que quería integrar a los niños que estaban en aulas específicas” (E13).

En algunos casos, la llegada a la familia de una persona con diversidad funcional, cambia la filosofía educativa y vital desde dentro.

“Teníamos tanta amistad con Miguel Linares que cada vez que hacía la comunión alguno de sus hijos, lo celebraban en el Dulce Nombre y nos invitaban. Pero yo oía continuamente las voces, lo sonidos, de los niños. Las voces típicas y lo sonidos típicos de los niños que estaban allí, y a mí ese soniquete... me dejaba totalmente tocada. Por eso decía que no trabajaría nunca con ese tipo de niños. Y después dediqué mi vida entera a ello. Porque poco después nació Belén (hija con parálisis cerebral)...” (E04).

Relacionado, aunque de forma más particular es la vocación de nuestro informante con diversidad funcional auditiva.

“Tenía el deseo de ejercer de maestro. Mi idea era terminar la carrera con CAP para poder enseñar a los jóvenes sordos” (E15).

Algún informante considera la educación de su niñez vital para dirigir su vida laboral a la ayuda a los desfavorecidos.

“Yo estudié en un colegio de monjas de Málaga y mi madre me ha contado que yo decía que me iba a ir con los negritos, pero sería por las monjas. Mi hermana mayor era maestra y me gustaba y me metí en Educación Especial porque me gustaba esa población, me sentía sensibilizada por ello” (E10).

La misma informante aclara otros condicionantes importantes: la escasas oportunidades académicas que ofrecía la ciudad en aquellos años.

“También es verdad que en Málaga entonces era sota, caballo y rey: Económicas, Bellas Artes y Magisterio” (E10).

Es de destacar la intervención de esta informante, en la línea de las familias con algún miembro con diversidad funcional. Se considera ella misma con discapacidad.

“Yo no tengo familia de discapacidad, la que tiene discapacidad soy yo. La gente habla de esas discapacidades pero no de esas que todas las familia tenemos pero no se habla. Ahora sé cosas, ¿las mujeres por qué tenemos mas predisposición? Yo me he criado en una familia matriarcal, esas mujeres van por la calle y ayudan a un tipo que no conocen de nada, sé que es genético, lo sé, lo he leído” (E06).

El contacto con personas concretas es un acicate importante. La joven Facultad de Pedagogía de la Universidad de Málaga comenzó a recibir profesorado joven y con ideas poco vistas por estos lares. Estas doctrinas atrajeron a algunos de nuestros informantes.

“Más tarde había escuchado una conferencia de un señor joven, que vino a Málaga, Esteve Zarazaga, que me dejó cautivado y me metí en Pedagogía” (E11).

Para algunos informantes, incluso, estos jóvenes profesores les ayudaron a crearse la ideología de la integración educativa.

“También me ayudó un libro de Alfredo Fierro, que se llamaba “El derecho a ser hombres”, que lo presté y no me lo han devuelto. Fue clave para determinar mi ideología con respecto al tema de la diversidad” (E02).

“Yo hice Magisterio y cuando terminé hice Pedagogía, el curso puente que estaba en esa época. En ese momento llegaron algunos profesores jóvenes de Madrid. Allí fue cuando yo escuché hablar de integración, de toda la experiencia de Miguel [López Melero]. Había escrito su libro que era su tesis y al escucharlo me pareció una experiencia interesante y todo aquello me enamoró. Me emocionaba mucho toda esa información que daba, era un poco que me hacía vibrar, me llegaba al corazón. Yo pensaba en mi hermano, y empecé a recordar vivencias con él, de que él en la época que le tocó, que era pequeño, no había integración, no había ni siquiera centros específicos” (E01).

En otras ocasiones, hay personas que te marcan. A la siguiente informante le pasó.

“En quinto [de Psicología] estaba Ángel Rivière, que daba la asignatura de Cognitiva. De gente que me ha marcado, suelen ser cinco en tu vida, no más, ese fue uno. Tuve la suerte de elegirle a él, era un profesor jovencito que acababa de llegar de la Complutense y por tanto le mandaron por la tarde y tuve esa enorme suerte. Imaginate sus clases, aquello era... No le quitábamos ojo” (E14).

Curiosamente, la misma persona que marcó a esta otra informante.

“Me enamoró Ángel Rivière. Me acordaré toda la vida. Me enamoró. A partir de ahí, donde iba Ángel Rivière, iba yo. Empezamos a adentrarnos en ese mundo del autismo, tan apasionante” (E08).



Ilustración 81: Razones que aportan nuestros informantes para dedicarse a la atención a la diversidad

Esta informante señala dos buenos consejos que escuchó en casa muy pequeña, dirigidos a su hermano con síndrome de Down y que le han acompañado a lo largo de su carrera laboral. Consejos que sorprenden si sabemos que se produjeron en los años sesenta.

“Mis padres tuvieron la gran suerte de que el médico que vio a Paco hace 56 años, cuando nació, era un especialista de Bilbao que era el único que tenía conocimientos sobre el tema del síndrome de Down. Se llamaba Mariano Álvarez Coca, le vio con seis meses y ya se convirtió en el médico de cabecera que cada año lo veía. Y le dio dos consejos a mis padres, fundamentales: nunca le llevéis a un colegio de Educación Especial porque todos los seres humanos aprendemos de imitación. Los trisómicos, mongólicos en ese momento, imitan muy bien, y aprendemos de los normales. Y este va el primero a una actividad vuestra. Si tenéis una plaza para una fiesta, el primero que tiene que ir es él. Estos dos consejos valieron para toda la vida, mis padres lo aprendieron a hierro” (E02).

La etapa de las prácticas de Magisterio es determinante en otras ocasiones. Supone verdaderamente el contacto con el alumnado y, por ello, la culminación del corpus teórico en su plasmación práctica. Para algún informante es el momento en el que se decanta el futuro laboral. Y, en algún caso, con un curioso componente sentimental.

“Estudié Magisterio por Ciencias Humanas. Cuando llega el momento de las prácticas, una tía del que era mi novio en aquel momento trabajaba en un aula de Educación Especial y había trabajado en un centro específico en el País Vasco. Y en una reunión familiar me dice si me gustaría irme a su centro. A mí me atraía, yo no tengo familiares con discapacidad. Me gustó, era un centro al lado de mi casa, el colegio se llamaba Carmen Polo, ahora se llama Ciudad de Popayán, en Carranque y me enamoré de eso. Cuando llego a esas prácticas me encantó el aula, cómo trabajaba esa maestra. Hago mis prácticas en 1979, con esa tía de mi novio y aprendí. Y me gustó aquello” (E06).

En otros casos, la disponibilidad puede ser una explicación posible. Aunque siempre acompañada de cierta sensibilidad por el tema.

“Yo estudié Magisterio de Ciencias Sociales, pero las prácticas me interesó hacerlas en este tema, ya tenía yo alguna inquietud por meterme en esto. Porque mi decisión de hacer las prácticas allí estoy seguro que no respondía a que se nos había potenciado todo este tema desde la escuela de Magisterio. Y seguramente tuvo que ver con que en la lista de los centros a los que se podía hacer prácticas estaría esto y tendría que ver con la decisión personal de trabajar con este tipo de alumnado y demás” (E11).

En otros casos, no hay razón posible. Y si la hay, no es más que la casualidad.

“Yo empiezo a trabajar en Educación Especial porque estuve sustituyendo a un compañero en la Luz, en una unidad de atención a niños especiales que había. En el 75 pudo ser. O antes. En la Luz había una unidad de niños con problemas. Y estuve allí, pero no eran deficientes, niños problemáticos, a lo mejor borderline” (E09).

“Yo entro en autismo por casualidad. Yo era maestra de matemáticas y terminé Pedagogía, en el año 1986. Cuando terminé, pido plaza en Málaga capital por Primaria y me adjudican Periana por Educación Especial. Me quedo impactada, pero me voy a Periana, sin saber por qué me adjudican Educación Especial sin haberlo pedido. Allí estoy una semana, la persona a la que iban a dar una comisión de servicio no se la renuevan y me vengo a Delegación. Y me ofrecen Santa Rosa de Lima. Y dije que si valía para Periana, valdría para el CREE” (E08).

Y esta misma casualidad consiste, en ocasiones, en estar en el sitio adecuado en el momento oportuno.

“Cuando terminé Magisterio... en el año 82-83 estaba terminando el curso de adaptación de Pedagogía y en mi clase estaba la trabajadora social de ASPAHIDEV y un día en el intermedio de la clase nos explica el proyecto y a mí me parecía algo magnífico: un proyecto para que los niños no estuvieran en un aula especial, y que yo podía ir donde ellos estuvieran, levanté la mano rápida. Fui la única” (E06).

4.2.2. La inesperada virtud de la ignorancia. La formación inicial

¡Todo lo debo a haber sido bien educado!

Las aventuras de Tom Sawyer. Mark Twain. 1876

Cuando estudiaba COU en el instituto tenía un compañero que se disculpaba al reconocer que no leía; según él, se reservaba: buscaba un libro que le explicara todo y ese sería el que leería. Me extrañaba porque luego suspendía todo. Algo así ha ido sucediendo con la formación inicial: un salvoconducto para incorporarse al mundo laboral pero, ¿en qué condiciones?

Cuando hablamos de formación inicial, nos referimos a los estudios universitarios que realizaron nuestros informantes. En este caso, apenas hay variabilidad, pues hay una clara mayoría de estudiantes de Magisterio, aunque por varias ramas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas... Ya se ha hablado en el apartado anterior de la motivación para realizar estos estudios.

“Yo estudié Magisterio de Ciencias Sociales, pero las prácticas me interesó hacerlas en Educación Especial, ya tenía yo alguna inquietud por meterme en esto” (E11).

“Yo hice mi formación en Matemáticas y Biología, que es lo que yo hice en Magisterio” (E01).

“Yo hice Magisterio, soy maestra especialista en Ciencias Humanas. Yo no quería estudiar Magisterio, pero en Málaga en 1977 la únicas carreras que podían hacer de letras eran Magisterio, Filosofía y Letras, Derecho... Mi madre decía que con la labia que tengo tenía que estudiar Derecho pero a mí nunca me gustó. Mi madre decía que un maestro no ganaba dinero. Yo quería estudiar Periodismo o INEF, pero no había posibilidades reales. Solo se podían hacer en Madrid o en Barcelona. Magisterio me pareció más interesante, no pensé en aprobar oposiciones pero sí en montar una academia” (E06).

“Yo soy maestra del plan antiguo, de Matemáticas. Cuando apruebo oposiciones, me quedo muy contenta y con muchas ganas de seguir estudiando. A mí me hubiera gustado hacer Psicología, pero en aquel momento no había Psicología en Málaga” (E08).

“Yo hice Magisterio, en aquella época no había Educación Especial, (lo) hice (por) Historia” (E13).

Que cursaran la especialidad de Educación Especial solo hay tres informantes.

“Yo estudié Educación Especial, la especialidad de Magisterio. Del 83 al 86, no sé si era la tercera promoción” (E07).

“Yo salí de la primera promoción de Educación Especial y de la primera o segunda de Infantil” (E10).

“Me matriculé en Magisterio de Educación Especial” (E15).

Otros informantes, sin embargo, adquirieron alguna especialización más tarde, bien a través de cursos de Pedagogía Terapéutica o de Logopedia.

“En el 77, 78, estando en el CREE, se convoca por el MEC un curso de Educación Especial para las personas que estaban trabajando en dicho centro. Se realiza en Málaga durante un año con sesiones de mañana y tarde. Luego a los dos años se convoca también un curso de Audición y Lenguaje, que también realizamos. Se impartió durante dos años, el segundo era de prácticas, que los que estábamos trabajando en un centro de Educación Especial, no tuvimos que realizarlas” (E09).

“Más tarde salieron los cursos de especialización de logopedia y nuestro grupo se matriculó. Eran años de mucha formación” (E01).

Buena parte de los informantes se matriculó en Pedagogía. En alguna ocasión, como alternativa a otra carrera más deseada, como Psicología. En otras, como promoción natural tras la carrera de Magisterio.

“Cuando apruebo las oposiciones, me quedo muy contenta y con muchas ganas de seguir estudiando. A mí me hubiera gustado hacer Psicología, pero en aquel momento no había [en Málaga]. Yo aprobé en el curso 83-84. No había el curso puente. Y empiezo Pedagogía, el curso puente y lo apruebo todo. Al año siguiente empiezo también a estudiar Psicología pero digo: lo que se empieza, se acaba y entonces termino Pedagogía, en el año 1986” (E08).

“Me matriculé Pedagogía y era toda la plantilla muy novel” (E11).

“En esa época todos los maestros estudiaban Pedagogía, eran los primeros ochenta, 83, 84... Todo el mundo terminaba Magisterio y hacía Pedagogía” (E13).

Esta otra informante se matriculó en Pedagogía con un objetivo muy claro: quedarse en la capital.

“Y luego fijate como la vida me fue cambiando: curiosamente cuando yo terminé Magisterio me empecé a preparar las oposiciones y entonces mis padres estaban en el pueblo y yo estaba aquí. Y quería permanecer aquí, así que hice Pedagogía, el curso puente que estaba en esa época” (E01).

La siguiente informante aporta una razón curiosa para estudiar Pedagogía: la mala conciencia de no sacarse las oposiciones.

“Cuando terminé Magisterio no encontré trabajo. Empecé a presentarme a oposiciones, y como las oposiciones en aquella época eran un poquito complicadas... yo creía que no las iba a superar nunca. Entonces para tapar la conciencia empecé a estudiar Pedagogía en el nocturno” (E13).

En cambio, esta informante pudo hacer Psicología marchándose a Madrid. Pero tampoco era su primera opción. A la vez, cursó Pedagogía.

“Yo quería estudiar Arquitectura pero se me daban mal Matemáticas y Dibujo y entonces hice Psicología y Pedagogía en Madrid. Cuando 1º y 2º eran comunes, 2º tenía una asignatura de cada cosa y 3º, 4º y 5º ya eran distintos. Yo solo estudiaba Psicología y me presentaba a los dos” (E02).

La siguiente informante hizo Psicología. De larga trayectoria posterior en el ámbito de la logopedia, con intervenciones importantes en las primeras experiencias de integración, llama la atención que ya se especializara en dicho campo.

“Yo hice Psicología en Salamanca. Y es significativo que yo me especialicé en las asignaturas optativas que eran de temas de Patologías de la Comunicación y el Lenguaje, como se llamaba antes, todo lo que después ha derivado en el ámbito de la logopedia o de la intervención en el lenguaje y el habla” (E12).

El caso de la siguiente informante es curioso: cursó Psicología y era algo que tenía muy claro desde pequeña.

“Yo hice Psicología en la Autónoma de Madrid. Yo soy de esas personas que tuve la enorme suerte que con quince años sabía que iba a ser psicóloga. Porque tuve la enorme suerte de que yo tenía una amiga cuya hermana estudiaba Medicina. Y con quince años leíamos psicoanálisis, el azar y la diversidad... Me lo tragaba todo, todo. Y tengo un test que hacen en mi clase a cuarenta personas, con un poquito más de esa edad, con tus capacidades y ahí se me dice que tengo que ser psicóloga. Cuando terminé, me preguntaron qué quería ser: pues psicóloga, ya lo sabía. Lo tengo, escrito a mano” (E14).

Y en el caso de esta informante, la necesidad de trabajar y preparar oposiciones truncó la posibilidad de obtener la licenciatura. Además, la oferta de plazas condicionó su elección y su vida laboral futura.

“Estaba en Pedagogía... primero empecé Psicología pero iba a Granada porque en Málaga no había. Y fue allí cuando me enteré que sacaban plazas de Infantil. Estuve un año yendo y viniendo. Me matriculé en algunas en Psicología en Granada y sacaron oposiciones. La vida te condiciona en ese sentido. Pero yo quería seguir siendo de Educación Especial, por eso me metí en integración” (E10).

Los dos informantes siguientes se salen de la norma: hicieron estudios sanitarios. Aunque relacionados con la diversidad funcional desde las mismas prácticas de la carrera.

“Soy enfermero (1968) y fisioterapeuta (1972). Mientras estudiábamos, la fisioterapia se hacía en el pabellón infantil García del Olmo, en el Hospital Civil de Málaga: allí había niños de todo tipo, aunque en un principio solo había de poliomielitis” (E03).

“Yo estudié Enfermería. Acabé en 1971. Hice las prácticas en el pabellón infantil y trataba sus problemas médicos, sus inyecciones, sus cuidados... pero no con el concepto de minusvalía o de deficiencia... ese chip todavía no lo teníamos” (E04).

A la hora de valorar la formación inicial, la mayoría de los informantes reconocen que en Magisterio fueron muy escasos los contenidos relacionados con la educación en diversidad. Hemos de entender que en los años setenta o principios de los ochenta, época en la que nuestros informantes accedieron a sus estudios universitarios, la formación en este sentido estaba muy atrasada, con conceptos equívocos, como recuerda esta informante.

“Mi formación inicial no me gustó. Recuerdo un profesor que decía que rezar no, pero más o menos. Muy influido por la iglesia y sin planes claros. Te hablo de la primera promoción de Educación Especial. Los que mejor recuerdo eran los que no eran específicos de la especialidad, como Lola Alcántara, Enrique...” (E10).

En los mismos términos se expresan otros informantes: escasas referencias no ya a la integración educativa, sino ni siquiera a la diversidad funcional.

“No recuerdo en Magisterio ninguna referencia explícita a la Educación Especial, cómo trabajar con este alumnado... Nada de esto. Todo lo que aprendí de esto fue por las prácticas” (E11).

“¿Si la carrera me preparó? Para lo que era el día a día de la clase, no. Me fui preparando para las dificultades con las reuniones del equipo de trabajo” (E01).

Si le damos la razón a Einstein cuando decía que no podemos resolver los problemas si tenemos la misma mentalidad que cuando los creamos, es posible que esa carencia de formación básica en nuestros informantes fuera, a la larga, algo positivo. Porque les privó de ideas preconcebidas para tratar a las personas con diversidad funcional. Algo así como si la ignorancia académica fuera una inesperada virtud.

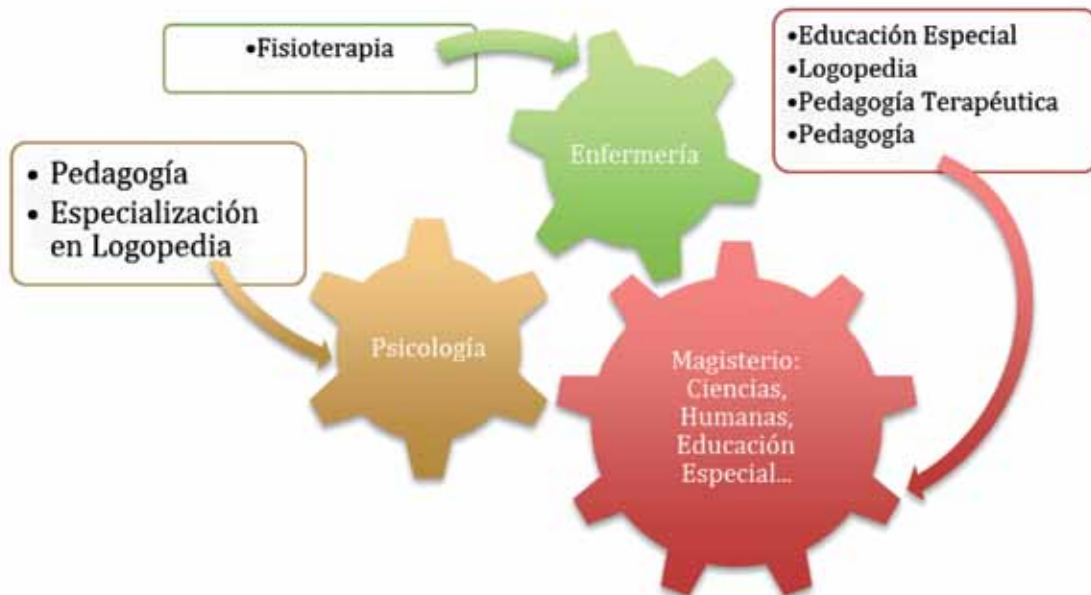


Ilustración 82: Formación inicial de nuestros informantes

Podemos observar un cambio de tendencia en la opinión de la siguiente informante: han pasado unos cinco años desde que los anteriores informantes estudiaron Magisterio y parece que la irrupción de Pedagogía y el nuevo profesorado ha cambiado algo las cosas.

“De la Facultad, bien. Éramos de las primeras promociones, había muchas expectativas de todo lo que era Educación Especial y los profesores que teníamos de las materias había de todo: algunos muy apañados, como Fortes, y otros menos apañados. Fortes era de los que hablaban que no solo era una discapacidad, que eran más que eso, todas esas cosas” (E07).

Porque los recuerdos de los estudios de Pedagogía son diferentes. La joven Facultad de Málaga funcionaba con aires nuevos. Y entre el profesorado, destaca uno: Miguel López Melero con ganas de cambiar las cosas. Y que introduce al alumnado de Pedagogía en las nuevas experiencias que trae.

“Me matriculé en Pedagogía la plantilla era muy novel. Miguel acababa de terminar su tesis doctoral y teníamos su libro como instrumento de trabajo y como libro de texto para los exámenes. Nos metió en aportar experiencias dentro de lo que él quería recoger allí, que eran los niños con síndrome de Down, Trisomía21 que era lo que se decía entonces, por la trayectoria que él traía.

Trabajamos en un proyecto durante dos años en La Luz y muchos compañeros más trabajaron en ese proyecto, aportando sus experiencias, cómo trabajar con este alumnado, con los padres, etc.” (E11).

“Mi formación era haber acabado Pedagogía. Me dio clase de Educación Especial Miguel López Melero y sabía lo que sabía... Además yo era de Matemáticas, a mí me han gustado mucho los Matemáticas; yo seguí estudiando Pedagogía porque me gusta mucho estudiar y aprender cosas nuevas” (E08).

Aunque alguna informante tampoco recuerda de forma positiva su paso por las aulas de Pedagogía. Reconoce que iba con grandes expectativas y... nunca se hace nada con grandes expectativas.

“Melero me pilló en Pedagogía. Me dio Antonio Fortes, que murió y que era el que pienso más se acercó a la Educación Especial, pero una visión de conocer lo que es la discapacidad y como actuar con ella y cómo trabajar... Pero en general no me gustó, sinceramente, no me gustó nada de nada” (E10).

Para otras, no se salvan ni los buenos. La veteranía puede ser un grado. Pero a veces no se sabe muy bien para qué.

“Yo fui a Pedagogía y no me gustó nada. Estaba en el nocturno y mira que había maestros buenos, como alumnos, con mucha experiencia. Como profesores, yo la verdad que no encontré ninguno bueno. Manolo Cebrián me dio, estaba empezando, me dio Tecnología y no tenía ni idea de Tecnología; era agradable, educado, pero no tenía ni idea. Barquín: “señores yo no doy bibliografía, tenéis que buscarla”. Félix, loco perdió, que no sabías por dónde iba... muy modernos pero... Melero, me puso matrícula de honor pero llegó, dio tres meses la integración en EEUU, la integración no sé qué, y dijo: “señores, investigad, que estoy en mi departamento”, y mientras hacía lo suyo (E13).

Más recientemente, se da la paradoja que explica nuestro siguiente informante. Con diversidad funcional auditiva, se matriculó en Educación Especial. Y allí sufrió la incompreensión de parte del profesorado.

“Una experiencia negativa fue con la profesora de Música. Profesora que me amargó la vida, porque ella quería que yo tocara música. En la carrera de Educación Especial cada profesor o profesora debe adaptarse a cualquier persona con deficiencia. ¿Lo sabría esta profesora? Al final y para que me diera el aprobado tuve que hacer un ritmo con palmadas, sintiéndome ridículo” (E15).

Fuera de Málaga, en Pedagogía las cosas no eran muy diferentes. Al menos en Madrid, si nos atenemos al testimonio de esta informante, que cursó Psicología y Pedagogía en la Universidad Complutense. Es interesante ver la influencia eclesiástica, que otro informante anterior también destacaba, en la Universidad de los años setenta.

“Pedagogía era una pechá de reír. Tenía a Víctor García Hoz de profesor. Psicología era un gustazo: Pinillos, Yela, Amón... todos los que luego hemos estado estudiando sus libros, muy bien. Pero Pedagogía... Además estaba pillado entre el Opus y las Teresianas; éstas eran las progres, las que metían la parte progresista de la educación” (E02).

En general, podemos advertir que la formación que adquirieron nuestros informantes fue más ideológica, más filosófica, que lo que podíamos denominar una formación técnica.

“Teníamos que obligarnos a posicionarnos, a decir: “yo ante esto ¿cómo reacciono? ¿Qué quiero yo de la escuela, qué futuro quiero yo para el sistema escolar?” Era una enseñanza más emocional más que de contenidos” (E01).

En esas aulas se fue gestando el germen de la educación inclusiva. Así lo atestigua esta informante cuando recuerda algunos conceptos que le sirvieron para poner en marcha las experiencias de integración.

“Había otra cosas que también me gustaban mucho y era el concepto de inteligencia como algo dinámico, que no era estático” (E01).

Aunque esta misma informante reconoce algunas carencias de esas enseñanzas.

“Sabía más de la Ley Moyano que la actual” (E01).

Como resumen de este apartado, puede servir esta frase de una informante. Si bien la formación inicial fue mejorable, en todas estas personas caló lo suficiente para embarcarse en la gran empresa que iba a tener lugar. Y en un acicate para una formación más profunda más adelante.

“Aprendimos mucho porque no sabíamos nada” (E07).

4.2.3. Panorama desde el puente. Las experiencias laborales previas

*“No puedo volver al pasado porque entonces era una persona diferente”
Alicia en el País de las Maravillas. Lewis Carroll. 1865*

El destino no es más que el nombre que le damos a la infinita operación de millares de causas enrevesadas. La mayoría de nuestros informantes se incorporaron al trabajo docente especializado en atención a la diversidad directamente. En algún caso, se trabajó antes en aulas ordinarias.

“Mi primer año de la experiencia era mi segundo trabajando. Porque estuve un año de maestra en el colegio de Alozaina y enseñaba Matemáticas en 6º y 7º, novata perdida” (E01).

La mayor parte de los informantes, por otra parte, habían realizado las prácticas de Magisterio en aulas ordinarias, sin alumnado con diversidad funcional como era norma en la época. Esta informante, que hizo Educación Especial, no pudo hacer prácticas con alumnado con diversidad funcional.

“En Magisterio no te dejaban hacer las prácticas en Educación Especial, las tenías que hacer en un colegio ordinario. El colegio en que yo las hice, La Rosaleda, no tenía en mi clase ningún niño con integración. Estuve con la maestra de Pedagogía Terapéutica un tiempo en alguna clase con niños de integración pero muy poco tiempo” (E07).

Esta otra informante trabajó en una asociación de personas con diversidad funcional.

“Trabajé antes en una asociación en San Pedro de Alcántara, Aspandem. Estuve un año yendo y viniendo” (E10).

En la misma asociación trabajó la siguiente informante, que tiene, además, otras experiencias laborales previas.

“Yo trabajaba por la mañana en una guardería, mientras estudiaba por la tarde (...). Al venirme a Marbella, empecé a hacer prácticas de voluntaria en ASPANDEM y en el hospitalillo, que en Marbella era el centro de trastornos mentales que había en la zona” (E14).



Ilustración 83: Experiencias laborales anteriores a la atención a la diversidad de nuestros informantes

Mientras que esta informante, después de formarse en Psicología y en Pedagogía, estuvo probando otros nichos laborales.

“Me puse a trabajar en una escuela infantil con Ana Banderas, la madre de Antonio Banderas, de maestra. Luego puse un gabinete con otra amiga, muy bien, un tiempo” (E02).

La siguiente informante aporta una reflexión muy interesante de su primer contacto con el mundo laboral, tras formarse en Psicología. Probablemente había leído lo que escribió Chejov: *las personas inteligentes quieren aprender, mientras que el resto, enseñar*. Quería trabajar para seguir aprendiendo. Y lo hace en un centro de trastornos de comunicación, de lo que se había especializado en la Universidad. Trabajar para seguir estudiando. Describe el panorama que se ve desde el puente.

“Ofrezco mi curriculum a todos los centros donde yo veo que puedo tener alguna posibilidad de aprender; cuando me pongo el día 1 de septiembre a la búsqueda de lo profesional, no voy buscando trabajo, voy buscando que me dejen entrar a trabajar con gente experta para aprender.

Y entonces hago un barrido y uno de los sitios que valoro como especialmente interesante (porque el lenguaje y la comunicación me apasionan, el interés por la comunicación me viene de chica... no sé por qué), pues uno de los sitios que elijo es CIMPER. Voy a hablar con Carmina Martín, que era y sigue siendo la dueña y, de primera mano, no me quería ni dar cita (yo lo entiendo) pero, al final, me da cita porque en ese momento alguien se va a ir y cuando ve mi curriculum y ve que tengo asignaturas específicas de dislexia, de afasia, de trastornos de la comunicación... se le hacen los ojos chiribitas y, de forma inmediata, empiezo a trabajar en CIMPER media hora al día y el resto de la jornada, estudiando, estudiando, estudiando... para media hora” (E12).

La misma informante, compatibiliza ese trabajo con otro que encuentra algo más tarde.

“En esos primeros meses encuentro otro trabajo también, porque me informa una conocida de mi madre que era trabajadora social en La Palma. Era en la Escuela Puente de la Palma que es, en ese momento, el equivalente a la Escuela de Educación Especial: las escuelas puente para los gitanos y las escuelas de Educación Especial para las personas con diversidad funcional. Entonces empiezo a trabajar allí, creo recordar que tres horas tres días a la semana. Allí estuve tres años como orientadora escolar” (E12).

Este misma informante completó su recorrido con otras experiencias laborales dentro de la escuela.

“Estuve en Educación Infantil un tiempo, también en un colegio de Educación Especial y, por último, cinco meses en Granada, llevando un aula donde había algún niño con discapacidad, pero la mayoría eran los considerados como los trastos del colegio: los gamberros, los que no aprendían... los abandonados por el sistema” (E12).

Por último, esta informante también recuerda un breve paso por una situación laboral alejada del mundo educativo, antes de entrar de lleno en la atención a la diversidad.

“Yo trabajé en una oficina un tiempo y directamente al campamento de espina bífida” (E13).

4.2.4. El desencanto. La formación permanente

“Aquel que no está ocupado naciendo, está ocupado muriendo”
It's alright, ma. Bob Dylan. 1965

Uno de los aspectos básicos que se puso en juego en las primeras experiencias de integración en la provincia de Málaga fue la necesidad de formación permanente para los participantes. Una vez que se analizó la formación inicial de los protagonistas, debemos tratar cómo cada uno se fue formando. En este apartado nos ocuparemos de ello.

Todos nuestros informantes coinciden en la importancia de la formación permanente. Esta informante establece, incluso, una cualidad más a la hora de formarse: la humildad para reconocer esta necesidad.

“Hay que tener una buena formación, hay que estudiar, hay que reciclarse, nunca hay que creer que todo se sabe, que la experiencia basta como fuente de conocimiento. Yo he hecho muchas cosas que luego, con el tiempo y mayor formación, entendí como erróneas” (E09).

Porque la formación no termina nunca. Como decía la anterior informante, el campo de las ciencias humanas avanza de forma que lo válido en un momento determinado queda totalmente obsoleto en años. Y es preciso saberlo para no tener miedo a cometer ciertos errores. Afortunadamente, no se ha inventado un podómetro para medir los pasos en falso. Y hay que volver a los clásicos... como a Sócrates.

“He seguido formándome de manera continuada porque, mientras más sabe una, más consciente se es de lo poco que se sabe” (E12).

La mayor parte de los informantes destacan el poder de la autoformación. Esta informante rememora esos años, de trabajar de lunes a viernes y coger el fin de semana y viajar para seguir estudiando.

“En cuanto a formación, prácticamente era autoformación. Yo me pagaba el viaje, hasta una vez que me fui a Vigo, porque estaba otro congreso de autismo y coincidí con la gente de SIDI” (E08).

Esta misma informante rememora otros cursos.

“Me fui una vez a Madrid cuando salió la prueba ACACIA. Me pasé un día entero en la asociación y el colegio en el que estaban Tamarit y Pedro Gortázar, CEPRI. Les pedí si podía ir mientras ellos trabajaban, me dijeron que sí, y estuve un día entero: vi lo de la agenda. A mí me seguía interesando mucho el autismo. Ellos empiezan a hacer claves visuales, tenían todas las plantas de un color, ya empezaron con los pictos en la clase, me metí en una clase, vi cómo era su agenda visual, estuve haciendo fotos y me traje para empezar con la agenda” (E08).

En parecidos términos se expresa esta otra informante. Obsérvese como hace un paralelismo entre formarse y hacerse fuerte: parece mostrarnos la importancia de tener una sólida base de conocimientos para empoderarse en un centro.

“Yo me autoformé: yo al principio no tenía con quien compartir muchas cuestiones que se me planteaban. Yo he sido muy autodidacta y muy arriesgada: veía algo claro y para adelante. Hay que sobrevivir y con la misma supervivencia te formas y te haces fuerte” (E01).

Esta misma informante recuerda los primeros años de las experiencias de integración. Como se ha analizado en otros apartados, la Administración apostó fuerte. Y eso se notó en la formación. Se programaron diversas jornadas de formación.

“Había jornadas de formación para todo el profesorado cada año que se ampliaba el cupo de colegios que entraban en la integración. La propia Comisión de Integración hacía jornadas para formar a ese profesorado y, sobre todo, aclarar conceptos, informaciones, dudas del profesorado, de los propios centros... Estábamos todos muy perdidos” (E01).

La Administración, además, paliaba la carencia de formación propia con la subvención de determinadas actividades formativas privadas, justificando la necesidad y aportando una memoria y una carta de gastos. Esto, desgraciadamente, desapareció.

“Antes había unas bolsas de estudio y una vez la pedí y te daban algo, pero dejaron de existir. Hacías una memoria y te pagaban algo. Pero te gustaba y te valía para el trabajo” (E08).

Otra fuente importante de formación es la que se recibe de los propios compañeros y compañeras. Prácticamente todos los informantes reconocen haber aprendido del profesorado con el que ha compartido aulas y pasillos en los centros. Como en el himno del Liverpool, declaran no haber caminado nunca solos. Y eso no se aprende en los cursos, ni en los libros.

“Yo no tenía la especialidad de PT, sino por haber hecho Pedagogía, determinadas asignaturas... Tampoco tenía una formación específica para trabajar con este alumnado. Y entonces vas aprendiendo con la experiencia, con la formación, con el interés por los temas que te van saliendo, y te vas formando con los compañeros que tienen más experiencia...” (E11).

“Pero lo que más me ha enseñado es el día a día y (aprender) de otras personas. No hay tantas personas de las que aprender, pero hay algunas. Pero como he tenido niños tan diversos, no hay un manual para todo, más o menos sobre la marcha tienes que ir tomando decisiones” (E13).

Las asociaciones, en su momento, también eran una fuente importante de formación. Solían ser las que estaban más en contacto directo con las nuevas aportaciones en su materia y ayudaban a los profesionales, públicos y privados, difundiendo estas propuestas formativas y, en algún caso, también pagando gastos. Estas informante lo reconocen.

“Nosotros nos formamos con las asociaciones; eran las que nos incentivaban, nos animaban e incluso nos pagaban la inscripción o el viaje, no recuerdo. Pero ellos sí nos animaban e íbamos en grupo, con el beneplácito de la Delegación o del director, no recuerdo bien. A lo mejor era el viernes y te volvías el domingo” (E08).

“Y los cursos de la ONCE eran un lujo” (E06).

En la misma línea, esta otra informante recuerda los primeros años de AMAPPACE, de la que formó parte en la junta directiva. Y cómo la misma asociación era la que formaba a sus profesionales. En ocasiones podían surgir fricciones, pero era inevitable.

“El profesorado que contratamos carecía de la experiencia y formación específica en parálisis cerebral. Tenían la formación impartida en Magisterio, pero en parálisis cerebral había que formarlos. Los teníamos que formar nosotros. Y entonces organizábamos cursos internos para ellos, además de la exigencia típica que el primer congreso que hubiera, jornadas... tenían que asistir obligatoriamente. Como hacen ahora en la Universidad, nosotros no éramos para tener puntos... Al menos empezaron a ponerlos en las posturas correctas. Algunas veces el buen rollo se rompía, pero admitían las correcciones” (E04).

La siguiente informante aporta otra institución más, que en la época fue importante: los sindicatos.

“Y la formación era más por asociaciones: de sordos, AMAPPACE... daban más formación que el CEP. Y los sindicatos también. Había algunos cursos, no tantos, pero algunos. Y luego llegó el CEP” (E07).

En efecto, hay que esperar a los años noventa para que aparezca la figura del asesor del CEP (Centro del Profesorado) de Educación Especial. Hasta entonces, la atención a la diversidad no entraba en los planes de actuación.

“Los CEP en aquellos años no traían nada relacionado con autismo” (E08).

“Apareció la figura del asesor en el CEP de Educación Especial, porque era imprescindible, porque es algo muy específico” (E10).

La primera asesora del CEP de Málaga de Educación Especial fue Begoña Espejo de la Fuente.

Esta otra informante, que formó parte del consejo de dirección del CEP, recuerda cómo se fue ampliando la formación a la atención a la diversidad.

“EL CEP ha hecho muchos cursos y se promovió mucho el tema de Educación Especial, pero al CEP llegó poquito a poco. Al principio tampoco se sabía que había necesidades de eso, el abrir a otros campos el CEP también costó lo suyo. También era una parcela que tuvimos que hacer: diversidad desde el concepto de igualdad, hombre-mujer, interculturalidad... todo eso fue poquito a poco en el CEP” (E07).

“A los cursos del CEP venía gente buena, ahí sí he aprendido” (E13).

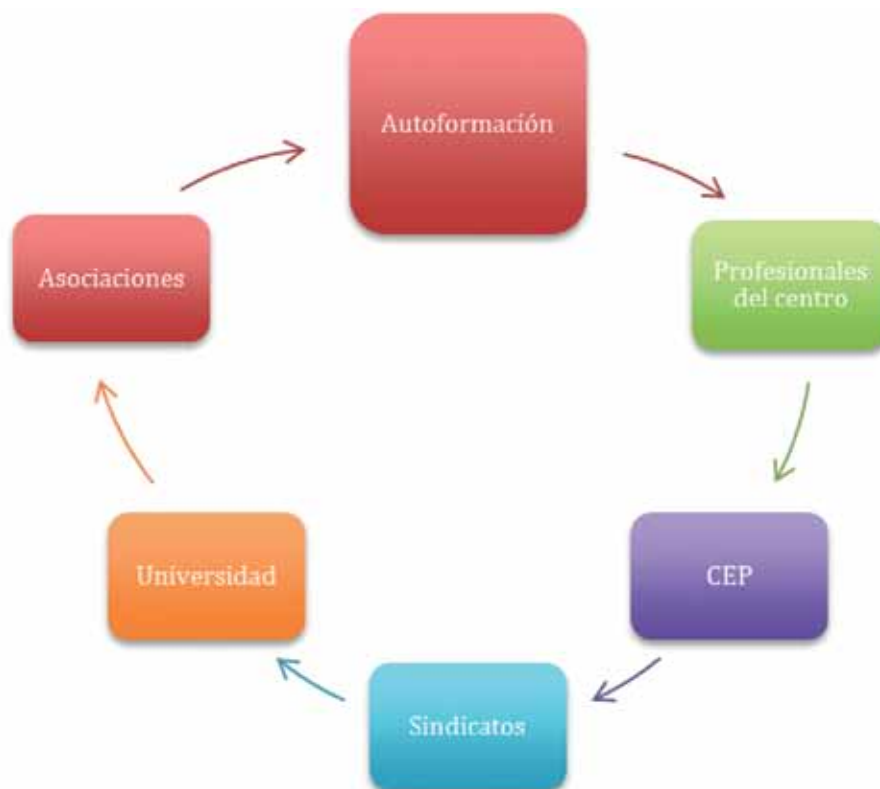


Ilustración 84: Recursos de formación de nuestros informantes

Aunque no siempre la formación que se imparte en el sistema público, a través del CEP, es la adecuada. Ni siquiera se valora de la forma más correcta. Todo ello provoca cierto desencanto. Esta es la opinión de esta informante, que lo explica de una manera muy gráfica.

“La formación continua es muy importante. Tenemos una formación muy cutre en Andalucía. Tenemos un sistema de formación que no permite la especialización del profesorado. Igual que como puntúan después para las cosas, puedes tener tres másteres que te dan cero puntos pero puedes tener cursos de miga de pan que lo ha hecho el CEP de Málaga y te dan quince puntos. Y tú dices: ¿esto es normal? Yo he tenido cada discusión con gente, de decir, ¡señores! ¡lo que no puede ser que tengamos cuatro días de formación al año! Opciones de cuatro días de formación al año. Que es lo último que han reglado y tú dices: ¿así queréis tener gente especialista? ¿Y gente que pueda aprender y que pueda especializarse y seguir especializándose?” (E02).

En similares términos se expresa esta informante. Personal laboral al servicio de la Consejería de Educación, ha tenido, sin embargo, problemas a la hora de que le puntúen los cursos realizados en el CEP.

“Me pedían cursos que estuvieran relacionados con el puesto al que yo aspiraba; y los únicos que me lo daban era el CEP porque los sindicatos hacían cursos administrativos, de limpiadora... No había cursos de estos para nosotros. He hecho muchos cursos de sordos, de ciegos, parálisis cerebral, lenguaje de signos... Estuve dos años de juicio porque si estoy en educación, me paga educación ¿la formación que me da educación no me sirve? Solamente me sirvió un curso de ordenador que hice” (E13).

Una vez más, planea el problema económico y las tendencias de la Administración. También afecta a los planes de formación.

“Hubo un cambio: al principio tú planteabas hacer una formación en Barcelona, te lo permitían más; ahora ya no lo permiten tanto. Eso fue el tiempo en el que la integración era el boom, estaban volcados más en ese tema. Todo es tema ideológico. El económico siempre está, en aquella época no había tanto dinero. La gente que en ese momento estaba en educación tenía esa percepción. Pero no era directamente proporcional: yo tengo mi hijo con problemas y actúo en consecuencia, porque hemos tenido jefes de servicio con hijos con problemas y han sido nefastos. Salvador Muñoz ha sido uno de ellos. Dependía. Lo del boom es por lo que yo he visto de la evolución de la Junta de Andalucía: el boom de ordenadores, de bilingüismo... depende de lo que le dé” (E07).

Tampoco hay que olvidar el peso de la Universidad en la formación permanente. Buena parte de nuestros informantes continuaron estudiando aprovechando las nuevas especialidades que iban apareciendo.

“Ahí fue cuando yo adquirí mi propia formación. Yo empecé como voluntaria en un proyecto y quise continuar aprendiendo y me continúe formando. Primero en PT y después en AL. En cursos que iba dando la propia Universidad al profesorado en activo y que necesitaba esa formación para seguir trabajando con este alumnado con características tan específicas. En Magisterio solo existían dos especialidades: o letras o ciencias. Para acceder a estos puestos de trabajo había convocatorias, y las personas que estaban interesadas realizaban una formación” (E01).

Los mejores años posiblemente fueron cuando existía una coordinación adecuada entre la Delegación de Educación y la Universidad, de forma que se establecía la formación necesaria para el profesorado. Paralelamente, los profesionales formados exponían sus experiencias al resto. Esta informante recuerda estar a un lado y al otro de la tarima.

“En esos cuatro años hice el curso de Audición y Lenguaje que me sirvió mucho, con José Miguel Rodríguez Santos, toda esa gente, que fueron los cursos que hizo la Universidad con Delegación. Me llamaban mucho para dar cursillos de formación, yo como ponente, de PT y AL y siempre estábamos haciendo algo, no sé cómo nos la apañábamos, siempre estábamos en continuo reciclaje” (E08).

Otro aspecto a tener en cuenta es a quien debe ir dirigida la formación. Y si queremos una escuela abierta a la diversidad, no solo deben recibir formación en este sentido las y los profesionales que trabajan con el alumnado con diversidad funcional. Esta es, al menos, la opinión de este informante.

“No sé si a quienes tienen que ir dirigida la formación no es quien realmente va, porque acabo viendo a muchos PT, muchos orientadores en las reuniones de lo suyo y a los profesores de Matemáticas, de Lengua, de Sociales, y demás los veo en sus reuniones de Lengua, Matemáticas, Sociales... y ese porcentaje de alumnos que tienen en su aula que son diferentes, pero no los que tenemos censados, sino dentro de un aula vamos a decir que realmente el 90% de los alumnos son diferentes” (E11).

Opinión que es compartida por otros informantes, como la siguiente.

“La formación habría que dársela a todos los maestros, todos los maestros deberían saber eso y más, y más. Cualquier maestro debería saber estrategias para niños diferentes. Las cosas que sé de PT es porque las sabía de maestra de mis tiempos” (E06).

Como el anterior, se basan en un principio indiscutible: la escuela actual está abierta a la diversidad porque la sociedad es diversa. Por ello, abren una vía hacia donde debe dirigirse la formación del profesorado.

“La formación real no ha ido acompasando el tema de la sociedad en general y de los centros en particular, es decir, todo lo que el alumnado que ha cambiado mucho, muchísimo en los centros, porque estudia todo el mundo hasta los 16 años, es obligatorio. De pronto tienes a unos niños aquí que yo lo vivo en mi centro, pero seguro que todos los centros tienen muchos problemas con el sistema. Por lo que sea, por la situaciones, los niños que tienen problemas de tipo conductual, los niños que tienen grandes dificultades de aprendizaje y han hecho un abandono, desmotivados, etc., siguen sobrando en el centro” (E11).

La siguiente informante aporta una idea interesante sobre lo que debería ser la formación permanente. Se trata de una estrategia que se utilizó mucho en los primeros momentos de las experiencias de integración pero se han ido abandonando.

“Para la formación permanente, yo creo que lo más interesante sería montar estudio de casos. Los estudios de casos es una de las claves” (E14).

Nos quedamos con esta última opinión, junto a la reflexión final que aporta otra informante.

“La formación no está muy bien desde que es voluntaria, es un problema y siempre hemos tenido que buscar todo lo que salía nuevo” (E07).

4.2.5. Los tiempos están cambiando. Formación técnica versus formación ideológica

“A pesar de lo que les digan, las palabras y las ideas pueden cambiar el mundo”

Robin Williams en El club de los poetas muertos. Peter Weir. 1989

Quienes han entrado en sus instalaciones afirman que en la NASA preside un cartel que dice: *el abejorro no puede volar, por su estructura y aerodinámica. Solo que él no lo sabe.*

Dentro de las necesidades de formación que todos los informantes plantean, y que fue tan necesaria para que se pudieran realizar las experiencias de integración, destaca un interrogante que se nos antoja interesante analizar: ¿es más necesaria una formación técnica, que avale una atención con garantías a las características de cada alumnado o bien es más importante una formación en valores, que extienda la filosofía de la inclusión entre los profesionales de la educación? Con matices, el debate se encuentra a la mitad.

Como se ha visto en el apartado correspondiente, nuestros informantes, salvo excepciones, tuvieron una formación técnica deficiente, aunque algunos sí captaron la filosofía de la integración en la Facultad.

Esta informante recuerda que en los inicios la ilusión era el motor del cambio, porque con ella se buscaba luego la formación técnica.

“Preparados en actitud más que formados, porque la formación en ese momento era Secundaria. Es verdad que es muy importante, yo no estaba formada pero tenía muchas ganas y me fui formando, todos aprendíamos mucho en esa época” (E01).

Esta misma informante utilizó esta fórmula más adelante, cuando pasó de trabajar con el alumnado con síndrome de Down en Educación Primaria a hacerlo con el alumnado sordo en un instituto de enseñanzas medias. Para ella, lo importante era el aprendizaje de la lucha, del trabajo con los claustros...

“Me apetecía mucho el tema de Secundaria, no sabía nada de sordos. Igual que al inicio no sabía nada de síndrome de Down pero ya traía mucho aprendizaje hecho de esa experiencia, con lo que había aprendido con los niños de Síndrome de Down, y de luchar, de reuniones con profesores... Ya había vivido alguna que otra situación y tenía más claro todo” (E01).

La siguiente informante tiene muy claro que es preferible una formación ideológica. Y basa su defensa en la dificultad para atender toda la variabilidad que se encuentra en las aulas. Según sostiene, es la filosofía educativa la que va a llegar a la formación. Y lo primero, como defiende, es tener claro qué idea de integración queremos.

“Yo creo que más bien es necesaria una filosofía, porque formación técnica con esa diversidad de niños que te encuentras... No puedes tener una formación, a no ser que tengas una experiencia de sordos, por ejemplo, y te intentes meter por ahí, una formación muy concreta. Veo mejor una filosofía y esa filosofía te va a llevar a una formación. A ver cómo lo haces, en qué fallas... pero primero tienes que pensar tú qué piensas: qué es la integración, qué quieres... Y una vez que lo sepas, ya irás pero primero es saber si estoy a favor, cómo quiero esa integración...” (E13).

En similares términos se expresa esta informante. Cuenta lo que ocurrió en la provincia con la extensión de la integración. Mediatizada por lo que ocurrió más adelante, cuando profesionales quisquillosos se enrocaban al negarse a realizar funciones para las que supuestamente no estaban contratados, según una normativa que no siempre ha estado clara, defiende los primeros momentos, cuando a falta de una legislación efectiva, prácticamente todas las profesionales se echaban para adelante. Y especialmente en los pueblos, donde sostenía la experiencia gente no inicialmente cualificada pero que lo suplía con mucha motivación y la suficiente humildad para aprender.

“Con las situaciones menos normatizadas es más fácil todo. Allí era, en un pueblo: hacía falta contratar a alguien para que ayudara a la maestra, se hablaba con el ayuntamiento: “Fulanita que es la tía del niño, o Fulanita que conoce estupendamente al niño”. ¿Titulación? Pues no porque era alguien que pudiera echar una mano. Ventajas e inconvenientes tendrá, pero era gente absolutamente dispuesta a aprender lo que fuera, y eran verdaderamente expertos en colocar a un niño, en darle de comer, porque aprendían lo que le enseñábamos y lo hacían amén, sin tonterías, sin “es mi función o no es mi función” (E02).

La siguiente informante ahonda en esta línea. Y basándose en una cita de Skliar, construye un argumentario bastante poderoso. Los tiempos están cambiando.

“No le voy a robar la cita a Carlos Skliar: lo dice él y yo lo firmo. Él dice que hay que hacer un cambio en la formación del profesorado, en la formación inicial. Lo primero que hay que trabajar es la ética y abrir los cauces a la comunicación pedagógica con nuestro alumnado, eso es lo primero, y después vendrán todas las técnicas, las metodologías, los recursos formales. Por dos razones: primero, porque no llegas al aprendiz si no llegas a la persona, no tienes aprendiz dispuesto si la persona no está contigo. Y la segunda razón, puramente pragmática si me apuras, es que no podemos estar preparados para todo lo que la sociedad, el sistema educativo, la escuela o el rol docente nos van a demandar. ¿Podemos estar preparados para lo por venir que ni siquiera existe hoy en día? No. Luego, si toda la vida hay que seguir aprendiendo, pues vamos a empezar por las actitudes éticas y las competencias pedagógicas y, progresivamente, sobre estas, todo lo demás” (E12).

Por si quedan dudas de su postura, la misma informante aporta un ejemplo que se antoja demoledor.

“Esta es una idea muy potente para mí en la formación inicial del profesorado: primero lo ético y la comunicación pedagógica y, sobre esto, lo más técnico. Yo pongo el ejemplo muchas veces de que ¿cómo me iban a enseñar a mí cuando era estudiante universitaria sobre temas de inmigración? Si no había inmigrantes que reclamaran algo especial en los centros educativos, los cuatro inmigrantes que había eran “extranjeros”, es decir, gente con cultura y con recursos económicos suficientes. ¿Qué me podían enseñar sobre inmigración en España? Poco. ¿Qué podemos enseñar a la gente? Pues actitudes, habilidades para aprender, habilidades para cooperar, aceptar que hay que convivir con las limitaciones y con las incertidumbres sociales y personales, tener recursos pedagógicos que sirven para cualquier aprendiz (me da igual que sea con diversidad funcional o sea inmigrante)” (E12).

No está igualmente de acuerdo este informante. Valora la filosofía, valora el cariño pero cree indispensable una buena formación técnica.

“Yo digo una frase que vengo diciendo desde que el mundo es mundo: los niños con mucho amor no se curan. “Ay, estos niños, con darle mucho amor... esta persona con Alzheimer, con darle mucho amor...” Perdona, sabiendo lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer... y luego con un poco de voluntad, un poco de cariño... pero ¿solo con amor? Yo quiero gente comprometida, que estudie, que se prepare, que pregunte... y a partir de ahí vamos todos para adelante” (E03).

Muy posiblemente, este informante, que atestigua muchísimos años de servicio a las personas con discapacidad funcional, muchísimos años impartiendo formación, muchísimos años trabajando codo con codo con otros profesionales, muestra escepticismo con esos mismos profesionales que plantean desde el primer momento sus ganas de aprender. No se trata solo de decirlo, sino de llevarlo a la práctica.

“El que a mi alguien me diga: “con mucho amor esto lo soluciono”. Le digo: tú no me interesas. Ahora que tú me digas: “de esto no sé, vamos a aprender”, le digo: vamos los dos de la mano. Porque la actitud ya la tienes, la aptitud la estás adquiriendo (...) Como le digo a los auxiliares de geriatría, yo estoy cansado de ver a cuidadores llevando a los abuelos, mirando los escaparates y al abuelo dándole al sol en la cara, sin una gorra, y sin gafas de sol. Y yo le digo: ¿sabéis que el diez por ciento del calor o el frío se va a través de la cabeza? ¿sabéis que puede coger una insolación o coger...? “Es que tengo buena voluntad”. Tú que vas a tener... no tienes ni actitud ni aptitud” (E03).

Algo así como el que ayuda al hambre poniendo en Facebook: *qué pena me da todo*. Esta informante, persona clave en diferentes procesos de integración y actualmente profesora asociada en la Facultad de Ciencias de la Educación, tiene claro lo que tiene que enseñar la Universidad a las futuras personas que pueblen las escuelas.

“Aquí es lo que tenían los alumnos que vivir eso de formación ideológica y democrática, de derechos humanos” (E06).

Esta otra informante defiende lo mismo.

“¿Qué hay que hacer? Pues formar a la gente, que nadie nace enseñado; pero además tener inquietudes y sensibilidad por la discapacidad” (E09).

Aunque, más adelante, valora también la formación técnica. Y le da la importancia adecuada a la fase de prácticas. Lo sabe bien porque hizo el primer curso de especialización de Pedagogía Terapéutica.

“Es indispensable una formación especializada y sensibilidad. Son de gran valor la realización de las prácticas adecuadas” (E09).

Hay opiniones en el sentido de que van unidas. La siguiente es una de ellas.

“Van juntas, creo que es inevitable las dos cosas. Hay que tener idea, de qué queremos, a dónde vamos. Ahí tiene sentido. Cuando hablo, siempre digo cosas de ese tipo. Yo, por ejemplo, con el tema de dificultades de comportamiento, en el alumnado con autismo, el sentido, ¿qué es? Pues Rivière tiene un pequeñito artículo sobre el sentido y son concepciones absolutamente técnicas. Hay que saber. Si no, hacemos gilipolleces. Hay que buscar el sentido a las cosas. ¿Tiene que ver con memoria episódica? Claro. ¿Tiene que ver con que sepa hacer cosas? Pues también. Van unidas” (E14).

Aunque quizá la opinión más completa, y la que puede recoger la opinión de más informantes, es la siguiente. Realizada por otra pionera, en este caso de autismo, actualmente también es profesora asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación. Abre el debate que se plantea en la propia Facultad y lo resuelve de una manera salomónica.

“Creo que la formación debe ir paralela, entre formación técnica y filosofía educativa. Es la eterna discusión del departamento. Fijate, incluso si tú tienes más recursos técnicos puedes cambiar tu forma de pensar. El problema es que yo veo que le puedes decir a una maestra: ahí llevas a ese niño, y la maestra te dice: ¿qué hago, cómo lo atiendo? Ella lo quiere tener en clase, y lo cambia de pipí, le da la comida, le da todo. Es decir, que su filosofía es que el niño esté en clase el mayor tiempo posible pero le faltan elementos técnicos. Pero para eso está el equipo de orientación. Hoy me he sentado con una maestra y le he dicho: vamos a empezar con que el niño clasifique cosas. Cuando a esa persona le das recursos, su idea va a cambiar para mejor. Allí se debate mucho y sé que hay gente que opina otras cosas. Allí hay una asignatura que es escuela inclusiva. ¿Y de qué dotamos eso? ¿De filosofía? Claro, todos estamos de acuerdo, todos tenemos esa idea. Ahora ponte tú como tutora de un 4º con un niño autista, con otro con parálisis, con otro Down... por mucho que tu filosofía esté ahí... Yo, fifty-fifty. Yo pondría los dos. Pero sé que hay gente que defiende otra cosa” (E08).

4.2.6. La antesala del dolor. El primer contacto con la diversidad funcional

“Ella se perdió en su anhelo de entender”

El amor en los tiempos del cólera. Gabriel García Márquez. 1985

Todo lo que se aprende, no se olvida jamás, aunque lo olvides. Abrimos este capítulo con esta paradoja, digna de Wittgenstein. Hemos considerado interesante para la investigación comprobar cómo fue el primer contacto con la diversidad funcional de nuestros informantes, ya que muchos de ellos lo tuvieron antes de su carrera profesional en el ámbito educativo. Y eso es algo que marca.

Como se ha descrito anteriormente, algunos de nuestros informantes tienen un familiar con diversidad funcional, por lo que el primer contacto con la misma fue directo en el ambiente familiar. Cuentan de Raisa Gorbachov que, después de escuchar la Quinta Sinfonía de Mahler declaró: *“me he emocionado, me he dado cuenta de que no hay salida”*. Una de estas informantes, también melómana pero con mayor capacidad de abrir puertas, da un testimonio crucial que prefigura la filosofía educativa que más tarde abrazará: la normalización. Al igual que muchos otros, en su trabajo en las aulas y en la Comisión de Integración, luchará fervientemente por que el alumnado pueda cursar los estudios elementales en el centro más cercano a su casa.

“Un médico del pueblo aconsejó a mis padres un colegio de Sevilla y estuvo interno allí, en el Instituto Isaac Peral. Yo recuerdo que cada vez que se iba sentía un profundo desgarró. Recuerdo, de adolescente, una pena que se tuviera que ir de casa: ninguno queríamos llevarlo allí, al colegio, pero todos nos peleábamos para ir a recogerlo en vacaciones, en verano...” (E01).

Esta otra informante estudió Enfermería y tuvo contacto directo con la diversidad funcional, tanto en prácticas como en sus primeros años de profesión. Además, por amistad, se le ofreció trabajar en un centro de Educación Especial de Málaga. Oferta que declinó porque, como afirma, no se veía capaz de trabajar con este alumnado. Al poco tiempo, tuvo una hija con parálisis cerebral y acabó dedicándose al trabajo con este tipo de población de por vida.

“No era el contacto que hemos tenido después, conscientemente de la educación en la discapacidad; yo era enfermera y trataba sus problemas médicos, sus inyecciones, sus cuidados... pero no con el concepto de minusvalía o de deficiencia... ese chip todavía no lo teníamos. Es más, yo te soy sincera: a mí me ofrecieron, si quieres te digo el sitio: “en cuanto termines la carrera, me avisas y te hago jefe de enfermeras... “. Ya ves tú... jefe de enfermeras en un centro de deficiencias psíquicas y físicas. Y me respuesta fue: “mira, te lo agradezco muchísimo por la confianza, por el cariño y por todo, pero jamás...” fíjate la vida las vueltas que da: “jamás sería capaz de trabajar con ese tipo de niños”. Y rechacé el puesto y me fui al hospital 18 de julio. Al poco tiempo, nació Belén [hija con parálisis cerebral]” (E04).

La misma informante contextualiza sus recuerdos. Se trataba de una época muy diferente a la actual, en cuanto a visualización y trato. Por eso, una vez que montó un gabinete para trabajar con niños y niñas con diversidad funcional, uno de sus objetivos era la normalización.

“Y además, en aquellos momentos, finales de los 70... porque ahora ya se ven más niños con cualquier tipo de discapacidad por la calle,

pero en aquel momento estos niños eran un tema tabú. Los padres procuraban no sacarlos a la calle. Normalmente, no los sacábamos porque la gente por la calle nos decía cosas, como “pobrecito, angelito...” En el gabinete lo que queríamos era trabajar, sin que nadie lo supiera, la sensibilización, la concienciación y la normalización de ese tipo de niños, que lo vieran como un niño igual que a los otros” (E04).

También del ámbito sanitario es el siguiente informante. En su caso, estudió primero Enfermería y más tarde Fisioterapia. Y en ambos casos, con prácticas con personas con diversidad funcional. Todo ello, en el pabellón García del Olmo del Hospital Civil.

“Allí estuve parte de las prácticas de Enfermería, y dos años también en las prácticas de Fisioterapia. No hacíamos tratamientos en las aulas, pero sí en la sala de fisioterapia donde todos los niños que estaban allí encamados, más los que venían de fuera, o sea ambulatorios, asistían a tratamiento físico” (E03).

La siguiente informante venía del ámbito educativo, había estudiado Magisterio. Pero previo a trabajar en la integración escolar del alumnado con espina bífida, a través de una familiar, contacta con la asociación. Su primer contacto es una colonia de verano, donde tiene que actuar desde el punto de vista clínico. Un choque importante, tal como lo define.

“Estaba en paro y me hablaron de que querían integrar a los niños con espina bífida que estaban en aulas específicas, que si a mí me interesaban. Yo dije que sí. Fui para probarme a una colonia de verano: una extranjera que había tenido una niña con espina bífida que murió, dejaba su casa que estaba totalmente adaptada a unos cinco o seis niños que iban. Era una semana, fui con unos niños, me hice cargo de tres y otra persona de otros tres. Esa sí tenía experiencia porque cuidaba a una niña con espina bífida. Yo por la noche me encontré con que tuve que sondar, que no sabía, tuve que curar escaras que llegaban hasta el hueso, que tampoco sabía: horrible... Le preguntaba a los niños cómo le hacían sus mamás y yo me ponía a hacerlo” (E13).



Ilustración 85: Lugar del primer contacto con la diversidad funcional de nuestros informantes

El siguiente testimonio también es interesante. Una informante recuerda sus expectativas cuando comenzó su formación inicial. Como si fueran la antesala del dolor.

“Curiosamente (lo he dicho en varias ocasiones en voz alta), si a mí me preguntaban en qué quería trabajar en el futuro, yo decía: “no sé, en cualquier cosa, pero con deficientes, no”. Esa era mi expresión: “con deficientes, no”. En “deficientes” entraba el mundo entero que no era considerado “normal” en temas de salud, en lo biológico. No tenía más conocimiento de nada, simplemente decía: “con deficientes, no” (E12).

Ni qué decir tiene que esta profesional ha dedicado su vida laboral, y casi personal, al trabajo con personas con diversidad funcional. La cuestión no es lo que hay, sino lo que eres capaz de ver. A continuación describe su primer contacto con estas personas, en un centro de rehabilitación del lenguaje.

“Empecé [con] cuatro o cinco personas adultas con diversos tipos de afasia, con distintas edades, distintas necesidades de intervención... ¡apasionante pero, a la vez, apabullante! (...) Trabajo también con niños y niñas con hipoacusia; con pérdidas de lenguaje, chiquititos, de siete u ocho años, por accidentes de tráfico; con niños con problemas de lectura y escritura, etc. Pero el impacto, lo que a mí me remueve vitalmente, es el trabajo con adultos, que adultos te hablo desde gente con veintitantos años (con afasias por accidentes de tráfico), hasta señoras y señores con setenta y muchos años (principalmente, por accidentes cardiovasculares); desde gente cultísima a gente que no sabe leer... gente de todo tipo. Es revolucionario para mí” (E12).

Pero, como decíamos, la mayor parte de nuestros informantes contactaron con la diversidad funcional en el mundo escolar: bien en las prácticas de Magisterio o bien en su incorporación a la escuela. En este sentido, predominan los testimonios de choque al entrar en un centro de Educación Especial. El siguiente testimonio corresponde al recuerdo de la entrada de una informante en el colegio Santa Rosa de Lima, conocido como CREE, en 1986.

“Yo llegué al CREE y es una experiencia que no se olvida, en la vida. Yo en aquel momento pienso que cómo puedes ir por el colegio viendo a tanto niño con discapacidad: aquello era un mundo aparte, no era real” (E08).

Pero quizá el testimonio más concluyente es el que presentamos a continuación. Se trata de un informante que fue el primer alumno en ser integrado en un centro ordinario desde las aulas que AMAPPACE había creado en el Hospital Civil, y uno de los primeros alumnos con diversidad funcional en entrar en un colegio en Málaga. En concreto, con toda la lucha descrita, pudo escolarizarse en el colegio de su barrio, junto a sus hermanos y vecinos. Su primer contacto con la diversidad funcional lo tuvo en el momento en que empezó a darse cuenta que su cuerpo no funcionaba como el de los demás.

“Muy pequeñito me doy cuenta de que había algo que no era como los demás. Desde pequeño me ha gustado unirme a gente mayor que yo. Mi madre decía que yo iba muy adelantado, que pensaba mucho. Y desde pequeñito me gustaba jugar a la pelota. Yo no podía montar en bici. Ni puedo montar. En una de las operaciones que me hicieron con cinco años, porque me operaron seis veces de las piernas, mi padre en el hospital me dijo que me compraría lo que quisiera y yo pedí una bicicleta. Y mi padre me dijo: “no, de bicicleta, nada”. Tampoco lo veía yo como un trauma... No puedo montar en bici, pues vale. En mi casa nunca ha habido tapujos ni nada. Me han hablado claro. Y el médico, el neurólogo, el traumatólogo... se hablaba claro. Yo tenía claro que no tenía cura, porque no tiene. Yo sé que tengo una parte del cerebro que no funciona. No me planteo que voy a mejorar ni que me voy a curar. Nunca me lo he planteado” (E05).

4.2.7. Otro ladrillo en el muro. El diagnóstico

“Todos tenemos dentro el cielo y el infierno”

El retrato de Dorian Gray. Óscar Wilde. 1890

Repasando la historia de las experiencias de integración en la provincia de Málaga, el término “diagnóstico” aparece en numerosas ocasiones. En una época en la que los servicios de orientación eran escasos y la única etiqueta que el alumnado con diversidad funcional tenía era clínica, nos parece interesante indagar en lo que nuestros informantes conocen por diagnóstico y el modo en el que condicionó su actuación en esos hechos. Más cuando hoy en día se teclaa y *google* provee.

Esta informante, con una hija con diversidad funcional, acota el término a la mínima expresión. En efecto, es un testimonio desgarrador para determinar la poca importancia que puede tener un diagnóstico concreto en las condiciones que se describen.

“Nosotros le decimos parálisis cerebral como le podríamos decir lo que tú quieras. Era una deficiencia psíquica, física y sensorial. Mi hija murió y no nos conocía: solo reaccionaba a dos, tres, cuatro estímulos” (E04).

Este profesional clínico, que trabajó toda la vida con personas con diversidad funcional física parece tenerlo claro: el diagnóstico no puede quedarse en un mero etiquetaje, siendo mucho más interesante el contexto de la diversidad, aún sin descartar las causas, si es posible.

“Lo importante en un niño es el diagnóstico topográfico, o sea de función, si se llega al diagnóstico etiológico, mucho mejor. A partir ahí, tú ya sabes lo que tienes que hacer con el niño o lo que no tienes que hacer. Ahora a mí lo que me importa es el entorno, si es enriquecedor, si es positivo, si es negativo, si el arco de aceptación-

rechazo está equilibrado... Si hay súper protección, malo, si hay rechazo peor. Necesitamos saber todo eso para equilibrar a la familia: padres, hermanos, abuelos...” (E03).

Sin embargo, en su condición de padre de niña con diversidad funcional, reconoce la necesidad que tienen los progenitores de un diagnóstico escrito.

“En nuestro caso, era tan evidente que no te hace mucha falta pero es verdad que los padres necesitábamos: “tiene...” Un apellido. Nosotros cuando trabajamos siempre decíamos: “tráeme el informe, del nacimiento, del embarazo, de los primeros días y meses de vida.... Ahí comienzan los diagnósticos de los niños” (E04).

Aunque como profesional, insiste en que es mucho más importante el diagnóstico funcional, porque es lo que va a marcar el tratamiento a realizar.

“Cuando empezábamos a trabajar con un niño decíamos a la familia: “tráenos todos los informes que tengas para conocer al niño, que lo veamos todo”. Y eran niños que estaban diagnosticados o no: hablamos de diagnósticos etiológicos. Y al final teníamos que convencer a la familia para decirle: “el diagnóstico es lo que menos nos interesa”. El diagnóstico etiológico, el funcional claro que lo teníamos que saber: “se mueve más el derecho que el izquierdo, tiene una distonía (tono alterado), una afasia (trastorno del lenguaje)” todos esos diagnósticos topográficos funcionales lo teníamos que valorar, pero el etiológico, en realidad, unas veces porque era demasiado pronto o por imposibilidades técnicas, tardaba y eso implicaba que teníamos que empezar a trabajar solo con los diagnósticos funcionales” (E03).

Porque nos encontramos en unos momentos en los que el diagnóstico pedagógico estaban aún en mantillas. Ni siquiera la Facultad lo tenía claro. Así lo recuerda este informante, cuando en las clases de Pedagogía se preguntaba por el autismo.

“Empezábamos en la Facultad a hablar “y estos chicos que tienen este tipo de comportamiento que no ven el mundo, que no se relacionan, que tal...” , aún estudiando Pedagogía no había unos términos claros para definir todas estas cosas” (E11).

Pero es que el campo de la Medicina no daba para mucho más. Al menos, en lo referente a la Pediatría. No existían diagnósticos concretos para los trastornos de los recién nacidos, y la atención temprana estaba aún comenzando. Por eso, no es de extrañar que un trastorno grave se confundiera en consulta con el carácter pacífico de una niña. Momentos en los que las preguntas de los profesionales no rompían el hielo sino que lo formaban.

“El primer pediatra que tuvimos, el que decía que teníamos una hija tranquila, ese hombre ha hecho mucho daño en Málaga, mucho” (E04).

De este mismo profesional, declara este informante:

“Pediatra de reconocido nombre pero nulo conocimiento en esta área. Con lo cual, si todo era normal, qué bueno es. Pero cuando no había normalidad, no había forma humana... ni que hiciera un diagnóstico, ni que se diese cuenta...” (E03).

Este desbarajuste terminológico dio lugar a la aparición de conceptos equívocos. Uno de ellos fue el de los “*niños caracteriales*”. Sin una definición clara, podía abarcar desde los niños y niñas maltratadas, hasta aquellos que mostraban conductas disruptivas. Pero el amplio margen para el diagnóstico hizo que bajo ese paraguas se escondieran innumerables niños y niñas de la época. Abundaban en los centros de Educación Especial de la provincia y en las aulas especiales de los centros ordinarios. Y ello sustentado en una amplia literatura que poco a poco ha ido desapareciendo, incluso de los buscadores bibliográficos.

“Era la época de los niños caracteriales. ¿Este niño que es? La madre te decía que lo había llevado al médico. La información que yo tenía de esos niños era un P10 [...] Y ese era el primer dictamen, y con eso tú arréglatelas. ¿Qué hago con esto? ¿Estos niños qué hacemos, pedagógicamente, emocionalmente, motóricamente...?” (E11).

El disparate diagnóstico no solo se ceñía a los problemas de conducta. Un área tan específica como la parálisis cerebral adolecía en esos momentos de una clasificación certera, que se encargara de valorar adecuadamente la afectación de cada alumno o alumna. Esta informante, la mayor especialista de la materia en Málaga y una de las mejores de toda España, recuerda así los hechos que relatamos.

“La asociación [AMAPPACE] estaba ceñida a parálisis cerebral, aunque en aquella época el diagnóstico no era tan preciso como ahora. Era un cajón de sastre tremendo porque ni los neurólogos diagnosticaban bien. No estaban descritos muchos síndromes que ahora se afinan. Entonces no estaba descrito el síndrome de Rett y cuando lo vi descrito, diagnosticué a varias de las que habíamos tenido allí, que eran Rett clarísimos. Como parálisis estaban todas las encefalopatías, todo. En realidad era daño cerebral. Y luego había mucho deficiente mental no especificado, ni diagnosticados, con torpeza motora, que no era parálisis ni mucho menos, pero como no había otro sitio, pues allí. Se afiliaba a todo aquel que llegara con diagnóstico de daño cerebral. Era un cajón de sastre” (E02).

¿Cómo vivió su diagnóstico nuestro informante con diversidad funcional auditiva? Recuerdos de muchas batas blancas y de una esperanza que se quebró con el diagnóstico definitivo. Otro ladrillo en el muro.

“No nací sordo, mi sordera fue adquirida causada por enfermedad. Me inyectaron dosis de antibióticos, que en su época se usaba con frecuencia, terramicina, la cual me afectó al nervio auditivo, como a la mayoría de la personas sordas. Durante los cuatro años

primeros me hicieron muchas pruebas auditivas para confirmar si tenía o no la sordera, pues despistaba a los especialistas por los restos auditivos que tengo. Fue una peregrinación por hospitales, especialistas de diferentes puntos de Andalucía y otras comunidades. A los cuatro años me diagnostican la sordera” (E15).

Aunque de todos los trastornos que hemos investigado, parece haber consenso en nuestros informantes de la dureza de uno de ellos: el autismo. Como se ha visto, fue el último en entrar en los centros ordinarios, y buena parte de la culpa la tuvo la dificultad para el diagnóstico. En un tiempo en el que aún se dudaba de la causa orgánica del trastorno y los especialistas escaseaban, tuvo que venir a Málaga alguna persona formada en Madrid para que pudiera hacerse un acercamiento. La siguiente informante, que ha trabajado con varios tipos de diversidad funcional y ha prestado servicios en la Delegación de Educación, lo tiene muy claro.

“El autismo es lo que más me marcó y me sigue marcando. No sé cómo hubiera reaccionado personalmente si me hubiera tocado. La comunicación es fundamental y tener a un hijo que no comunique.... Yo he visto a gente llorando en la Delegación: “que no, que a mí no me está pasando esto...” Igual que los hijos se nos hacen mayores y que da igual que vaya a la Universidad o no, pero la autonomía... que yo me muera pero que este pueda estar en Carrefour en la caja... pero el autismo no” (E10).

Siguiendo con autismo, el testimonio de esta informante, clave en su integración en aulas y centros ordinarios, es determinante para entender hacia dónde encaminamos el diagnóstico.

“Ha cambiado mucho la concepción del autismo, entender lo que está pasando. En su tratamiento la palabra que se utiliza hoy técnicamente es: better outcome: el mejor resultado que se puede tener. El mejor resultado es la desaparición de los síntomas, al menos conductuales. Hay niños que cambian tanto como eso, yo los he visto y las publicaciones lo dicen, que dicen que no tiene que ver nada con lo que hagamos, sino con el Coeficiente Intelectual del niño. Hay una cosa que se llama desarrollo neuropsicológico, que no sabemos lo que hay ahí. Sabemos muy poquito, el factor desarrollo, que yo llamo catalizador” (E14).

Para terminar este apartado, nos parece interesante aportar este testimonio. La informante, tras llevar un tiempo trabajando con personas con parálisis cerebral en AMAPPACE, se libera de ataduras diagnósticas y comienza a tratar con personas... con nombres y apellidos.

“Poco a poco, la parálisis cerebral acaba estando en un segundo lugar y acaba emergiendo cada una de las personas que inicialmente estaban ocultas tras ese diagnóstico: Arancha, Pepe Ángel, Antonio, Jesús, David, Daniel... Ya son las personas, y la parálisis, claro, hay que saber de parálisis, hay que ajustar todos los recursos profesionales, pero están las personas por encima

de la parálisis. De hecho, muchas de esas personas con parálisis siguen siendo hoy referentes para mí, siguen teniendo vida activa en mi vida” (E12).

4.2.8. Cadena perpetua. La atención a la diversidad que recuerda

“Caballeros del jurado, hay ocasiones en que me siento avergonzado de pertenecer a la raza humana, y ésta es una de ellas”

Kirk Douglas en Senderos de Gloria. Stanley Kubrick. 1957

El filósofo Slavoj Žižek describe un diálogo ocurrido en la Primera Guerra Mundial entre *tropas amigas* en el frente: si bien la primera describía su situación como sería pero no catastrófica, la otra le respondía que la suya era *catastrófica pero no sería*.

Resulta interesante conocer la idea que de la enseñanza al alumnado con diversidad funcional recuerdan nuestros informantes. Porque esa idea, preconcebida en algunos momentos y en otros vivida de primera mano, es el punto de partida de lo que, con su trabajo, intentarán cambiar en los hechos históricos que estamos describiendo. Con estos recuerdos pasa en las personas sensibles como con las pizarras mágicas de los niños y niñas: si está escrito no desaparece.

Por edad, nuestros informantes pasaron su infancia en los años sesenta y setenta, época en el que la llamada *institucionalización* era lo que regía la atención a las personas con diversidad funcional. Época en la que daban más miedo las puertas abiertas que las cerradas.

Por ello, inevitablemente, todos nuestros informantes tienen recuerdos de los centros de Educación Especial de ese momento: cómo funcionaban y qué se hacía con el alumnado allí.

Esta informante tiene grabados en sus sentidos algunos sonidos de sus visitas al colegio Dulce Nombre de María, donde acudía por amistad con la familia Linares.

“A mí me daban un horror... los niños deficientes. Yo oía continuamente las voces, los sonidos, de los niños, las voces típicas y los sonidos típicos de los niños que estaban allí, y a mí ese soniquete... me dejaba totalmente tocada. Y por eso decía que no trabajaría con ese tipo de niños. Y después dediqué mi vida entera a ello. Belén [hija con parálisis cerebral] tendría ahora 43 años” (E04).

Evidentemente, la imagen de un centro de Educación Especial desde fuera no siempre se corresponde con el trabajo que se hace con el alumnado, como han comprobado otros informantes que han trabajado en el mismo. Pero, en ocasiones, es tan importante lo que uno piensa como lo que realmente está ocurriendo. Al menos, para la gestación de la ideología educativa que va a imperar a lo largo de la vida profesional. En este sentido, esta informante recuerda que, siendo niña, su hermano con síndrome de Down se marchaba a un centro lejos de Málaga: lo tomaba como algo que era así y no se podía cambiar... al menos de momento.

“Se les veía como personas enfermas que tenían que tener hábitos de autonomía, enseñarlos a hablar y poco más. Es la vivencia de alguien que se lo lleva, lo entrena y lo devuelve a la familia. Eso, a nivel inconsciente, yo lo viví como niña: no me gustaba pero lo aceptaba: eso era como la normalidad, yo no me cuestionaba cosas” (E01).

En cambio, esta informante, también con un hermano con diversidad funcional, tuvo más suerte y su familia pudo disfrutar de un entorno más normalizado. La vida le había demostrado ya que era posible otra cosa, más allá de la institucionalización.

“Cuando Paco tenía tres años, trasladaron a mi padre a Huelva. Allí hubo una circunstancia muy buena: no había centro de Educación Especial, ni logopeda, ni psicólogo especialista en el tema... Entonces una amiga de mi hermano el mayor, que estaba recién terminada Magisterio y especialista en Educación Física dijo: “yo, si alguien me enseña, aprendo cómo trabajar con Paco”. Así que se buscaron a un logopeda y un foniatra de Sevilla e iban cada poco tiempo, tres meses o así. Esta chica, Dulce, es como una hermana para todos nosotros. Iban a este hombre que revisaba el programa de trabajo, les daba libros, documentos y les iba orientando. Ella era la profesora todas las tardes de Paco en casa. Pero Paco tenía que estar en un colegio. Y como ella daba clase por la mañana en un escuela infantil, pues Paco, a la escuela infantil. Luego ella aprobó las oposiciones de Magisterio y estaba en la aneja de la Normal, en un colegio público detrás de mi casa. Así que Paco al colegio público” (E02).

Una situación aparentemente idílica. Pero irreal: no era una cuestión institucionalizada, sino que se hacía por ser él quien era. Todo muy del ánimo de la época.

“Hubo mucha historia: para empezar Paco estaba de favor en el colegio porque era el hijo del director del periódico. Eso era muy fuerte a nivel social. Esto era en el 66” (E02).

Y estas situaciones, de favor, dan lugar a pequeñas trampas.

“Estuvo de 3 a 6 años en la escuela infantil y con 6 o 7 años se fue al colegio. Sin matrícula, sin libro de escolaridad, que eso me he enterado a lo largo de los años. Oficialmente no constaba. Sí constaba, sí, pero no le daban notas, no tenía libro de escolaridad; le daban como un papelito diciendo que estaba, y ya está” (E02).

El concepto de lo que era normal o no era normal aparece varias veces en las entrevistas. El recuerdo de nuestros informantes se detiene en esa línea imaginaria, en ese delgado límite de lo que se podía hacer o no se podía hacer. No entraba en esos límites, al menos en esos momentos, ninguna apelación a los derechos fundamentales de las personas. NI siquiera

nuestro informante alumno con parálisis cerebral recuerda que se replanteara nada contrario al orden establecido. Por lo menos, en un principio.

“Yo vivía en Málaga, y mis hermanos iban al colegio Ardira, una calle que hay justo pegada a donde estaba el “Colchón Flex”. Yo veía que mis hermanos iban al Ardira y yo tenía que coger un autobús para ir a AMAPPACE. Lo veíamos normal” (E05).

De igual forma habla nuestro otro informante alumno con diversidad funcional. Al hacerse firme el diagnóstico de sordera, no queda otra que entrar en un centro especial. Una cadena perpetua.

“A los cuatro años, diagnosticada la sordera, me metieron interno en el colegio específico de sordos de Granada. Allí me enseñaban a hablar y a pronunciar cada fonema. Me educaron en una metodología oral” (E15).

La siguiente informante recuerda el impacto que le produjo el entrar a trabajar en el colegio que había puesto en marcha AMAPPACE en el Hospital Civil, viendo cosas que escapaban a su lógica.

“En AMAPPACE estábamos en un colegio de Educación Especial, específico de gente con parálisis cerebral y, un poco, cajón de sastre para otro alumnado con otros diagnósticos que, o bien no se conocían pero que también tenían alteraciones motoras, o bien no tenían otro sitio donde estar. En este centro, para mi sorpresa, encontré un aula que la llevaba una enfermera, M^a Carmen Vázquez: en un colegio hay un aula sanitaria ¿para alumnos?, ¿para enfermos?... Creo que aun ahora, a veces, no solo la Administración sigue confundiendo la atención educativa con la atención sanitaria o rehabilitadora (menos mal, que aparte de la titulación, su responsable trabajaba como un elemento de pleno derecho del equipo educativo y actuaba realmente como educadora del alumnado de su clase)” (E12).

Es, precisamente, ese aspecto de lo que es normal o no, la primera barrera que nuestros informantes tuvieron que romper de cara a poner en marcha las primeras experiencias de integración. Y utilizamos el mismo concepto, de normalidad, para que seamos capaces de valorar lo que estas personas pudieron llevar a cabo, de lo que existía a lo que hoy tenemos en materia de atención a la diversidad del alumnado, como bien expresa esta informante.

“Era una época que lo que ahora vemos normal y ahora mismo como maestra lo veo, antes no estaba: una labor de años” (E10).

4.2.9. De aquí a la eternidad. El primer contacto con la atención a la diversidad

“Confía en el tiempo, que suele dar dulces salidas a muchas amargas dificultades”

Don Quijote de la Mancha. Miguel de Cervantes. 1605

El primer contacto de nuestros informantes con la atención a la diversidad podría ser solo una arista de su experiencia laboral, pero en la mayor parte de los casos se convirtió en el espejo del Lewis Carroll.

Dentro de nuestros informantes, encontramos algunos que cuando llegan a la escuela, con ánimo de ponerse a trabajar, son asignados en puestos ordinarios. Otros, en cambio, se meten de lleno en la atención a la diversidad del alumnado en su toma de contacto en su primer colegio. En este apartado, vamos a analizar cuál fue el primer contacto que tuvieron nuestros informantes con la educación del alumnado con diversidad funcional.

Como se ha comentado en apartados anteriores, buena parte de los informantes tuvieron contacto con la atención a la diversidad desde las propias prácticas de Magisterio (E7, E10, E11). Y estas prácticas, en contacto directo con la diversidad, sirvieron para aprender lo que no se aprendía en la Facultad.

“Las prácticas de final de Magisterio se hacían en un colegio normal; las prácticas de Educación Especial las hacíamos en 2º y yo las hice en AMAPPACE, en el Hospital Civil. Tenían allí dentro una escuela, un aula específica, y también trabajábamos en el comedor. Allí conocí a Vivi, a Miguel Cardona, a Lourdes... Allí aprendí mucho de Educación Especial. Yo estaba en el aula con Mª Carmen y aprendí muchísimo. Y allí tuve dos hernias discales que aún me duran. Mi primer contacto con la Educación Especial dura” (E07).

En otros casos, la toma de contacto se realiza para trabajar directamente en un proyecto de integración. La informante siguiente había conocido las aulas de maduración y de ofreció para participar en la experiencia de integrar a este alumnado, valiéndose de una comisión de servicio.

“Entro como tutora. El año anterior habían estado los niños en el aula de maduración y mi año salen los niños a clases ordinaria. Fue voluntario, fui en comisión de servicios; tenía mi plaza en Arroyo de la Miel y me dijeron que se necesitaban maestros para trabajar la integración del alumnado con síndrome de Down, y yo le dije que sí. Yo había estado provisional en Palma de Mallorca y había visto la experiencia” (E10).

En otros casos, una simple llamada desencadena el proceso: y cambia, para siempre, la perspectiva laboral de una persona. Se trata de una persona que ya llevaba dentro la semilla de la integración.

“Estaba en el colegio de Alozaina, mi primer destino; me casé ese año, vivía cerca de mi pueblo. Estando allí, Miguel [López Melero] me llama: como había trabajado con él en el departamento como becaria, teníamos una relación muy cercana. Los profesores de la Universidad eran personas muy cercanas al alumnado, era una época de cambios sobre la autoridad, había un concepto de relación mucho más horizontal. Me llama y me propone si yo quiero participar en una experiencia de integración como la que había tenido en Madrid: el mismo modelo lo quería llevar aquí. Año 83” (E01).

Algo parecido le ocurre a otra informante: el hecho de encontrarse en el sitio adecuado en el momento justo. En este caso, es una clase de Pedagogía, cuando una persona hace una solicitud muy especial. Solicitud que le cambiará la vida profesional.

“Cuando terminé Magisterio... En el año 82-83 estaba terminando el curso de adaptación de Pedagogía y en mi clase estaba la trabajadora social de ASPAHIDEV y un día en el intermedio de la clase nos explica el proyecto y a mí me parecía algo magnífico: un proyecto para que los niños no estuvieran en un aula especial, y que yo podía ir donde ellos estuvieran, levanté la mano rápida, me hicieron una entrevista en ASPAHIDEV, y me llamó el inspector jefe. Y empecé a trabajar en febrero de 1984 en Ambliopes” (E06).

No siempre la casualidad provoca instantáneamente la inquietud por la atención a la diversidad. La siguiente informante entró en el mundo del autismo por casualidad y reconoce su frustración los primeros días, achacables a su falta de formación inicial.

“Yo no quería ir al colegio, estaba muy frustrada, no sabía qué hacer con aquellos niños, nadie me asesoraba” (E08).

La misma informante, una vez que entró en una vía de formación adecuada, afirma más adelante:

“Y entré en el fascinante mundo del autismo, que fue como una droga” (E08).

Curiosamente, la misma terminología que utilizan otros informantes para referirse al trabajo con el alumnado con diversidad funcional.

“En el momento que entro en AMAPPACE, comienza la droga dura” (E02).

Esta asociación entre el compromiso con las personas con diversidad funcional y la adicción no es baladí. La siguiente informante confiesa las dificultades que ha tenido a lo largo de su dilatada vida profesional para separar el trabajo de su vida personal.

“Creo que me he pasado, tanto que en varias ocasiones en mi vida he dicho: me tengo que defender del trabajo, es un ogro que me come, que dejo que me coma, porque el trabajo no es nada, soy yo. Y me veo empujándole al trabajo para separarlo de mi vida privada. Llegados a ese punto, tanta pasión, creo que no es buena. Pero ha sido así y he conseguido separarme en otras ocasiones, aunque después, otra vez poquito a poquito...” (E12).

4.2.10. Senderos de gloria. Las causas del proceso de integración

“¿Sabes lo que es la suerte? La suerte es creer que tienes suerte”
Un tranvía llamado deseo. Tennessee Williams. 1947

Uno de los capítulos más interesantes que nos aporta el testimonio de nuestros informantes es el que nos procedemos a analizar: las razones por las que surgieron estas experiencias de integración. Y este análisis pretende averiguar las causas de que el movimiento de integración irrumpiera en España, en Andalucía y en Málaga. Pero también qué fundamento dio lugar a que Málaga se adelantara algunos años a sus vecinas provincias andaluzas.

Nos encontramos en un momento histórico muy concreto: de mediados a finales de los setenta, época que corresponde a un periodo político muy determinado de la historia de España: tras la muerte del dictador Francisco Franco en noviembre de 1975, el país salía a la calle a pedir reformas democráticas que se tradujeran en una sociedad más equitativa, con igualdad de oportunidades para todos y para todas. No es difícil entender que esa búsqueda de la libertad y de derechos traspasara todas las esferas y se instalara también en la educación.

Así opinan estas informantes.

“Había una semilla de cambio, de ganas de que todos vivan en una sociedad de forma igualitaria, ese germen estaba ahí” (E01).

“Eran los años de la ilusión, del cambio, al salir de la dictadura, de la renovación pedagógica, de ideas nuevas” (E02).

“Es una época que recuerdo con mucho cariño, con mucha lucha en todo, en lo político, en la calle... Había una semilla y la Junta cambió, hizo cosas, abrió puertas...” (E13)

“¿Por qué empieza esto? Integración, sacar a las gentes de los psiquiátricos, fue todo. Creo que es un momento de esperanza. Las cosas pueden ser diferentes. Socialismo, en España y en el mundo entero. Creo que fue eso. Y nada más” (E14).

Este movimiento encontró a nuestros informantes en el momento más crucial de la vida: a partir de los veinte años, se ha tomado una decisión inicial como es dedicarse a la enseñanza, pero a la vez uno está abierto a recibir todas las influencias. Y la época era dado a eso.

“Tú en los setenta y tantos, ochenta, tenías que buscarte las habichuelas, tenías que defender unas ideas... Ahora los niños tienen la vida más cómoda” (E08).

A la vez, y posiblemente como consecuencia de lo anterior, van llegando a Málaga ideas nuevas. Se crean los movimientos de renovación pedagógica. Esta informante lo localiza en el centro de Educación Especial Santa Rosa de Lima.

“En el CREE nació lo del CREA. Estábamos todo el día innovando, no te puedes imaginar lo que hacíamos, teníamos que romper el sistema, éramos como los de Podemos: estos niños aquí, todo el día con la plastilina, todo el día en el aula... Empezamos a innovar” (E09).

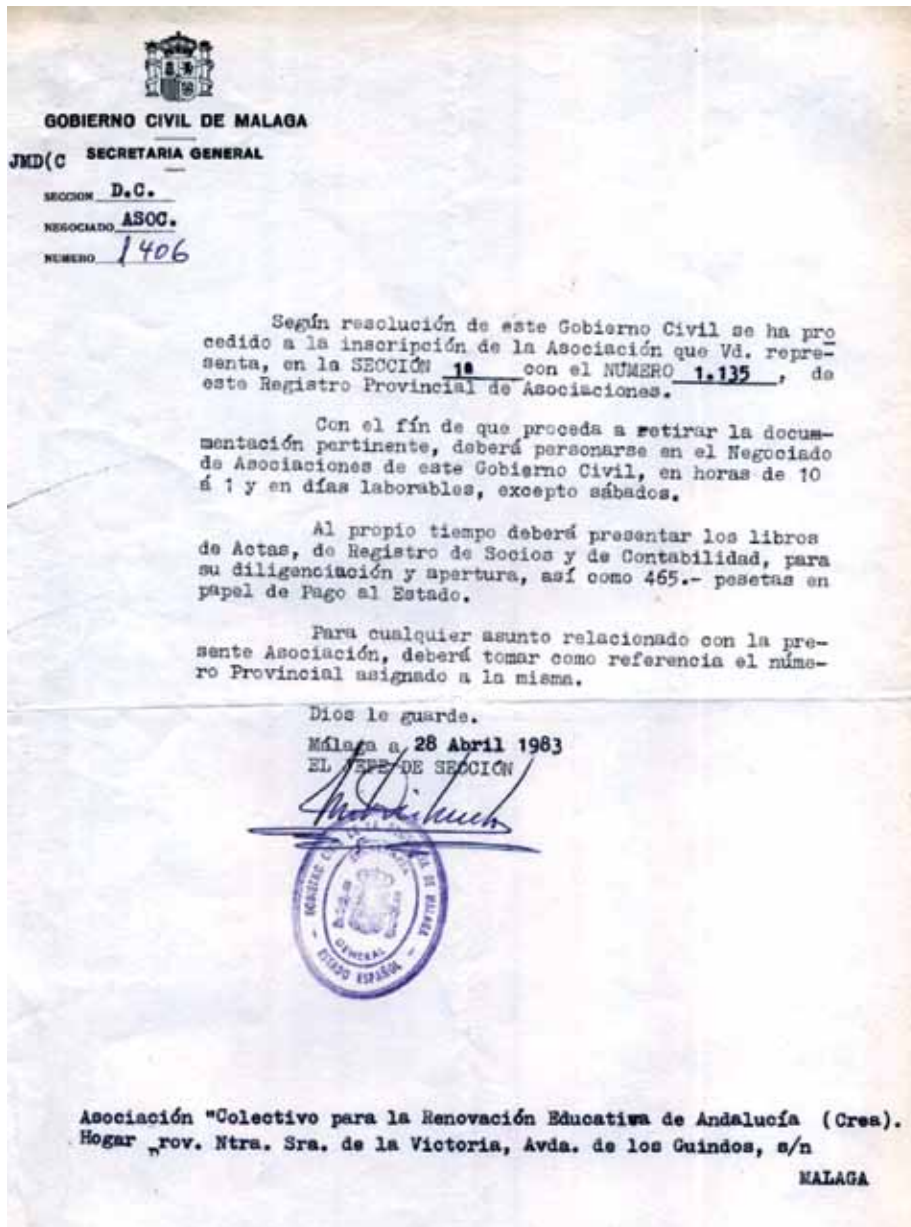


Ilustración 86: Oficio del entonces Gobierno Civil de Málaga dando fe de la inscripción del CREA como Asociación

Otra informante también lo recuerda y lo contextualiza con la aparición en el ámbito internacional del concepto de necesidades educativas especiales.

“En Málaga estaba por aquel entonces el CREA, de renovación pedagógica. Estaba M^a Ángeles, Magdalena de psicomotricidad, y yo me meto allí. Hay movimiento, hay voces de parte del movimiento pedagógico que está diciendo: vamos. Supongo que es a partir del informe Warnock” (E08).

Pero, ¿qué era este movimiento de renovación pedagógica? Esta informante lo describe así.

“Fue un movimiento, a nivel popular, de padres y de renovación pedagógica, de gente que se movía. Yo recuerdo que en aquel momento esta gente, donde está ahora la Diputación, lo que era la Misericordia, el Centro Cívico, allí hacíamos escuelas de verano. Estaba una tal Enriqueta, del colegio los Morales, que era la secretaria, no sé si de Pepe Nieto, y hacíamos escuelas de verano y había un movimiento. Yo recuerdo conocerme a casi todo el mundo de Educación Especial porque nos movíamos mucho. La gente tenía muchas ganas de hacer cosas. Que luego siempre íbamos los mismos. La gente que no estaba convencida no iba” (E08).

Más gráficamente, esta informante recuerda esos años de trabajo con la atención a la diversidad por el día; a la vez, el estudio de la especialización en Educación Especial y el trabajo en el movimiento de renovación pedagógica por la tarde y los fines de semana. La ilusión por el cambio de la escuela, por delante de la familia incluso.

“La energía, la ilusión, ese es el motor... Me cogían los apuntes..., era morir por Dios, trabajando mañana y tarde... Y después con el CREA, no te imaginas, fue el movimiento del 78, aquello era bestial. Y tenía dos niños que no se llevan entre sí cuatro años” (E07).

Aunque este movimiento fue global en el colectivo de docentes, parece que caló especialmente en las personas que en ese momento trabajaban en lo que en ese momento se conocía por Educación Especial.

“La gente de Educación Especial se movía mucho y hacía muchas actividades y una de ellas eran los encuentros con el profesorado en cursos. Teníamos canciones y tonterías de esas para hacer cursos, seminarios, convivencias... Estábamos en una dinámica de formarte: escuela de verano, cursos de formación de todo lo que te enterabas, todo lo que salía, estábamos allí. Y eso no pasaba en otras especialidades, quizá porque esto era nueva” (E07).

Esta otra informante resume y contextualiza el impulso político del momento con los movimientos de renovación en la aparición de una serie de docentes que han sido clave en la atención a la diversidad.

“En el año 80 había una vanguardia de gente, estaban las “Lorenas”, las “Maribeles”, las “Anagallegos”, toda la gente que salía... En Málaga era muy potente la especialización de Educación Especial de Magisterio y eran gente teniendo las ideas muy claras ideológicamente” (E02).

Una de las aludidas por la informante anterior, así lo confirma, remontándose a su formación y al hecho de comenzar a trabajar de un modo diferente.

“Yo recuerdo los movimientos de renovación desde los primeros años, desde la formación, de empezar yo a trabajar, y tener una visión diferente de la escuela. Se empezó a trabajar de otra manera: la psicomotricidad, dejar el concepto memorístico y de conceptos de la EGB. Al principio era un tema lecto escritor todo y aquí se tocaban más áreas que formaban más partes de la persona. Todo era muy académico y aquí se abrían más puertas. El tema de que el movimiento era más importante que lo académico en aquella época. Lo que yo no sé en qué momento se paró eso y se volvió otra vez a lo académico” (E07).

En suma, se unen unos condicionantes sociales y políticos muy propicios, con unas personas que copan los primeros años de la especialización de Educación Especial con mucha ilusión y unas ganas tremendas de hacer cosas nuevas. Y con eso se comenzaba a desmontar el engranaje educativa que había en ese momento.

“Fue un movimiento de romper con el sistema educativo, con la enseñanza como estaba, había que renovarse. Llegaba la semana blanca y del CREA organizábamos un curso de una semana, en un centro, con talleres con objetivos pedagógicos. Había un taller que era, el mío, por ejemplo, de marionetas: yo trabajaba muy bien las marionetas con papel maché, el guiñol. Todos los años se organizaban en centros diferentes, me llevaba a mis hijos y se lo pasaban pipa, echábamos hasta las ocho de la tarde, hay que tener ganas e ilusión. Ya en el CREE montaba los guiones del guiñol y hacíamos teatro de guiñol para los niños. Fue un recurso fantástico para trabajar el lenguaje. Después empleamos la dramatización, la expresión corporal, la psicomotricidad... Se organizaban cursos de formación personal para más tarde experimentar en la escuela. Y estábamos todos, gente joven e ilusionante” (E09).

Hay otro aspecto importante e influyente para este proceso, relacionado con los anteriores y es la llegada a la Universidad de Málaga de un reducido grupo de jóvenes profesores, con ideas nuevas y renovadoras. Este elenco favoreció una formación más orientada a la creación de una filosofía educativa basada en la igualdad de oportunidades para todos, con lo que se propugnaba una escuela abierta a la diversidad funcional. Así lo recuerdan algunos informantes.

“También vinieron profesionales de la Universidad con otro empuje, con aire muy fresco, con concepciones nuevas y no había marcha atrás, había que caminar para adelante, si no eras reaccionario” (E01).

“Hubo una primera generación de gente formada en la escuela de Magisterio con un trabajo ideológico muy bueno, con muchas ganas de hacer cosas, una ilusión social por un cambio social generalizado, que era esponja de todo lo diferente, de todo lo nuevo, de toda la vanguardia” (E02).

“En esos momentos, en Málaga empieza las Facultades de Psicología y Pedagogía a echar gente preparada a la calle” (E11).

Uno de esos profesores es Miguel López Melero. Objeto de muchas filias y a la vez de ciertas fobias, es justo reconocerle el mérito de haber aglutinado la ilusión del momento en una de las primeras experiencias de integración de Málaga, la del alumnado de síndrome de Down, que nació bajo sus auspicios. Su evolución posterior es más discutible. El testimonio de esta informante puede ser un buen resumen de su actuación.

“Yo tengo la suerte de que cuando entro en esta experiencia conozco a Melero. Yo estoy en [el curso de] adaptación de Pedagogía, en 4º él me da una asignatura de Educación Especial. Él acaba de llegar de Madrid y comparte con nosotros su primer libro, que es su tesis doctoral sobre niños con síndrome de Down. Imagínate qué referente, en mi clase de adaptación. Yo tendría 22, 23, 24 años... Miguel tenía un discurso que nunca antes habíamos escuchado, nunca. Miguel ¿qué hace?, organizar un buen equipo que estudia, que trabaja, que se llevan a cabo unos programas. Lo que hace Miguel es aplicar el principio de atención temprana y estimulación intencional a esos chavales. ¿Qué pasa?, que imagínate, ponte tú a educar intencionalmente y con amor. Este equipo tenía un montón de maestras buenas de Educación Especial, profesoras de la Facultad y alumnas suyas... No como ahora. El que ves ahora no es el que yo conocí. Lo que yo recuerdo es que era guerrillero pero yo creo que bastante menos soberbio. Yo le vi intentando convencer a la gente, que lo mejor para los niños era la integración... Antes de [el Proyecto] Roma, él lo que hacía era ir a los centros y motivar a la gente y apoyarla, motivarla para que desde una Universidad los profesores iniciaran esto. Pero cuando se crea Roma, si Miguel hubiera sido buena persona, tendría ahora uno de los mejores equipos de investigación del mundo. Lo sé porque también estuve en Roma. Yo he estado en reuniones y él ha machacado a personas. Y ahora resulta que él lo que quería era una secta que le obedeciera en todo. Ejemplo, reunión Roma con acta, los padres... Lo que era ya Roma. “Todos los niños que sus padres se hayan apuntado a la asociación síndrome de Down o de cualquier otra asociación, automáticamente ya no forman parte de Roma”. Ese era el motivo de la reunión. Con eso te pongo el

ejemplo de... ¿Qué voy a decir? ¿dictador? Profesoras que había algunas que llevaban tiempo...: “Miguel, eso es absurdo, este niño lleva tanto tiempo, sus padres tienen derecho...” No, esto es una secta, o estás conmigo o estás contra mí” (E06).



Ilustración 87: Razones del movimiento de integración en Málaga, según nuestros informantes

Otra punta de lanza de este proceso es la aparición de las asociaciones: AMAPPACE, ASPAHIDEV, ASPANSOR, ASPROMANIS, Asociación Malagueña de Espina Bífida, Asociación Malagueña de Autismo... De todas ellas se ha hablado con profusión y se ha analizado en otros apartados su valiosa influencia.

“Las asociaciones se movieron en ese momento. Hacen valer, son padres afectados, y luchan por esos niños” (E08).

Es preciso reconocer también que el momento político derivó en una Delegación de Educación muy abierta en Málaga. Que apostó por la integración y los nuevos proyectos. Unos años de bonanza, como recuerda esta informante.

“Había mucha disponibilidad en la Delegación. Creo que fue el momento político y social, de grandes cambios, de una filosofía que había calado. Los representantes de la Administración se estaban creyendo esto y querían; habían accedido a un puesto y querían hacer cosas novedosas: “venga comprométete con esto, llévalo para adelante” y lo pusimos en marcha” (E01).

“En aquella época se puso en marcha la Junta de Andalucía y fue un movimiento de apertura. Manolo Santander, que llevaba la integración, que era de Cádiz, tenía unas ideas más abiertas” (E13).

Este cambio de rumbo en la Delegación de Educación era inevitable, fruto del consenso de esos años, y de la búsqueda de una sociedad más igualitaria.

“El movimiento de integración vino del progreso, veíamos que eso no podía seguir así. Las personas que se dedicaron y que tenían en su poder la gestión, apostaron por eso. Gente muy concienciada, igual que después se ha apostado por el inglés o por lo que sea. Es como cuando se dice: “Málaga está ahora muy bonita, es que se pagan impuestos y debía ser así”. Yo creo que en educación había llegado el momento de esa parte de la educación que es para todos y la integración era un momento social. De hecho, creo que incluso hay veces que ves más reticencias ahora que antes: íbamos todos a uno, lo veíamos normal” (E10).

Y desde la Delegación se proporcionaban medios humanos y materiales suficientes.

“La integración tuvo un boom que fue al principio que el dinero, los recursos... Toda la Junta estaba puesta en eso” (E07).

Dentro de ese empuje administrativo, destacó la labor de la Comisión de Integración, de la que ya se ha relatado ampliamente en otros apartados.

“Ahí se sumó la Comisión de Integración de la Delegación que lo tenía muy claro, cual era su misión” (E02).

Este informante es capaz de poner fecha al momento en que verdaderamente recuerda el impulso definitivo a las políticas de integración. Es la época en la que se encontraba trabajando en aulas de Educación Especial y recuerda cuando empieza a utilizarse la especialización de Pedagogía Terapéutica realmente.

“El avance fuerte empieza sobre el año 84-85, por ahí. Desde los equipos se dotan de mucho más personal, aparecen los equipos externos, se empiezan a ver niños, programas, seguimiento, la palabra integración empieza a manejarse mucho en los entornos y calle... Y, administrativamente, aparecen los PT, no como yo, que trabajaba como PT pero no por especialización ni nada. La primera vez que pido ir a una unidad de PT por una especialización es por haber terminado Pedagogía, en el año 84 y sale una norma que se asimila y ya sí se nombraban a los PT y demás. En ese entorno de los años 84-85 ahí es donde veo el cambio importante y que realmente la palabra integración empieza a cobrar valor” (E11).

Por encima de todo, esta informante resume lo que ocurrió en aquellos momentos históricos: gente humilde, con las ideas muy claras y con muchas ganas de trabajar.

“Éramos gente que estábamos jóvenes, con muchas ganas y con ideología muy clara. Y que queríamos que la escuela fuera para todos. Y entonces fueron unos años... Y aparte que no teníamos

conciencia ninguna ni de la restricciones de trabajo propio ni éramos funcionaritis. Todos pringábamos mucho, muchísimas horas, y fines de semana haciendo publicaciones, investigaciones, y estudiando. Había ilusión, mucha ilusión” (E02).

Y, para terminar, traemos el siguiente testimonio de esta informante. Traza un paralelismo entre estas experiencias de integración y otros movimientos sociales. A pesar de la longitud, vale la pena detenerse en él porque logra trazar la transversal adecuada que entronca nuestro movimiento con los derechos humanos. Y sin excluir la determinante labor de todas las personas, la incorpora dentro de un sistema mayor de fuerzas.

“No creo que las personas que participamos en los procesos de integración escolar; seamos quienes la hayamos promovido. Creo que en alguna medida, en determinadas épocas de la historia, el ser humano progresa para bien y yo creo que es un sumatorio histórico, como un tsunami (la metáfora se me ha ocurrido hoy y lo mismo no se sostiene). Es como una bola de nieve que viene de antes, pero va engordando con muchos pequeños nuevos copos de nieve.

Si me pongo a pensar, por ejemplo, hay otros movimientos sociales simultáneos que luchan por sus derechos, otros, que no son gente con diversidad funcional, pero es en ese contagiarse de la lucha por los derechos sociales y humanos, donde entran también los colectivos de las personas con diversidad funcional.

Así, en los años 80 en EEUU están los movimientos de vida independiente y no están aislados de su contexto histórico: están las mujeres, los negros, las personas homosexuales... hay un movimiento socio-histórico en el que esta gente empieza a moverse y eso, con los tiempos que en cada geografía, en cada cultura se necesiten, eso va salpicando y contagiando a otros entornos.

Creo que en España llega un momento en el que también nos vemos inmersos en este movimiento socio-histórico, más allá de nuestras individualidades. Quiero decir que los procesos de integración escolar son, en parte, el resultado de un tsunami que viene de atrás, como una bola de nieve que va creciendo con unos y otros movimientos sociales por la lucha de los derechos individuales. Y de eso nos vamos contagiando, nos vamos formando, lo vamos viviendo en nuestras propias carnes, como mujeres, como profesionales, como ciudadanas luchamos por nuestros derechos...

Realmente este análisis que hago sobre de los derechos humanos de una manera transversal es posterior a esa época, es producto de un proceso de reflexión posterior. En aquel momento no tenía esa conciencia pero, aun sin ella, nos sentimos inmersos en aquel devenir. No fue una semilla que nació porque sí en Málaga, de ninguna manera, pero lo que sí es verdad es que podíamos haber mirado hacia otro lado, o habernos resistido al tsunami que venía.

Y no, aquello coincidía con algunos de los planteamientos vitales propios y nos incorporamos a ese movimiento educativo” (E12).

4.2.11. El profesorado no tiene quién le escriba. El papel de la normativa

“Ya es hora de que el piano se entere de que no es él quien ha escrito el concierto”

Hugh Marlowe en Eva al desnudo. Joseph Mankiewicz. 1950

Los que hemos gastado nuestras dioptrías descifrando decretos quilométricamente titulados, sabemos de la importancia de la normativa y también de la dificultad de su aplicación. Más que vista cansada, la tenemos harta. En algunos casos porque lo que deberían ser unas guías de funcionamiento elementales, que se adaptaran a las casuísticas de las escuelas, se convierten en tratados de frases que parecen el colmo de la profundidad del entendimiento pero que en el fondo es tautología.

Se ha descrito en el apartado correspondiente la evolución normativa en España y en Andalucía. Sin embargo, es muy interesante analizar hasta qué punto la legislación ha funcionado como catalizador de las experiencias de integración o bien ha ido a remolque de las mismas.

Si escuchamos a nuestras informantes, personas clave en la puesta en marcha de la experiencias de integración, en esos momentos solamente había una normativa: la *ley de escolarización*, la de 1970 que extendía la educación a todas las personas. Por extensión, cualquier alumno, cualquier alumna, sin matices, debía tener garantizado el acceso a una plaza en un centro ordinario.

“Son años que solo te respaldaba una ley, la de escolarización, que era obligatoria en España. Y con esa ley, es que es obligatorio. Es que este niño tiene esta edad. Esa era la bandera y los derechos, y que este niño es una monería y en una semana me vas a decir que te lo quedas para siempre” (E02).

Al no existir normativa específica que regulara el acceso a las escuelas de las personas con diversidad funcional, tampoco había que dijera lo contrario. De ahí que el esfuerzo de unas personas fueran abriendo el camino también en el aspecto legislativo.

“En los años 80, como estaba todo por hacer, todo era probar. Había gente dispuesta a tirarse a la piscina: se podía probar porque no estaba nada” (E02).

Y personas, como esta informante, son las que se encargan de luchar contra lo establecido, comenzando a integrar niños y niñas con parálisis cerebral en los centros ordinarios. ¿Ley? La de escolarización, y ya es suficiente.

“Y fuimos hablando con los colegios de su zona. Los que tocara según su domicilio e ir escolarizando a los niños. Sin ningún tipo de ley ni nada, no hacía falta: había una ley de escolarización y punto” (E2).

Analizando las experiencias, todas ellas comenzaron antes del Real Decreto de 1985, que generalizó la integración en todo el estado. Solamente la experiencia de integración del alumnado con trastorno de espectro del autismo se realizó después del mismo. La informante responsable de esta última experiencia hace la siguiente reflexión.

“En cuanto a la normativa, no sé si es antes el huevo o la gallina. El que la normativa dé un impulso también hace mucho. No te puedo decir, no lo he planteado, si a través de mucho movimiento se ve la necesidad de hacer una norma, supongo que sí, que es a nivel social. Tú te lees la LISMI, que es fantástica, del 82, y tú dices: oye, si no estaba nada inventada, si el decreto 147 es casi copiado de esto, y la Ley de Solidaridad.... Si tú empiezas a leer... Es verdad que tiene que estar escrita. También la LOGSE dio un impulso. Y que se fue extendiendo, se fue normalizando el entender que había muchos niños, tanto a nivel político como a nivel social” (E08).

Este otro informante no cree que sea la normativa la que se anticipe, sino más bien al revés. Incluso según declara, cuando ha ejercido de avanzadilla no siempre ha conseguido los resultados esperados.

“Casi siempre la normativa no se anticipa, sino que aparece una vez que se están produciendo problemas y aparecen situaciones nuevas. En ese momento surge una legislación para regularlo. Y tampoco considero que la legislación preventiva, digamos, anticipándose a situaciones consiga que estas situaciones se normalicen. Aquí hay alguna disfunción entre los problemas reales del sistema y la legislación” (E11).

En similares términos se expresa la siguiente informante, que declara abiertamente que, en esos momentos, la normativa iba detrás de los hechos.

“Nosotros íbamos abriendo camino y la normativa iba detrás. Abrimos camino sin normativa. Íbamos a remolque de las necesidades, con las experiencias de integración de los colegios y así salía la ley” (E13).

Esta es una opinión generalizada. La siguiente informante también lo piensa.

“La normativa siempre ha ido a remolque. La realidad se instaura y la normativa se monta. Un poco dándole respuesta a lo que está pasando. Pero hay una dirección ya. Siempre digo que la Psicología social está trabajando mucho. Estoy convencida” (E14).

Cotejando estas reflexiones, podemos establecer que los marcos legislativos podían estar operativos: la Ley General de Educación, la LISMI, incluso la Constitución... pero no se había legislado la integración como tal.

Cuando se legisla algo, le da valor legal. Así se expresa esta informante refiriéndose al Real Decreto 338/85 que da el pistoletazo de salida legal.

“Cuando sale el Real Decreto, es verdad que se convierte en un espaldarazo legal, te da un soporte, unos argumentos que tú puedes ir presentando” (E12).

A partir de este momento, la integración debería ser una sábana bordada. Pero parece que la legislación también limita, por cuanto acota el ámbito de actuación. En esta línea es pertinente esta aportación de esta informante.

“Cuando en el año 95 se crean los equipos especializados, Miguel Toledo, el médico sabio de Sevilla, que falleció hace años, nos decía: “malo, si os van a crear malo. Habéis podido funcionar porque no estabais creado. Porque no existíais legalmente. Pero en el momento que os creen malo”. ¡Qué ciencia! Fruto de su experiencia. Pero fue así. Sobre todo porque se normatiza y los responsables solamente se aprenden los dos o tres articulitos que a ellos les viene bien” (E02).

Leyes que favorecen y leyes que perjudican. Nada nuevo. De ahí la importancia de conocer bien el entramado legal. Y parece que las personas que trabajan en atención a la diversidad son especialistas en manejar la normativa. Según esta informante, era necesario porque a medida que iban saliendo nuevos postulados legales, iban creciendo los derechos para nuestros alumnos y alumnas.

“La gente de PT y de AL estaban muy puestas en leyes y de todo lo que llegaba, como una necesidad de trabajo, porque salían cosas nuevas y todas eran para mejorar la educación de nuestro alumnado, que era nuestra responsabilidad, y había que estar al tanto” (E07).

Similar opinión la de esta otra informante.

La normativa la manejábamos. Antes estaba yo más puesta que ahora (E13).

¿Cuáles fueron las leyes más importantes? Esta otra informante insiste que prefiere los marcos educativos generales, antes que aquellas normativas específicas para el alumnado con diversidad funcional. El sentido inclusivo para la legislación. Y, aún mejor, los derechos generales de las personas.

“En cuanto a normas, la LISMI y la Ley de Integración del 85 fueron para nosotros las más importante, al insistir en que estos niños

por fin tienen derechos. Y derechos en esta línea. A nivel de leyes, muy reciente, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esa yo creo que España fue de las primeras en rubricarlas y de las últimas en cumplirlas. Y cuando empezamos nos basábamos en la ley de educación y en los derechos humanos. Y a mí no me gustan los derechos específicos, no estamos hablando de otra cosa, son niños” (E02).

¿Qué ocurre en la actualidad? Recientemente ha aparecido un completo protocolo de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, modificado en poco tiempo. Los informantes se muestran divididos ante su bondad. Por un lado, se le ve la utilidad, como opina este informante.

“Aquí el tema del tochito este de las NEAE, la recopilación, los documentos nos han ido sirviendo un poco para estructurar, para los profes que se acostumbren, para detectar los niños que tenemos a principios de curso, cómo hay que trabajar, si es misión del tutor...” (E11).

La que habla ahora, actualmente directora de un colegio de Educación Infantil y Primaria, no las tiene todas consigo.

“En atención a la diversidad hay mucha normativa que es difícil aplicar, porque la última que salió, eso de los protocolos, a veces es infumable: demasiadas características y categorías. La realidad es que llega septiembre, tienes dos o tres en la clase, con características específicas, pero hay mucho papeleo. Creo que hay mucha normativa. El profesorado y yo misma lo decimos a veces. Es un censo muy estricto que no se modifica, está muy encorsetado. La realidad supera eso. No sé quien va a remolque de quien” (E10).

Una de las quejas más habituales de las y los profesionales de la educación, y particularmente de los que trabajan en atención a la diversidad, es la excesiva burocratización de su trabajo. Y, para colmo, la mayor parte de las veces la normativa se caracteriza por los grumos sintácticos de sus párrafos, como el manual de una lavadora. Lejos de hacer más sencillo el trabajo, cada vez se hace más enrevesado. Como si el legislador escribiera para él, en un ejercicio narcisista, y no para el profesorado. En esta línea es la opinión que tiene la siguiente informante.

“Lo que ha pasado con la última normativa, que todos conocemos: está ahí y nos llenan de papeles. Aunque la realidad no coincida con los papeles; demostrar la realidad es más difícil pero los papeles están ahí” (E14).

Esta otra informante parece creer que las nuevas normativas son positivas para favorecer la atención a la diversidad, aunque con un gran problema: no siempre se lee, no siempre se comprende. Y propone una solución.

“Nos hacen falta esas leyes que sean así: la ley nos da como el apoyo. La nueva que ha salido con el tema de las NEAE nos da el apoyo, pero la gente luego no se las leen, y a otras tú se lo explicas y no se enteran. Y yo creo que eso es culpa de que la formación sea voluntaria. Ley nueva: formación a todo el profesorado. Reciclado. Debería ser así. Porque es muy difícil a una compañera tuya, que le tienes que convencer de algo que está en ley” (E07).

La interpretación de la normativa es otro terreno resbaladizo. Desde la ya consabida ambigüedad del lenguaje administrativo, a la forma particular de interpretar de cada profesional según sus expectativas o a veces de forma interesada. Por no extenderlo a la particular interpretación que en ocasiones hace la Inspección. O incluso los mismos equipos de orientación, como advierte esta informante al referirse al modo en que algunos profesionales realizan el informe psicopedagógico previo al dictamen de escolarización.

“La ley está muy bien hecha: en el informe te piden que valores cómo está el alumno en un momento dado, no que lo clasifiques para una mierda de modalidad C de la que nunca va a salir. Mira como nunca hacen informes al revés que podrían hacerse” (E06).

Para concluir, uno de los problemas habituales de las leyes: no cuentan con una dotación económica específica. Este aspecto tan importante no es exclusivo de la educación. En general provoca situaciones perversas. El siguiente informante, con diversidad funcional, repasa su frustración con la aplicación de la ley de dependencia: un excelente documento que se puede quedar en papel mojado si no cuenta con la financiación necesaria.

“Leyes buenas sin financiación. O cambie usted la ley o... ¿Para qué me concede algo que no me va a dar? Como hay gente que la tienen concedida, personas mayores... Y están esperando que se mueran para dártela. La necesitan ahora, no cuando se mueran” (E05).

4.2.12. Corrientes circulares en el tiempo. La dirección de los cambios

*“Siempre se llega a alguna parte si se camina bastante”
Alicia en el país de las maravillas. Lewis Carroll. 1865*

Ortega intentó dejar zanjado un debate: no es uno quien tiene que ser consecuente con sus ideas sino sus ideas congruentes con la realidad. La cuestión es: ¿qué ocurre si lo que queremos es cambiar la realidad?

Un debate que surge entre los informantes y merece la pena detenerse un poco es saber de dónde parte este movimiento de cambio que resultó ser la experiencia de integración educativa. Para algunos informantes, el proceso surgió de abajo, de los maestros y maestras que salían de las primeras promociones de Educación Especial y empezaban a adentrarse en las aulas ordinarias con esperanzas de cambio. Para otros informantes, el cambio surgió desde arriba: mediante una normativa que apostó fuerte por la integración y por una Administración que se involucró directamente.

Esta informante se manifiesta claramente a favor del empuje desde abajo. Pone como ejemplo lo que ocurrió con la coordinación entre la ONCE y el equipo de *ambliopes* en Málaga.

“Cuando la gente dice que hay que hacer las cosas desde arriba, mi experiencia es lo contrario: se puede coordinar uno sin tener que hacer un convenio... “Mi jefe no me va a decir que no”. Cuando dicen eso me meo de risa. Eso no funciona así” (E07).

La siguiente informante opta por una postura más ecléctica. Reconoce el esfuerzo de las personas que salieron en ese momento, pero también reconoce el poder de tener una legislación que establezca el marco legal. Por sus palabras se desprende que sería muy complicada una experiencia así hoy en día.

“Yo creo que las leyes han ido más allá que la gente. Creo que es un tema de formación. En la Universidad, como en todo, hay gente que ha dado esa renovación y hay gente que se ha mantenido en lo suyo. Esos movimientos no se dieron en la Universidad sino en los colegios desde abajo. A la Universidad creo que llegó poco, había alguna gente pero se quedó sobre todo en la escuela. En mi época del ochenta y tantos era cada vez más numeroso. Pero cuando esas personas hemos ido teniendo más años y no engancharse gente nueva se fue perdiendo eso porque entras en otra dinámica” (E07).

La siguiente informante nos aporta una interesante idea: la existencia de un movimiento histórico, inevitable, al que voluntariamente se adhirieron una serie de personas, entre las que estaban nuestros informantes, y que garantizaron la puesta en marcha de estas experiencias. Como unas corrientes circulares, que se produjeron en el tiempo.

“¿Qué he podido dar? El no resistirme a los procesos históricos que nos pedían nuestra participación, porque yo no creo que hayamos hecho la integración, pero nos hemos engarzado en un proceso socio-histórico que nos invitaba y al que no nos resistimos, al contrario, le dimos una buena parte de nosotras (insisto en que había algunos hombres, pero como la mayoría éramos mujeres, al menos por esta vez, quiero hablar en femenino). Decía que el tsunami venía, pero en vez de resistirnos e intentar acomodarnos en lo que ya había, nos metimos directamente en las olas del movimiento por los derechos de las personas con discapacidad y nos comprometimos con el mismo. Esa es la parte que hemos podido dar o que yo, personalmente, he podido dar” (E12).

Por último, traemos otra opinión diferente. Esta informante da más peso a la Administración que dio un paso adelante en esos momentos. Todo ello sin desmerecer el trabajo de todo el profesorado valiente que se arriesgó en aquellos momentos. Por sus palabras también se desprende la dificultad que habría actualmente en poner en marcha una medida de tal calado.

“Yo creo que en ese momento éramos muchísimas personas: gente que acabamos de salir de Magisterio y la gente que estaba en los órganos de decisión política apostó, cosa que es importante. De abajo, yo tengo mi plaza, pero si alguien no pone los medios, yo me quedo en mi plaza. Yo creo que era una labor conjunta, yo lo vi muy cercano, a mí no me puso nadie, éramos maestros normales y corrientes. Antes éramos menos pero más corporativistas, éramos más “maestros”, ahora somos muchos en número, es distinto” (E10).

4.2.13. Llamando a las puertas del cielo. Los centros

“Hay lugares que recuerdo toda mi vida, aunque algunos han cambiado. Algunos para siempre, aunque no para mejorar, algunos se han ido y algunos permanecen”

In my life. John Lennon y Paul McCartney. The Beatles. 1965

En el momento en que se ponen en marcha las experiencias de integración, las y los profesionales empiezan a entrar en los centros ordinarios. Tenían por delante una misión muy concreta y unas expectativas muy altas. Sin embargo, también tenían presente las dificultades a las que iban a enfrentarse, sin saber muy bien cuáles serían. Imaginar de donde van a venir los problemas es complicado. Si a San Agustín, que era muy listo, le costaba, es normal que a nuestros informantes también: no tendrían que sentirse mal.

Las experiencias de integración se llevaron a cabo en diferentes centros de la provincia de Málaga: Acapulco y Andalucía (Fuengirola), Palma de Mallorca (Torremolinos, cuando aún pertenecía al término municipal de Málaga), y Playa Virginia, Ciudad de Jaén, Los Ángeles, Bergamín, Eduardo Ocón, Las Flores, Jorge Guillén y Jábega (Málaga). Nuestros informantes trabajaron en seis de ellos, por lo que tienen una visión representativa de lo que fueron estas experiencias.

Los centros funcionaron como lo que describía Groucho Marx en una de sus películas, en la que hablaba de unos *macarrones rellenos de bicarbonato* que, a la vez, provocaba y curaba indigestión. De la misma forma, los centros escolares fueron indispensables para poner en marcha las experiencias de integración, a la vez que las entorpecieron. Aunque en este momento pionero, nuestros informantes se encontraban poco menos que llamando a las puertas del cielo.

Aún así, entendemos que cada centro vivió la situación de una manera diferente, tal fue el cambio introducido.

“Imagínate que ese cambio tan grande cada uno lo podía entender de una manera, de hecho así pasó en cada centro” (E01).

Esta informante, que ha trabajado con la plaza fija en varios centros y en un EOE, en el que ha sido itinerante en varios más, lo tiene muy claro.

“Al principio pensaba que no. Pero cada colegio es un mundo, incluso con la misma ley cada colegio trabaja de una manera: depende del equipo directivo, de la Administración, del grupo de integración... Depende de muchas cosas. Yo creía que había más unanimidad pero luego te das cuenta que no” (E07).

Resulta interesante comprobar como cada informante habla bien del centro de la experiencia.

“En el Jorge Guillen había unas personas maravillosas, gente que no habían trabajado nunca con niños deficientes pero eran sensibles” (E09).

“Donde he aprendido de Educación Especial ha sido en el Bergamín, porque había muchísima discapacidad diferente, y dentro de esa diferente discapacidad, cada alumno y alumna era de una manera, así que aprendí muchísimo” (E07).

“Yo había estado provisional en el colegio Palma de Mallorca y había visto la experiencia y me gustó cómo todo el profesorado colaboraba” (E10).

“En el Ricardo León hubo muy buena disposición y mucho cariño, siempre lo recordaré” (E08).

Entendemos que los recuerdos buenos oscurecen a los malos, porque es lógico pensar que también los hubo. Esta informante recuerda:

“Tenía información de alguna aula que la cosa no fue como inicialmente se esperaba” (E01).

Y esta otra, lo expresa sin ambages. Se refiere a la integración del alumnado con parálisis cerebral en dos centros muy concretos de Málaga.

“Hubo cierta resistencia por parte de las familias, pero más resistencias por parte de los centros, el Bergamín y Las Flores. Entramos allí, nunca mejor dicho, por decreto. Entramos por obligación, por imposición de la Delegación de Educación y Ciencia (en aquellos tiempos había una Comisión de Integración que, desde dentro, abría camino, orientaba y, en la mayoría de las ocasiones, apoyaba las iniciativas innovadoras relacionadas con la integración del alumnado con diversidad funcional). No sé si estos dos centros aceptaron formalmente la integración, pero la realidad es que había profesorado que para nada quería a estos nuevos habitantes en sus colegios. Había gente que sí, por supuesto. Ya digo que no sé si fueron obligados por la Delegación

o hubo alguna posibilidad de elegir por parte de los centros, no me acuerdo, pero dentro de cada centro había una gran variedad de posturas ante la integración” (E12).

4.2.14. En tierra hostil. Incardinación en el centro

*“Hay que saber disfrazarse bien y ser hábil en fingir y disimular”
El Príncipe. Nicolás Maquiavelo. 1513*

Existe en la literatura mucho escrito sobre los entornos conocidos como *cámaras de resonancia*: son contextos ideológicos cerrados donde las creencias propias se refuerzan y se rechazan las ajenas. No es descabellado pensar que los colegios de la época que estamos investigando funcionaban en parte como cámaras de resonancia, con un profesorado asentado y unas creencias arraigadas. En ese momento aparece un nuevo profesorado que tiene como finalidad la integración del alumnado con diversidad funcional. Algo así como una cuadrilla de asistólicos infiltrados en la escuela de Platón.

Cuando nuestros protagonistas comienzan la experiencia de integración en los centros ordinarios, deben enfrentarse a muchísimas dificultades. El hecho de poner en marcha algo que no existe y que no cuenta con un respaldo normativo adecuado tuvo que suponer un impacto importante en los centros escolares de la época. Por ello, nos planteamos explicar cómo vieron su llegada al centro, y su incardinación en el mismo.

Teniendo en cuenta que muchos se incorporaron en comisión de servicio, es decir, sin tener una plaza con destino definitivo en el centro, podríamos pensar que no llegarían a sentirse miembros plenos del claustro. Esta informante lo desmiente.

“Yo en el claustro era una más, tomaba decisiones” (E01).

Opinión que comparte la siguiente informante, referida a los primeros años en el colegio Las Flores, integrando al alumnado con parálisis cerebral.

“En Las Flores no tenía conciencia de ser de segunda clase. Estábamos todos en comisión de servicio, éramos un grano pegado al centro, pero no tenía esa conciencia: me sentía parte del claustro; con una gente mejor, con otra peor, pero no tenía esa conciencia que después tuve en Secundaria. (...) Pero personal y profesionalmente sí me sentía cómoda y bien con el centro. Había buena comunicación con el profesorado con el que vinculábamos al alumnado, en el claustro bien, me sentía una maestra más en un colegio” (E12).

Esta otra, también, aunque con puntualizaciones.

“Cuando llego al claustro, había que dar muchas explicaciones. No recuerdo la acogida como negativa. Sí recuerdo que el equipo de

integración era tan potente que había gente que nos tenía un cierto respeto, que cuando nos miraban, nos miraban como al equipo entero. Era mucha gente trabajando con los niños de NEE. Un equipo potente” (E08).

En efecto, el sentirse miembro de un equipo ya asentado en el centro amortiguó el impacto de una experiencia nueva de integración, en este caso de alumnado con autismo.

Muy importante fue la labor de los equipos directivos; si bien en todos los casos los centros que participaron en las experiencias fueron voluntarios, era más bien una apuesta de los directores y directores, en algunos casos sin el apoyo o el conocimiento total de los claustros.

“Nosotros nos unimos y el director allanó mucho el terreno: era una persona comprensiva, ofreció su colegio porque es público y no me llegué a sentir yo excluida” (E08).

Esta misma informante amplía la información sobre el equipo directivo: con escaso conocimiento de la atención a la diversidad pero, por otra parte, con la responsabilidad de saber delegar en el equipo de integración.

“La dirección del centro no era muy buena en ese sentido pero se dejaba llevar por el equipo porque el equipo era potente en sí. Tú hablabas con la gente y veías que en otros colegios no había esa dinámica y allí se consiguió porque el grupo de integración era fuerte, con conocimiento, con continuidad y la poca gente que entraba se metía en el tema. Y eso hacía que el equipo directivo se dejara guiar por ese equipo. No sabía mucho del tema pero se dejaba llevar” (E08).

Por eso, parte del claustro se mostraba en ocasiones con sorpresa y en otras con recelo. Esta misma informante lo resume cuando buscaba profesorado para integrar algunas horas a su alumnado con autismo.

“No tuve problemas, quizá por mi carácter. Pero fui hablando con los profesores y unos directamente me decían que no: “esos niños no”, otros decían: “esos niños ¿qué tienen?”. Hubo de todo” (E08).

Este último caso mediatizado porque se trataba de un centro que ya había tenido otras experiencias de atención a la diversidad, con lo que el profesorado tenía ya un bagaje. Y, además, perteneciente a un barrio muy heterogéneo. Lo describe la informante con una anáfora.

“No era un colegio en el que todos los niños eran iguales, sino que había mucha diversidad y nosotros éramos otra diversidad añadida” (E08).

De este mismo colegio habla la siguiente informante. Trabajaba como monitora para atender al alumnado con diversidad funcional.

“Yo no formaba parte del claustro, pero tampoco me vi apartada. No me sentía rechazada. Estaba con mi compañera para arriba y para abajo. Y como la otra era muy graciosa, tenía don de gentes, la gente hablaba mucho con nosotras” (E13).

Esta informante no se conformó con pertenecer al claustro, sino que vio necesario formar parte de la vida del centro. Incluso se empeñó en que su alumnado tuviera representación. Una manera excelente de visualizarlo y ponerlo en medio del centro.

“Cuando vine a este centro, el Consejo Escolar tenía un representante del alumnado de integración y tenía claro que siempre debían estar representados por un maestro especialista. Yo he formado parte de los primeros equipos técnicos desde que empezaron a hablarse de ellos, y del Consejo Escolar; desde el principio estuve presente. Todos los años. Y tenía voz y voto” (E01).

Esta misma informante utilizó la misma estrategia años después en otra experiencia de integración en un instituto de enseñanzas medias.

“Conseguí integrarme en todas las actividades que había en el instituto, un centro pequeño que cada vez se fue haciendo más grande. Me sentía muy bien, el profesorado me quería mucho... muy bien” (E01).

Estrategia que le supuso una gran carga de trabajo. Pero nuestra informante tenía claro que para visualizar la experiencia debía sentirse importante y útil, que son los primeros pasos para hacerse imprescindible. Una época de romper moldes: no existía nada, ni siquiera legislación como se ha visto, pero era preciso ir construyendo una estructura nueva.

“Participaba en las sesiones de los departamentos para la planificación, me reunía con todo el profesorado, lo planificábamos todo. En las sesiones de evaluación, yo entraba en todas, con voz, con voto, con participación, a todos los niveles, yo era una más, y firmaba hasta las actas, no era muy legal pero...” (E01).

Con el tiempo, las y los profesionales de atención a la diversidad han conseguido tener su sitio en los centros. Aunque situaciones desagradables regresan a veces en forma de fantasma, como el padre de Hamlet, por miedo, desconocimiento o, incluso, escasa colaboración o ausencia de celo profesional. La siguiente informante, educadora, conoce muy bien estas situaciones. Como si se adentrara en un territorio hostil.

“Yo recuerdo que cuando yo llegué a mi actual colegio tuve que decir cuales eran mis funciones, porque la gente no sabía. Yo me presto porque puedo hacer más cosas, pero que tú me sueltes niños para que yo me dé el paseíto, pues no. Porque muchos hacían eso” (E13).

En todo caso, y para cerrar este capítulo, traemos la reflexión de esta informante, que resume muy bien lo que sucedió en aquellas aulas.

“Porque éramos muy ingenuos y, aunque teníamos mucha fuerza y muchos principios (muchos ni siquiera conscientes, yo creo que algunas cosas eran... te las pedía el cuerpo), ya visto en la distancia, nos faltaban condiciones y, creo, mayor madurez profesional para haber implicado más y mejor al resto de la gente del centro” (E12).

4.2.15. Orgullo y prejuicio. La reacción del profesorado

“Si no esperas nada de nadie, nunca estarás decepcionado”

La campana de cristal. Sylvia Plath. 1963

Cuando entras en un bar, disimulas la espera de la atención del camarero mirando la tele: ni la escuchas ni sabes lo que están emitiendo, pero es lo más fácil para pasar desapercibido. En efecto, existen inercias de las que son muy difíciles escapar.

Una vez que nuestros informantes comenzaron las experiencias de integración, tuvieron delante a profesores y profesoras de todo tipo. En el anterior apartado hemos conocido el modo en que se incardinaron en el propio centro. Ahora damos un paso más y analizamos la reacción del profesorado a esta experiencia y al propio trabajo de nuestros informantes.

Una de nuestras informantes recuerda unas jornadas de formación para el profesorado en los primeros años ochenta, en las que difundían información sobre parálisis cerebral. Todo marchaba bien hasta que comenzaban a lanzar ideas sobre el futuro de la escuela integradora. Esos recuerdos no dejan en muy buen lugar a los docentes de ese momento. Posiblemente, como destaca, por la escasa formación universitaria que habían recibido, tal como se ha visto en el apartado correspondiente.

“Esto fue en Sevilla, para Magisterio, y yo formaba parte de los ponentes. Y allí empezábamos a abrir la puerta a que “el magisterio español” se tenía que ir dando cuenta de que estos niños tenían que estar en el colegio, da coraje decir “normal”, escolarizado en cualquier tipo de aula, el que esté más cerca de su casa. Y todo era maravilloso hasta que soltábamos eso y los maestros decían “eso no puede ser”, “nos van a atrasar a los otros”. Pero es que en aquella época los maestros no estaban preparados para la inclusión, no se les preparaba en las escuelas y facultades, de ahí que lo vieran con horror. Todo muy bien pero eso de llevar a los niños con discapacidades a escuelas ordinarias...” (E04).

Porque antes de comenzar el proceso de integrar en centros ordinarios, era preciso mentalizar al profesorado. Por eso, desde la asociación de parálisis cerebral, una vez que se pudo escolarizar al alumnado, aunque fuera en las insuficientes aulas del Hospital Civil y en los pabellones del CREE, se pusieron en la tarea.

“Durante ese tiempo, cuando ya estuvimos nosotros más centrados, ya hicimos pequeñas campañas de mentalización, de que se fueran haciendo a la idea de que eso iba a llegar. Porque nuestro objetivo era ese. Primero la obsesión era que se escolarizaran, que salieran de sus casas, que los padres vivieran, porque no vivían, y las madres menos. Y ya después, una vez que eso estaba cubierto, ahora ya empiezas a pensar que había niños que nosotros teníamos en las aulas, perfectamente inteligentes, perfectos” (E03).

Porque existía en algunos centros alumnado con diversidad funcional, pero muy segregado, en aulas especiales. Y el profesorado de esas aulas tampoco estaba muy integrado. Este informante, que fue tutor de un aula de Educación Especial a principios de los años ochenta, así lo ratifica.

“Los de Educación Especial teníamos nuestro corrillo entre nosotros: qué pasa con los tuyos con los míos... Pero pocas relaciones con el resto del profesorado y echaba todo esto de menos” (E11).

Comienzan las experiencias de integración y la reacción del profesorado asentado en los centros es variopinta. Hay opiniones de todo tipo. Abundan las opiniones positivas de la reacción docente. Esta es la opinión de la tutora de un aula en la que se integraron niños y niñas procedentes de un aula de maduración.

“El profesorado nos recibió con una normalización... Eso pasó. Las familias, integradísimas y el profesorado, todos a una. Y eso que era un macrocentro. Estábamos en un pabellón aparte los de Infantil, doce o trece podíamos ser. De hecho un alumno que se integró lo hizo con una maestra que se ofreció, no de comisión de servicio” (E10).

Los recuerdos de esta profesional son parecidos.

“Algunos maestros protestaban pero aguantaron bastante. Recuerdo algunos niños chillando, o a mi David: el profesor explicando y él tirado en el suelo y no diciendo nada” (E13).

En el mismo sentido habla esta informante.

“Estaban los que querían colaborar con el proyecto y los neutrales al proyecto. Pero nunca sentí que hubiera detractores” (E01).

Esta misma informante, en otro momento de las entrevistas, habla de forma general del profesorado que había en aquellos momentos.

“Tuve la suerte de encontrar a unos profesores... con unas ganas de cambio, unas ganas de innovar; movimiento de renovación pedagógica, la vanguardia tiene que dar muestras...” (E01).

La misma persona reconoce en otro momento que no todo fue de color de rosa. También se encontró con profesorado aquejado del hábito del lamento.

“Profesorado en contra y enfadado, también lo hubo” (E01).

Y esta sensación la tienen otros informantes y es la opinión más extendida. En todas las instituciones hay personas que no te gustaría que estuvieran en un jurado popular. Y la docencia no es excepción. Como si estuvieran en ocasiones imbuidas de orgullo y de prejuicio. Testigo privilegiado de ello fue nuestro informante que fue el primer alumno en salir del colegio del Hospital Civil. Recuerda los problemas que tuvo para integrarse en el centro escolar de su barrio.

“El director no quería por nada del mundo. Era un hombre.... Un director antiguo que iba al colegio todos los días con chaqueta, con corbata... El director no quería por nada del mundo: “que no, que no, que no...” Que iba a retrasar al resto de los alumnos, que tal, que cual...” (E05).

Pero el tutor que iba a acogerlo tampoco quería. Su supuesta bondad había sido atacada por la inseguridad, el miedo, la estulticia y otros pesticidas de la amabilidad.

Llama la atención la anécdota que cuenta el informante, para hacernos idea de las excusas surrealistas que planteaban.

“El profesor que me tocaba tampoco quería. Que qué iba a hacer conmigo, que no, que no, que no... Por nada del mundo. Recuerdo que el patio del colegio estaba dividido. El recreo era las niñas con las niñas y los niños con los niños. Y recuerdo una conversación que dónde me iban a poner en el recreo. Y, claro, Vivi y mis padres, pues ¿dónde le van a poner?, pues con los niños. Si están los niños y las niñas, pues con los niños” (E05).

Recuerdos divididos tiene nuestro otro informante alumno, este con diversidad funcional auditiva. Habla de su entrada en un centro de enseñanzas medias y, en general, la respuesta del profesorado fue positiva.

“Del profesorado mis recuerdos son agradables en su mayoría. Los profesores me trataron muy bien, aunque algunos se asustaban, en un principio, porque nunca habían tratado con un alumno sordo y en ocasiones me evitaban, hasta que nos conocimos y aprendimos todos a comunicarnos. Siempre hay excepciones y esa fue el profesor de electrónica. Su asignatura era complicada y bastante difícil. En clase siempre me dejaba el último para sacarme de dudas y, a veces, me desesperaba” (E15).

De este profesor de electrónica tiene algunas astillas clavadas en su memoria.

“Pero el peor momento me lo dio este profesor de electrónica, después de esforzarme por aprender la teoría no valoraba el esfuerzo o el interés, se ponía nervioso. Tenía poca paciencia conmigo al sacarme de mis dudas. Un día me contestó de forma poco adecuada diciéndome: “¡Que haces, no haces nada solo disfrutar!”, “¡No estudias nada!”. No pude evitar llorar de impotencia. Él no tuvo en cuenta la dificultad y el esfuerzo que estaba haciendo” (E15).

Recuerdos parecidos los tiene la siguiente informante, que lo vivió trabajando en los claustros integrando al alumnado. Y lo antepone a lo que ocurre hoy.

“Al principio (el profesorado) no estaba por la integración, había muchísimo recelo, se pensaba que los niños no debían estar allí, molestaban mucho, daban mucho la lata, no iban a aprender, muchas cosas. Hoy nadie se cuestiona, se da ya por hecho. Otra cosa es que veas un caso complicado y tengas que trabajar” (E14).

El profesorado parece ser un colectivo conservador y reticente a los cambios. Este informante cuenta una anécdota sucedida años después, cuando se enfrenta a un claustro de un centro para defender las bondades de convertirse en un centro de compensatoria. Estamos hablando ya de los años noventa, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo aprobada.

“Cuando empecé en compensatoria me acuerdo de claustros en los que salí vapuleado. Mi amiga Concha Niño y yo íbamos a venderle la compensatoria a una zona, en Marbella. Imagínate Málaga digamos como la Palmilla o nuevo San Andrés, la Corta, pues en Marbella hay una zona muy problemática en ese sentido, una zona ZAEP, Las Albarizas, y nosotros fuimos allí a hablarles de que se metieran en un proyecto, que iban a tener unas ventajas: más colaboración, más profesorado. Pero había que entender la educación desde otro punto de vista. La reacción fue casi de insultos porque parecía que habíamos abandonado la tiza, pero salimos reforzados, y seguimos en el apostolado” (E11).

Pero es difícil e injusto tratar al profesorado como un colectivo único. Parece más razonable hablar de diferentes tipos de profesorado, entre el más abierto a los cambios, el más abonado a la formación, y el más reactivo. Este informante habla del profesorado que pasó por las aulas del Hospital Civil para el alumnado con parálisis cerebral.

“En las aulas, había maestros que tenían ganas de aprender. Y había otros que sabías que no ibas a sacar nada de ellos” (E03).

Una vez que este alumnado abandonó las aulas del Hospital Civil y comenzó a integrarse en aulas ordinarias, se encontró con profesorado de todo tipo. La siguiente informante lo relata de una manera muy descriptiva. Y con su conocimiento de la escuela de hoy en día, entronca con lo que sucedió hace más de treinta y cinco años.

“Dentro de cada centro había una gran variedad de posturas ante la integración (la verdad, es que, en ese sentido, era un panorama no muy distinto a la actualidad): desde la aceptación inequívoca (aun sin formación ni condiciones, pero buscando las mejores soluciones posibles), pasando por la aceptación pasiva, la condescendencia y la sobreprotección, la resistencia pasiva, por desgracia también, la resistencia activa... El abanico era muy amplio” (E12).

La misma informante habla ahora de su experiencia dentro de un instituto de enseñanzas medias, apoyando el trabajo del alumnado con diversidad funcional auditiva. La profesional trataba de utilizar un método inclusivo, entrando en clase. No todo el mundo lo aceptaba.

“Cuando, por ejemplo, hacíamos la propuesta (voluntario por su parte), de entrar nosotras y nosotros en sus clases, a trabajar los dos juntos dentro, había quien te decía que no y no podías entrar, porque la ley no nos protegía en ese sentido. Pero quienes te dejaban entrar era porque tenían una seguridad, una apertura, un miedo no bloqueante ante que otra persona te mirara o bien un deseo explícito de aprender o... Pero ahí había un riesgo que se asumía de manera muy valiente y profesional. También, por supuesto, había gente reticente, con unas intransigencias que no había manera de superar, también. Es ineludible que existamos todo tipo de gente. Pero mi experiencia con estos profes que abrían las puertas de sus clases y después apoyaban en el claustro algunos cambios en organización o nuevas propuestas de funcionamiento fue de un valor incuestionable. Todos aprendíamos de todos y sin ellos y ellas tampoco podríamos haber alcanzado algunas de los avances que se consiguieron, por muy echadas para adelante que hubiéramos sido” (E12).



Ilustración 88: Reacción del profesorado según el testimonio de E12

El testimonio de la siguiente informante cobra importancia por cuanto se refiere al alumnado de prácticas, termómetro para medir la situación actual del alumnado que sale de la Facultad.

“Pues el maestro que me viene, te puede preguntar tonterías y no cosas esenciales, es producto también de la sociedad, no porque la escuela esté mejor o peor. Hay mucha gente implicada como ha habida siempre, y gente que no se va a implicar nunca” (E08).

A menudo, los limbos de lo enigmático son un lugar confortable para los miedos: analizando la situación de los momentos que investigamos, es muy probable que la sensación inicial del profesorado que recibía en sus centros las primeras experiencias de integración fuera de miedo: no tanto a los cambios en sí, sino más bien a no saber enfrentarse a ellos, por no tener la formación adecuada. Porque cuando las cosas funcionan, el profesorado cambia de bando. Esto ocurrió con nuestro primer alumno integrado. El director parecía el niño listo que pronuncia bien su primer diptongo.

“Al final de curso, el director que había puesto muchas pegas estaba conmigo loco... loco. Me decían: “¿qué le has hecho tú a don Emilio que te ve y te hace bromas, y te dice cosas...?” “No sé. Le he caído bien, yo qué sé”. Al principio: “no, y que no, y que no...” El profesor era don Diego, igual, diciendo que no, que no y después, muy bien. Cuando realmente vio que yo ni entorpecía ni nada... Era desconocimiento. También hay que entender, que hoy todavía me pasa, que hay gente que me ve y no sabe cómo reaccionar, se cree que yo no estoy bien de la cabeza... Llego a muchos sitios con el coche y cuando me bajo se quedan mirando a ver quién conduce” (E05).

Miedo que existió y sigue existiendo.

“Cuando yo entro y le digo a la maestra que hay un niño con NEE, la maestra te dice: “¿y qué hago con él?” Eso se sigue diciendo. “Pues, chiquilla, tendrás que pasarle una evaluación inicial, tú le vas observando, y si los objetivos son estos y estos...”. Un poco de sentido común. La gente se asusta. “¿Qué hago con ese niño?” Ese miedo lo ha habido toda la vida de Dios” (E08).

Además, ese miedo en alguna que otra ocasión se alea con desconocimiento e incluso con *clasismo* o soberbia. No todos los puestos de trabajo parecen ser iguales. Esta anécdota la revive una profesional en su trabajo de educadora, insistiendo en que se trata de un hecho aislado.

“Una vez en el colegio Ricardo León tuve un encontronazo con una maestra, porque el preescolar estaba separado del cole, y algunas veces llegaba tarde porque había muchos niños. Entonces a la hora del recreo iba a sondar a los de preescolar y estar con ellos y cambiarlos. Entonces cuando llegué, dije: ¿dónde está José María? “No está, está dentro”. Y veo al chiquillo llorando en el

aula. ¿Qué te pasa? “Que me han dejado solo”. ¿Y por qué está solo el niño? Y la maestra me dice: “yo no llevo un carro”. ¿Qué tú no llevas un carro? Si yo estoy, yo llevo el carro, pero si no estoy, lo llevas tú y la próxima vez te denuncio” (E13).

Esta misma informante relata otro hecho aislado, fabricado con la misma mezcla de la que hablábamos antes. Curiosamente, con un miembro del equipo de integración del mismo centro: la maestra del aula específica. La informante lo resuelve con asertividad.

“Recuerdo otra tontería con una maestra del aula específica. Entraba yo a apoyar, y no me llevaba mal con ella. Ahora, una mañana me dice: “mira, te he puesto una silla en la puerta, cuando te necesite, te llamo”. Digo: no, hija, no. Yo estoy aquí, mi sitio es aquí, no en la puerta. Si me necesitas más o menos, pero yo no me voy a ir a la puerta. Fue la única vez” (E13).

Por eso fue tan importante la labor de concienciación que hicieron nuestros informantes. A la vez, se trataba de hacer protagonistas al propio profesorado, facilitándoles herramientas y conocimiento para que el alumnado con diversidad funcional entrara en las clases ordinarias con todas las garantías. Y eso pasaba también por un cambio de filosofía. El orgullo admite rectificaciones, igual que todos los sentimientos solemnes. Y mucho, mucho trabajo en equipo.

“Ese grupo grande, trabajar mucho en equipo e ir conquistando a la gente que entendiera cómo tenía que ser la integración... En aquella época el alumnado era de la PT y de la AL y convencerles del cambio... Además la ley no estaba tan de la mano como ahora. Ellos tenían al alumnado en la clase como si lo tuvieran invitado en su casa un ratito. Y los acoples eran complicados: por los horarios, por el qué dar en la clase, por conocer a la criatura... Era duro. Porque al ser un colegio situado en el centro de Málaga había gente mayor, que estaba en el centro porque tenían muchos puntos y no querían cambiar su estatus ni sus maneras. Después fue cambiando. He pasado muchos años y fui viendo el cambio” (E07).

Ese cambio también lo observa la siguiente informante. Aunque ceñido a la Educación Primaria. La Secundaria, según sostiene, sigue arrastrando esas carencias en una forma de mezquindad, con la virtud de camuflarse a veces en sentido de justicia.

“A algunos maestros les daba miedo, sí. Porque alguna vez se ponían a gritar... Entre todos los colectivos, los que mostraban más rechazo, no todos gracias a Dios, eran los maestros “y con estos niños qué?, y con esto ¿qué se consigue?. ¿Y no estarían mejor en otro colegio?” Desgraciadamente eso sigue así en Secundaria, porque en Primaria se ha avanzado mucho” (E08).

4.2.16. Uno de los nuestros. La reacción del alumnado

“Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones”

El principito. Antoine de Saint-Exupéry. 1943

No recuerdo si en un libro de cine o de Biología leí que la piel humana tiene el espesor de una película de 16 milímetros. Por el contrario, la de un niño o una niña, la de súper 8. Curiosamente no siempre se comportan de mismo modo y en ocasiones la piel fina infantil aguanta mejor los cambios y los reveses de la vida que la supuestamente curtida de los adultos.

Analizamos en este apartado la reacción del alumnado que cursaba sus enseñanzas en las aulas ordinarias en el momento en que se incorpora el alumnado con diversidad funcional.

Si hacemos caso a la encuesta realizada por la Dirección General de Planificación y Centros de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en todos los centros que habían desarrollado experiencias de integración escolar, durante el curso académico 1988-1989, la práctica totalidad del alumnado integrado fue bien recibido por sus iguales, siendo mínimos los casos de rechazo (Bautista, 1993). Este estudio va más lejos y asegura que la integración del alumnado benefició al resto del alumnado, tanto a nivel social, como a nivel afectivo y cognitivo.

¿Qué opinan nuestros informantes? En este apartado sí que existe un consenso muy generalizado: la reacción fue positiva, con algunas reacciones de sorpresa iniciales y muy escasas manifestaciones contrarias.

Parece que la capacidad de los niños y niñas de adaptarse a las nuevas situaciones es universal, a diferencia de la que muestran los adultos, familias y profesorado. Puede ser una cuestión de no tener prejuicios iniciales. Este informante nos cuenta lo que ocurría en las conferencias que daba en los centros ordinarios para concienciar sobre la integración.

“En las charlas nos decían: “es que los niños son crueles”. No, son los padres los que son crueles. Yo me he llevado a un niño a un aula con una amputación, con su pierna ortopédica. El primer día se la he enseñado a los profesores, uno se ha mareado, otro ha vomitado, y el niño se ha quitado el pantalón, se ha quitado su pierna, se la ha enseñado... Y a los niños, se lo explicábamos: “vais a tener un compañero que tiene esto”, se quitaba su pierna, los niños la veían, la tocaban se la ponían y luego: “vámonos a jugar al fútbol”. Se acabó el problema. El problema lo tenían los maestros y los padres. Y lo siguen teniendo los padres” (E03).

El colectivo infantil suele tener una reacción de inocente curiosidad. Por eso es tan importante que los adultos acompañen y redirijan esta curiosidad, para instalar desde pequeños la sensación de igualdad.

“Al principio, el alumnado miraba al alumnado con parálisis cerebral con ojos grandes como platos. Más tarde, con la

claridad de la infancia, preguntan los nombres y los detalles de su discapacidad a los monitores, con total transparencia” (E02).

Esta informante rememora lo que sucedió con su hermano con síndrome de Down, cuando se integró en un centro ordinario de Huelva unos quince años antes.

“En el colegio público hubo situaciones de todo tipo pero es verdad que Paco fue siempre muy bien aceptado. Él tenía su grupo de amigos, de iguales: su grupo. Iba al colegio con el vecinillo de arriba, bajaban, llamaba: ¡vámonos! Estaba al lado. En ese sentido muy bien” (E02).

La clave en este caso puede ser la convivencia previa en el barrio. Acostumbrados a verse en la escalera, en la calle, en la tienda... Lo raro para los niños y las niñas es no ver al vecino con diversidad funcional en la escuela. Porque la grey infantil lo considera uno de los suyos. De ahí la reivindicación de que este alumnado cursara estudios en los centros más próximos a su domicilio. Este informante cuenta en primera persona lo que le ocurrió la primera vez que pudo entrar al centro que tenía cerca de su casa, donde ya estudiaban sus dos hermanos.

“Cuando me incorporo al Ardira recuerdo que estaba muy nervioso. También estaba tranquilo porque estaba con todos mis amigos: nada más que de mi bloque habíamos cinco o seis en la misma clase. Y bajábamos todos y nos íbamos juntos. Por parte de mis compañeros, nada, totalmente normal. Al contrario, tenía dos o tres amigos que me cogían apuntes, con esa edad, me dijeron: “Juani, no te preocupes porque yo te ayudo... Incluso la mochila te la llevo yo”. “Que no, que no, que yo puedo...” Por parte de los compañeros, nada. En clase había niños y niñas, y ningún problema” (E05).

Otro informante habla en primera persona. En su caso, con diversidad funcional auditiva, la comunicación fue una barrera al principio.

“Lo menos bonito fueron mis primeros días en el aula ordinaria con todos mis compañeros oyentes. Esos días me aburrí mucho. No entendía lo que decía el profesor; no es mi lengua, ni los compañeros hablaban despacito para que les pudiera entender. A mis compañeros sordos y a mí se nos hacían eternas las clases” (E15).

Unos años después, era uno más. Hasta podía ayudar a los alumnos y alumnas menos avezados.

“Por entonces hubo inundaciones en Málaga y suspendieron las clases. Durante esas dos semanas estuve estudiando las fórmulas y resolviendo problemas, pero me quedaba una pequeña duda que le pregunté al profesor y así completé el conocimiento para el examen. En esta ocasión hasta pude ayudar a algunos compañeros que estaban perdidos. En esta etapa no tenía intérprete” (E15).

Incluso si es un alumnado que no conocen, porque se han integrado en centros que se han ofrecido voluntarios a la experiencia de integración y no es necesariamente el más cercano al domicilio, la reacción no fue negativa, tal cual sostiene esta informante. Como afirma una voz en off en la película *Cielo sobre Berlín*: “cuando el niño era un niño, no sabía que era un niño”.

“El alumnado del aula reaccionó con normalidad. Es un problema de los adultos; los niños acogen, los niños se dan la mano, se empujan... No hubo ningún rechazo, ni palabras, ni actitudes, ni nada... No recuerdo...” (E01).

La siguiente informante se basa en un hecho concreto (descrito en el apartado histórico) pero lo desmarca de la reacción positiva general de un centro tan diverso como el colegio Ricardo León.

“El resto de los niños lo llevaron muy bien. Los niños no tienen tanto problema. Quitando el gitanillo por escrúpulo, pero era por otra historia. No recuerdo ningún rechazo” (E13).

No es tan optimista esta informante al recordar cómo el alumnado se mostró con la llegada de esos nuevos compañeros y compañeras.

“¿Cómo reaccionaban los otros niños y niñas? En general, yo diría que con rechazo activo, nunca. Acciones que llamaríamos ahora de bullying, de burlas... De ese tipo de rechazo activo creo que no se dio. Rechazo pasivo a patadas: la invisibilización, la no relación.... (me refiero al alumnado), las miradas minusvalistas... De eso, mucho, mucho, muchísimo” (E12).

Sí es cierto que la reacción puede ser negativa cuando la conducta del alumnado con diversidad funcional es reactiva. Lógicamente, a este alumnado le costaba mucho adaptarse a esta nueva situación y, en ocasiones, reaccionaban de forma hostil. Estas reacciones sí que pueden plantear rechazo en el alumnado que ya está en el centro. Por ello, es necesario trabajar mucho con todo el alumnado, y explicar lo que ocurre. Y reforzar más las conductas positivas que las negativas. No más de lo que se debe hacer con el resto de los niños y niñas...

“Hubo uno que estaba más afectado, que tenía más dificultad, porque era como un bebé, que tiraba piedras... Ese a lo mejor en los recreos estaba más descontrolado. Y yo decía: “mirad, este niño se está abriendo”. En algún momento tiraba una piedrecita, cositas de esas... Lo entendían, se le explicaba al profesorado y ya está. Estaba más pendiente de él. Es verdad que cuando había alguien con especial dificultad, se le cuidaba más, se le arropaba más para que no diera mala impresión. Y entonces sí se tenía ese cuidado de proteger para que no se distinga en cosas negativas. Sino que destaque en aspectos positivos” (E01).

No hay que olvidar que los niños y niñas tienen una estructura mental aún basada en el juego. Y es el juego el que sirve de conocimiento y de construcción social. En el caso de la integración de niños y niñas con autismo, los primeros lazos afectivos se realizaron a través del juego, aunque no fuera planificado, como cuenta esta informante.

“El resto de los niños llevaban muy bien a los autistas. El que más era Alexis, que se asustaba al principio y empezó un día a correr y los demás niños lo siguieron y se lo tomó como un juego. Al principio se asustó pero luego se dio cuenta que si se paraba, los niños se paraban y si seguía corriendo, los niños le seguían, lo tomaron como un juego y así estuvieron. Ángel Luis se pasaba el tiempo alineando sus cochecitos, los demás le miraban, le quitaban un coche y se enfadaba... Los niños primero no lo vieron raro, no se metía con ellos” (E08).

Esta misma informante enlaza este apartado con otro anterior: ese miedo del profesorado y de las familias a lo nuevo, parece no ser apreciado por los niños y las niñas.

“Los niños, en ese sentido, mucho mejor que los adultos. Los niños tienen menos miedos que los adultos” (E08).

La siguiente informante, profesional de la educación, pone un ejemplo muy interesante: rememora cuando en su niñez recibía clases de baile a la que acudían dos niñas con síndrome de Down.

“Yo soy de Madrid y daba clase de baile de pequeñita. Iba a clase de ballet donde hoy está la editorial CEPE, el mismo local. Y tenía dos niñas (con) síndrome de Down en clase de ballet, y nunca me pregunté qué hacían allí. Y hacían muchas tonterías. Las envidiaba por cómo se podían abrir; yo era incapaz. Y nunca me pregunté qué hacían allí. Los niños no se lo preguntan jamás. Eran dos mellizas” (E14).

Como se decía en el estudio realizado por la Consejería de Educación, no solamente se plantearon problemas, sino que incluso hubo beneficios para el alumnado. Esta informante así lo afirma.

“El alumnado no discapacitado obtiene un conocimiento más cercano de la minusvalía, aprende a respetar las diferencias individuales, y se responsabiliza desde pequeño de la ayuda que puede prestar a los menos capacitados” (E02).

Con un ejemplo concreto de un alumno, así lo ve también la siguiente informante.

“Y, me preguntabas, ¿cómo reaccionaban los otros niños y niñas del colegio ordinario? Se quedaban gratamente sorprendidos de las desconocidas capacidades de Pepe y de las suyas recién adquiridas” (E12).

La clave parece estar en plantear estas experiencias desde pequeños. Si al alumnado que empieza a construir su conocimiento se le plantea una sociedad plural, este conocimiento será plural.

“Es que si desde pequeño viven con personas de todo tipo no hay problema. El otro día algo que leí. Al compañero de silla de ruedas de toda la vida de preescolar que estaba con ellos se lo llevaban de discoteca. ¿Dónde está el problema? Desde chicos. No se lo plantees como un problema. Es lo que hay. Punto. La vida es esto” (E03).

Y no solo referido a la diversidad funcional. Esta informante que trabajó muchos años en un colegio con diversidad de todo tipo disfruta rememorando esos años.

“Y es un aprendizaje muy bueno porque en el resto del alumnado se daba una normalización muy bonita, se veían cosas muy bonitas. También era un colegio de compensación a nivel social. Se hacía una convivencia muy buena. Y cuando llegaron los emigrantes y la interculturalidad, a reventar. Muy bien” (E07).

4.2.17. Solo ante el peligro. Las estrategias de integración

*“Hay que ser honesto para vivir fuera de la ley”
Absolutely sweet Mary. Bob Dylan. 1966.*

Inventar un artilugio sorprendente solo tiene dos requisitos: que sea un artilugio y que sea sorprendente. Poner en marcha una estructura de integración donde no existe tuvo mucho de ambas cosas.

Uno de los aspectos más complicados en la puesta en marcha de las experiencias de integración fue el diseñar las estrategias para ir consiguiendo la integración del alumnado en las aulas ordinarias. Dependiendo del tipo de experiencia, en algunos casos el alumnado entró en un *aula de tránsito*, también llamada de *maduración*, como en el caso de las experiencias del alumnado con síndrome de Down, hipoacúsico, con diversidad funcional visual o con autismo. Mientras que en otros casos la integración fue directamente al aula ordinaria, como en el caso de algunos alumnos y alumnas con parálisis cerebral o con restos visuales conservados. En todo caso, los equipos de trabajo tuvieron que afanarse para que el impacto de la entrada de este alumnado en las clases se aminorara.

Las estrategias para conseguirlo fueron diversas. Pero todos tienen en común que buscaron la colaboración del resto del profesorado. Y, para ello, había que formarle y facilitarle el trabajo, eliminando miedos.

Miedos que, por otra parte, tuvieron también nuestros informantes. Y, probablemente, estos temores propios les facilitara la comprensión de los ajenos, por mera empatía. Esta informante recuerda cómo empezó a trabajar con chicos y chicas con parálisis cerebral.

“Yo me acuerdo perfectamente la noche antes de empezar a trabajar, estaba francamente asustada. Y fue el decir: “son niños. Punto. ¿Qué le gusta a un niño? Que le acaricien, que le abracen, disfrutar, aprender... ya está. Niños. El cómo, ya veremos, ya lo tendré que aprender, pero en un principio es eso”. Y es, sigue siendo mi lema. Cada vez que alguien se pone tonto: “vamos a ver, que estamos hablando de niños, chicos, adolescentes, o adultos, me da igual, Derechos humanos. Punto” (E02).

Esta misma informante tiene claro que para eliminar esos temores al profesorado que está menos preparado, hay que facilitarle todas las ayudas posibles. Este fue el modelo de equipo de *motóricos*, previo a la constitución en equipo especializado.

“Si llega un niño y la tutora de Infantil se caga en las patas abajo, es verdad, no sabe trabajar con él. Si pones a una persona quince días seguidos a trabajar con esa mujer, ese niño, y a los quince días se va, esa mujer coge una seguridad, aparte de técnicas, estrategias... Quince días, veinte, lo que haga falta. En otros será dos días porque el niño es más fácil, en fin lo que sea... Ese es el esquema que teníamos nosotros, más todo el taller de adaptaciones, más informático a tiempo total adaptando el programa para que no sea a costa del maestro porque es verdad que tiene muchas cosas” (E02).

Otra excelente forma de entrar en los centros: a través de la amistad. Según Benjamin Franklin, hay tres tipos de personas: los inamovibles, los móviles y los que se mueven. La idea es buscar, sobre todo, personas de estos dos últimos tipos.

Esta otra informante lo hacía así.

“Le planteaba el tema a la gente y me veían trabajar, me veían preocupada y si me podían echar una mano, me la echaban. De amigos surgen amigos y de esos amigos otros, eso es una cosa que es natural” (E01).

Es a través de ese contacto humano cuando se crean las condiciones adecuadas para que el profesorado dé el paso adelante. La escuela es un eco, transmite lo que das: si das amor, recibes amor. Y una vez creadas las circunstancias, buscar esos lugares donde el alumnado pueda integrarse.

“Siempre que tenía ocasión, buscaba espacios comunes de integración. Que hay teatro, pues ahí estamos. Que hay música, pues ahí que me iba con ellos. Eso el primer trimestre. Luego compartíamos con los maestros otros espacios de relación. Cuando ya me hice amiga de algunos maestros y maestras, pues les decía: “anda, ¿qué te parece que vayamos a hacer psicomotricidad juntos?” y así, “vente a Plástica, hacemos hoy psicomotricidad...” (E01).

Porque en estas experiencias de integración, lo más importante era dar pequeños pasos. Porque una vez dados, no hay vuelta atrás, sino que se abre el campo para ir más adelante.

“Con José María Barrionuevo, que era estupendo, nos íbamos a psicomotricidad. Y cuando él hacía excursiones los viernes con sus niños nos invitaba, hacíamos recorridos largos por una carretera secundaria hasta llegar a, lo que se llamaba La Fuente del Pinillo que está muy cercana al colegio y allí hacíamos caminatas atravesando el pinar y jugábamos a la pelota y el maestro me permitía ir con ellos y era la manera de ir haciendo la integración” (E01).

La organización fue fundamental. Para ello, era preciso conocer bien cómo era el profesorado y cuáles eran las características del alumnado. Y, a partir de ahí, intentar encajar las características de ambos. La siguiente informante rememora esos ajustes con el alumnado con parálisis cerebral.

“Parte de nuestro alumnado estaba todo el tiempo en el aula de Educación Especial, pero no todos. Hacíamos horarios milimetrados para intentar que, al menos a ratos, algunos pudieran integrarse en grupos ordinarios. Me acuerdo, por ejemplo, de Pepe Ángel, que iba a Lengua con un grupo de segundo, creo recordar, y con otro de sexto, se incorporaba para Ciencias Naturales. Íbamos buscando las posibilidades de participar en el currículo, por un lado, las relaciones sociales con los de 6º, por otro... Encaje de bolillos, a veces, muy forzado: siempre pidiendo favores a los compañeros y compañeras porque no había estructura legal tampoco para que obligara a nadie a aceptar a niños y niñas con estas características en sus clases. Había maestras y maestros con buena voluntad, que ponían sus mejores habilidades profesionales para hacer lo mejor que podían, así que nos cogíamos de la mano para andar el camino juntos” (E12).

Y otro aspecto favorecedor para vencer el miedo del profesorado y seguir avanzando en la integración es descubrir las cosas que son capaces de hacer esos niños y niñas. Una vez que se toma conciencia de que son personas competentes, todo va mucho más rápido.

“Los equipos de apoyo estábamos dentro de los centros y fuimos estableciendo relaciones de compromiso con los claustros, estableciendo relaciones afectivas con los compañeros. De alguna manera, eso permitió que la integración fuera una realidad. Este matiz era importante, ese acompañar y ese, llámalo, protección, no sé si es la palabra adecuada, pero sí ese mimo para que se llevara a cabo la integración. Fue una experiencia relativamente fácil porque se fueron poniendo recursos... Mucha gente estaba reticente y tenía su inseguridad, su miedo, porque es verdad que había mucha inseguridad en el profesorado... Pero cuando vieron, conocieron a los niños, que eran capaces de estar sentados, de

trabajar, que hacían sus fichas, sus cosas, que medianamente se iban enterando, pues esos miedos se iban quitando. Y sobre todo que se hacía un trabajo serio con ellos, que aprendían, que tenían posibilidad de aprender; que había un compromiso” (E01).

Porque, como dice la siguiente informante, lo más importante es transmitir lo que, según el refranero, es lo último que se pierde, la esperanza. Aunque a veces es muy difícil encontrarla.

“Creo que he transmitido esperanza, confianza en mí, en otros compañeros y compañeras adultos, en las familias y en los niños y niñas, incluso en las escuelas, incluso en la sociedad, y creo que dar esperanza y confianza es muy importante para imaginar y creer en otros mundos mejores, para dar aliento, para resistir” (E12).

En otras ocasiones, se echaba mano de la picaresca. Es el caso de la experiencia de integración con alumnado con autismo. La informante recuerda cómo se comenzó a integrar a un alumno en la clase de religión. Y cómo se fue consolidando más en el aula ordinaria.

“Empezamos por un niño que tenía buen nivel, y empezamos con la profesora de Religión. Aquello era una negociación. Y empezamos a ir la monitora o yo, la otra se quedaba en la clase. Pero con la idea de ir saliendo de la clase de Religión poquito a poquito cuando estuviese adaptado, “mira, que voy a hacer una fotocopia...”, hasta llegar al punto que el niño estaba toda la sesión de Religión solo, con la profesora y el resto de niños” (E08).

Porque en determinadas experiencias se prepararon con antelación a los profesores y profesoras con sensibilización y explicación de determinados aspectos de la diversidad funcional. Pero no en todas. La informante habla de la puesta en marcha de las aulas en el colegio Andalucía de Fuengirola.

“No se hizo ninguna campaña informativa acerca de la parálisis cerebral ni del papel que jugaban los niños con parálisis dentro del colegio. La forma de presentación fue la mera presencia física en los lugares comunes” (E02).

No solamente era necesario utilizar estrategias de integración con el profesorado, sino también con el resto del alumnado. El uso de los lugares comunes era, la mayor parte de las ocasiones, suficiente para que los niños y niñas interaccionaran. En otras ocasiones, era preciso forzar algo más las cosas y buscar otros espacios nuevos. Esta informante recuerda cómo la imaginación, una de las subcontratas de la existencia, le ayudaba a elegir otros momentos en los que poder ofrecer ese encuentro de niños y niñas.

“Después del comedor hacíamos un recreo con los niños del comedor y aprovechamos ese momento para jugar a la pelota con ellos. Nos íbamos al gimnasio” (E08).

Esta misma informante, actualmente directora de un colegio de Educación Infantil y Primaria, rememora el trabajo de los últimos meses, cuando trabaja para reorganizar los apoyos y refuerzos dentro del aula. Muchos años después, algunas cosas siguen necesitando esfuerzo.

“Cuando llegué (a mi actual destino) unos de los retos que me propuse era cambiar la atención a la diversidad, porque lo que había no me gustaba. Me costó sudor y lágrimas y algunas cosas se han conseguido, otras no. Se hacía todo fuera del aula. No, tenemos gente para que entre en el aula. Después ha habido gente que no ha querido tanto ruido en el aula, tienes que ir optimizando, pero sí. “Es que si va a PT no va a ir a refuerzo”. ¿Dónde está escrito eso? Tenemos muchos mitos, muchos. Otra cosa no, pero tengo buena memoria y la normativa me gusta. “Pues yo lo he visto”, “pues búscalo”. Lo que no está escrito, no existe” (E08).

4.2.18. Ser o no ser. El trabajo con el alumnado

“Pero el tiempo es vida, y la vida reside en el corazón”

Momo. Michael Ende. 1973

Decía Gabriel García Márquez que para educar hay que encontrar el juguete que todo niño lleva dentro. El suyo era escribir y afortunadamente hubo un maestro o maestra que se lo encontró.

Un apartado que consideramos significativo es describir cómo trabajaban nuestros informantes con el alumnado con diversidad funcional. Como auténticos pioneros que fueron, tuvieron prácticamente que inventarse unas metodologías y adaptarlas a los niños y niñas que se iban escolarizando. Hay que recordar que no existía aún bibliografía consistente sobre el tema, y que la formación escaseaba. Por ello, la labor de encontrarle los juguetes a su alumnado fue, aún, más dura.

Comenzamos por un testimonio que estructura un argumento muy singular, como si Satie estuviera al piano. Lo emite una pionera en la atención al alumnado con parálisis cerebral y con diversidad funcional auditiva. Habla en términos de “cultura” para referirse a los saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social. Después de trabajar con personas de etnia gitana, con su *cultura* claramente determinada, descubre la importancia de ese bagaje para el trabajo con el alumnado con diversidad funcional.

“La cultura de la discapacidad, aquello de la cultura y de los encuentros culturales que había empezado a vislumbrar y reflexionar ya en mi trabajo con la gente gitana... Ahora resultaba que las personas sordas también tenían su propia cultura y también había que revisar cómo se producían los encuentros culturales entre sordos y oyentes, cómo ser sordo era mucho más que no escuchar, para bien y para mal, y cómo el mundo puede discapacitar mucho más que la pérdida de audición en sí misma. La cultura del mundo de la diversidad funcional, otro salto en mi reinterpretación de la

diversidad humana. Y todo esto con otros muchos espacios vitales y profesionales que se influyen mutuamente, que son parte de mi desarrollo profesional” (E12).

Seleccionando los testimonios de nuestros informantes, nos encontramos con que se mueven entre dos polos opuestos: los que abogan por una programación más establecida y rígida y los que trabajaron con más flexibilidad. Aunque, evidentemente, no hay términos extremos.

En el primer caso, nos encontramos con esta informante. Después de trabajar en los dos grandes centros de Educación Especial de Málaga, el Dulce Nombre de María y el Santa Rosa de Lima, plantea la necesidad imperiosa de tener una programación individual de cada alumno o alumna.

“Eso de trabajar improvisando nunca lo he entendido. Debes tener un programa y luego improvisar lo que se deba o pueda” (E09).

Evidentemente, es lo ideal. Pero que rara vez se puede cumplir. Así comenta esta informante las dificultades que se plantean y la metodología que ha instaurado en su forma de proceder con este alumnado. Sobre todo por la salud física y mental del docente. El *ser o no ser* de la profesión.

“Yo veía que lo que había programado se rompía por todos lados... Yo aprendí que las cosas son mucho más flexibles. Al principio eres muy rígido, quieres llevarlo todo a rajatabla y eso tiene un coste corporal” (E01).

En general, es el método global lo que han utilizado más nuestros profesionales. La posibilidad de que sea utilizado con varios niveles de conocimiento a la vez y que permita que unos se enseñen a otros es muy favorecedor, como describe esta informante.

“Lo que enseñaba a unos luego servía para ayudarse unos a otros, a colorear, a pegar gomet... Algunas actividades de lectura y escritura programadas para los más mayores permitía que los pequeños aprendieran también aunque pareciera que no estaban mirando. Yo hacía actividades de lectura, de vocabulario, y como había algunos que había que enseñarles a leer, pues decía: para todos. Yo les ponía a todos tarea y procuraba hacer actividades que les atrajera, pero a veces, unos podían hacerlas y otros se acercaban al objetivo. Por ejemplo, si uno escribía mamá, otros dibujaban una mamá, era un método global” (E01).

Esta percepción de que el alumnado puede aprender no solo del profesorado sino del resto de compañeros y compañeras da lugar a muchas agradables sorpresas con el tiempo. Enseñanzas que perduran y animan a seguir trabajando.

“Cuál fue mi asombro que, al cabo de un tiempo, el niño que estaba chupándose los dedos pues aprendió a leer, nada más que por haber compartido ese espacio educativo con los demás. Y en ese

año aprendí, y esa fue la lección que me dieron los síndrome de Down, que todos los niños pueden aprender a leer” (E01).

Esta metodología de que el alumnado aprenda uno del otro floreció en las primeras experiencias de integración. No había nada, por lo que todo era nuevo. Y eso propició una explosión de creatividad. En los centros pioneros de integración se llevaron a cabo actuaciones muy novedosas, que hoy en día costaría incardinar en un centro ordinario. Y se descubría que lo que valía para uno, a veces no valía para otro. Ni siquiera para el mismo unos días después. Como el río de Heráclito, fluyeron nuevas metodologías. Esta informante describe el ambiente que se encontró en su primer destino.

“Llegué en mayo, al Bergamín, a sustituir a Noemí, que era una de las pioneras en el tema de integración. Vivi estaba en el taller de parálisis cerebral y ella trabajaba con el alumno con síndrome de Down, que era lo que más había, y había un aula de estimulación. No era poner un alumno con dificultad en el cole, sino que necesitaba alguno un periodo de adaptación para empezar. Y allí aprendí muchísimo, porque había un proyecto en el que dos alumnos con síndrome de Down trabajaban de apoyo con nosotras, o sea la profesora de PT tenía un chico y una chica mayores, que iban a por el alumnado y también se ponían con el alumnado: ponte con este, que no se salga, o no recuerdo lo que le decía. Y ellos ayudaban mucho. Y la relación con ese alumnado era muy bueno. Y para mí era un mundo nuevo, expectante y precioso” (E07).

Esta misma informante resume el trabajo con el alumnado: es bidireccional, ya que todos aprenden.

“Y el alumnado es el que más te enseña de todo. Yo veo esa foto y me da un sentimiento... Son muy chicos. Te acuerdas siempre de alguno, que te ha costado más, es el que más te acuerdas. Así en general, tú vas aprendiendo mucho, con lo que te vas encontrando” (E07).

Pero trabajar con el alumnado con diversidad funcional no es mucho más diferente que hacerlo con cualquier alumnado. Como explica otra informante en un capítulo, son niños y niñas. Mantener la autoestima alta y ligarla al esfuerzo, más que a los resultados, es una estrategia universal. Paco, nuestro informante que fue alumno de la primera experiencia de integración en diversidad funcional auditiva lo recuerda de su maestra, Chelo.

“El recuerdo más bonito que tengo, es cuando me examiné de Historia, no escribí correctamente las frases (según la gramática española), y me dio una buena nota, y me sorprendí, reconocía que no escribía bien. Ella me dijo que lo más importante es que entendiera el contenido. Me sentí muy satisfecho de mi esfuerzo” (E15).

Para terminar este apartado, aportamos un ejemplo concreto de lo que hacían nuestros informantes en los centros ordinarios. Lo cuenta una pionera en la integración del alumnado con parálisis cerebral y remite a la labor con una clase ordinaria para que un chico con disartria pueda ser entendido por el resto del alumnado.

“Una de las prácticas que hacíamos con Pepe Ángel, por ejemplo, que era difícil entenderlo, era trabajar con los niños y niñas de sus clases, para que se familiarizaran con su forma de hablar; simplemente, hacíamos actividades más o menos lúdicas, para que se les hiciera el oído. Los niños alucinaban porque, de no entenderlo nada, o de pensar que no tenía nada que decir, pasaban a darse cuenta en una sesión de una hora, que podían anticipar lo que iba a decir y que él podía hacerse entender” (E12).

4.2.19. Cuenta conmigo. El trabajo en equipo

“Van a aprender lo que significa democracia aunque tenga que pegarles un tiro a cada uno”

Glen Ford en “La casa de té de la luna de agosto”. Daniel Mann. 1956

Todos hemos pasado a lo largo de nuestra vida una etapa *nietzeana*, en la que nos parecía perfecto que cada uno se buscara su propia verdad. Conforme pasan los años laborales, los que trabajamos en educación descubrimos las bondades del trabajo en equipo.

En efecto, parece haber consenso general en que uno de los factores que más influyó en que pudieran realizarse las experiencias de integración fue el trabajo en equipo. Prácticamente todos los informantes hablan de ese hecho en sus entrevistas. Y consideran que es muy importante, no solo en una experiencia de innovación como la que llevaron a cabo, sino también en la vida educativa en general. Y es algo que siguen llevando a gala.

“Trabajar siempre, lo he hecho desde ese año, el 84, en equipo. Primero con el grupo de profesores y profesoras que trabajamos con síndrome de Down y luego, y de forma muy intensa, con Raimundo Real, Lourdes de la Rosa, Rocío Ros y otras compañeras de los institutos con integración de sordos de Málaga. Aprendí que no podía trabajar sola, que el trabajo del profesorado es en cooperación. Trabajando juntos sí aprendí y no solo aprendía para poner en marcha programas determinados: autonomía, de matemáticas, lectura,... temas de organización, de formación... Lo más importante fue sentirme acompañada de personas que compartían mi misma situación laboral, mis mismas inquietudes, compañeras para reflexionar sobre la práctica educativa... Encontré amigas y amigos” (E01).

Algunos de nuestros informantes, sin embargo, han manifestado ciertas sensaciones de soledad. La lucha individual puede provocar frustración. La siguiente informante cuenta, por experiencia, los sentimientos que le dejaba las batallas que hacía a título particular.

“Inconsciencia y, si me apuras, también prepotencia, porque los procesos tienen que ser más grupales, más consensuados desde una mayor pluralidad. Nosotras hemos sido un grupo cuasi asambleario, hemos ido de abajo a arriba, hemos ido construyendo el camino que hemos andado o, mejor dicho, mucho del camino que hemos andado, pero fundamentalmente entre nosotros y nosotras, entre quienes nos elegíamos porque más o menos teníamos la misma ideología, la misma forma de entender la escuela... Y creo que esa forma de actuar también hay que estirarla más para afuera” (E12).

Para trabajar en equipo, es básico tener la humildad suficiente para conocer y reconocer las limitaciones propias. Huir de esa soberbia que tan bien describía Tabucchi cuando decía: *no me dejes solo con personas llenas de certezas porque es terrible.*

Ya hemos visto como nuestros informantes no tuvieron una formación inicial precisamente completa en aspectos técnicos. Por ello, fue muy importante buscarse personas de las que aprender.

“Yo muchas veces digo: he tenido la suerte de tener los mejores profesores, pero yo nunca lo he sido, los he imitado. Me enseñaron a ver: hay gente que tiene un talento natural, pero yo no lo tengo. La gente buena no dice: mira que bueno soy” (E06).

El siguiente testimonio podría abanderar este capítulo. Se sitúa en los primeros momentos de AMAPPACE, en los que conviven una gran diversidad de profesionales. Con categorías diferentes y condiciones laborales no del todo adecuadas, consiguen poner en marcha un proyecto colosal a base de... Trabajo en equipo.

“El otro gran núcleo de aprendizajes personales en AMAPPACE es con el grupo de profesionales. Es un grupo profesional en la línea de lo que ahora se plantea en muchas propuestas innovadoras de escuelas con visión más comunitaria. Era un grupo de profesionales que trabajábamos desde lo que hoy serían laboralmente el grupo C, el grupo B o el grupo A, desde distintos perfiles profesionales o no profesionales, laborales y, por supuesto con familias, no muchas, es verdad, pero también familias. Lógicamente también había profesionales en la Asociación con quienes no teníamos afinidad, ni ideológica ni pedagógica, y entonces nos coordinábamos para lo que era por obligación, pero no más allá de la obligación. Pero se abre, se crea un grupo de distintos profesionales, de distintos perfiles, y de alguna familia que, tengo que decir que aun habiendo tenido después otras experiencias de equipos profesionales potentísimas (pero éramos solo profesionales), como esta en AMAPPACE no se ha repetido nunca a lo largo de mi vida.

Como decía, es que aquí, además de profesionales, en el mismo grupo estábamos mucha más gente, y eso le daba una riqueza inusitada. ¿Qué pasa? Que hay un aprendizaje interdisciplinar escandaloso, es decir, los que son maestros, maestras, aprenden de las educadoras, estas de la logopeda, esta de la psicóloga, esta del fisioterapeuta, este de las madres... es como que todo se va cocinando poco a poco en un puchero común, todo se va echando... las experiencias, las informaciones, los datos, los conocimientos, las emociones... todo el mundo va aprendiendo de todos. Y, además, también nos formamos mucho fuera del grupo, todo el mundo fuera sigue con procesos de formación muy intensos, pero en este grupo se filtra todo desde muy diversas perspectivas, se contrasta, se toman decisiones... Una experiencia con una potencia formativa para mí muy grande. Hay un antes y un después” (E12).

El trabajo en equipo fue básico en las situaciones en las que el alumnado comenzó a ser integrado en aulas ordinarias. Era labor del profesorado de apoyo a la integración la coordinación de los refuerzos que se estimaran convenientes, así como la pertinencia de impartirlos dentro o fuera del aula. Y este condicionamiento había que verlo entre el resto de los profesionales implicados, comenzando por las personas que llevaban la tutoría de las aulas ordinarias.

“Es como ahora con el refuerzo educativo: si es un tema de atención o de algo así es mejor sacarlos de aula para temas puntuales; o un tema de lenguaje específico. No era un sistema rígido. Como trabajábamos muchísimo en equipo, pues lo hablábamos. A veces (la profesora de apoyo) se llevaba a Yolanda tres veces porque necesitaba trabajarle algo. Recuerdo los libros de lectura de Misi, de Pepa, los tenía ella. Con Yolanda porque se dispersaba mucho. Raquel menos. Era todo como muy normalizado, la sensación era de no estar haciendo nada especial” (E10).

En situaciones como las que vivió la siguiente informante, un aula específica ubicada en un centro ordinario, el trabajo en coordinación con la monitora se tornó fundamental. Y, a la vez, el hecho de formar parte de un equipo más grande. Así lo vivió.

“Me asignaron una monitora con formación en Psicología, Rocío. Ella era mis pies y mis manos, de tal forma que hicimos un equipo las dos... De todas formas, el Ricardo León tenía ya un equipo de integración increíble, porque había un aula específica de pluri, después había dos PT, dos AL, estaba la orientadora, estaba un fisio... porque el equipo de integración era muy potente, y trabajamos mucho juntos” (E08).

Porque cuando nuestros profesionales han formado parte de equipos más amplios, la satisfacción ha sido generalizada. Por la necesidad de aprender unos de otros y por su capacidad de buscar soluciones entre todos y todas.

“Los sábados por la mañana quedábamos para sesiones clínicas, todos, donde un fisio, por ejemplo, nos explicaba a todos como manejar al niño. A nivel técnico fueron unos años preciosos, gustazo por la gente que había” (E02).

“Ese era un logro del CAIDV: que nos podíamos reunir y podíamos hablar todos de todos los casos y nunca tenía la culpa el niño, nosotros teníamos que darle la solución” (E06).

Estas experiencias de integración tuvieron que abrir muchas puertas. Y enfrentarse a un orden establecido, defendido por el grueso del profesorado. En esta labor, el trabajo en equipo también fue determinante.

“Ese grupo grande, trabajar mucho en equipo e ir conquistando a la gente que entendiera cómo tenía que ser la integración...” (E07).

Esta misma informante plasma las ventajas de este trabajo en equipo desde la perspectiva de la empatía y el entendimiento entre todos

“En el Bergamín, se aprendía mucho trabajando porque no era que tú tuvieras razón y la tutora no, sino que tú tenías que ayudar lo más posible para que ella entendiera a esa personita, le cogiera el truquillo y lo engrasara en su dinámica. Y eso nos hacía a nosotras, a las maestras de Pedagogía Terapéutica y a las maestras de Audición y Lenguaje, sentarnos y decir: esta familia es así, esta personita es así, esta tutora... Y ese trabajo me ayudó muchísimo, y entendí lo que era trabajar en equipo. Es verdad que había gente que no tenía esa noción, y no encajabas tanto con ella. Sobre todo era que las tutoras entendieran que las reuniones con la familia había que hacerlas conjuntas, que estuvieran ellas... Eso fue un trabajo duro. Era más duro trabajar con el profesorado y las familias que con el alumnado. No es que fuera duro, es que cada familia tenía tanta variabilidad que no te servía lo que tú sabías de una para otro, sobre todo era romperte la cabeza para buscar las fórmulas. Y ese trabajo en equipo te hacía aprender mucho” (E07).

La actual directora del colegio al que se refiere la anterior informante destaca lo surgido de esa semilla, adaptado a las necesidades de la escuela en la actualidad. Es una reflexión importante por cuanto nos acota la necesidad imperiosa de ponernos de acuerdo todas las personas que trabajan en un centro educativo. Y extensible al profesorado no directamente vinculado con la atención a la diversidad.

“El trabajo en equipo es fundamental. Date cuenta que un niño que necesite atención a la diversidad pasa por muchas manos. Y más ahora. Todavía, en el aula específica está con su tutora, la monitora, que entre o no, el AL y después si va alguna sesión de

integración, pero hay algunos que no salen del aula. Pero los de modalidad B, si están en un aula, van a tener todo el equipo docente de su nivel, la especialista de PT, la de AL, aquí tenemos la suerte de tener un fisio, y después incluso tenemos niños que también asisten a ATAL, o incluso puede ser atendidos por la maestra de compensatoria también. Si no nos coordinamos y no hablamos el mismo lenguaje, pues dime tú. Es cierto que necesitamos primero para ver qué necesita el niño, que eso ya es difícil y después cómo vamos a intervenir” (E08).

Aunque todos nuestros informantes también destacan la dificultad que supone ponerse de acuerdo: el supeditar los objetivos propios en pro de un objetivo común.

“Yo no entiendo por qué nos cuesta tanto trabajar en equipo, quizá sea por mi carácter... No lo sé... Porque si dijéramos, me paso a mí sola, les caigo gorda, pero no es eso, le pasa a más gente” (E06).

En efecto, si el individualismo fuera un hidrocarburo, nuestra capacidad energética superaría a la de Arabia Saudí. La respuesta a esta dificultad la vuelve a dar esta informante: mucha formación, objetivos comunes, cercanía a las familias, trato respetuoso y trabajo... Mucho trabajo. Y humildad... Mucha humildad. Porque existen muchos libros de cómo convencer, pero ninguno de cómo dejarse convencer.

“Hemos trabajado como mulas, hemos sido gente muy trabajadora para formarnos y para buscar soluciones y, en esta búsqueda, he encontrado a muchas personas con y sin discapacidad que hoy son nucleares en mi vida, que me constituyen como seres humanos. Al hablar en plural, hablo del plus que ha supuesto el trabajar en equipos y, lo más cercanamente posible, con las familias” (E12).

4.2.20. El cuarto mandamiento. Las familias del alumnado con diversidad funcional

“Derrochando coraje y corazón”

Himno del Atlético de Madrid. José Aguilar Granados, Ángel Curras García. 1974

En su biografía, cierto político contaba la anécdota de acudir al circo de pequeño y tocar un tigre sin que su madre se diera cuenta. Gracias a ese hecho, según relataba, ese prócer de la patria había podido adaptarse a todos los *tigres* de su vida.

En el proceso de puesta en marcha de las experiencias de integración jugaron un papel fundamental las familias del alumnado con diversidad funcional. Sin duda, tuvieron que adaptarse a multitud de *tigres*. Es imprescindible analizar cómo vivieron este proceso que tanto iban a cambiar la vida de sus hijos e hijas.

Podemos empezar por el testimonio de un informante que tuvo una hija con diversidad funcional. Su experiencia le ha servido para tener claro uno de los primeros hitos: superar la fase de duelo.

“Las fases de duelo son obligatoritas (negación, culpabilización, depresión, ira y aceptación). Pero cada vez que vamos sumando años y sumando experiencias lo vemos en todo. En las personas mayores, en el alzheimer, en el párkinson, en un diagnóstico de cáncer... Lo vemos en absolutamente en todo: o se dan las cinco fases o no se llega a la aceptación realista” (E03).

Esta informante, actualmente directora de un colegio de Educación Infantil y Primaria, sabe de primera mano el impacto de la familiar al conocer lo que probablemente ya sospechan.

“Todavía con tres años cuando hay que decirle a una familia que hay problemas, todavía cuesta. Porque hay que ponerse en su lugar. Una familia quiere a su hijo normal y corriente, y todavía cuesta trabajo” (E10).

Esta informante, madre de una hija con parálisis cerebral, recuerda su proceso. Y aunque ya estaba trabajando con personas con diversidad funcional, tuvo la misma resistencia que podría tener cualquier otra persona. El proceso es duro.

“Como les sucede a la mayoría de los padres, no quisimos ver lo que ocurría con nuestra hija. Al final todos reaccionamos igual aunque te dediques a esto. Era la primera hija. Veía: la niña, no nos sigue con la vista, a la niña le notábamos algo, pero no sabíamos qué... La llevábamos al pediatra y nos decía: “sin problemas”. Y yo encantada, lo que quería escuchar era que teníamos una niña tranquila, no que tenía algún tipo de problema” (E04).

Desgarra escuchar sus sentimientos al conocer la realidad unos meses después.

“Durante cinco años no la acepté. Casi cinco años de odiar a la niña. Nosotros dábamos clase, hemos dado montones de clases, en la Universidad, en el Máster de Atención Temprana, y yo cuento que de verdad odiaba a la niña... Eso me producía a mí una sensación ambivalente. Era mi hija, le daba todas las atenciones pero para mí ella era la culpable de todos mis males” (E04).

De un sentimiento brota otro. Y, lo más importante, es tener la capacidad de poder contarle para que otras familias puedan pasar por el mismo proceso lo antes posible.

“Hasta que acepté a la niña. Y me gusta contarle porque los que nos escuchan, que son personas que van a trabajar con niños y con padres, necesitan saber que esto ocurre; unos aceptan antes, otros después. Nuestra obsesión son los padres, no los niños.

Nosotros hemos trabajado con niños pero los que nos preocupan, de entrada, son los padres” (E04).

La aceptación, como vemos, es fundamental para que pueda ponerse en marcha todo el engranaje de servicios: sociales, sanitarios y, por supuesto, educativos. Como decía Fairé, el silencio nunca llama por teléfono.

“En autismo lo importante es un buen diagnóstico y la aceptación de las familias. Yo recuerdo a las familias en Delegación: “que no, que no, que no...” y Carmen [Martín, del equipo especializado de autismo] “que sí, que sí, que sí”. No aceptaban que el hijo tenía ese diagnóstico. Eso era terrible y la no aceptación de las familias retrasa el trabajo” (E10).

Para que exista la aceptación, es fundamental que las familias conozcan exactamente lo que está ocurriendo.

“Me he encontrado de todo en las familias. Sobre todo lo que me he encontrado es pánico y miedo en los padres. Y no entender de lo que estamos hablando” (E14).

La misma informante relata lo que le ocurrió cuando la presidenta de la Asociación de Autismo leyó la introducción al primer proyecto de integración del alumnado con autismo.

“Había oído hablar de unas sensaciones sensoriales que en aquel momento la gente que tenía capacidad de introspección con trastorno del espectro autista contaba y lo pongo como prólogo. La presidenta, que era la mamá de una nena, dijo: “¿y esto le pasa a mi hija?” Lloraba” (E14).

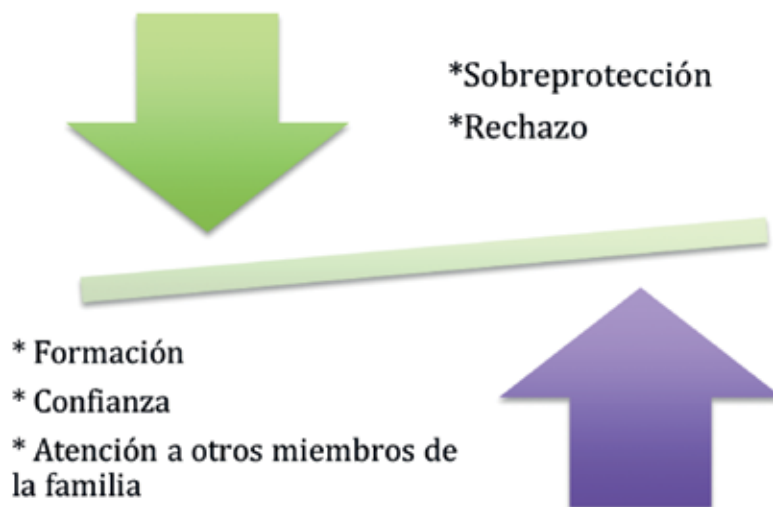


Ilustración 89: Balanza de los principales aspectos que afectan a las familias del alumnado con diversidad funcional

En estas circunstancias, es probable que surja la tentación de la sobreprotección. Este informante, con parálisis cerebral y que, por tanto, pasó por ello en primera persona, lo tiene muy claro.

“Mi padre nunca, nunca, nunca, me ha tratado de una manera especial ni nada, nunca. Igual, igual que mis hermanos. Si me tenía que castigar, vamos, igual. Incluso un poquito más, porque si veía que podía... Ahora, con los años, lo reconozco, que me hacía falta más caña. Si soy como soy es gracias a mis padres, porque si no estaría en una silla de ruedas o no sé dónde. Me han exigido y ellos me han llevado a todos los lados...” (E05).

Porque la aceptación es indispensable, aunque no siempre se da de manera completa. Y después, puede haber sobreprotección y también rechazo. El siguiente informante, padre de una hija con diversidad funcional que ha trabajado con esta población, lo tiene muy claro. Ir paso a paso, sin preocupación y sin marcarse metas extremas.

“Si queremos llegar a la aceptación, se va a pasar por las cinco fases del duelo totalmente: unos tardan menos, otros más, unos llegan a la aceptación realista del problema, que son los menos y otros se van a la súper protección o al rechazo. El que se alcance la aceptación realista es muy difícil pero sabiendo cual es la realidad y cada vez se sabe más, vamos manteniendo la balanza en su sitio. Nosotros en los cursos decimos siempre: “tú nunca vas a estar solo”. Yo en los tratamientos decía: “¿tú has visto en mi cara preocupado? Entonces no te preocupes tú. Ahora mismo la preocupación es tu niño, déjame a mí, vamos a empezar a trabajar, y a partir de allí, ya está, lo que encontremos. ¿Hasta dónde llegaremos?, no sabemos” (E03).

Un caso curioso sobre el tema cuenta la siguiente informante. Habla de un delegado de Educación de Málaga con un hijo con diversidad funcional visual y que no quería que se supiese. Por ello, no aparecía ni siquiera en las listas.

“Manolo Bueno era el que atendía y seguía la escolaridad del hijo de Povedano. Él tenía un hijo con baja visión y encubiertamente. Era graciosísimo, te lo puede contar pero oficialmente no estaba en lista. No quería visibilizarlo. Fíjate qué ridículo, nunca lo pregunté. Pero no lo veo relevante” (E06).

Cobra vida de nuevo el consejo que le dio a la familia de la informante 02 el primer médico que vio a su hermano síndrome de Down: “donde vayáis, que vaya él el primero”. Es la única manera de normalizar la situación, visualizar al niño o a la niña y no caer en la dependencia.

“Conozco casos que los padres han protegido tanto al niño que hoy día no saben hacer nada. Y son totalmente dependientes” (E05).

Como se comentaba antes, el fantasma de la sobreprotección es difícil de sobrevolar. Hay que pensar que un niño o niña con diversidad funcional tiene que llevar, además de su escolarización, una serie de tratamientos paralelos. Este ritmo de vida pueda hacer caer en la lástima y en la compasión. Este informante lo recuerda porque lo vivió en sus carnes.

“Ahora, que no fue fácil, porque de lunes a viernes mi madre y yo íbamos dos veces a Carlos Haya a que me dieran rehabilitación, por la mañana y por la tarde. Sábado y domingos que nos veníamos a Coín me venía un fisio a mi casa. Particular. Imagínate un fisio particular sábado y domingo venir a casa tres horas...” (E05).

Y este mismo informante cree que se podrían realizar servicios de concienciación con estas familias y con estas personas, a partir de las experiencias personales. Él mismo se ofrecería.

“Sería bueno hacer un programa o algo para padres que tengan un niño con problemas. Yo vaya y les diga: “mira, yo he hecho esto, y esto, y esto... Conduzco, me he casado, tengo un hijo... y no pasa nada”. Porque hay padres que están muy asustados. Y conozco muchos padres que lloran, todo a base de miedo... Pues decirle a esos padres: “poned hincapié como mis padres pusieron en que se valgan por sí mismos”. Es que es un error eso de la residencia, venga... pues no. Yo opino eso. Lo metemos en una residencia y ahí lo cuidan. No. Yo iría y hablaría con los niños y con los padres y les diría: “gracias a que mis padres hicieron esto, esto y esto, yo soy totalmente autosuficiente” (E05).

La labor con las familias se antoja fundamental. La siguiente informante lo entendió rápidamente, antes de meterse de lleno en las primeras experiencias de integración: cuando trabajaba en las llamadas *Escuelas Puente*, de integración del pueblo gitano. Esa experiencia le sirvió para aprender innumerables aspectos. Entre ellos, la necesidad de trabajar con las madres y los padres. Para eso hay que evitar hablarles *en libro*. Merece la pena leer el tipo de actividades que recreaban.

“Aprendí también que las familias eran imprescindibles, que no se podía hacer nada, si no era vinculados a la familia. Y hacíamos cosas tan bonitas, tan ingenuas pero tan bonitas, como la formación de las familias con las mismas familias. Por ejemplo, me acuerdo de una vez que hicimos un montaje con tres o cuatro familias en el que las mismas madres representaban buenas pautas educativas. Entonces a ellas mismas le hacíamos una foto (¡no teníamos móvil ni cámara de vídeo!), le hacíamos una foto simulando que le estaban pegando al niño y, después, volvíamos a fotografiar a la misma madre con una actitud más educativa con su niño, resolviendo de mejor manera una “trastada” del mismo niño. Así hacíamos los montajes con ellas mismas. Eran muy bonitas las relaciones que manteníamos. Después dábamos charlas en las que nos juntábamos cuarenta, cincuenta familias, haciendo formación familiar. Muy bonito” (E12).

Una vez que se comienzan las experiencias de integración en las escuelas ordinarias, es preciso trabajar mucho con las familias. Venidas de una situación que se acaba de describir, no todas tenían claras las bondades de la integración en los centros ordinarios.

“Hubo que preparar a los padres de los alumnos con parálisis cerebral con argumentos a favor de la integración, para disipar sus temores ante el posible rechazo por parte de compañeros y del profesorado” (E02).

Referida a la misma experiencia, la integración del alumnado con parálisis cerebral, la siguiente informante tiene una opinión muy similar.

“Había mucha incertidumbre por parte de las familias, no todas las familias querían que sus niños y niñas se fueran a colegios ordinarios (¡y ya ves que, en muchos casos, a lo más que aspirábamos era al aula de Educación Especial, no al aula ordinaria!), pero nada más que el traslado del colegio de Educación Especial al aula de Educación Especial les creaba mucha inseguridad y desconfianza. El miedo y la incertidumbre a lo desconocido, la concepción que cada cual tenía sobre lo que es educar y la función de la escuela (sobre todo con sus niñas y niños), el qué entendíamos por discapacidad... Tantas cosas que aun hoy yo me sigo planteando, me imagino un padre de un niño con parálisis cerebral, qué puñetas pensaría sobre eso en aquellos momentos. Resistencias por parte de las familias, muchas” (E12).

La siguiente informante, sin embargo, lo tiene muy claro. Aunque su razonamiento está basado, más que en la integración en aulas ordinarias, en todos los servicios que el alumnado disfrutaba al principio de la experiencia.

“Las familias de espina bífida estaban convencidas de que aquello (la integración en un centro ordinario) era la panacea. Estaban todos convencidos de que era lo mejor. ¿Dónde iban a encontrar otros sitios que tuvieran todos los servicios?: psicólogos, un asistente social, para los papeles y las ayudas, fisio...” (E13).

En otros casos, tenían claras las ventajas de la integración, pero no por eso habían dejado el miedo.

“De las familias yo recuerdo que tenían mucho miedo, tenían sus dudas pero es verdad que esas familias se habían reunido con Miguel [López Melero], habían hablado de la integración porque antes de participar en la experiencia tenían que querer las familias. Miguel les había explicado su propio proyecto y su experiencia y les había ilusionado. Las familias estaban encantadas porque sus hijos no iban a ir a un centro específico. Tenían miedo pero tenían ilusión y esas familias estaban encantadas” (E01).

Ese miedo se encaminaba, irremediablemente, a la sobreprotección. Un trabajo adicional para las y los profesionales que iban a realizar esta experiencia.

“Se hizo un trabajo muy grande con los padres: los primeros días estaban asustadísimos y sobre todo tenían mucha sobreprotección con los niños, tratamos mucho el tema de la autonomía, y poco a poco vieron su importancia y, fueron acompañando en todo el proceso, y resultó bien su cambio de actitud” (E01).

Este trabajo consistía en planificar concienzudamente todas las necesidades de los niños y niñas con diversidad funcional, adelantarse a ellas y, de esta manera, convencer a las familias de que iban a estar bien atendidos. El objetivo: ganarse la confianza de los padres y de las madres.

“Los padres estaban asustados. Miguel reunió a todos los padres para explicarles cómo se realizaría la experiencia. Y yo cuando conocí a mis familias venían ya con las dudas resueltas. Y sabían que sus hijos iban a estar arropaditos, en un espacio ordinario, con una persona pendiente de ellos, hasta en los recreos, que los va a cuidar, que van a estar controlados, que si come, que si hace pipí... Eso a los padres les daba confianza. Cuando te conocen y empiezan las relaciones afectivas, y se dan cuenta que tú te preocupas de sus hijos, les aclaras cuestiones de alimentación, de autonomía... Empiezas a reunirte con ellos, a hablar con cada uno, le dices que es estupendo lo que está ocurriendo, ellos ven que quieres a sus hijos... Eso crea una relación de confianza, de seguridad.... Y ven que la integración es algo normal” (E01).

La anécdota que nos cuenta la siguiente informante da idea del gran trabajo de las y los profesionales con las familias, y de cómo se fueron ganando la confianza de las mismas.

“Recuerdo un caso curioso: llamé a la madre, los padres gitanos, y le pasé la lista de Ángel Rivière, la lista de lo que hace y no hace. Y en mitad de la entrevista me dice la madre, porque yo le iba relatando lo que hace y lo que no hace, sí, no... y en mitad de la entrevista “oiga, señorita, ¿cómo sabe tanto de mi niña?”, “no es que sepa, es que es lo normal...” te lo relata, era el perfil” (E08).

Esta confianza se puso a prueba de nuevo en el momento en que se integran los niños y niñas: pasan del aula de maduración a las aulas ordinarias. Pero se superó con un nuevo esfuerzo. Otra vez el trabajo en equipo, otra vez el contacto directo.

“Es verdad que cuando hubo que dar el cambio algunos padres querían, pero otros tenían su miedo. El cambio me refiero a estar con los demás niños en 1º de EGB. Pero los padres estaban felices de ver a sus hijos en un colegio como los demás niños y niñas. Yo les decía: “vamos a hacer psicomotricidad con la clase de Infantil de 5 años”, y los padres encantados. Ellos vivieron la propia experiencia de sus hijos. Igual que los niños lo vivieron de

una manera natural, ellos también. Eran muchas reuniones, un contacto muy directo, porque eran pocos niños, y teníamos una relación muy estrecha, me llamaban para todo” (E01).

No es extraño entender lo que explica esta informante. Estos lazos perduraron hasta años después de la experiencia. Se convirtió en un referente para muchas familias.

“Incluso cuando yo terminé en el colegio de Torremolinos y me vine al Rincón para trabajar en el instituto, me llamaban y seguíamos en contacto, me planteaban dudas y cuestiones sobre la nueva situación que estaban viviendo, pedían mi punto de vista, a veces, me pasaba hablando horas: y qué te parece que haga sobre esto y lo otro... Relaciones de confianza” (E01).

Pero no en todos los casos el trabajo con las familias fue sencillo. Hablamos de un colectivo muy sensible y con una alta variabilidad. Esta informante recuerda las dificultades del trabajo con ellas, superior incluso al trabajo con el alumnado.

“Era más duro trabajar con el profesorado y las familias que con el alumnado. No es que fuera duro, es que cada familia tenía tanta variabilidad que no te servía lo que tú sabías de una para otro, sobre todo era romperte la cabeza para buscar las fórmulas para comunicar. Y ese trabajo en equipo te hacía aprender mucho” (E07).

En muchas ocasiones, nuestros informantes han tenido que hacer, prácticamente, terapia con las familias. Lo que da idea de los vínculos afectivos que se establecieron.

“La gente de la USMI del [Hospital] Materno hicieron daño a algunas madres con algunos comentarios, como que el niño había nacido con cesárea y había sido autista porque no lo sentía como suyo. A otro que vivía en un cortijo, que se había aislado del mundo y habían aislado a su hijo... Cosas que luego en el colegio nos costaba mucho trabajo quitarles esas ideas. Y hablar mucho con los padres. Lloraban mucho, sobre todo las madres. Nosotros les decíamos que no, estábamos todo el día leyendo y Ángel Rivière lo tenía claro, que era causa orgánica, que no es que los padres sean frigoríficos, como decía Leo Kanner. Eso hizo mucho daño y nosotras hacíamos de terapeutas. Los padres te decían, te contaban y ahí andábamos” (E08).

Esta misma informante relata una anécdota que describe de manera cruel la dificultad de las familias del alumnado con diversidad funcional para superar el duelo.

“Tampoco se me olvidará: es la pregunta más curiosa que me han hecho. “Mi niña, ¿qué tiene?, ¿mi niña se curará?” “Pues mire usted, difícilmente, vamos a procurar que vaya mejorando, su hija

tiene un claro trastorno del desarrollo...” “Pero, mire, señorita, ¿se podrá casar?” A mí se me rompió el alma, pero le dije: “No. Hágase usted la idea que su hija va a ser dependiente casi toda la vida, por no decir toda la vida”, mira, se me ponen los pelos de punta, pero yo decía ¿cómo vamos a engañar a esa mujer?” (E08).

En la misma línea se encuadra otra anécdota descrita por esta miembro de la primera directiva de la AMAPPACE.

“La obsesión de una persona de la junta directiva era si su hijo, con una lesión cerebral, iba a hacer la mili, porque para ella, la madre, esa era la normalidad. Si tienes los pies planos, ya no haces la mili, si tienes una lesión cerebral, imagínate. Si se está peleando todo el mundo para no hacer la mili, pues si no hace la mili, mejor” (E04).

Cuando hablamos de la familia, siempre tenemos en mente a la madre y al padre. Pero hay otros miembros muy, muy importantes. Por un lado, los hermanos y hermanas, muchas veces relegados en la atención de sus padres y madres.

“Los hermanos son los grandes olvidados. Hemos luchado, mucho, por meter en la dinámica siempre la figura del hermano, porque los padres tienen al niño, y ya bastante historia tienen, y los otros hijos, allá se las apañen porque no hay tiempo material. Pero los hermanos o son una maravilla o acaban teniendo muchos problemas: conductas difíciles, de querer salir huyendo de la casa...” (E04).

Por otra lado, los abuelos y abuelas, que en muchas ocasiones pasan más horas con este alumnado que sus propios padres y madres.

“Frase típica: yo le temo más a un abuelo que a un regimiento de infantería. A mí que me llegaban a tratamiento: lo primero que le decía a los padres es: “¿quién me va a traer al niño o a la niña?: “un día yo, otro día la tía...” “No, yo no puedo estar dando órdenes o sugerencias a una persona que la acepta de una forma que ya llegamos a entendernos a coordinarnos y mañana me llega otra persona que creo que eres tú, le digo lo mismo y se me enfada y se cabrea, no”. Yo necesito una persona, un receptor único. Con la que yo me pueda comunicar. Yo recuerdo estar trabajando en el gabinete un niño y costarme veinticinco minutos relajarlo para empezar a trabajar. Y a los quince minutos que ya lo relajo, el abuelo desde fuera: “¿qué le está haciendo a mi hijo que no le escucho, ¿a que entro a por él?” Entonces me cago en “la puta madre que parió al abuelo”: que ya no entraba más, que por qué estaba destrozando el trabajo que estaba haciendo, todo esto delante de todo el mundo... Es que no lo aguanto. Porque los padres siempre han estado presentes cuando nosotros trabajamos.

Condición “si ne quanon”. Y si tienen hermanos, que los dos, tres primeros días quiero que vengan los hermanos. Y después establecíamos algún día al trimestre o por ahí para que vinieran los hermanos a ver como jugábamos “trabajábamos” en lo que para ellos eran actividades extraescolares. Ojo, aquello, la fisioterapia, era la escuela de este niño” (E03).

En definitiva, como se ha visto, es fundamental el trabajo con la familia.

“Los niños van a ser lo que sean los padres” (E04).

4.2.21. La condición humana. Las familias del resto del alumnado

“Vivir, aunque sea por un solo instante, es el deber y la misión más alta que debemos cumplir”

Fausto. Johan Wolfgang Von Goethe. 1806

Probablemente hoy El Quijote sería rechazado por los editores: *demasiadas páginas, no es un buen momento para novelas como ésta...* Cada circunstancia es hija de su tiempo. Nos ha parecido interesante analizar cómo recuerdan nuestros informantes a las familias del alumnado que ya estaba escolarizado en los centros ordinarios.

En principio, hay un acuerdo en declarar que, en líneas generales, estas familias no opusieron ninguna resistencia a las experiencias de integración. Como se ha comentado anteriormente, durante el último trimestre del curso escolar 1988-89 se pasó una encuesta por parte de la Dirección General de Planificación y Centros de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a todos los centros que habían desarrollado experiencias de integración escolar. Y, si bien las asociaciones de padres y madres solo devolvieron rellenas, aproximadamente, la mitad de las encuestas, (Bautista, 1993) la mayoría de las familias consideraron positiva la experiencia, aunque reconocen que su participación en la misma fue escasa.

En esa línea se alinea esta informante.

“De las familias del alumnado normalizado, no recuerdo que hubiera ningún problema” (E01).

La siguiente informante opina la mismo, matizando las características del centro en el que trabajó en las primeras experiencias de integración: el Ricardo León, con una población muy diversa.

“Las familias no dieron problemas tampoco, porque era una zona muy marginal, nadie decía nada” (E13).

No solamente no plantearon dificultades, sino que hay informantes que plantean ventajas de la integración del alumnado con diversidad funcional para estas familias del alumnado que ya cursaba en las aulas ordinarias.

“Para los padres de niños normales (sic), esta integración es una forma de incitación a replantearse la educación responsable y cívica de sus hijos” (E02).

Hay algunos informantes, sin embargo, que no están de acuerdo. El siguiente es, precisamente, el que fue objeto de la primera experiencia de integración de un alumno con parálisis cerebral en un centro ordinario. Sus recuerdos no son positivos, en cuanto a la aceptación de la experiencia por parte del resto de familias. Hoy día, padre de familia, cree que las cosas siguen siendo parecidas por la experiencia que tiene en el colegio de su hijo. Y se atreve a aventurar una razón.

“En cuanto a integración, por parte de los niños lo veo perfecto. Pero por parte de los niños ahora y antes. Los niños no ponen pegas. Son los padres. En el colegio de mi hijo ha entrado un inmigrante, por decir algo. Para los niños es uno más. Pero los padres... Uf. ¿Qué pasa? Es un niño más. Tenemos un compañero que ha venido de no sé dónde. O un niño que está con muletas. Y ellos lo ven normal. Los padres no. Y eso es ahora y era antes. Y en eso no hemos avanzado nada. No sé por qué pasa eso. Quizá por sobreprotección a los hijos” (E05).

La siguiente informante tampoco recuerda que todo fueran parabienes.

“Y después, dentro de las familias del alumnado sin discapacidad que estaba en estas escuelas, algunas también planteaban oposiciones a la presencia de la gente con discapacidad en sus colegios. A otras les daba igual, les tocaba de soslayo, no les afectaba a su niño o a su niña. No recuerdo, quizás lo hubo, pero no lo recuerdo o no me enteré de que hubiera alianzas con estas familias para mejorar las condiciones educativas también de este alumnado con discapacidad” (E12).

La misma informante se responsabiliza de estas actitudes negativas por no haber sabido concienciar adecuadamente.

“Puede que, al principio, fuera también falta de habilidad por nuestra parte para explicar, sensibilizar y movilizar a esta parte de la comunidad educativa” (E12).

Esta última informante, pionera de la integración en centros ordinarios del alumnado con autismo, plantea lo que, en su opinión, desencadena las quejas de la familia: las conductas violentas.

“De las familias no recuerdo ningún rechazo, porque no eran ellos agresivos, nosotros los teníamos muy controlados, estábamos encima de ellos. Lo que acarrea problemas en el colegio es la agresividad, que se peguen unos a otros y en eso sí vienen las familias, pero nuestros niños, no. Estaban allí, unas veces a su aire, otras más metidos... Pero las familias, no. No tuvieron rechazo” (E08).

4.2.22. El laberinto de la soledad. La etapa de secundaria

“Que seas una personalidad no significa que tengas personalidad”

Harvey Keitel en Pulp Fiction. Quentin Tarantino. 1994

Si, pongamos el caso, Pablo Ruiz Picasso regresara a la Málaga del siglo XXI habría millones de cosas que le sorprenderían: la fauna de chicos y chicas mandándose “guasáps” en la plaza de la Marina, restaurantes de diseño que cambian el aceite, todo un museo dedicado a sus obras... Tendría que acudir a un instituto y toparse con los *estajanovistas* del complemento directo para encontrar algo que prácticamente no hubiera cambiado nada desde que él dejara de respirar el malacitano terral.

Como se ha descrito en el apartado correspondiente, la mayor parte de las primeras experiencias de integración se realizaron en Educación Primaria. Solamente con el alumnado de diversidad funcional auditiva se realizaron, prácticamente de forma paralela, experiencias en las entonces enseñanzas medias, de las que se ha relatado el proceso.

Nuestros informantes, en su largo recorrido, han trabajado en todas las etapas educativas. Y algunos, desde la privilegiada atalaya de su trabajo en la Delegación de Educación, en el ETPOEP o en el equipo especializado, han podido ver algunas diferencias entre el trabajo realizado en Educación Infantil y Primaria y el que se ha desarrollado en Educación Secundaria. Por ello, surge la necesidad de analizar lo que sucede en esta fase de la educación obligatoria.

Todos los informantes que, sobre el particular, comentan están de acuerdo en que el proceso ha sido menos complicado en Primaria que en Secundaria.

Este informante, que a su trabajo en las dos etapas educativas añade su experiencia desde el ETPOEP, se ve con capacidad de hacer un balance.

“Yo viví la integración en Primaria y viví la integración en Secundaria. Si las comparo ha sido para mí, no sé si por la formación, por lo que sea, más fácil que la palabra integración calara en Primaria que en Secundaria” (E11).

Este mismo informante aclara su percepción.

“Estamos en 2016 y yo tengo muchos compañeros todavía que esa palabra de Educación Especial, integración en centro ordinario... El profesorado lo entiende de manera distinta, en general toda la atención a todo el alumnado de NEE” (E11).

La siguiente informante recuerda sus años en la Delegación de Educación, desde su puesto de coordinadora de NEE. Y se centra en la respuesta del profesorado, diferente al que ella misma recuerda del que trabajaba en los cursos iniciales, Infantil y Primaria.

“Es verdad que yo vi más reticencias en el profesorado de Secundaria, en ese momento en el que yo estoy en la Administración. En ese momento, al profesorado de Secundaria se le están cayendo los

palos del sombrero, es como “voy a tener en mi clase alumnado que no me sigue la clase”, y sigue pasando, pues imagínate entonces. Yo he tenido conversaciones muy fuertes, en el sentido de que no me puedo creer lo que me están diciendo. En Primaria, menos, el maestro es distinto, aunque a veces también...” (E10).

Estas otras informantes hacen una reflexión parecida.

“Te estoy hablando de Infantil y Primaria. Aquí hay un nivel de permisividad, en el sentido de que este niño es más raro, o este niño tiene otro ritmo, cosa que en la ruptura de Secundaria no se entiende tanto que los niños tengan otros niveles” (E08).

“Nunca he estado en Secundaria ni he querido estar. Allí sí me hubiera sentido desplazada. El maestro es más abierto” (E13).

La siguiente informante ha trabajado en todas las etapas. Y aporta una interesante reflexión de lo que le aconteció cuando se incorporó a un instituto de las entonces enseñanzas medias para apoyar al alumnado con diversidad funcional. Como si al acceder a esta etapa se introdujera en el laberinto de la soledad.

“En Secundaria, sintiéndome parte del claustro humanamente, con reconocimiento humano y profesional, sin embargo, tomamos conciencia de que mientras que el profesorado que atendemos al alumnado con diversidad funcional no tengamos el mismo estatus que los demás en el centro, nuestro alumnado seguiría siendo alumnado prestado para el centro” (E12).

Sin embargo, esta misma informante aporta un punto de vista interesante de esta etapa: una mayor riqueza cultural y, por tanto, mayores posibilidades de crecimiento personal.

“El trabajo con este grupo humano, para mí también es una riqueza secundaria, en el sentido que en Primaria, lo mismo soy muy prejuiciosa, pero en Primaria no pudiendo ser iguales en ningún grupo humano, los maestros y maestras nos parecemos más, mientras que en Secundaria el mundo, el abanico de posibilidades se abre más: por un lado, por la formación inicial que tenemos cuando estamos en Secundaria, que lo mismo hay gente de Ingeniería, de Filosofía, de Literatura... Y ese mundo cultural, a mí me apasiona; por otro lado, también creo que el propio desempeño profesional, por lo menos en enseñanzas medias cuando yo estaba, permitía a la gente tener más focos de intereses personales: a lo mejor a alguien le gustaba mucho el cine y sabía de cine, otra gente a lo mejor era ecologista... Como que, aparte de lo profesional, había más espacios de desarrollo. La vida a mí se me agrandó en Secundaria. Y eso fue una riqueza muy importante” (E12).

Como vemos, volvemos a la idea de las diferencias de formación entre el profesorado de Educación Primaria y el de Secundaria. Se echan en falta más contenidos pedagógicos y didácticos para los que van a impartir los contenidos en los cursos más avanzados del actual engranaje educativo obligatorio. Eso y la posible falta de vocación, como plantea esta informante que pone el dedo en la llaga en esta larga reflexión.

“En Secundaria hay un salto importante. El alumnado viene de Primaria con un bagaje hecho, de trabajo, de comportamiento... El problema es que una persona que estudia Química, Biología... Esa persona no se ve. Ahora opositas y apruebas y son 2000 euros al mes. Tú de tu carrera, olvídate. Como mucho te toca un Bachillerato para dar el segundo de carrera. Es que Secundaria está mal orientada. Igual que hay una mención cuando terminas el grado de Primaria, sabes que eres maestro, tú cuando empiezas segundo de Biología, sabes que te vas a ir por la rama de educación y a lo mejor no tienes que saber tantísimos contenidos pero sí otras cosas. Pero alguien que hace estas carreras tan bonitas, Arquitectura o lo que sea, y te ves dando clase a niños que no le interesa... Tienes que tener métodos, debes saber Pedagogía... ¿De qué te sirve saber tantos contenidos que no los vas a enseñar siquiera, porque no forma parte de los contenidos ni de Bachillerato? Un matemático puede saber la repera, pero como mucho da ecuaciones, integrales... Que es lo que yo estudié en COU. Eso debe frustrar muchísimo. Cuando eso se arregle y uno haga Matemáticas pero sabiendo que esas Matemáticas la va a enseñar al alumnado... Eso no le pasa a un maestro, no tenemos mención en nada, pero desde que nos metemos sabemos que vamos a dar clase. Entiendo que esa persona tiene que comer, tienes unas oposiciones y ¿quién deja eso? Nadie. Y debe ser muy frustrante. Pero hay que entender que la sociedad no tiene la culpa, ni el alumnado, que ese niño pasa una vez por 3º de Secundaria. Por eso es importante la formación inicial” (E10).

Opinión compartida por esta informante con matices.

“Y es verdad que la formación pedagógica de la gente de Secundaria, y más de las entonces enseñanzas medias, no tenía nada que ver con la de Primaria: en Primaria había gente más bregada en la práctica educativa, en Pedagogía, alguna gente más intuitiva o con más formación específica; pero en Secundaria también había gente con mucha capacidad y ganas de aprender” (E12).

Esta informante, en la misma línea, aporta información esperanzadora acerca de lo que le ocurrió cuando trabajaba ejerciendo el apoyo para alumnado con diversidad funcional auditiva en un instituto de enseñanzas medias.

“Hay mucho profesorado de Secundaria que después nos ha comentado la experiencia diciendo: “me he hecho mejor profesor

o profesora gracias a haber asumido el reto de ser profe de esta niña sorda”, “he aprendido mucho como docente gracias a la experiencia con este niño”, “trabajar juntos –los dos docentes– ha sido muy enriquecedor para mi trabajo”. Bueno, mucha gente valiosa, a lo mejor con menos formación formal sobre lo que es la educación y la pedagogía, pero mucha gente con ganas de ser los mejores profesores posibles para su alumnado, a lo mejor, sin un soporte teórico fuerte, pero con el deseo de avanzar. Valiosísimo” (E12).

La etapa de Secundaria presenta unas dificultades añadidas por los años críticos a los que se enfrenta al alumnado. Supone un cambio en todas las esferas, para todo el alumnado, no solo el de diversidad funcional. Es el proyecto del “sé tú mismo”. Que es muy difícil. Si les dijéramos “sé como los demás”, sería muy fácil porque es lo que hacen todos.

Esta informante lo tiene muy claro.

“En Secundaria el desarrollo de una persona y el lugar donde están los otros es inmenso y es más difícil, a nivel social, y están en un momento crítico de su vida, por sus “cosicas”, se hace más difícil” (E14).

La última reflexión la realiza este informante, actualmente en el departamento de orientación de un instituto de Educación Secundaria. Insiste en que el proceso aún no está acabado, ya que todavía hoy se sigue sacando al alumnado del aula y buena parte del profesorado, incluso el que se ocupa de la tutoría, no considera al alumnado con diversidad funcional y, en general, de necesidades específicas de apoyo educativo, como suyo, sino más de los profesionales específicos de atención a la diversidad. Y, claro, especialmente en Educación Secundaria.

“Una de las discusiones grandes y que a mí me ha motivado para intentar que la integración fuera realidad era, exactamente, la palabra integración. Esa palabra está en casi todos los documentos, en los logos... Pero es el gran hándicap de conseguir realmente que los alumnos que tienen NEAE ahora, conseguir que en los centros sean alumnos integrados. Todavía seguimos: ¿cuándo se llevan a los alumnos del aula? Y la pretensión de muchos profesores es sacarlo del aula: ¿y no es tuyo? ¿no es de tu tutoría? Y hay todavía profesores que no siguen considerándolo alumnado del aula. Al poco tiempo de entrar en los equipos eran discusiones gordas. De decir: ¿cómo podríamos? ¿Por qué nos llaman a nosotros a la formación y no a los profesores? Para explicarles en qué consiste la integración, echo al niño y ya no es mi problema. Claro, este es de Educación Especial, o es de apoyo, y ya no tengo que justificar los malos resultados, los malos comportamientos... Es de otro. Y eso ha sido una de las cosas, causas principales, que he visto yo que se ha avanzado más lentamente. Y más en Secundaria” (E11).

4.2.23. Y además, es imposible. El papel de los equipos externos

“No te preocupes. Ellos lo arreglan todo”

Peter Weller en “Robocop”. Paul Verhoeven. 1987

Como se ha relatado en otro apartado de la investigación, los equipos externos han sufrido una evolución, tanto en composición como en organización interna y en terminología. Algunos de nuestros informantes han pasado por ellos. Resulta indispensable conocer cuál fue el papel de los mismos en la aparición de las experiencias de integración, así como la aportación de ellos.

Como describe esta informante, clave en las primeras experiencias de integración, el nacimiento de los equipos vino paralelo a los proyectos. Aunque no eran aún muy visibles.

“Los equipos nacieron antes. O muy cercanos en esa época. Los proyectos de integración de síndrome de Down, de ciegos y ambliopes... estaban por un lado y paralelamente estaba la creación de los equipos, los EPOE, formándose y sectorizándose, eran como dos cosas que iban transcurriendo al mismo tiempo. Yo conocía la existencia de los EPOE, pero yo no tuve contacto con el equipo de zona porque en el instituto había un orientador. Conocí a algunas personas de los equipos cuando estuve en la Comisión de Integración” (E01).

Esta otra informante tiene una visión vaga del trabajo que se hacía en aquella época, cuando trabajaba en el colegio Bergamín.

“Por aquella época era EPOE y cosas de estas y allí incluso tuvimos la sede un tiempo. No es que no servían, es que estaban poco tiempo y venían para papeleo: “este niño hay que verlo porque hay que hablar con la familia” y... el grupo de integración lo hacíamos todo, ellos solo venían para confirmarlo y hacer el papeleo, no tenían mucho más” (E07).

Este otro informante, que actuó como coordinador del equipo de Marbella, recuerda la dificultad de amalgamar los perfiles profesionales.

“En Marbella estuve en varias ocasiones de coordinador, era un equipo de catorce personas y demás e intentaba en aquellos primeros momentos que no hubiera tanta separación EPOE-EATAI-nosecuántos, sino que éramos un equipo que trabajaba en distintos aspectos, porque al mismo centro iba el psicólogo del EPOE; el psicólogo del EATAI y el maestro del SAE a trabajar a lo mejor lo mismo con el mismo grupo y había toda una problemática que no la habíamos visto desde fuera” (E11).

De esta época data cierta mala fama, que el mismo informante resume en un latiguillo, relacionado con el síndrome de la madrastra de Blancanieves: levantarse cada día preguntándose *quién es más guapo que yo*.

“En esos primeros años se decía: cuidado, soy del EPOE, o soy del SOEV” (E11).

Esta mala fama bien podría venir de desconocer una antigua *rubaiyat*, escrita en farsi, que dice: *actúa de tal forma que tu prójimo no tenga que sufrir por tu sabiduría*. La siguiente informante encuentra, además, otras explicaciones.

“Hemos tenido mala fama porque nuestro trabajo es difícil, somos un chivo expiatorio muy fácil” (E14).

Y ahonda en lo que podríamos llamar “efecto Ignatius Reilly”, que solo se relacionaba con sus iguales.

“Porque además no pertenecemos al mismo grupo. Y eso es uno de mis fallos. Suelo hablar poco con la gente: están tomando cafés y yo estoy estudiando y haciendo otras cosas. Y tu trabajo es estar tomando café. Tienes que hacerte con la gente. Es clave” (E14).

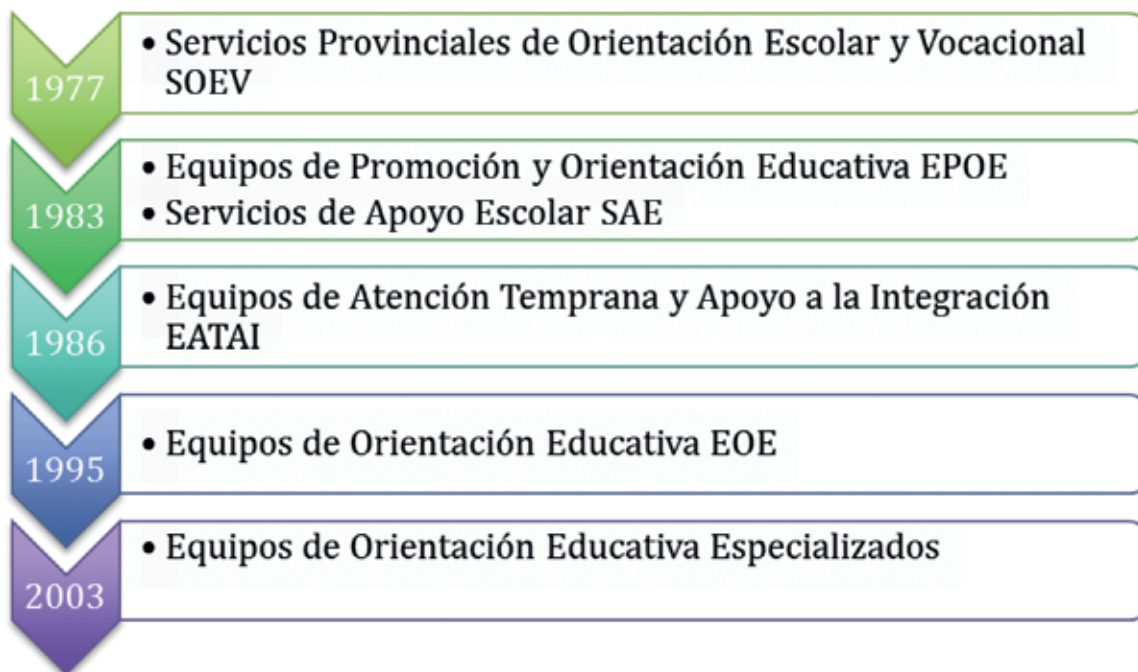


Ilustración 90: Evolución de los equipos de apoyo en Andalucía

Esta misma informante habla en primera persona, ya que ha trabajado muchos años en equipos externos: EATAI, equipo especializado y, actualmente, en un equipo de orientación educativa. Y aporta algunas recetas para ganarse el respeto y reconducir esa mala fama.

“Siempre pienso que si tú explicas las cosas, y yo creo que soy una buena dialogante; si tienes argumentos, y tienes conocimiento, y explicas las cosas, eso ayuda. Yo creo en los argumentos. Y en la implicación” (E14).

Esta misma informante recuerda la misión clara que tenía al entrar en lo que en ese momento era un EATAI: la integración del alumnado.

“Y de ahí a los EATAI. Recuerdo que hasta conocidos, que ahora son muy amigos, pensaban que yo era la jefa de la integración, por cómo la defendía, incluso gente de educación, lo decían con sorna. Creía que tenía una misión, y sigo teniéndola. Recuerdo que lo primero que me dieron fue un listado de niños. Sobre todo de síndrome de Down. No era una misión claramente dirigida por la Administración, pero muchos niños de allí tenían que salir de ahí y yo formé parte de eso” (E14).

En general, nuestros informantes que no han pasado por un equipo externo no tienen una experiencia muy positiva de la intervención de esos profesionales.

“En todos los colegios por los que he pasado me he encontrado eso de: “y esa, ¿qué hace?”. Yo no veo a los orientadores conectados con el claustro. No. Una persona que viene, que coge... Mi experiencia con las que he pasado. No” (E08).

Aunque esta misma informante aclara que se trata de cuestiones individuales, relacionadas con las personas concretas y su profesionalidad.

“Cuando pasé al Neill la persona que venía, y eso que hablamos mucho con ella, en fin, dejaba algunas cosas que desear, pero ya no es porque sea EOE, sino por las características personales de cada uno, y era una persona que no sacaba el trabajo adelante. Y había cierto malestar, del claustro con esa persona concreta” (E08).

Aporta otra experiencia con otra persona, cuando la informante comenzaba la experiencia de integración del alumnado con autismo.

“Entonces nos tocó otra compañera... horroroso. Allí me di cuenta que no transmitía ninguna empatía ni ningún cariño a los niños. Ella llegaba al colegio cuando le tocara, no sé si venía dos veces por semana, a ver a los niños, a trabajar con ellos, ella se los llevaba, prácticamente en clase no entraba. Recuerdo uno de los niños más tranquilos, que lo cogió de aquí y el niño se volvió y empezó a pegarle. Yo estaba en el pasillo y no me podía creer como ese niño captó ese trato... Era hasta yo que no soy autista... Fíjate que a ellos les cuesta captar las emociones. Y eso perjudicó mucho, no

teníamos buenas relaciones, no se podía trabajar con esa persona. Era con esa persona en concreto, nada más. Y la experiencia, muy mala, no hablábamos el mismo lenguaje, el mismo entusiasmo, no trabajamos la misma línea. Se le proporcionó al principio muchísimo material, sabíamos que era nueva y a mí también me habían enseñado al principio, pero ella no quería, decía que no necesitaba nada, con lo que sabía era bastante. Cuando hay alguien del equipo que no va en la misma línea, se rompe algo. Allí hubo una ruptura importante” (E08).

A las críticas se suma la siguiente informante, que pasó por los EOE, entre otros servicios profesionales.

“Es una pena ver que gente sale de una carrera no sabe lo que es un niño, hacen informes sin saber, no conocen la naturaleza humana. Y la culpa la tiene la Administración y los gestores, no vamos a culpar a la gente, la gente se tiene que ganar el pan” (E06).

Con la integración de todos los equipos externos en los Equipos de Orientación Educativa (EOE) en 1995 parece que no se arregló del todo la situación.

“Un poco como aquello lo de que lo urgente se carga lo importante. Muy en el día a día de tus funciones y a correr y mucho menos...” (E11).

Incardinados en un equipo con escaso tiempo para la coordinación. Atrapados entre el ETPOEP, la Inspección y las direcciones de los respectivos centros... Una versión burocrática de la *santísima trinidad*. Esta otra informante, que trabajó varios años en un EOE, rememora sus años en un colegio como especialista de Audición y Lenguaje y su relación con el equipo externo.

“Tuvimos orientadoras súper apañadas los últimos años, porque teníamos una integración muy complicada, orientadoras que nos ayudaran. Pero algo como ya último, excepcional, cuando los casos muy muy complicados, o que se complicaban en un momento dado, pero el equipo de orientación allí poco” (E07).

Esta informante, con un largo recorrido profesional, y después de estar varios años en la coordinación del área de necesidades educativas especiales en el ETPOEP, sí reconoce cierta mejoría.

“Los equipos de orientación están cada vez más implicados y haciendo cosas en común, que antes cada uno, iba con sus protocolos, sus papelitos...” (E08).

Dentro de los equipos de orientación educativa, existe la figura del médico escolar. La siguiente informante, que ha trabajado muchos años como educadora y, por ello, ha tenido

mucho contacto con ellos, tiene una opinión muy clara sobre su figura. Por sus palabras, se asemejan a Oblomom, el personaje de la novela de Goncharov. Es interesante, además, conocer su opinión de cómo se incorporaron a la escuela.

“He tenido más problemas con los rehabilitadores, que son nefastos. Quitando a uno buenísimo, Manolo Solo de Zaldívar. ¿Qué pasó con esto? Las asociaciones tenían sus rehabilitadores, y quizá no tenga mucho sentido la rehabilitación en los colegios. Creo que es una rémora de las asociaciones. La Administración dijo: pues bueno, rehabilitadores en los colegios. ¿Qué pasa?, que cuando salen las plazas no hay rehabilitadores en Málaga porque ganaban más en los hospitales y no quisieron meterse y casi todos, por no decir todos, eran médicos, que no sabían de rehabilitación nada. Y además, con mucha cara, yo me he encontrado cada uno... Los rehabilitadores eran del grupo 2 y la Administración al ver que eran médicos lo primero que hace es ponerlos en el grupo 1, como médicos. Cosa que no entiendo porque para eso están los centros de salud, ¿para qué meterlos en los colegios? Yo le llamaba a uno “don huevo”. De los que me he topado, ninguno valía nada” (E13).

Otro perfil que ha formado parte de los equipos han sido las trabajadoras sociales. Actualmente forman un equipo aparte. Este informante recuerda la forma en que fueron contratadas.

“Tenía una compañera en la zona de Marbella, mi sede en el equipo, que era trabajadora social, y me comentaba que había cuatro trabajadoras en toda la provincia: los había creado la UCD, pero eran laborales. Cuando entraron se pasaron seis meses en sus casas porque todavía no estaba decidido qué es lo que tenían que hacer; sabían que las iban a hacer formar parte de los equipos pero no sabían qué: seis meses hasta que salieron sus funciones, pero estaban nombrados y cobrando” (E11)

La puesta en marcha de los equipos especializados supuso un paso adelante en la atención técnica al alumnado con diversidad funcional. En la provincia de Málaga se ha contado con excelentes profesionales, que han llevado a cabo una labor extraordinaria. Esta informante, que trabajó en el ETPOEP cuando empezaban a fraguarse, así lo atestigua.

“Son imprescindibles, esta gente tiene un conocimiento que no tenemos los maestros y tienen unas competencias que no tenemos los maestros. ¿Quién diagnostica? ¿Quién pone en marcha esto? Es necesario, imprescindible, y sé que nunca llegué en la Delegación, se ha ampliado, no había ni equipo de conducta, nosotros teníamos sordos, y motóricos. Sé que ahora hay de conducta y más recursos. A nosotros, por ejemplo, de sobredotación que es algo distinto, ha venido una chica que tiene muchísimo material y le sirve al profesorado. A nosotros nos ayuda mucho, aunque no dan abasto entre las actuaciones... Y tienen un papel muy importante, el que tienen con la familia es muy importante, lo ven como unos

profesionales más preparados, tienen elementos de diagnóstico que no tenemos el profesorado, se sientan con la familia y le dicen las pruebas que le han pasado, tienen mucha información y para la familia tienen una categoría más, no estamos preparados para eso y tampoco tenemos tiempo, pasamos cinco horas. Yo creo que es un pilar del sistema educativo, no podemos prescindir de él” (E10).

La siguiente informante, pionera en el equipo especializado de Málaga, se muestra crítica con la actual organización de los equipos. A su juicio, se ha perdido una oportunidad única de tener unos equipos operativos. Para ello, proporciona la que sería la fórmula adecuada.

“Y se ha quedado en parches estúpidos, absurdos, con muy poca repercusión y un trabajo muy individualizado a la hora de la verdad. Eso es en lo que se han convertido los equipos especializados. Tenían que haber apostado en serio por centros de recursos provinciales de verdad, con recursos, con especialistas de verdad, con dinero y con medios más adecuados. Pero no ha sido posible” (E02).

Opinión que comparte la siguiente informante, desde su experiencia en EOE y en equipos especializados, entre otras experiencias.

“A los EOE solo le preocupa el informe y que esté en Séneca. Los EOE están equivocados, yo los quitaba todos, tal como están ahora, y haría lo que había cuando empezó esto: gente de verdad, psicólogos clínicos, potentes, externos, haciendo informes. Y en los centros, equipos multiprofesionales que a lo mejor necesito más educador social, un pedagogo, un psicólogo escolar, pero que no esté ligado al tema burocrático, porque hay gente que le mola” (E06).

Aunque la mayor parte de los informantes insisten que el problema es de concepción, normativo. El concepto del diagnóstico como etiqueta parece no ser la mejor solución. Así, al menos, insisten algunos informantes.

“La integración de los equipos es un hándicap que no está resuelto aún hoy. Porque el profesorado sigue echando al psicólogo que viene a que me diagnostique y muchas veces no es con el fin de las orientaciones para la ayuda sino porque una vez que tienes etiquetas ya eres diferente, no habría que ponerlas y decir: vamos a trabajar de esta manera y ver si funciona y, si no, vamos a cambiar, reestructurar el aula... Por ahí en esa colaboración tendría que haber... Estaría mucho más fundamentado y desaparecería el tema de la integración. Porque es un hándicap, la palabra integración, creo. Hasta ahora que están mucho más normalizados en este tema, con mucha más incidencia en los centros, pero no ha habido ese objetivo de conseguir normalizar mucho más a este alumnado dentro de los centros” (E11).

Esta informante, en la línea del anterior, expone gráficamente la situación actual de los equipos: como en un moderno mito de Sísifo, trabajar mucho pero sin que eso redunde en un beneficio concreto para el alumnado. No puede ser que se trabaje por la inclusión diagnosticando al alumnado. No puede ser que se trabaje por la inclusión poniendo modalidades de escolarización. *Y, además, es imposible.*

“¿Cual es el mérito del EOE? ¿Que yo me encuentre que con siete años le pongan la etiqueta del inteligencia leve? Si eso la asociación americana ya lo ha dicho, que no existe discapacidad intelectual limite; no existe, no puede existir, el colegio de psicólogos... Si alguien denunciara, tendría que denunciar a la Consejería. Y ¿sabes quién maneja eso en Consejería, en Sevilla? Ineptos, mucha gente trabajando a tope en los EOE, pero están haciendo un trabajo que no sirve para que los niños mejoren” (E06).

4.2.24. Doce hombres sin piedad. El papel de la inspección

“Vosotros necesitáis gente como yo, a la que poder apuntar con vuestros dedos para decir: ese es el malo”

Paul Muni en “Scarface, el terror del hampa”. Howard Hawks. 1932

El servicio de Inspección es uno de los puntales de la educación. La Inspección Educativa, según el artículo 140 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) *“se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza”*. De acuerdo con el artículo 145 de la Ley de Educación de Andalucía (LEA): *“La Administración educativa ejerce la Inspección sobre todos los centros docentes públicos, concertados y privados, servicios educativos, programas y actividades del sistema educativo de Andalucía, a excepción del universitario, mediante los funcionarios públicos del cuerpo de inspectores de educación”*.

Pero para nuestros informantes, este párrafo no es más que una sucesión de anacolutos y solecismos, trabada de onomatopeyas, parecido al borborigmo de algunos adolescentes.

Según comentan, la Inspección ha perdido poder e influencia en el sistema educativo, habiendo sido sustituido su peso por el de la misma Administración política. También insisten en que, generalmente, solo aparecen en los centros para pedir papeles. Su cometido es que se cumpla la ley. Caso curioso son las primeras experiencias de integración, porque se hicieron al margen de la ley. Y la Inspección miró para otro lado.

“La Inspección está para que se cumpla la ley y no había ley. Pero sí existía una demanda social y había una intención de la Administración, aún sin ley, de que se iniciara este proceso para demostrar que la integración era viable. Y que estos alumnos podían tener cabida en un espacio ordinario. La Inspección recibía

información de que si el director tal, que si el niño cual... Ellos estaban un poco de espectadores, como que no querían problemas. Y luego no había esa ley donde apoyarse para dar respuesta a todas las casuísticas que se estaban planteando en los colegios... Pero esa ley vino prontito, no tardó mucho” (E01).

Nuestros informantes recuerdan que la Inspección no estaba muy formada en el tema.

“No tenían ni idea de lo que era la integración. Solo Carlos Espinosa sabía del tema, pero el nuestro no aparecía” (E07).

Esta informante cuenta una anécdota reciente sobre el nivel de conocimiento de la Inspección. Parece que en cuestión de atención a la diversidad, se comportan como Serguéi Diaguilev, ese personaje que le espetó a Alfonso XIII: *no hago nada pero soy imprescindible.*

“La última, que no me ha pasado a mí directamente, venía por no entender un trastorno de conducta importante en el cole, y decir una cosa al director y yo decir: “no tiene ni idea”. Y el director me dijo: “¿a qué sí?” Hay gente que entiende mucho y gente que ni patata. Pero no solo en Inspección, en todos lados” (E14).

Fue una época de cambios muy grandes. Para todas las personas que estaban dentro del sistema educativo. Y la Inspección no era una excepción.

“La propia Inspección también tenía que cambiar de mentalidad y tenía su representante como especialista en integración, Carlos Espinosa, que también hacía su movida interna, introduciendo nuevas ideas, porque allí había cerrazón mental. La Inspección veía las cosas de una manera y tenía su propio esquema sobre la integración, pero la sociedad estaba cambiando; los inspectores decían una cosa, los centros demandaban otra, el profesorado otra, había un movimiento social grande, como una marea... Todo el mar moviéndose...” (E01).

Hay personas a las que no cabe la menor duda: tienen la cabeza llena de razones sin un pequeño espacio para albergar una duda. Se daban situaciones curiosas y comprometidas. Este informante recuerda una situación vivida cuando trabajaba en un aula de Educación Especial.

“Yo solo tuve a un inspector en el colegio del Carmen que venía a revisar el aula, Lorente, uno de los hermanos. Una Inspección por todo el centro, y entró en mi aula: a ver las programaciones. Le di lo que iba a hacer con los niños y no le gustó nada porque él quería que estuvieran programadas cosas de lengua, matemáticas... Y cuando le conté que aquello no iba por ahí, le pareció mal: que él tenía una biblioteca de 4000 libros y que había hecho un convenio... Me contó una historia... Cuando se fue no sé si había venido a inspeccionarme a mí o a contarme lo que había hecho” (E11).

La Inspección no siempre tiene razón. Pero sí tiene *razones*, y a veces muy poderosas. Este mismo informante rememora otra anécdota ocurrida años después, ya como orientador. En este caso, la postura del inspector era más integradora que la del propio profesional.

“Tenemos algunos que parece que conocen en mayor profundidad el tema. Mira, la primera intervención que tuve en relación con esto, en aquel momento me cabreó mucho, y está jubilado ya este inspector. Fue en Marbella con Javier Sanz, que había sido director del Santa Rosa de Lima. Era en aquel momento director de los equipos. Y se trataba de una niña que prácticamente su madre decía que sí pero nadie de su entorno, profesorado, equipo, médico y tal decía que se comunicara con el mundo. Tenía, además, muchos problemas, de hecho murió al poco tiempo y murió en el centro. Y era modalidad D o modalidad C, y él defendió el derecho de la niña y de la madre a estar en el centro porque tampoco le iba a aportar mucho la D. Yo en ese momento era muy estricto y decía que había que cumplir los criterios, e hice un diagnóstico y un dictamen por todo esto: decía que podría tener más ayuda especializada en un centro específico más que en un aula específica, donde el personal protestaba mucho y había una madre detrás muy exigente. Pero después, tampoco me iba a aportar mucho más ese centro, eso ya en el tiempo. Alguna vez me he encontrado con Javier y lo hemos hablado más distendido, porque eso fue un choque, con una denuncia de la madre... Estábamos aterrizando en el tema general” (E11).

Discutir con la Inspección es como querer discutir con Platón en griego. Aunque vinieran años de cambios. Aún con poder dentro del organigrama administrativo, a la Inspección le tocó bregar en la lucha por los recursos. Como comenta esta informante, lo hacían dentro de su peculiar desconocimiento.

“A mí una vez me dijo una inspectora: “Por Dios, ¿para qué tanta logopedia?, ¿es que los maestros no pueden enseñar a los niños a hablar?” Ay, que poco sabemos. Pues fue condecorada con la medalla del trabajo esa persona. ¿Sabes quien es, no? Y tantas personas...” (E06).

Desconocimiento que daba lugar a situaciones insólitas. Y más cuando se trata de las personas que tienen que velar por el cumplimiento de la ley. Pero, ¿qué pasa si la ignoran? Dentro del área de la audición y el lenguaje, esta informante relata sus recuerdos, destacando su capacidad para apagar el incendio de sus orejas.

“Yo recuerdo hablar con inspectores por la lucha del alumnado de logopedia. La figura del logopeda llegó más tarde en integración. Primero llegaron los PT y después, no sé cuántos años, empezaron los cursos de especialización para funcionarios. Y la Inspección se perdía. Quería que hiciéramos función de PT... No sabían muy bien dónde colocarnos y teníamos que estar muy al día para no

perder el norte y hacer la función que teníamos que hacer, porque la veíamos necesaria. Y yo recuerdo no peleas pero sí hablar con inspectores por teléfono y todo porque ellos decían que solamente podíamos tener un alumnado concreto, que el resto no, y como allí teníamos dos logopedias, cogíamos alumnado con problemas de “r” y así porque te daba cosa no cogerlos, porque con dos sesiones ya no iban a tener repercusión en el lenguaje o la lectoescritura ni nada” (E07).

Desconocimiento cuando no, directamente, huida del tema de la atención a la diversidad. Esta informante, clave en la integración del alumnado con autismo en un centro ordinario, no evoca que la Inspección se preocupara de la situación.

“En los años del Ricardo León, de la Inspección, no recuerdo nada. Ni que fueran a vernos. Si pasaban por el colegio y le preguntaban al director, que supongo que sí, pero no recuerdo nada” (E08).

La siguiente informante habla en similares términos del mismo colegio.

“No recuerdo la Inspección. El que estaba en la Junta de Andalucía era inspector, pero no recuerdo que se metieran mucho” (E13).

Si apelamos a la globalidad, este informante, revisando toda su experiencia laboral como maestro de Educación Especial, orientador de equipo, coordinador en el ETPOEP y orientador de instituto, lo tiene claro demostrando, a la vez, una idea diáfana de lo que supone la escuela inclusiva en un centro de Educación Secundaria.

“A la Inspección la veo todavía andando de puntillas por este tipo de alumnado y de problemática. Están en un grupo que lo forman en atención a la diversidad y demás y aunque hay gente que vienen de equipos y que saben, los veo más en el plan de control, documentos, “nosecuántos”, que en realmente preocuparse de entrar en las aulas, entrar en los centros, y decir ¿cómo se lleva la integración aquí? Pero entrando en el aula ordinaria” (E11).

4.2.25. La regla del juego. El papel del equipo técnico (ETPOEP) y de la Administración en general

“Como ves, lo terrible de este mundo es que todo el mundo tiene sus razones”

Marcel Dalio en La regla del juego. Jean Renoir. 1939

Uno de los aspectos que destacan nuestros informantes del momento en que se pusieron en marcha las experiencias de integración es la buena relación con la Administración educativa. Parece que fueron momentos de impulso. Como se ha descrito, la Comisión de Inte-

gración se disolvió y se creó el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, ETPOEP, con cuatro áreas definidas, en consonancia con las cuatro áreas de actuación de la orientación educativa: necesidades educativas especiales, compensatoria, acción tutorial y orientación académica y vocacional, más el área de recursos. Tres de nuestros informantes pasaron por el ETPOEP en algún momento de su recorrido laboral, lo que hace muy interesante comprobar su visión desde dentro y desde fuera.

Desde fuera, esta informante recuerda los primeros años de funcionamiento muy positivos.

“Del Equipo Técnico recuerdo a Paco Ruiz, Villareal, Fuensanta, que estuvo solo un año... Eran gente que conocíamos de los movimientos de renovación, el CREA... Y otro que había. Se parecía mucho a lo nuestro porque trabajaba mucho la expresión, la convivencia, la diversidad... Y la gente que pasaba por allí era esa gente. No recuerdo más gente... Pablo Sánchez... En el Bergamín teníamos mucho contacto y buena relación porque era un centro pionero en la integración” (E07).

Pero esta misma informante, desde su recorrido, aclara lo que ocurriría años después.

“Pero del boom primero en el que la gente que estaba allí de coordinación estaba muy puesta y muy luchadora con el tema, se fue diluyendo y [se pasó a] darle más poder a la Inspección...” (E07).

Este doble papel de la Administración lo advierte de forma certera la siguiente informante.

“Teníamos un apoyo potente por parte de la Administración, porque estaba la Comisión de Integración, que estaba luchando desde dentro por la integración, lo cual, ¡narices!, que en aquellos tiempos que estuviera eso dentro del sistema, era una bomba. Pero, por otra parte, la Administración era lo que es: burocracia, que deja que se muevan algunas fichas del tablero siempre que no rompan las reglas y las principales rutinas de funcionamiento. Por ejemplo, a mí más de una vez, por parte de “dirigentes”, cansados ya de nuestras reivindicaciones, me dijeron en el edificio negro: “como te vuelva a ver en horario de clase por aquí, en los pasillos, te voy a abrir un expediente”. La Administración más oficial suele querernos para sacar los marrones para adelante, para eso son las comisiones de servicios casi siempre: cuando son proyectos de innovación ante situaciones de especial dificultad. Sin embargo, por otro lado, el mensaje es claro: “no quiero que nos deis la lata, no quiero que vengáis a exigir”. Pero luchar contra la Administración, yo creo que lo llevábamos mejor, a pesar de las amenazas que nos hacían o, al menos, yo; hablo en primera persona” (E12).

Curiosamente, esta otra informante, que luego formó parte del mismo, haciendo memoria no encuentra momentos en los que el equipo se interesara por su experiencia de integración.

“Y si estaba el Equipo Técnico, tampoco recuerdo, estaría María José Villareal. Pero a nivel de Delegación no recuerdo yo que tuviéramos visitas, no” (E08).

Esta otra informante, también desde fuera, repasa el retroceso que parece haber existido.

“Yo creo que ha habido un retroceso: muchos problemas en los gestores que tenemos, tanto en las delegaciones como en la Consejería. Como he ido conociendo a todos, vamos de muy bien a una mierda. Porque el de ahora... es... no veas. Es que no puede ser. Tiene que ser gente que se implique más, que sepa más y que luche más” (E02).

Pero quizá los testimonios más reveladores son los de los informantes que estuvieron dentro. Lo primero que destacan es el escaso poder que se tiene, comparado con el que se ve desde fuera. El típico desdoblamiento contrapuntístico de las personas.

“Cuando uno llega al puesto ese donde dice: “jo, si yo estuviera allí cómo iba a cambiar esto...” Entonces te encuentras mucho más limitado para cambiar esto” (E11).

Aspecto este que la siguiente informante se temió antes de tomar posesión en su puesto en el ETPOEP. El personaje que hace de Bob Dylan en la película *I'm not There* repite continuamente: *hay que invitar a los problemas*. Así lo rememora cuando se marcha del puesto de directora de un colegio de Educación Infantil y Primaria.

“Antes de irme le dije a mi jefe de estudios: “sé que voy a tener un problema y es que no voy a poder hacer todo lo que me gustaría hacer”. De hecho no consolidé de directora porque me faltaba un año pero me fui, fijate” (E08).

Situación que, por otra parte, también parece suceder cuando estás en otros puestos de responsabilidad. Este informante hace un paralelismo y reconoce que podía tener más poder como profesor que como director, responsabilidad que también desempeñó.

“Yo empecé de profe de a pie y cuando llegué a la dirección de un centro, que yo creía que podía solucionarlo todo, me di cuenta que mandaba mucho más como profesor y disponía mucho más en el aula, que como director. En ese puesto tenía que escuchar: al inspector, a los padres, al Ayuntamiento, al concejal, al consejo escolar... Y entonces las decisiones se hacían muchísimo más difíciles... Pues algo parecido te va ocurriendo en un Equipo Técnico Provincial. Llegas con unas ideas... Y luego la soluciones son difíciles de materializarlas” (E11).

Nuestra otra informante ve de forma parecida esa impotencia de querer cambiar más cosas de las que desde su puesto es capaz de hacer.

“Problema de allí que además te pilla los años de más o menos crisis: tú veías que había colegios que necesitaban un cambio en muchas cosas, y lo intentabas pero no se conseguía en muchos casos. Y no solo en personal, sino en metodología” (E08).

En todo caso, una vez que aterrizan en la Delegación, tienen una idea principal: la de ayudar a aquellos que están en el puesto que han estado desempeñando ellos mismos.

“Mi primera idea al entrar era de servicio a los compañeros y compañeras, de echarle una mano a la gente, de facilitarle cosas” (E11).

Pero desde el primer momento, se nota que la cosa ha cambiado. Y puede ser una cuestión terminológica, justo lo que se tarda en que te llamen: “jefe”.

“Eran las primeras reuniones equipos-departamentos; siempre ha habido una distancia y casi siempre la hay, porque cuando te pones la etiqueta de “jefe”, pues cuidado: reuniones con el jefe es defender ellos su parcela de Administración y nosotros como curritos de a pie que tenemos un montón de problemas. Si estás en el equipo, esa diferencia se produce con los tutores o con los profesores cuando vas: siempre la hay” (E11).

Esta otra informante, reconoce el error de copiar el modelo que existía en su puesto. Y se propuso modificarlo para, al menos, escuchar a los compañeros y compañeras. Una manera de hacer una Administración más empática.

“Cuando llegué, lo primero que hice fue copiar un modelo existente, hasta que me di cuenta que ese modelo no funcionaba, en el sentido de mi actitud. La actitud que había allí era que cuando llegaba un director (había que) decirle que no. Una persona, que recuerdo que se lo agradecí, me dijo: “debes cambiar, tú no puedes seguir el modelo de esta persona porque ni va contigo ni le ha funcionado bien”. Era una persona de fuera que había estado dentro. Entonces empecé a cambiar y a escuchar y a entender las cosas. Cada uno es así. Cada uno entendemos las cosas de una forma. Y aquello me valió a mí para estar más tranquila en ese sentido, para no estar tan agresiva, todo no era no. Tú vienes a pedir, yo te escucho y lo intentamos. Cuando no se podía, no se hacía pero al menos escuchabas” (E08).

Por otro lado, la Administración tiene sus reglas no escritas que, al entrar en el engranaje, empiezas a conocer. Una de ellas es bregar con las personas acostumbradas a jugar al ajedrez con las personas, las que se creen con la capacidad de mover todas las piezas.

“Mi objetivo se va recortando mucho con todo el tema de la estructura: de esas órdenes no escritas, de esto se puede, esto no se puede...” (E11).

Porque la Administración no es única: está formada por muchas estructuras, muchos compartimentos, muchas instituciones, cada una con sus razones... Y no es baladí que en esas plantas anide el síndrome de Hybris. Aunque supuestamente los objetivos sean los mismos.

“También aprendes cómo funciona la Delegación, aprendes muchos puntos de vista, no te crees que tú eres el ombligo del mundo, todo mío, mío, mío. La Inspección tiene una opinión que al principio yo no la compartía y luego fui entendiendo por qué pensaban así. Planificación tenía otra, Ordenación, Personal... Son muchas personas alrededor de un mismo tema, los colegios y los niños” (E08).

De esta confrontación entre Administración, con sus reglas escritas y las no escritas, y los compañeros y compañeras que esperan mucho del que ha salido del mismo nicho laboral, surge una situación incómoda para todos.

“Vas viendo que hay un distanciamiento con los compañeros que antes estabas al lado de ellos, y no sé si de alguna manera inconsciente vas asumiendo que eres la Administración y tienes que defender otros postulados y finalmente serían los mismos, porque intentamos que nuestros alumnos, nuestros padres tengan lo que tienen que tener, estén satisfechos... Pero te encuentras defendiendo cosas que tú mismo no las crees” (E11).

Igualmente, la relación con las familias es dura. Con hijos e hijas afectados, surge esa metástasis del amor que el dolor. Son situaciones de mucha carga emocional, donde no hay soluciones satisfactorias del todo y cierta censura porque hay cosas que la Administración no puede decir. Así lo recuerda esta informante que compara esos años con los actuales como directora: se encuentra mucho más tranquila.

“Vas desenvolviéndote en un puesto, un puesto muy difícil y con mucha carga emocional; venían los padres a llorar y yo lloraba con ellos. Un tema muy sensible, un tema que muchas veces tenía que preguntar: “decidme qué digo porque no sé ya qué decir, qué es políticamente correcto”. A veces quería decir algo pero me decían: “no se te ocurra decir eso”. Ahí sí que he aprendido a callarme muchas cosas. A nivel personal me ha venido bien, estoy más relajada. Y ahora me sirve. Una experiencia” (E08).

Porque la Administración, para estos informantes, tiene un tope en cuanto a espacio temporal.

“De todas formas, creo que al menos unos años hay que pasar por puestos de este tipo. Y si el proyecto no sale hay que abandonar la nave e intentar ayudar desde otro sitio” (E11).

“Cuando ya vi que me estaba afectando, que eran muchas horas, mucha intensidad y había veces que no se arreglaban las cosas, pues dije que había acabado mi periodo ahí” (E08).

Uno de estos informantes, pone en boca de otro compañero en el ETPOEP, actualmente inspector, una frase que define lo que es la Delegación de Educación: una estructura gigante en la que no hay suficientes soluciones para todos los problemas que se plantean. A pesar de que las soluciones se piden inmediatas. En el equipo hay buena voluntad pero la respuesta es lenta: es una apisonadora, llegan y lo machacan. Pero si necesitas ayuda, ésta puede tardar un año. Esa es la regla del juego.

“Me dijo una cosa que se me quedó grabada que era: “la Delegación es una apisonadora, lo machacará todo, pero muy lento”. Claro, yo entro allí a la Delegación proviniendo de un centro, de orientador de Secundaria. Y entonces, como orientador, si delegamos las cosas no se hacen: los tutores no me han hecho caso, teníamos estas actividades... Entonces vienes protestando. Pues si has subido hacia la Administración, al Equipo Técnico o a una jefatura, me imagino que los problemas continúan y son mayores. Yo venía con proyectos de hoy para dos semanas y en dos semanas en el instituto si no me daba resultado, ponía otros. En la Administración puede ser un año, pueden ser dos, lo pones en funcionamiento y no se mueve nadie... Las cosas se enlentecen. Y resulta que esa persona que te ha pedido ayuda la necesita para ya porque tiene a unos padres detrás, y les tiene que dar solución” (E11).

Parecida reflexión nos hace nuestra otra informante. Le añade un posible conflictos de perfiles, todos pendientes de saciar los pedidos de sus egos.

“Yo la recuerdo (mi etapa en el Equipo Técnico) con cosas buenas y con cosas malas, porque había situaciones difíciles. Las cosas no se arreglan porque cada uno ve las cosas de una forma y cada uno tiene un poder. Y cada uno quiere que su poder quede por encima del otro. Muchas veces no estaba de acuerdo pero me tenía que callar porque había gente por encima. Esa gente decía: esto se hace. Y asumir eso cuesta. Porque tú sabes que a nivel educativo no es lo mejor. Pero tienen otras presiones, ya sea a nivel organizativo, político... Sin malas intenciones... Tú te reunías con mucha gente para ver lo mejor siempre y a veces era lo menos malo” (E08).

Por ello, una vez acabada su etapa en la Delegación, reconoce que los contactos con el ETPOEP son mínimos.

“La verdad que el día a día de los centros te come. Yo casi ni he contactado con el Equipo Técnico desde hace cuatro años, porque el día a día aquí te absorbe tanto y sé que la respuesta de ellos va a ser lenta, comedida, por unas cosas u otras y por eso no lo he hecho” (E11).

Más optimista es esta informante, que nos brinda esta postal más amable para concluir este apartado.

“No obstante, recuerdo el tiempo en Delegación con cariño. Hay mucha gente implicada y que lucha por una educación de calidad. Es cierto que a veces no se puede conseguir todo, por lo que hay que priorizar y, sobre todo, negociar” (E08).

4.2.26. Y el mundo marcha. El papel de las asociaciones

“Cuando no tienes nada, no tienes nada que perder”

Like a rolling stone. Bob Dylan. 1965

Llegamos a uno de los apartados más importantes, y es analizar el papel jugado por las asociaciones en la puesta en marcha de las experiencias de integración. Para ello, utilizamos lo expresado por nuestros informantes.

En una primera aproximación, encontramos diferencias entre las diferentes asociaciones. Si tenemos en cuenta que se plantearon experiencias de integración de diferentes colectivos, y se iniciaron de forma particular, aunque prácticamente seguidas en el tiempo, es preciso analizarlas de forma diferenciada. Aunque la siguiente cita de una informante, con un recorrido laboral muy vasto por diferentes experiencias de integración, nos parece muy rica por su versatilidad y porque nos introduce de una manera muy esquemática en la cuestión.

“El trabajo que habían realizado las asociaciones estaba de fondo en este proceso. La experiencia de espina bífida estaba en funcionamiento y la de ASPAHIDEV también. Pero no era Educación quién tenía asumida esa tarea, solo le ofrecieron a algunas asociaciones de padres un espacio en un centro, y se les concedió algún profesor... Y esos fueron los inicios de la integración. Lo mismo pasaba con ASPAHIDEV, que llevaba el tema de ambliopes, y luego un inspector inició la integración en el colegio Las Flores. Todo esto empezó antes de que Miguel [López Melero] llegara a Málaga. Y luego Miguel lo que hace es ampliar con una nueva experiencia. Y se empieza la integración en Málaga con varias experiencias trabajando en la misma línea” (E01).

Para equilibrar el balance, planteamos esta reflexión de esta informante, también con un amplio recorrido y después de haber pasado varios años en la Delegación, coordinando el área de necesidades educativas especiales del ETPOEP.

“Otras asociaciones se dedican a... otras cosas. También hay mucho dinero por medio. Cuando fue el convenio tuvimos el problema de asociaciones que querían sacarle el dinero a los padres, y viven a costa de su discapacidad, pero también hay abogados y médicos que viven de lo mismo. No te puedo decir, no estoy en las asociaciones. Las he conocido pero no me he adentrado porque sé que absorben” (E08).

Comenzando por la experiencia de la integración del alumnado con parálisis cerebral, es interesante entender lo que ocurría en la asociación, AMAPPACE. Concebida por diversas familias para conseguir, entre otros fines, la escolarización del alumnado, que se encontraba en la mayoría de los casos en los domicilios particulares.

“Por lo que se crea la asociación es para poder escolarizar a esos niños. En ese momento, en los colegios ordinarios no había deficientes motóricos, ni se lo planteaba el ministerio, ni los padres, los niños estaban en su casa... con tratamiento de rehabilitación que era casi lo único que había. El objetivo fundamental fue, por tanto, la escolarización de los niños, que estuvieran en edad, por eso te decía que se hizo un estudio de cada niño de los que teníamos en ese momento a la vista. Luego, ya con los archivos de Carlos Haya de los niños que estaban en tratamiento, fuimos intentando hacer un censo. Más tarde se va corriendo la voz que en Málaga hay un colegio, y van llegando más padres” (E03).

Sin embargo, parece que hubo dos tendencias que se fueron enfrentando con el tiempo. Esta informante, que trabajó desde los inicios en la misma, lo tiene muy claro. Aparece una figura controvertida que quería ser gerente o nada... y consiguió las dos cosas.

“Dentro de AMAPPACE había un discurso oficial y el curriculum oculto, como ocurre siempre. Está el oficial: hay que luchar por los derechos de los niños y niñas con discapacidad y con parálisis cerebral y el Estado tiene que asumir todo lo que necesiten ellos. Ese es el oficial; y el curriculum oculto estaba dividido entre gente que estaba de acuerdo con el discurso oficial y se lo creían y otro sector abanderado por el gerente, José Coromina Llorens, que era: lo que nos tienen que dar es más dinero para nosotros montar nuestro servicio y controlarlo todo” (E02).

Este doble discurso se planteaba para cosas tan sensibles como la integración del alumnado en centros ordinarios. Y, de fondo, el tema económico. Esta misma informante reproduce un diálogo con el gerente de aquella época.

“Porque eso de la integración es una estupidez, es una estupidez, es que tú te crees, si es que son tontos, ¿como los vamos a poner en un centro normal?” Ese era el discurso que traía conmigo cada vez que yo sacaba un niño de la nómina del Hospital Civil, porque significaba menos ingresos que entraban allí ya que la subvención era por niño, por tratamiento” (E02).

Como decía Bertold Brecht, cuando la hipocresía es de mala calidad, es el momento de empezar a decir la verdad. Esa situación produjo una ruptura dentro de la misma. Se produce un cisma y triunfa el sector que aboga de nuevo por la institucionalización.

“Quien quería oír: “hay que ver el Estado, no entiende a nuestro hijos”, y voy a un encierro y a una “mani” a Sevilla, el primero, pero en realidad, yo no quiero eso, y quiero conseguir más recursos, más dinero, empoderarme, hacer un gran centro y tenerlos allí todos juntitos” (E02).

Nuestro siguiente informante fue cesado como presidente y ganó la tendencia del gerente, lo que lleva a la salida de los profesionales, ganados para educación. Estos son los recuerdos.

“Había veces que de la junta directiva, que éramos nueve, habían ocho contra mí. Poniendo en contra a la asamblea. Vamos, contra nosotros. No había nadie más que tuviera una visión global. Nosotros y los profesionales conforme los fuimos contratando. Entonces estaban los profesionales de nuestra parte. Ay, amigo. Los profesionales, todos a la calle. Cuando se iba a empezar con... Con el vivero... Y después se quiso empezar con lo otro... Y con lo de más allá... Yo me negué a despedir a nadie, cuando me presento a presidente... Yo de soy de los cinco primeros padres que fundamos AMAPPACE. Como yo era el que hice la primera acta, el que iba a ser presidente le di el número uno, el vicepresidente el dos y yo como secretario el tres, que podía haber puesto el uno... Lo digo como anécdota para ver mi recorrido. Yo jamás hubiera querido ser presidente, pero por una serie de circunstancias tremendas, me presento. Los profesionales me sugieren: “haz una limpieza”, no eché a nadie... Fue mi gran fallo. A los profesionales les llegaba todo esto. Es que necesitábamos la colaboración de los profesionales. Ellos estaban mal vistos por el gerente... El gran gerente... Y ya desde entonces, en picado. Se retroceden muchos años. Con un centro, sí pero...” (E03).

Estas duras palabras las corrobora esta otra informante

“Hubo una parte de AMAPPACE que querían montar determinados negocios, porque ellos estaban sin trabajo. Utilizando a los paralíticos cerebrales. Y de ahí fue cuando E03 salió, lo echaron de presidente, y al poco tiempo los profesionales empezaron a ser despedidos, todos los que no estaban de acuerdo con la filosofía de los que se quedaron. Mejor, del gerente” (E04).

Asociaciones creadas para ayudar en las que se cuelan personas para ayudarse. Pero la tendencia a la integración era imparable y la recién creada Comisión de Integración de la Delegación de Educación de Málaga rescata a parte de estos profesionales.

“Y como éramos conscientes de que (alumnos y alumnas con parálisis cerebral) eran susceptibles de estar escolarizados en centros públicos, cambiaron el sistema de oposiciones de Magisterio. El primer año fue hacer un proyecto didáctico de carácter curricular. En el año 85, sale la Ley de Integración, convocan oposiciones y ya no había que examinarse de matemáticas, historia, ciencias naturales... Y los psicólogos podíamos presentarnos. Entonces hablamos, nos presentamos las cinco a las oposiciones a Magisterio. Nos llaman de la Comisión de Integración y nos dicen: si aprobábamos (porque nadie en la pública sabía trabajar en parálisis cerebral) ¿os atreveríais a hacer un proyecto para escolarización de niños con parálisis cerebral en la pública? Y aprobamos las cinco. Hicimos el proyecto junto con la Comisión de Escolarización que consistió en sacar a todos los niños del Hospital Civil” (E02).

En ASPAHIDEV, sin embargo, no aparecieron estas fisuras. La siguiente informante, con una visión global por su largo recorrido laboral, y que estuvo en los primeros tiempos del equipo de *ambliopes*, así lo asegura.

“ASPAHIDEV tenía claro el concepto inclusivo, quieren que los maestros vayan a las clases ordinarias a ayudar a los niños. A diferencia de [lo que ocurría en la asociación de] parálisis cerebral” (E06).

Esta misma informante resume el carácter de la asociación de las familias de alumnado con diversidad funcional visual con una metáfora muy preclara.

“Esos padres de la asociación empiezan esa experiencia y lo que quieren es que los responsables de educación cojan las riendas, ellos no quieren nada privado porque piensan que lo privado se puede acabar, sin embargo el Estado está ahí, algo muy de la revolución francesa” (E06).

Curiosa la dualidad ASPAHIDEV-ONCE dentro de la misma diversidad funcional. La asociación malagueña luchando por la inclusión desde su nacimiento. La organización estatal, sin embargo, defendiendo la institucionalización.

“No estaba la ONCE, afortunadamente. Ellos querían que los niños fuesen a sus propios colegios especiales. Lucha diaria” (E06).

En resumen, esta asociación tuvo claro su carácter inclusivo desde el primer momento: luchó para que se integrara a su alumnado, bregó con idea de que se contrataran todas las personas necesarias y facilitó la construcción de un centro con todos los recursos. Y todo ello sin presionar ni controlar a los profesionales.

“La asociación no quería tener nada que ver con los maestros. Ellos consiguieron que se hiciera un centro de recursos que se abrió en el año 88, que es el que está al lado del Luis Buñuel. En un edificio que se hizo espectacular, con dinero público, porque la asociación no pretendía, como AMAPPACE, tener un chiringuito” (E06).

La asociación de espina bífida tiene una trayectoria parecida. Fundada por padres y madres luchadoras, lograron integrar a su alumnado al principio en un colegio ordinario, el Ricardo León, y más tarde en otros centros. Mediante subvenciones contrataron al personal de apoyo adecuado y lograron que la Administración absorbiera a este personal. Una vez conseguido el objetivo, se retiraron a una posición que le permitiera protestar pero a la vez ayudar. Para que se cumpla la máxima de Anaximandro: todo deja paso a otra cosa para mantener el equilibrio.

“Las asociaciones recibían mucho dinero, como AMAPPACE que recibieron muchísimo dinero. La de espina bífida, como empezó tarde, recibe dinero pero ya no estaban tan boyantes, pero aun así empezó con muchísimo personal. Cuando se le acaban las subvenciones, consigue en Sevilla que la Junta asuma el proyecto y se retira” (E13).

En el caso de la asociación de autismo, su papel fue muy importante en la gestación de las primeras experiencias de integración y de la extensión de las mismas en los centros de la provincia. Aunque al principio no lo tenían nada claro.

“El papel de las asociaciones fue clave. Al principio ellos entendían que preferían tratamiento especializado. Ahora los padres en general prefieren que sus hijos estén con los demás. Y hay que convencerles de lo contrario si es necesario, y es muy duro. En su momento, al menos en autismo, preferían el tratamiento especializado y tuve que convencerlos pero fue muy simple, con argumentos” (E14).

Hay que recordar, una vez más, el desconocimiento que existía de este trastorno, del que parece que solo la asociación traía formación actualizada. Y la proporcionaba no solo a sus propios profesionales, que entraban en los centros en los que había escolarizado alumnado, como el Santa Rosa de Lima. También ayudaba a formar a los profesionales de la escuela pública. Esta informante, que puso en marcha la primera experiencia de integración de alumnado con autismo en un centro ordinario, recuerda algunas cuestiones negativas.

“Yo no soy mucho de asociaciones... Con la de autismo tuve... Aquello era invasivo. Con el personal... Querían controlarlo todo, y cuando se fueron yo me alivié. Ellos querían controlar a los maestros y decirles lo que tenían que hacer. Recuerdo que decía que una cosa es que trabajemos en la misma línea y otra que nos queráis controlar. Siempre ha habido un deseo de controlar al personal que atiende a su hijo” (E08).

Opinión no compartida por esta otra informante, que trabajó en dicha asociación.

“Creo que la asociación de autismo no era nada invasiva. Para mí al menos. Nunca noté que lo fueran. Los padres estaban abrumados, no sabían lo que estaba pasando” (E14).

Con respecto al colectivo de la diversidad funcional auditiva, hay una división. Hablamos de dos asociaciones, cada una de ellas con unos objetivos muy claros, motivados por una forma diferente de enfocar la intervención. Una vez más, la utilización o no de la lengua de signos como motivo de discusión. Paco Alonso, nuestro informante, tiene vínculos con las dos y tiene una visión privilegiada. Recuerda su primera demanda a una de ellas, cuando se matriculó en la Facultad.

“¿Qué pasó con la asociación de sordos y la federación andaluza de sordos? En la asociación de sordos (Sociedad Federada de Sordos de Málaga), el presidente no tuvo interés para apoyarme e incorporar un intérprete a la Universidad. Tuve que hacerlo solo y luché hasta que me dieron un intérprete para el segundo y tercero de Magisterio” (F.M.A.C.).

Recopilando sus experiencias tanto en una como en otras, hace el siguiente resumen.

“Soy socio de la Sociedad Federada de Personas Sordas de Málaga desde el año 1988 y fui colaborando en las distintas actividades (delegado de deporte, educación, lengua de signos...). Más tarde, fui coordinador de la orientación familia de la Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas (FAAS) hasta el año 2004. En el año 2003 fui coordinador del departamento de educación y consejo de la FAAS hasta el año 2007. Hay otra asociación de padres y amigos de sordos de Málaga, llamado ASPANSOR. Mi primer trabajo fue como profesor de niños sordos en el Programa de Garantía Social por ASPANSOR. Luego fui profesor de atención temprana en las edades entre 0 - 4 años (ASPANSOR). He pasado muchísimas cosas en el movimiento de la asociación de sordos y creo que necesitaría una adaptación y puesta más acorde a la necesidad de las personas sordas y la actualidad. Cada uno, camina por diferentes caminos, uno dice que trabaja para niños sordos defendiendo la forma oralizada y otros para personas sordas adultas” (F.M.A.C.).

Su idea es muy clara: la unión hace la fuerza y los objetivos deben ser comunes. La solución: trabajar por el bilingüismo.

“Pienso que es una tontería separar objetivos, siempre hay que buscar caminar juntos para favorecer la integración real, la educación, el ocio y el deporte para niños, jóvenes y mayores. Si hay una unión de las dos asociaciones se hacen mas fuerte y tendrán una idea más clara de sus objetivos y prioridades Siempre

pienso que las dos asociaciones sean una de personas sordas bilingües de Málaga. Esto sería lo ideal” (F.M.A.C.).

En este campo, y con respecto a la integración, las opiniones son concluyentes. Aunque el colectivo venía de un centro específico, algo cerrado como han opinado algunos informantes, la incorporación al movimiento de integración era inexorable. Esta informante, que coordinó la integración del alumnado sordo en centros ordinarios, aclara la filosofía educativa de ASPANSOR.

“La asociación tenía clara la idea de la inclusión. No estaban de acuerdo en algunas formas de realizar la integración, y se quejaban. Pero entendían que la integración era el camino. Hubo que trabajar mucho con ellos. Establecí muy buena relación con la asistente social de ASPANSOR y con la directora. La relación y colaboración con los demás presidentes y familiares ha sido positiva. Las asociaciones de afectados en cualquier caso son positivas” (E09).

En similares términos habla otra informante, que trabajó en la Delegación, y que recuerda también las demandas.

“Trabajamos con varias asociaciones, con la de sordos, ASPANSOR... Su presidenta había estudiado conmigo en las monjas y empezamos a trabajar, pero es lo que digo, es una asociación... Al alumnado sordo le cuesta trabajito, siempre veían que había poco...” (E10).

Pero, como hemos visto, no siempre ASPANSOR será una balsa de aceite. La atención al alumnado con diversidad funcional auditiva tiene unas características muy concretas, especialmente la dualidad oralidad-lengua de signos. Con la extensión de los implantes cocleares, el fantasma de la ruptura ha planeado sobre la misma, como relata esta informante.

“Hace dos años pregunté yo, en La Rosaleda porque ASPANSOR defendía la lengua de signos, como lengua natural de la comunidad sorda, pero qué estaba pasando con esos padres que había una ruptura con niños implantados que no quieren saber nada de la lengua de signos. Y ellos decían que con esos padres no querían nada, y esos con estos tampoco. Claro que hay ruptura, según la expectativa que quieras tener con sus hijos. Si una quiere defender la lengua de signo y otra el lenguaje oral, pues habrá ruptura” (E08).

Las asociaciones tuvieron un *modus vivendi* reivindicativo. Como se ha visto en otros apartados, la Administración parece hacerle más caso a las familias que a los profesionales. Y más si se organizan. Esta afirmación de una informante rememora los primeros momentos de las experiencias de integración. Y cómo se intenta pasar de ese modelo, que aquí se llama paternalista, a otro más integral, desde educación.

“Había mucho... Lo que había en Málaga eran los padres organizados, en asociaciones: pedían a la Delegación recursos y trabajaban para ofrecer una asistencia y una educación para sus hijos. La Administración subvencionaba y los padres eran los que llevaban el control educativo de los niños. Y era todo muy paternal, muy llevado por asociaciones, y cuando llega Miguel [López Melero] intenta romper eso” (E01).

Romper esa estructura conllevó un esfuerzo. No era fácil convencer a unas familias que habían estado solas durante muchísimo tiempo que el paso que iban a dar, que se antojaba definitivo, iba a resultar satisfactorio: conllevaba ceder la atención educativa de sus hijos e hijas a la Administración.

“Porque Miguel también reunió a todos los colectivos de Málaga. Fue muy importante la labor esa porque imagínate los miedos, la fuerza y el poder que tenían las propias asociaciones como tales, son entidades potentes, son instituciones con mucha historia y que tenían un protagonismo, que se creían con fuerza para estar ahí, y tenían miedo y querían proteger a sus hijos ante alguien que rompe con lo establecido. No, esto no es de los padres, ellos tienen una responsabilidad pero la escolarización no es de los padres, sino de las instituciones. Viene alguien y te hace reflexionar” (E01).

Como vemos, el asociacionismo tuvo un papel muy importante aglutinador de las familias, suavizando las dificultades y actuando como eje reivindicativo.

“Cuando descubres que no estás solo, que no eres el único en el mundo, que tienes un problema, que te van a ayudar y con la fuerza de todos se pueden conseguir más cosas, eso es importante. Lo de la asociación lo veo fundamental, sea de la discapacidad que sea: Down, ciegos, sordos, conducta...” (E09).

Volvemos al testimonio de esta otra informante que trabajó varios años en el ETPOEP. Desde su puesto de responsabilidad administrativa, a caballo entre el mando central y los centros, su testimonio cobra bastante valor, puesto que reconoce el papel de las asociaciones como ariete constante para no dormirse en los laureles.

“Las asociaciones eran moscas cojoneras pero era necesario que fueran así, eran imprescindibles. O tenías la espada de Damocles o no salía adelante. Y siguen siendo un movimiento que hacen ver a la sociedad la necesidad de tenerlos en cuenta. Siempre lo he dicho. Y las asociaciones que han trabajado en la Delegación cuando yo estaba... Chapeau. Han sido movimientos imprescindibles, o por lo menos yo lo veo así. Es verdad que a veces te echabas a temblar, pero es como tener la espada diciéndote: que lo hagas. Era imprescindible para no caer en la apatía. Y antes había muchas jornadas y se visualizaba, lo que no se hacía visible no existía. Ellos han hecho que sea visible. Porque nosotros podíamos quedar

en la autocomplacencia: “qué bien lo estamos haciendo, hemos abierto tres aulas...” Y tenías a la asociaciones que te decía: “vienen estos dos que tienes que meterlos en el instituto...” A mí me ha ayudado mucho” (E10).

Esta misma informante, también reconoce la ayuda que prestaron las asociaciones a la hora de concienciar a las familias de ciertas limitaciones. Reivindicando la empatía, el saberse poner en el lugar de las familias, a la vez que la necesidad de que la familia se ponga en el lugar de la Administración.

“Fue importantísima la colaboración con las asociaciones. Las asociaciones tienen una información y una formación, por lo menos, imprescindible. Recuerdo a María José que era la presidenta de la asociación de espina bífida, que el alumnado tiene que pincharse, tiene que sondarse y recuerdo que esa presidenta trabajó codo con codo conmigo; la labor que tenía de decirles a las familias: “sus niños tienen que ayudar, tienen que aprender a sondarse, porque no tenemos recursos. Si tu hijo aprende a sondarse; podrá irse al instituto que quiera y si no tendrá que ir a uno que haya educadora”. Ella hacía una labor de concienciación con las familias, a la vez que exigía pero estupendamente, porque era capaz de ponerse en el lugar de la Administración, y eso es espectacular” (E10).

Aunque este papel no siempre se ha conseguido, habiéndose visto desbordada la Administración en algunos momentos. Esta informante, que, como la anterior, también trabajó como coordinadora de necesidades educativas especiales en el ETPOEP, reconoce haber pasado malos momentos.

“En autismo han querido controlar mucho a todo el personal, entonces yo de hecho llevo mucho tiempo que no voy a congresos que sean de padres, por la ansiedad que transmiten esos padres. Cuando he ido a un sitio, pregunto si es para profesionales; si es para mi formación o si van familias” (E08).

¿Qué sentido tienen las asociaciones hoy en día? Esta informante se muestra escéptico del momento actual.

“Cuando empezamos, eran tiempos buenos para el asociacionismo. Hoy ha muerto” (E06).

Otros informantes no opinan igual, y defienden la necesidad de que sigan existiendo las asociaciones.

“El triangulo escuela-asociación-familia sigue siendo fundamental” (E09).

Este informante matiza algo más.

“Las asociaciones siguen siendo importantes. Pero es importante quién las dirige. Ni la política, ni los puestos de trabajo... Yo siempre he dicho que Carlos Haya funciona porque funciona la gente, no por quienes la dirigen. Mi Facultad igual, porque entre cuatro hemos querido que funcione, no por los treinta y ocho restantes” (E03).

En efecto, siempre se acaba hablando de personas concretas, y no de instituciones. La institución es lo que las personas que la rigen quieren que sea en ese momento determinado. Porque lo ideal es buscar el bien común y no el particular. Y una asociación debe crearse si verdaderamente hay objetivos comunes para una serie de personas. Y no para satisfacer objetivos personalistas.

“Hubo una mente preclara que dice: “mi hijo, como es rubio con un mechón blanco, yo quiero hacer una asociación de rubios con mechones blancos...” Yo recuerdo sentado en el escalón de mi casa en Marcos Zapata, 2 y de allí no nos levantamos hasta conseguir que no le pusiera el apellido “rubio de mechón blanco” a su hijo ni a todos los niños que querían... Una asociación hay que tener mucho cuidado con ella. Porque es un apellido que va a llevar el niño toda la vida. Cuidado. Como la gente no sabe para qué están las asociaciones...” (E03).

Este otro informante añade, además, una reflexión que consideramos muy interesante para entender cómo funcionan las asociaciones y hasta qué punto pueden llegar.

“En general han intentado que continúe el proceso porque realmente hay una estructura, vamos a llamarla, un poco perversa: para que la asociación pueda seguir funcionando necesita subvenciones y para conseguir subvenciones tienes que cumplir una serie de cuestiones que a lo mejor no tiene nada que ver con este tema. Y esto ha podido ser la parte que les limita mucho” (E11).

En el sentido de limitar la independencia de actuación de las asociaciones, esta informante avanza un paso más.

“Todo ha dependido de [la Consejería de] Educación. Hasta las asociaciones” (E06).

Por ello, es interesante analizar lo que consideran nuestros informantes que deben ser los objetivos de una asociación hoy en día, toda vez que aquellos para los que se crearon se han ido consiguiendo. La gestión del tiempo libre parece ser uno de los más importantes. Así se expresa esta informante desde el punto de vista escolar.

“La asociación tiene una función y debemos coordinarnos con ellos. Yo creo que deberían quedarse con el ocio y el tiempo libre

de los niños. Porque somos todos terapeutas. Un día una madre me dice: “es que mi hijo me ha tirado el puzle a la cabeza”, y yo le dije: “¡pues mucho ha tardado!”. Estás en el colegio, luego el gabinete y luego cuando te tienes que poner a jugar; te pones con el puzle, pues mucho ha tardado. Creo que deberían cubrir el ocio, el respiro familiar. Cuanto más tranquila esté una familia, mejor andará el niño. Y entiendo lo que debe ser tener a un hijo autista todo el día. Hay que ponerse en el pellejo de los padres. Esos huecos (ocio y tiempo libre) creo que las asociaciones los deben cubrir. Pero es más cómodo dar terapia que implicarte en ocio y respiro familiar. Y creo que se quedan muy vacíos con nuestros niños” (E08).

Desde el plano de las familias y las asociaciones, similares planteamientos lleva este otro informante.

“Hay un par de asociaciones por ahí que están trabajando el ocio desde el primer momento. El ocio y el apoyo. Hay unos pelvipédicos, aparatos para mantener al niño de pie, pero el resto de niños si juegan al futbol... Coges un balón así de grande y todo el mundo va a jugar... Los lunes se juega con esta pelota. Están haciendo verdaderas maravillas ahora mismo. Las asociaciones, ¿eh?” (E03).

Llegamos a una reflexión final sobre las limitaciones de las asociaciones. Probablemente soportaron más responsabilidades de las que debieron llevar. La expresa una informante referida a AMAPPACE, pero puede extenderse a todas las demás.

“Sigo creyendo que es muy difícil ser dueño, propietario o gestor de un colegio sin estar cualificado para ello, siendo padre o madre que, puede que sí o puede que no, tengan visiones socioeducativas de lo que es vivir con una discapacidad, la función de un colegio, el trabajo educativo multiprofesional, etc., etc. En unos casos, era gente estupenda, en otros no tan estupenda, gente más comprometida en la práctica de los beneficios para todo el alumnado, gente que solo iba “para mi niño, para mi niño...”. Lo que era en aquellos tiempos una asociación de familiares: con mucha fuerza, mucho valor, porque estaban buscando respuestas a derechos de sus hijas e hijos que no estaban protegidos por las instituciones públicas y, entonces, desde el ámbito de lo privado, tienen que poner el motor en marcha y convertirse en un movimiento de defensa de los derechos de las personas con parálisis cerebral” (E12).

4.2.27. Con la ayuda de la amistad. El contacto con otros organismos

“Todos hemos pasado apuros y todos necesitamos que nos ayuden”

Los Miserables. Víctor Hugo. 1862

Otro de los aspectos que hemos visto interesante es el tipo de contacto que nuestros informantes tuvieron con otros organismos. Como Hobbs, todos hemos nacido con un hermano gemelo: el miedo. En nuestras experiencias, probablemente el mayor miedo fue la soledad de nuestros informantes en los centros. La búsqueda de personas en las que apoyarse les sirvió para asentar su trabajo.

Separando las asociaciones, que por su importancia las trataremos en otro epígrafe, nos centraremos en la coordinación que se mantuvo con servicios sanitarios y con el Centro Base (actualmente, *Centro de Valoración y Orientación de Personas con Discapacidad*).

Comenzando por este último, fue crucial en los primeros momentos de AMAPPACE, ayudando a formar a los profesionales y cediendo datos de las personas valoradas. Para suerte de las mismas que pudieron acceder a la escolarización, en ese momento la protección de datos era muy laxa.

“Nosotros, o cualquier asociación llegábamos y no había nada informatizado. Pero había una habitación entera de archivos y te daban un listado de nombres: estos aparecen con parálisis cerebral, y tú te ibas a los archivos, a una dirección, la edad, te ibas a su casa: “mire usted...” (E02).

Más adelante, y cuando se crea un proyecto para integrar al alumnado con parálisis cerebral en centros ordinarios, esta buena coordinación sigue y se amplía a la unidad del Hospital Civil. De tal forma que cualquier centro que entraba en la experiencia de integración tenía una red no formal a la que consultar y pedir asesoramiento. Como afirma esta informante, sin ninguna necesidad legal, solamente por responsabilidad y por ganas de ayudar.

“Hacíamos una labor muy buena de coordinación centro base-Hospital Civil-unidad de pedagogos y psicólogos que había que eran: Antonio Fortes, Pedro Merchán y Paloma Gutiérrez como psiquiatra, y Narbona y nosotros. Teníamos una red establecida que la gente podía pedir asesoramiento, nada reglado, todo porque nos daba la gana porque no teníamos obligación. Pero había mucha ilusión y muchas ganas de sacar esto para adelante” (E02).

En el caso del equipo de *ambliopes*, la coordinación con el Hospital Materno Infantil comenzó muy pronto, y en principio a través de la propia asociación, ASPAHIDEV. Esta coordinación fue el embrión del equipo de atención temprana del ya CAIDV, en 1992.

“En ASPAHIDEV una de las cosas que teníamos es que íbamos a la casa de los bebés, cuando nacían niños con ceguera. Inmediatamente. ASPAHIDEV se coordinaba con neonatología y

el Materno, encantado. Los que llevamos atención temprana nos reunimos todas las semana. Éramos seis, luego siete, luego diez, y todos los casos nuevos los hablábamos allí. La psicóloga era la que valoraba los casos. Pilar era la que decidía, obviamente” (E06).

Mientras tanto, en las aulas de Educación Especial, el alumnado se adscribía a las mismas de manera indiscriminada. No existían protocolos de derivación adecuados. Ni tampoco una coordinación suficiente. Solamente una derivación clínica, el P10. En algunos casos, esa sílaba aguda quedaba flotando en el ambiente unos segundos como la persistencia de un eco acusador, como recuerda este informante.

“La información que yo tenía de esos niños era un P10, el papelito ese chiquitito y que lo daba casi siempre la misma persona, que era el doctor Rodríguez Barrionuevo y en ese papelito normalmente ponía: “problema de maduración”, o algo así. Y eso era el primer dictamen, y con eso tú arréglatelas” (E11).

Más adelante, una vez que se asientan las experiencias de integración, comienza la coordinación con otros servicios. Uno de ellos fue la Unidad de Salud Mental Infantil del Hospital Materno. Aunque el resultado no fue el esperado: esta unidad trabaja con un modelo dinámico, psicoanalítico, que no encaja en los postulados actuales educativos. Como si siguieran las tiránicas instrucciones de su horóscopo.

“Tuvimos relación con la gente de la USMI del Materno, iban al colegio y nosotros íbamos a sesiones de formación allí, aunque no teníamos la misma línea pedagógica, por supuesto. La misma línea que siguen teniendo” (E08).

Esta informante cuenta alguna anécdota concreta, en la que queda claro que el principal enemigo de la razón no es la sinrazón, sino la falta de argumentos.

A una familia de etnia gitana (de una alumna autista) le dijeron en el Materno que esa era una conducta reactiva a tantos cambios de vivienda. Ya ves. Además, está escrito, no sé si lo tendré guardado, porque aquello lo fotocopié y lo guardé. Y siguen diciéndolo” (E08).

Cuando las experiencias se institucionalizan de forma normativa, uno de los efectos que tiene es que se van cerrando las puertas de los centros a otras instituciones y la coordinación es más complicada. Este informante, que ha formado parte del Equipo Técnico Provincial, lo tiene, sin embargo, muy claro.

“Yo en el centro trabajo con asociaciones porque hay gente muy preparada que te echa una mano y que ayudan bastante y porque creo que es un problema común. De todos, no solo el centro público. No estoy en la idea de que aquí no entra nadie. De hecho,

metemos a gente. Sí estoy en la idea de que los profesores tienen que estar presentes en clase con los ponentes o con el personal que imparte actividades. Pero no es que esto es público y no lo pisa nadie, cuando hay montones de deficiencias que no cubre nadie y por ahí se nos escapa. Y tenemos un montón de lagunas” (E11).

El mismo informante, actualmente orientador en un instituto de Educación Secundaria, amplía el tipo de ayuda que busca.

“Busco gente que me solucione y que me ayude en cosas y que no dependen de Delegación. Me voy a Salud porque tengo una trabajadora social que es una máquina y se mete en unos fregados tela marinera. Antes tenía unas trabajadoras sociales que estaban en ese programa, Andalucía Joven, que eran una maravilla. Y gente de Proyecto Hombre que están denigrados por algunos, con Virginia que nos llevamos fenomenal y te echa una mano en los problemas diarios... Uno recurre a lo que le va dando solución porque necesita dar respuesta a lo que va surgiendo” (E11).

Y aclara que, al final, lo que soluciona no son especialmente las instituciones, sino más las personas que las pueblan. A veces a las instituciones les pasa como el traje nuevo del emperador pero al revés: rico revestimiento pero nada por dentro. Hay que buscar más bien a personas concretas que ayudan. Y lo hacen, precisamente, porque se saltan la normativa.

“Y son personas, no instituciones: voy a Salud porque hay personas que se saltan protocolos, se saltan cosas, pero te dan soluciones porque las necesitas ahora” (E11).

4.2.28. Sombras en el paraíso. Las penalidades y experiencias que marcan

“Las lágrimas lavan los ojos hasta que uno puede ver mejor”

Simone Signoret en El Barco de Los Locos. Stanley Kramer. 1965

Decía Georges Bataille que las lágrimas son la última forma de comunicación. A lo largo de las experiencias de integración, nuestros informantes tuvieron que pasar numerosas penalidades. No hay que olvidar que estaban en un tránsito legislativo, anticipándose al cambio mayoritaria que tendría lugar con el Real Decreto 334/85, con numerosos miedos entre el profesorado y las familias, y con carencia de medios, tanto humanos como materiales. Es lógico que aparezcan testimonios que documenten estos difíciles momentos.

“Si el horario oficial de trabajo era hasta las dos y salíamos a las dos y media, o nos íbamos a trabajar y volvíamos a las seis de la tarde... pues era lo que había. Con esas carreteras esos pueblos perdidos. ¿Qué culpa tenían esos niños de no vivir en la ciudad? ¿A Siete Pilas, cómo no voy a ir a Siete Pilas...?” (E09).

Esta informante fija claramente dos situaciones muy frecuentes para ella como las peores a las que se tuvo que enfrentar.

“Los peores momentos los he pasado cuando los padres se te ponen juntos. Y tienes que tragarte todo su miedo, frustración, odio... Contra la Administración. Y siempre estás de parapeto. Y cuando tienes que cubrir marrones de compañeros. Eso es constante. Tienes que arreglar marrones y tienes que hilar, con palabrería: porque si cae el profe, cae el niño detrás. Ya trabajaré... Esa es mi explicación, no es corporativismo. Es procurar lo mejor para la criatura” (E14).

Sin embargo, la mayor parte de las experiencias que les marcan tienen que ver con el trabajo con el alumnado. Alumnado con dificultades, en algunos casos graves, muy graves. Algunos de ellos comparten el lago artificial que forma en la conciencia las lágrimas que no han sido capaces de llorar en sus vidas.

“Como pierdas esa noción, ya cuesta mucho trabajar, porque ya cedes mucho... “El pobre”, la lástima y todo eso, ensucia y empobrece. Con Claudia me tenía que parar, respirar hondo y pensar:” vamos a ver qué necesita esta niña de mí: esto”. Porque como yo entre en el “anda para qué”, no trabajo con ella” (E07).

Esta misma informante relata un caso muy complicado y que se le quedó grabado. Es de esas complicadas situaciones en las que el alumnado no mejora.

“Un caso peculiar que tuvimos en Infantil: era un niño difícil en el sentido que tenía conductas menos controlables. Fue creciendo y al paso de Primaria tuvo que meterse en el aula específica porque tuvo una regresión muy fuerte. Y ese caso a mí me marcó mucho porque al ver esa evolución que tuvo tan fuerte... Porque no era que naces con una deficiencia y vas creciendo y vas acoplando tu cuerpo a esa circunstancia, sino que tu cuerpo es de una manera y vas cada vez peor... Eso es durito. Normalmente tú trabajas para que prograses y vayas a mejor pero que vayas para peor... Eso es muy fuerte” (E07).

La enfermedad. La muerte. Si ya es dura, cuando le asalta a niños y niñas, aún lo es más. Y eso lo han vivido nuestros informantes. Situaciones que no las aguantaría ni el mismísimo Sísifo.

“Tuve un niño con una hidrocefalia horrible, José María. Tenía más cabeza que cuerpo. A la madre, que era soltera, le dijeron que su niño no iba a vivir, que no le pusieran la válvula, que lo dejara. La cabeza empezó a crecer, a crecer, a crecer y la madre no pudo más y pidió que le pusieran la válvula. Recuerdo otro que se puso con problemas de riñón, en unas circunstancias muy malas, de pobreza. Porque algunos tenían circunstancias duras, muy

duras. Me acuerdo de Manuel, un niño muy curioso, con mucha imaginación, pero muy afectado. Entonces él mismo decidió que no quería que le hicieran nada más, que ya quería morir. El día del entierro, era una tarde que llovía. Y ahora el cura no quería decir misa porque decía que no era la hora. La madre se empeñó, decía que tenía derecho. La que se formó... La presidenta salió y hasta que el cura no le dijo la misa, allí no se fue nadie. Circunstancias duras y tristes” (E13).

Pero, como bien relata esta informante, lo peor se lo llevaron los alumnos y alumnas. Para ellos y ellas, el dolor no tiene esquinas, es una casa sin balcones. Porque fueron los auténticos pioneros y los que sufrieron la incompreensión de propios y ajenos. Hasta el punto de hacer dudar, incluso años después, de las bondades de las experiencias. Ningún *dios* ha reivindicado esa guerra.

“¡Ya es con las exigencias y las demandas que la realidad nos presenta y, como organizaciones, nos cuesta trabajo movernos! Eso lo pensaba y lo sigo pensando: a veces mi sensación es que mucha gente con parálisis cerebral y con sordera, que son los grupos con los que más he trabajado, se han llevado muchas golpes, han sufrido muchas heridas... Porque han abierto camino con sus cabezas y, aunque a la larga merezca la pena, para no pocos los procesos de integración escolar que vivieron fueron en parte frustrantes. Porque han estado en escuelas que los escupían, los rechazaban, activa o pasivamente, no les daban respuesta a sus necesidades o se las daban como un favor, no como un derecho. A veces, dices: “Ay, madre, ¿habría sido mejor dejar a alguno o alguna donde estaba? Más queridos, más cuidados emocionalmente” (E12).

4.2.29. Tener y no tener. La necesidad de los recursos

“Necesitamos un barco más grande”

Roy Scheider en Tiburón. Steven Spielberg. 1975

En la actualidad, siempre que se abre el debate sobre la atención a la diversidad en cualquier etapa educativa, la primera queja que aparece a la palestra es la carencia de recursos. De ellos siempre se está esperando en un gerundio perpetuo que puede durar varios años.

Nos parece interesante, por ello, que analicemos el tema con nuestros informantes.

Porque cuando comenzaron las experiencias de integración, los recursos humanos se daban a cuentagotas Y los recursos materiales y formativos eran casi inexistentes.

“En esos años sí que conseguimos muchos niños integrados sin ningún tipo de ayudas. Ahora cuando dicen: “aquí no tenemos medios” ¿sabéis lo que es no tener medios? Es tener voluntad. Sí que he tenido claro que caridad no, son derechos” (E02).

Empezar de cero conlleva muchísimas dificultades. Y no solo hablamos de recursos materiales. Como bien explica esta informante, existían muchas, muchísimas necesidades. El hecho de salir adelante con ellas, sin esperar a que se resolvieran, fue, sin duda, parte del éxito de las experiencias. Cada vez que releo a Azorín y pacto la paz con él, recuerdo su frase: hay que ir directamente a las cosas, desterrar lo barroco. Se hizo camino al andar.

“Es verdad que no había suficientes condiciones. No había ascensores, faltaban recursos, había muchas barreras culturales, los procesos de sensibilización y de formación se iban produciendo estando ya el alumnado en las clases... Pero mi argumento era, en aquel momento y sigo defendiéndolo ahora, que no podíamos esperar cinco o diez años a que estuvieran las condiciones óptimas, porque a los niños les iba a salir el bigote y ya no iban a poder estar en la escuela; y a estos niños y niñas había que darles respuestas educativas en ese momento, y la mejor respuesta, si esperábamos sin exigirla, no iba a llegar nunca, porque si no existía la demanda, de los niños, de las familias y de los profesionales, la escuela no se iba a mover espontáneamente: “mientras vayamos funcionando, para qué nos vamos a complicar la vida” (E12).

En efecto, la situación era urgente. No se podía, de ninguna manera, esperar a llegar al eureka: el agua estaría tan fría como el mármol.

Poco a poco y con voluntad desde las instancias políticas, se fueron dotando a los centros de los recursos humanos necesarios. Los primeros años de la experiencia, a lo largo de los años ochenta, se vivieron buenos momentos en esta cuestión.

“Unos años fantásticos en el tema de recursos. Es verdad que no era masivo, mucha gente seguía en su casa. Pero a otros niveles: en parálisis cerebral yo creo que conseguimos llegar al 100% de la población” (E02).

A la siguiente informante le tocó gestionar recursos en su época al frente de la coordinación de necesidades educativas especiales del ETPOEP. Recuerda unos años difíciles porque no se podían satisfacer todas las necesidades que se presentaban.

“Siempre faltaban recursos, siempre faltaban maestros de PT... Se hizo poco a poco. Fueron años duros porque todo el mundo iba a Delegación a pedir recursos, cuanto más mejor y no siempre es así. Yo le decía a la Delegación: si cada vez que viene alguien se llevara un maestro o una maestra del cajoncito, no existirían los problemas” (E10).

Es el momento en que se extiende, por ley, la integración. Y, una vez universalizada, parece que la Consejería opta por otra cuestión. Otra moda. Y los recursos se estancan.

“La integración tuvo un boom que fue al principio con el dinero, los recursos... Toda la Junta estaba puesta en eso. Pero cuando se

fueron consiguiendo cosas, también se fueron perdiendo recursos: se perdió lo de bajar la ratio, se perdió el pacto profesionales-especialistas en los coles... El [colegio] Bergamín fue pionero en tener tantos recursos, de PT, educadores, ATS... Pero en los colegios nuevos no ponían. Eso fue un boom y se perdió” (E07).

Desde entonces, hasta la actualidad, la situación de los recursos no ha dejado de empeorar. Una informante nos comenta ocasiones en las que se llamaba por teléfono a la Delegación para solicitar un recurso urgente y la respuesta era un largo silencio del que solo sacaba partido la compañía telefónica.

Es cuando se empieza a solicitar un esfuerzo adicional de las personas que trabajan en esto.

“Pero no hay grandes recursos; la ratio y el personal falta. Es que tiran mucho de la buena voluntad de la gente, y la gente no tiene por qué tener buena voluntad, puede tenerla o no. La Administración debe dar los recursos necesarios” (E07).

En la misma línea se define una informante anterior, que actualmente dirige un colegio de Educación Infantil y Primaria.

“Yo creo que nos hemos estancado un poco con los recursos por el tema de la crisis. Yo como centro ordinario lo noto: estamos compartiendo recursos. Tú vas a la Delegación y te lo dicen, la propia gente que está gestionando los recursos: hacen falta. No tanto ayudas técnicas como profesorado especialista” (E10).

El que sea consecuencia directa de la crisis económica lo pone en un brete la siguiente informante. Lo achaca, más bien, a un injusto reparto del presupuesto. Y a cambios en los objetivos más inmediatos de la Consejería. Y es que nuestro tema no es rentable.

“Y problemas económicos no son porque la Delegación de Educación cada vez que cambia de jefe de servicio florecen más asesores: además de las plazas regladas aparecen tres o cuatro, que te dicen: “yo estoy aquí porque soy amigo de...” Y va por pueblos; ahora tenemos “viva Alhaurín y carretera de Cádiz”. A mí no me habléis de que no hay dinero para esto. No hay voluntad para hacerlo porque no os creéis que sea rentable” (E02).

Como explica esta informante, lo peor no es la ausencia de recursos, sino el trato que en ocasiones te da la Administración.

Pero, ¿es solo un tema de recursos o se necesitan más cosas? Atentos a lo que nos dice esta informante.

“Antes, con menos recursos, se hacían más cosas. La gente se movía por un ideal” (E13).

Nuestros informantes tienen claro que además de los medios humanos y materiales, hace falta otro tipo de potencial.

“Estamos en un momento en que hacen falta recursos humanos, puede ser, pero con más conocimiento. La ignorancia causa mucha indefensión” (E08).

En parecidos términos se expresa esta informante.

“Muchas veces tener muchos recursos no garantiza una buena atención. Se necesita también ganas de trabajar y formarse y actualizarse” (E10).

Esta informante pone un ejemplo muy concreto que ha vivido en un centro.

“Se necesitan medios porque un autista, por ejemplo, necesita personal, no puedes dejarlo cinco horas en un aula. Hay casos muy duros. Pero hay otros más leves que se van al aula específica. Recuerdo a José Antonio que lo tuvimos aquí. Ese niño se podía haber quedado integrado, no hubiera aprendido a leer y a escribir pero habría aprendido otras cosas” (E13).

El siguiente informante, que ha trabajado también en la Delegación, tiene una teoría fundamentada en su experiencia como orientador en un instituto de Educación Secundaria. Tal como trabaja la Consejería, es preciso antes un esfuerzo previo, una muestra de lo que se pretende hacer, para que los recursos lleguen. No contradice lo anterior pero lo concreta. Merece la pena transcribir su reflexión completa.

“Los primeros problemas no son de recursos. Primero tiene que salir de la intención y de la dedicación de las personas, ese es el primer paso. En el tiempo que he estado en instituto he intentado, sin recursos, hacer que algo funcione. Eso dura un tiempo; cuando los compañeros empiezan a ver que los demás tienen 18 horas y yo le echo 20 porque estoy tutorizando alumnos, porque me meto en el aula a hacer unos desdobles que no están autorizados por Delegación pero que los estoy haciendo por mi cuenta y funcionan, que estoy haciendo pre talleres porque este alumno no aguanta seis horas, y le meto un tiempo de descanso con otras actividades manuales, y le relajo... Llega un momento en que dicen: bueno, llevamos haciendo un año esto y, ¿qué ha pasado? No nos van a dar un profe de más que nos serviría mucho, es más, nos tenemos que pelear para conseguir que esto siga... En otro instituto conseguimos medio profesor más por trabajar con alumnos disruptivos que bajaron la incidencia como del 80 al 20% en un proyecto que nos inventamos. Hubo gente que se preocupó por pasarse por el polígono para coger palés tirados, montarlos en sus coches, desmontarlos, recortarlos, pintarlo, adornar todos los arriates hechos por los niños... En esos tiempos que hacían otras

cosas alternativas al curriculum normal, como una Formación Profesional Básica... Y funcionaba fenomenal. Hasta que empezó la gente a decir que si no nos daban un profesor más, si no nos quitaban horas...” (E11).

Esta informante, que también ha estado en el ETPOEP, lo ve de forma parecida. Recursos, sí, pero también poner en marcha todas las medidas de atención a la diversidad con que se cuenta. Y optimizar esos recursos, para lo que se necesita una buena dirección que sepa sacar partido a los recursos disponibles.

“Todos eran pegas y “quiero más gente”, y la mayoría de las veces pedimos más recursos, cuando no hay tan pocos recursos en los colegios, pero la mayoría de las veces es cuestión de organización, más que de cantidad. Con lo que tengo, vamos a ver qué posibilidades hay. Cuantos más, mejor, claro. Pero la ley te lo dice, medidas de atención a la diversidad. Pues venga, vamos a cogerlas: adaptaciones, vamos a verlas. Lo que pasa es que tiene que haber alguien, un eje dinamizador, mediador, que coordine. Si no, no se lleva a cabo. Cada uno se va a su clase, y yo lo entiendo” (E08).

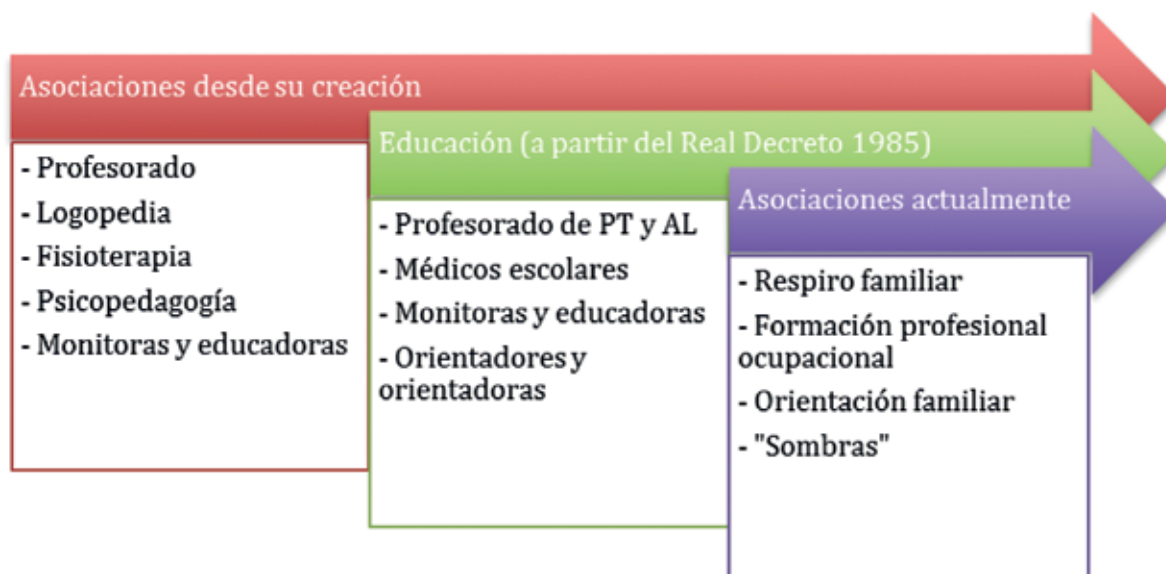


Ilustración 91: Asignación de los recursos según su procedencia

Otra reflexión sobre el tema se refiere a la procedencia de todos los recursos humanos que entran en el aula. Cuando comenzaron las experiencias de integración, buena parte de las personas que trabajaban con el alumnado con diversidad funcional eran contratadas, formadas y pagadas por las asociaciones. Esa situación desapareció. Sin embargo, desde hace unos años y fruto de un convenio de la Consejería de Educación y determinadas asociaciones, están entrando de nuevo en las clases cierto personal procedente de asociaciones. Esta informante, testigo clave de la firma del acuerdo porque trabajaba en la Delegación en ese momento, lo tiene, sin embargo, claro.

“Los recursos los debería cubrir la Consejería, a nivel general. Eso está claro. Porque crea mucho malestar una gente externa, porque hay gente que se acopla y otra que no. Hay gente que sabe mucho y deja en ridículo a los maestros. A veces crean malestar. La asociación tiene una función y debemos coordinarnos con ellos” (E08).

Algunos de estos nuevos recursos, asistentes asignados por asociaciones, como los que trabajan con el alumnado con autismo, son conocidos coloquialmente como “sombras”. Esta informante no tiene una visión muy positiva de estas figuras.

“Y el niño puede pasar allí tres horas, tienen una figura que se llama sombra, que nunca lo trabajé, una cosa que no sé, porque lo que tiene que tener el niño es autonomía, que sepa ir al baño, que haya una rutina. Y si tiene una sombra detrás siempre... No lo he estudiado y habría que ver, primero, las razones, y segundo los resultados, comparándolo con alguien que no tenga sombra. No lo sé. Es hablar por hablar. Si eso le da seguridad, acompaña al maestro en el aula... No tengo nada que decir de eso. Pero también sé que este tipo de alumnado necesita más autonomía, y adaptación, porque su problema es anticipar qué le va a pasar... Pero te lo estoy diciendo sin conocimiento. La primera vez lo vi en el Lorca, y dije: ¿y esto qué es?” (E10).

La historia es circular. La aparición de los asistentes y la vuelta a los convenios con las asociaciones nos lleva al principio de la historia, cuando eran las asociaciones las que aportaban el personal en los centros públicos.

“Ya ves lo que tenemos hoy día con los convenios, ahora que no hay dinero, o dicen que no hay dinero, pues hay que coger los recursos de otro lado. En aquel momento yo creo que fue que las asociaciones tenían un poquito más de conocimiento de lo que estamos hablando, de formación, y nada más. Y con eso se metieron en muchos sitios. Metieron sus contratados y sus ideas” (E14).

Para terminar este apartado, viene bien leer la reflexión de esta informante. Reelabora el concepto de integración con el de inclusión y la necesidad de dotar de muchos más recursos a los centros. Porque, de lo contrario, será muy difícil conseguir la inclusión educativa.

“Pero hace falta mucho dinero en la educación. Mucho dinero de los concertados para poder tener una educación en condiciones. Si no hay dinero, no hay recursos y cuesta más trabajo. Para poder conseguir la ley que tenemos, hacen falta recursos, porque no la hemos conseguido, para nada. ¿Cuánto tiempo llevamos con la inclusión? ¿Cuántos años? La integración más o menos se entendía, “que tienen derecho a”. Pero eso de la inclusión es un paso mas fuerte. Yo creo que sí, es un cambio fuerte de mentalidad.

Te ha tocado esta clase, con lo que te ha tocado y todo el mundo tiene su cabida y eso es un cambio importante en la mentalidad de educación” (E07).

4.2.30. El club de la lucha. Las reivindicaciones

“La guerra, niños, está a un disparo de distancia, pero el amor, hermana, está a solo un beso de distancia”

Gimme Shelter. Mick Jagger y Keith Richards. The Rolling Stones. 1969

Como nos enseñó Tyler Durden, *la primera norma del Club de la Lucha es que nadie habla del Club de la Lucha*. Es posible que todos nuestros informantes supieran de una norma no escrita que, prácticamente, obligaba al entrar en las experiencias de integración a constituirse en un equipo combativo. La puesta en marcha de las primeras experiencias de integración en la provincia tuvo un carácter reivindicativo. No hay que olvidar que no existía aún una base legal que justificara tal acción, por lo que se trataba de reclamar lo que nuestros informantes apelaban justo: que todo el alumnado pudiera escolarizarse en el centro ordinario más cercano a su domicilio.

Ese carácter reivindicativo lo comparten buena parte de los informantes.

“Primero porque soy una persona no políticamente correcta y creo que no tengo un perfil para tragar o decir o firmar cosas que creo no debo hacerlo. Pero hace falta gente así, también es verdad: gente que no entre por la parte política solo” (E02).

En efecto, como afirma esta informante, personas así son necesarias, que abran puertas. Similar argumento utiliza el siguiente informante, padre de una niña con diversidad funcional y personaje clave en la consecución de los objetivos que investigamos.

“Yo siempre he sido políticamente incorrecto. Recuerdo una reunión en la que me estaban dando patadas debajo de una mesa, y solo estaba diciendo lo que creía, lo que pensaba. ¿Y cómo salimos de aquello? Pues con algo muy de la época, con una amenaza de bomba. Era en el ayuntamiento. No recuerdo qué alcalde era pero no era Pedro Aparicio” (E03).

Este mismo informante sostiene la mayor.

“Si se consiguió algo, fue a base de tesón y de pantalones...” (E03)

Aunque en otro momento, este mismo informante sabe reconocer que las cosas también se pueden conseguir de otra forma. Ya lo dijo Quevedo en *El Buscón*: *algunas cosas, aunque ciertas, no se deben decir*. Probablemente fueron necesarias ambas manos.

“Y a partir de ahí tuve que aprender a usar lo políticamente correcto, la mano izquierda” (E03).

La siguiente informante, pionera en alumnado con parálisis cerebral y con diversidad funcional auditiva, tiene unos recuerdos muy reivindicativos de la lucha por la entrada del alumnado en los colegios ordinarios. Y lo plasma de una forma muy gráfica.

“Volviendo al compromiso de la comunidad escolar, es verdad que, a veces, visto desde la distancia, pienso que éramos impositivas (hablo en femenino porque la mayoría éramos mujeres). Y creo que, en aquellos tiempos, tanto las compañeras que trabajaban con el alumnado con síndrome de Down, como nosotras, como las otras o los otros, no sé, quizá no había otra fórmula... Porque teníamos menos cultura democrática y sabíamos menos de cómo construir escuelas inclusivas, yo qué sé, pero visto desde ahora, la imagen que tengo de nosotras es que éramos como la mujer que representa a la república francesa, con un pecho fuera, con entrega apasionada a la causa de los derechos educativos de este alumnado, pero llevando también una bayoneta en la otra mano. En fin, yo creo que nuestra participación en estos proyectos de integración escolar, tiene un importante valor histórico, sin duda, pero visto desde ahora, veo que se podían haber hecho muchas cosas mejor, seguro, segurísimo” (E12).

Según cuentan nuestros informantes, el momento histórico era dado a ello. Estamos en un momento en el que nuestra joven democracia está cambiando las estructuras caducas del Estado y el movimiento reivindicativo es imparable a nivel social... Y también a nivel educativo. Por eso, se aprovechaban las jornadas de formación para hacer reivindicaciones.

“Eran jornadas muy reivindicativas, de exigir dotación económica, de pedir aumento en la dotación de especialistas... Muy politizadas porque el profesorado que se había comprometido tanto voluntariamente como los que dejaron ya las asociaciones, con ganas de integración, querían que la integración se realizara en condiciones, como pedimos ahora... Y se hacía de aquella manera” (E01).

Cuando no, directamente, se llevaron a cabo huelgas y encierros. Estos se hicieron muy populares en determinados momentos históricos. La unidad era la norma.

“En los encierros y en las huelgas nos reuníamos todos, teníamos conciencia de que luchábamos por lo mismo. La gente que se encerraba generalmente era el personal que trabajaba con el alumnado. Una vez nos encerramos en calle Hilera. Allí había algo, no recuerdo exactamente qué y allí nos encerramos. Padres había pocos; lo que más había era personal de las asociaciones: autismo, parálisis cerebral...” (E13).

Reivindicaciones que consiguieron, en principio, cierta repercusión en toda Málaga. Pero en poco tiempo se olvidaron. Como dice un protagonista de la película de King Vidor “Y el mundo marcha”: *el mundo llora contigo, pero llora solo un día contigo*.

Como se ha visto, las asociaciones jugaron un papel importantísimo. Y tenían un peso especial a la hora de solicitar recursos.

“¿ASPAHIDEV como conseguía más maestros? Porque salían más niños e iban a la Delegación y pedían más maestros. Como si en los EOE hubiera presión social en algunas zonas y pidieran más orientadores” (E06).

Porque, como bien sabe esta informante, en la Administración suelen hacer más caso a las familias que a los profesionales.

“Si yo tengo un hijo con deficiencia auditiva, muerdo en la yugular del delegado” (E09).

Este informante, con diversidad funcional, tiene muy claro cómo se consiguen las cosas. Y estima que esto no se acaba.

“Las ayudas se han conseguido luchando. No estamos concienciados al cien por cien. Queda mucho por hacer. Volvemos a lo de antes, vamos creciendo y los padres tenemos los problemas que antes tenían nuestros padres; los niños, ninguno pero nosotros sí. Queda mucho por andar. Pero mucho. Hoy en día, y eso que a mí no me gusta el partido ni nada, va Pablo Echenique con silla de ruedas y todavía hay gente que le choca... Y no iba al Congreso porque no estaba adaptado. ¿Cuántos sitios públicos hay que no puedes acceder con silla de ruedas? Y son sitios públicos. “No, es que el edificio es antiguo...” (E05).

Aunque, como se ha descrito antes, existen otras maneras de reclamar, no basadas tanto en el enfrentamiento directo. A pesar de que gusten esos tres acordes, no tenemos por qué creer al pie de la letra esa canción de los Ramones que dice: “*sea lo que sea, no me lo cuentes, que estoy en contra*”.

Esta informante, que trabajó en la Delegación, expone la manera que mejor resultado le ha dado para las reivindicaciones. Para salir del pozo, lo mejor puede ser dejar de cavar.

“Yo tengo una filosofía que siempre la he defendido. Cuando vayas a presentar un problema a alguien, ve con una posible solución. Como le vayas solo con el problema estás perdido. Tu solución, a lo mejor no sirve, pero tienes, al menos, algo” (E10).

Sistema que, a distancia, parece compartir también este informante.

“Alguien tendría que llevar una solución, aunque sea mala. A partir de ahí, vamos a comenzar a trabajar, encontrar soluciones, lo que queráis, pero ya hay algo” (E03).

Como sucede en otros ámbitos, la reivindicación no termina nunca. Sorprende la siguiente informante, contando una anécdota de su época universitaria, contextualizada en los años ochenta. El profesor López Melero, reivindicativo como pocos y puntal de algunas de las experiencias de integración que investigamos, era objeto de las reivindicaciones de su alumnado de la Facultad.

“El último año fue muy de reivindicación y tuvimos un pleito con Melero con el tema de integración porque él defendía una escuela más partidista, de hacer como parcelas: síndrome de Down, AMAPPACE... Cada uno con una especialización y se defendía más algo más integrador. Melero conocía más el síndrome de Down y su visión era muy parcelada, muy de su discapacidad, y la nuestra era más amplia” (E07).

Esta situación puede tener una explicación: la Facultad comenzaba a formar inquietudes sociales e ideologías educativas. Por ello, no es ilógico pensar que el alumnado supere a los profesionales y rompan las barreras de la integración, acercándose mucho a lo que será la inclusión. Todo ello, en abstracto, porque aún no habían pisado un aula.

“Veíamos cosas, pero no lo teníamos claro. Sabíamos que teníamos que luchar, que no había medios, pero estábamos intentando posicionarnos. No sabíamos ni lo que era una escuela. El tema de integración nos lo estaban enseñando en la Facultad, pero no lo habíamos vivido. Cuando empiezas a trabajar es cuando te enteras de más cositas” (E07).

Las reivindicaciones no se quedarán en conseguir instaurar la política de la integración en las aulas y los centros. Porque para ello harán falta recursos, muchos recursos. Y ahí empezará una nueva etapa reivindicativa. Para luchar por lo mismo: que los niños y niñas puedan escolarizarse en los centros próximos a su domicilio.

“Siempre hemos luchado para que los niños tuvieran los recursos en su lugar de residencia, para que no tuvieran que desplazarse. ¿Por qué unos niños de Teba tienen que desplazarse a Málaga? Pues se consiguió la atención logopédica allí, en su centro. Es empatía: si no te pones en la piel del otro... Siempre nos hemos movido con exigencias solidarias” (E09).

Si bien las reivindicaciones han sido muy necesarias para que este proceso se haya podido llevar a cabo, no hay que dejar nunca la empatía. Esta informante, que ha pasado por numerosos puestos de trabajo diferentes, relata su evolución.

“Tú te metes en 2º y allí tienes al niño gitano que ha venido sin desayunar, al que te cuenta que anoche papá le pegó a mamá, al niño negro que no habla el idioma, el suramericano que ha venido con mamá pero papá se ha quedado allí.... Y te tienes que meter en el pellejillo de los maestros. Yo antes era muy guerrera pero la realidad escolar es muy complicada y te enseña a relativizar, a escuchar y a entender que puede haber otros puntos de vista” (E08).

4.2.31. El discreto encanto de la terminología

*“Martha, ¿puedes enseñarle donde guardamos el eufemismo?”
Richard Burton en ¿Quién teme a Virginia Woolf? Mike Nichols. 1968*

Sin caer en los extremos de la denominación *música clásica*, auténtica obra maestra de la publicidad negativa, a lo largo de la historia se han utilizado números términos inadecuados. Llega el momento de analizar la terminología utilizada por nuestros informantes, así como la importancia que le dan al lenguaje en sí. Se ha visto en otro apartado de la investigación la razón de la utilización de determinados términos en la misa. Conozcamos la opinión de los protagonistas.

En general, todos coinciden en la importancia del lenguaje.

“El lenguaje es un... ¿cómo le dice esta mujer, Mara Sapon-Shevin?,... una pastilla reveladora de lo que hay aquí dentro en nuestras cabezas y en nuestros corazones. El lenguaje hace transparentes: creencias, principios, valores, emociones... En este caso sobre la realidad de la diversidad humana, en cualesquiera de los ámbitos que sean, no solo en la diversidad funcional” (E12).

“Si hay gente que se siente ofendida, hay que ver las palabras que se utilizan. Estas familias son especialmente sensibles, pero incluso un niño con dislexia piensa la madre o el padre que es distinto. Mi familia en concreto no sé como actuaría pero si a la familia le ofende, hay que utilizar las palabras concretas. El lenguaje discrimina” (E10).

Las experiencias que comenzaron eran de integración. Ese era el término utilizado y que ha trascendido, por cuanto buena parte de la comunidad educativa se ha quedado en el mismo.

“Me llaman para participar en una experiencia: me dice [Miguel López Melero] una experiencia de integración. Es el término que se utilizaba, era lo que había aprendido en la Universidad” (E01).

“Se han cambiado tanto... Yo sigo diciendo integración” (E13).

Una de estas informantes hace un breve recorrido y justifica la utilización del término integración.

“En cuanto a la terminología que se usaba en los primeros años, era la expresión “niños de integración”. Niños con discapacidad más tarde, eran minusválidos. Se acuñó integración porque muchos venían de centros específicos, desintegrados totalmente” (E01).

Era una época de cambios. Y esos cambios llegaban a la terminología. Por ejemplo, para referirse a determinados tipos de diversidad funcional. Aunque algunas informantes ya lo tenían claro desde la familia.

“En mi casa estaba prohibido decir: “mongólico”, “subnormal”... Eso estaba claro. Paco es Paco, no tiene otro epíteto” (E02).

Pero fuera de determinadas familias y algunas instituciones concretas, los cambios eran lentos.

“Defendíamos el alumnado con discapacidad, pero empezaban los cambios. Por ejemplo ya no se llamaban “mongólicos”, se cambiaba mucho la terminología” (E07).

Esos cambios fueron llegando a todas las esferas. Quizá la más importante era la referente a la forma de concebir la escuela. Van apareciendo conceptos novedosos muy importantes, que empiezan a calar en la comunidad educativa, y que favorecen que el alumnado de diversidad funcional sea, como dice esta informante, alumnado más de cada centro.

“Poco a poco fue cambiando toda la nomenclatura. Se empezó a hablar de alumnos con alguna excelencia, en términos de inclusión. Fue cambiando toda la terminología, se dejó de usar el término “los integrados”, ya se habla de normalización, de igualdad, de inclusión, y entonces todo se fue normalizando. Pasamos de experiencias, salió la ley, se hablaba de sectorización, de normalización, de todos esos principios, funciones del profesor... Ya no se ponía esa etiqueta, eran alumnos más del centro. Me gusta hablar de María, Sergio, Juanjo, Martina...” (E01).

No todos los informantes están de acuerdo en la importancia de la terminología. Esta informante, clave en la integración del alumnado con diversidad funcional auditiva y defensora a ultranza de la inclusión, no lo tiene tan claro.

“Hay algunos términos que son mas peyorativos que otros, pero creo que no es lo importante. Lo de diversidad funcional es un término acertado, pero discapacidad auditiva, sordo, también. Ellos, sí, tienen una discapacidad, pero no una minusvalía; la rehabilitación de la discapacidad evita la minusvalía...” (E09).

La siguiente informante aporta una idea interesante sobre el empeño en retorcer el lenguaje que provoca, en ocasiones, desinformación. De esas personas que, lejos de utilizar un lenguaje no discriminatorio, por esnobismo o por mera pedantería llaman al *pan flis* y al *vino firulish*.

“Ponemos sonidos diferentes a significados diferentes y eso es clave. A veces, por ejemplo, con las altas capacidades, “doble excepcionalidad”, o te viene bien o te viene mal. Tontería. Eres un tío muy listo y eres un Asperger. Es un tío muy listo y eres TDAH. Pues tienes algo mal y algo muy bueno, punto y pelota. Yo creo que se intenta aminorar historias emocionales y yo creo que hay a veces significados detrás de las cosas, y por eso se ponen palabras y sonidos diferentes” (E14).

Particularmente interesante es la visión que tiene el siguiente informante, con diversidad funcional, que participó como alumno integrado en estas experiencias y que reclama para sí conceptos que hoy en día se consideran políticamente incorrectos.

“La terminología no me sirve para nada. A mí no. Ahora está desapareciendo la palabra minusválido. Yo soy minusválido. Y tengo una minusvalía. Y eso siempre ha sido así. Y ahora diversidad funcional... Yo lo veo tan absurdo... Yo lo veo así. Preocuparse de cómo lo vamos a llamar... Preocúpate de estudiar otra cosa. No de cómo lo vas a llamar. ¿Cómo me voy a llamar? Soy minusválido, tengo una minusvalía. No, tengo una disfunción en el motor... ¡Venga ya!” (E05).

Esta opinión es compartida por esta informante, que reafirma la tendencia de las personas con diversidad funcional a utilizar estas terminologías, que el resto ya no utilizamos.

“También es verdad que a la hora de desmitificar ellos son los primeros en hacerlo y ellos si hablan de los cojos, de... Ellos desmitifican y siguen hablando de “minus”, sobre todo los mayores. Yo digo: ¿minus qué?, no hay que hablar de minusválidos, aunque ellos dicen que es una forma de hablar” (E02).

Aparece el concepto diversidad funcional, el que está más en boga actualmente y el que se ha utilizado a lo largo de la investigación. Pero no acaba de cuajar en el lenguaje cotidiano.

“Diversidad funcional no ha calado sobre todo porque no se sabe lo que es” (E10).

Pero, ¿realmente no se sabe lo que es?

“El concepto diversidad funcional es muy bonito. Depende. Antes era deficiencia, y deficiencia no es. Es verdad que tu capacidad en ese apartado está menguada o distorsionada. Lo bueno de discapacidad es que es una palabra. Pero no es una persona discapacitada, sino con discapacidad. Y lo de diversidad funcional es así, pero son

dos palabras y cuesta más trabajo. A nivel funcional del día a día discapacidad entra más. Pero esos conceptos, no solo decirlos sino explicarlos. Cuando lo explicas, la gente lo entiende” (E07).

Al igual que el concepto de inclusión. En este caso, no es un eufemismo ni un mero cambio terminológico motivado por modas. Se trata de una diferencia importante de entender la escuela, tal como lo relata esta informante.

“El lenguaje es muy importante. Para el pensamiento, para construir. Una misma palabra cada persona lo puede interpretar. Pero el cambio de integración a inclusión ha supuesto un cambio. No es el mismo perro con distintos collares. El lenguaje es importante para construir el pensamiento. La palabra sola no es, es lo que lleva esa palabra. La integración era: tengo que adaptar a esta criatura como sea para que entre en el colegio. La inclusión es: este niño esta aquí y todo esta alrededor organizado para que mi clase tenga en cuenta esta criatura y se adapte. Mira, tengo a esta criatura y en la clase no puedo tener esta metodología, tengo que buscar la manera que esa persona forme parte” (E07).

Y llegamos a la paradoja: en un ambiente inclusivo, toda terminología sobraría. Porque cabríamos todos, con todas y cada una de nuestras necesidades, como opina esta informante.

“Si de verdad estuviéramos en un ambiente inclusivo, sobraba todo. Porque es verdad que cada uno tiene sus necesidades y en función de ellas hay que darle sus respuestas: Manolo, Juan, Pepe.... Si de verdad estuviéramos en un escuela inclusiva... Porque al tímido hay que darle seguridad en sí mismo, al trasto hay que ponerles límites, y al pedante, y al hijo de puta que también lo hay... Somos diversos como seres humanos. A mí me lo han enseñado los niños. Si hablamos de educación inclusiva es educación y punto. Y a partir de eso, lo que cada uno necesita. Lo que necesita Zutanito. No hay dos niños iguales; lo que uno necesita, la forma de tratarlo, es otro, pero es que no hay dos iguales en nada, en casi nada. Que utilizan metodologías común, si. Que utilizan los recursos comunes, también. Pero luego, el carácter, la motivación... todo. Son tan distintos, como somos todos” (E02).

La proliferación de terminología no se detiene. Y provoca cierto cansancio, como el abuso de las rimas que acaban en “ía” por la sensación de que todo es provisional.

“Como se van cambiando los términos miles de veces, todos los años se cambian, pues yo ya como que paso. Antes se tenía mucho tiquismiquis de decir esta palabra, se tenía mucho cuidado, o cuando empezó lo de decir niños y niñas. Depende de cómo se diga y qué se diga. Pero siempre se va cambiando, no se tiene nada claro” (E13).

El debate no está cerrado. Porque ni siquiera en los ámbitos educativos, ni siquiera universitarios hay un consenso. Por ello, es difícil que llegue a la sociedad.

“Yo pongo un ejemplo que a mí me marcó y la gente se ofende. Si de un chaval de síndrome de Down digo este mongólico, a la gente le molesta. Si hemos aprendido con eso, y es un ejemplo evidente, que ya ni siquiera es síndrome de Down, es: Juan, Pedro, Antonio... Eso ha hecho que para toda la sociedad esas personas diferentes tengan muchas más capacidades de las que la gente pensaba hace veinte años. Claro que es importante. Si escuchas a los profesionales, tenemos que hablar mucho vocabulario, diferentes términos. Y lo que veo peor es deficiente, que lo sigo escuchando. Discapacidad, minusválido... En el CEP tuvimos la oportunidad y es verdad que el lenguaje hace pensar pero la gente se empeña en utilizar las mismas etiquetas. Los informes, tal como están concebidos que etiquetan a los chavales, hacen mucho más daño que bien y la literatura en esta Facultad (se refiere a la de Ciencias de la Educación) sigue siendo de la discapacidad y la deficiencia, no de la diversidad funcional” (E06).

Este informante aporta una reflexión interesante sobre la premisa de lo anterior: antes del lenguaje están las ideas, los conceptos. De ahí la importancia de clarificar los conceptos. Y más entre los profesionales. Y también de no confundir las ideas con las ocurrencias.

“La terminología es importante si no definimos previamente de lo que estamos hablando. A veces las palabras son diferentes pero estamos hablando del mismo concepto. Si son distintos, ponernos de acuerdo hay es donde tendríamos que aterrizar. En general, el lenguaje es una herramienta difícil y sobre todo definir de qué hablamos cuando hablamos de tal, es importante, pero hay gente que te dice: “estos niños de Educación Especial” y el otro te está hablando del tontito, del nose cuántos, tal. Todo el lenguaje peyorativo ha ido desapareciendo, cada vez está más integrado el hablar de un lenguaje similar, pero todavía el profesorado desconoce la terminología concreta” (E11).

Parecida reflexión la realiza esta otra informante. Y reclama el valor del lenguaje, pero sobre todo el compromiso con el alumnado de los profesionales. Y justifica que en ocasiones se utilicen atajos.

“La terminología es importante según lo dices. Si se te llena la boca con la atención a la diversidad pero luego no te comprometes, pues eso. Pero también puedes decir: “mira este niño de Educación Especial”, pero estoy comprometida con ese niño. Porque tenemos la inclusión pero seguimos utilizando integración. Nadie dice este niño se incluye o no se incluye, eso no ha calado. El concepto de escuela inclusiva no ha calado. No sé si es por la palabra. Todavía se sigue hablando de integración y de Educación Especial:

“como está malito...” Los compañeros no, pero sí la familia y los niños. Los términos sí hay que reivindicarlos. No es lo mismo un retrasado mental que tener una discapacidad mental. Como un sordomudo, que no es mudo, es sordo. El lenguaje es importante. Yo a veces digo discapacidad o diversidad funcional, aunque está costando más trabajo. Depende también con la persona que tengas enfrente, porque si hablo con un compañero a lo mejor de Infantil: “presenta una discapacidad”. Porque el término diversidad funcional, entender que el problema no está solo en los niños... Yo se lo digo a mis niños: si voy a la selva, yo tengo una diversidad funcional tremenda, yo soy una discapacitada en la selva, así de claro, porque mis recursos, mis habilidades no son suficientes para estar una noche en la selva, me muero, no sé. Pues lo mismo... Pero claro, cuesta tanto... Explicar tantas cosas... Puede ser que por comodidad usemos un término que no sea ofensivo para los niños, por supuesto, pero que a lo mejor no sea el último que haya salido. Es que también han salido muchos términos” (E08).

En la misma idea se mueve esta informante. Para que el lenguaje no se quede en un mero eufemismo, hay que arrancarle el punto superficial y ahondar en esas estructuras jerárquicas que muchas veces implican. Porque sí, el lenguaje es importante.

“Es verdad que hay veces que los cambios no son más que eufemismos o términos políticamente correctos, y que no reflejan cambios profundos ni en la percepción de la realidad, de la diversidad humana, ni cambios profundos de valores, ni de conductas o prácticas. El lenguaje es muy importante en ese sentido porque, muchas veces, sin quererlo incluso, mantiene miradas sobre determinadas realidades, a veces muy jerárquicas y que crean mucha desigualdad” (E12).

Esta misma informante aporta una idea importante: el valor del lenguaje como instrumento educativo.

“Y, por otro lado, el lenguaje es de los instrumentos educativos más potentes que tenemos para cambiar justo eso que hay dentro de cada cual; es decir, utilizar un lenguaje intencionadamente más inclusivo, en cualquier sentido, entiendo que enciende chispas al tropezarse con lo dado, con lo familiar, con lo no cuestionado, y en ese chisporreo o como se quiera decir. A veces se nos despiertan nuevas miradas sobre la realidad. Entiendo que muchas veces nos quedamos en lo más superficial de cómo usar el lenguaje, pero si se hiciera un estudio del lenguaje, por ejemplo, respecto a la diversidad humana en lo funcional, veríamos cómo el lenguaje hace su contribución para ir construyendo realidades que no están ni siquiera todavía reconocidas socialmente: por ejemplo, cuánta gente todavía no sabe que el término “necesidades educativas especiales” nos está hablando del sistema, no de los niños, pero se

abren espacios de reflexión, de cambios interpretativos. Bueno, aun sabiendo que muchas veces los cambios en el uso del lenguaje son solo composturas, imágenes políticamente correctas y que después no hay grandes cambios ni grandes revisiones en lo importante, creo que es un recurso educativo fundamental” (E12).

4.2.32. Cumbres borrascosas. Las limitaciones

*Matthew Gray Gubler: “¿qué ocurrió, por qué no funcionó?”
Joseph Gordon Levin: “lo de siempre: la vida...”*

500 días juntos. Mark Weber. 2009

Sufrir es malo, pero haber sufrido puede ser bueno. Nos lo enseñó San Agustín. Bajo este epígrafe hemos decidido analizar aquellos aspectos que nuestros informantes consideran que ejercieron como barreras de su actuación.

Una de las limitaciones a las que se refieren los informantes es, precisamente, las que los mismos profesionales se ponen. Aquellos listones insalvables que, en la relación con el alumnado, merman las expectativas de éxito de este. Por la especial relevancia del profesorado, esta limitación puede ocasionar verdaderos daños en la autoestima personal y académica del alumnado. El efecto Pigmalión.

“Es que estamos muy equivocados. Ponemos límites y topes cuando tú de manera accidental enseñando a otros te das cuenta de que el que parecía que se estaba chupando los dedos y ausente, pues de manera indirecta estaba aprendiendo. Y aprendí la lección” (E01).

Otra limitación es la puesta en marcha de diferentes experiencias de integración, con diferencias entre ellas. De entre todas las experiencias, destacó la del equipo de atención al alumnado con diversidad funcional visual, con sus diferentes nombres. Parece haber consenso en que su modelo era el más adecuado para todas las discapacidades: integración en aulas ordinarias, con profesorado itinerante y centros de recursos, más un servicio de atención temprana. Desgraciadamente, no se extendió a otras experiencias.

“El CAIDV era un referente, era una experiencia totalmente aparte, ya estaba, el problema es que no aplicaron esa idea a todos los demás colectivos” (E06).

Otra limitación que aparece en los relatos de los informantes es la dualidad a la que se enfrentaron los pioneros: preparar bien las condiciones en los centros, para lo que se perdería un tiempo precioso, o bien integrar al alumnado y, ya dentro, ir luchando por las condiciones adecuadas. La siguiente reflexión plantea este descarnado interrogante, con mucha culpabilidad.

“Es muy complejo. Por un lado, entendíamos que la necesidad provocaba la búsqueda de respuestas. Por otro lado, visto desde ahora, ay, madre mía, sí es verdad que no se pueden hacer bien

las cosas si la comunidad no está suficientemente informada, comprometida, emocional y prácticamente, para buscar las mejores soluciones posibles, con utopías como norte que nos guíen o iluminen, pero andando camino en el día a día, paso a paso. Pero, en algunos casos, en este juego de tensiones, siento que no fuimos capaces de protegerlos suficientemente de la soledad, del desaliento, de la frustración por “no ser capaces”, del sentimiento de culpa al atribuirse a sí mismos los fracasos del sistema... No fuimos suficientemente competentes... No teníamos posibilidades, todo no estaba en nuestras manos” (E12).

El deseo de una segunda oportunidad en nuestros actos, irrealizable a no ser que estemos en cualquiera de las partes de *Regreso al Futuro*.

Continuando con las limitaciones, tenemos que hablar de una de las barreras del proceso de integración. Y es algo que advierten dos informantes: las dificultades del alumnado con diversidad funcional para identificarse con el alumnado normalizado. Parece que en los centros que existe alumnado con la misma discapacidad, el proceso de integración es más rápido y a la vez menos impactante para el alumnado, que en las ocasiones en que se encuentra solo en un centro ordinario. Esta paradoja surge de la experiencia y nos la explica muy bien esta informante.

“A mí me han dicho los niños y yo los he visto; niños que han estado solos como niños especiales en un colegio que se han sentido muchas veces sin otros iguales para poderse identificar. Lo he hablado con niños con espina bífida. La asociación hace muchos encuentros porque se van a comer los padres un arroz los domingos o hacen cosas así, para que los niños se conozcan entre ellos... Se han hecho amigos y a los niños les ha venido muy bien, porque no son el rarito de su colegio, sino que tienen otros amigos con los que compartir sus vivencias, sus medios, sus peculiaridades, sus operaciones, sus hospitalizaciones, que son muchas. Y eso lo he hablado yo con los niños: el que hay veces que les viene muy bien que les vean por los pasillos. Con niños del Mare Nostrum lo he hablado yo, que estuviera Teresa en 1ºB y la otra en 4ª pero no soy el único, hay más raros como yo” (E02).

En los mismos términos se expresa esta informante. Dilema ético sin resolver.

“Pepe Ángel lo dice muy claro (a mí me... conmovía). Él decía que se sentía solo en Las Flores, que en AMAPPACE, el colegio específico, él tenía iguales, se sentía uno más entre iguales, pero en Las Flores se sentía solo. Alejandro también lo comentaba un día, ya de mayor. Él estaba en otro colegio, él solo, fíjate tú, porque estaba al lado de su casa, y podía ir la madre andando a llevarlo. Pero quienes estaban en el Bergamín o en Las Flores necesitaban más recursos profesionales, de medios técnicos, de eliminación de barreras arquitectónicas, de fisioterapeutas... Por eso a esta gente teníamos que llevarlos a los colegios en puñaditos, lo que era la

respuesta sectorizada de aquel tiempo, para poder darle ese tipo de respuestas y entonces, fijate el desgarró de esta gente, como Pepe Ángel y Alejandro, que eran púberes: les rompemos el grupo humano que tenían en su cole de Educación Especial, en el que ellos se sienten de verdad sujetos potentes, seguros de sí mismos. ¡Cuántos dilemas éticos!” (E12).



Ilustración 92: Limitaciones de la integración

Este informante, desde las dos orillas, nos da una explicación muy clarificadora, basándose en la normalización. Son niños y niñas, como todos.

“El trabajo con niños sordos lo entiendo mejor, porque lo he vivido, tengo la experiencia de primera mano por haber sido alumno sordo y profesor. Muchos profesionales externos no lo entienden. Por ejemplo, cuentan que en un instituto de Málaga, frecuentado por el alumnado sordo, estos se reúnen “encerrados en si mismos”. Siempre, les dije: “es normal”.

La comunicación entre ellos es muy importante, es su lenguaje natural porque los jóvenes sordos necesitan respuestas de su identidad sorda, de su duda, de su inquietud... Pero nadie se fija en que hay muchísimos grupos de oyentes que se sienten integrados con el grupo por pensamiento, gustos... ¿Por qué en los sordos se fijan más? No les entiendo, para mí es muy normal. Si una persona sorda adulta no quiere integrarse, es una decisión suya por su forma de ser y pensar. Quiere encerrarse en si mismo... No comparto la idea de esas personas que piensan que los sordos no son sociables, que se aíslan de los demás. Pienso que hay personas oyentes que también lo son” (E15).

No hay que olvidar una limitación muy importante: la resistencia al cambio. Porque una de las mayores dificultades es salirnos de nuestra zona de confort, cambiar nuestras ideas. Esta informante, actualmente directora de un colegio de Educación Infantil y Primaria, pone un ejemplo.

“Yo quería hacer grupos flexibles y hemos hecho tres en primero y ha costado... Sudor y lágrimas porque nos cuesta mucho esfuerzo cambiar nuestra metodología” (E08).

Un informante destaca una curiosa limitación: la del mismo término de integración. Para este profesional, fue una palabra que, desde el primer momento, acotó, ya que parte del profesorado estimó que con tener al alumnado en clase, el objetivo estaba cumplido. El que la terminología inclusiva tardara ha pesado y sigue pesando, especialmente en la Educación Secundaria.

“Una de las discusiones grandes y que a mí me ha motivado para intentar que la integración fuera realidad era, exactamente, la palabra integración. Esa palabra está en casi todos los documentos, en los logos... Pero es el gran hándicap de conseguir realmente que los alumnos que tienen NEAE ahora, conseguir que en los centros sean alumnos integrados. Todavía seguimos: “¿cuándo se llevan a los alumnos del aula?”. Y la pretensión de muchos profesores es sacarles del aula. ¿No es tuyo? ¿no es de tu tutoría? Y hay todavía profesores que no siguen considerándolo alumnado del aula. Al poco tiempo de entrar en los equipos eran discusiones gordas. De decir: ¿cómo podríamos? ¿Por qué nos llaman a nosotros a la formación y no a los profesores? Para explicarles en qué consiste la integración: “echo al niño y ya no es mi problema”. Claro, este es de Educación Especial, o es de apoyo, y ya no tengo que justificar los malos resultados, los malos comportamientos... Es de otro. Y esa ha sido una de las cosas, causas principales, que he visto yo que se ha avanzado más lentamente. Y más en Secundaria” (E11).

Y es una barrera importante. Porque aunque a juicio de la mayor parte de informantes se ha llegado a una extensión muy importante de la integración, especialmente en los niveles más bajos de escolarización, la filosofía parece que no ha calado lo suficiente. El mismo informante amplía su opinión.

“Yo muchos años la he estado llamado desintegración porque no había... El alumno iba a integrarse al aula y estaba desintegrado, tenía unos libros diferentes en el aula, hacía unas actividades diferentes, iba con sus fichas a hacerlas dentro del aula y, claro, no se relacionaban a nivel curricular con nadie, porque tenía todo distintos... Hasta los niños decían: “claro, lo aprueba todo porque mira los materiales que tiene, de parvulitos... “ El concepto no estaba todavía claro, o no calaba, no había funcionado” (E11).

Otra limitación importante de las experiencias de integración se refiere a ese alumnado que quedó fuera, que por diferentes razones (situación geográfica, edad, falta de medios, etc.) no pudo participar en estas experiencias de integración. Esta informante recuerda a este alumnado.

“Y mucho alumnado se quedó en el camino y ese alumnado podría haber llegado a la Universidad, como yo que hace treinta y cinco años fui una privilegiada. De mi generación no todo el mundo estudió, comparar esas cosas... Muchos no podían estudiar y otros encima eran de Educación Especial” (E10).

El papel de los equipos directivos, como dinamizadores de los procesos educativos que se desarrollan en sus centros, es crucial. Por ello, en ocasiones pueden ser limitadores. Atención a lo que expresa esta informante.

“Hace falta un equipo directivo que tenga claro (el concepto de) la atención a la diversidad. Cuando estaba en Delegación y decía, ¿con quién tengo que hablar? Uf. El equipo directivo que tenía buena relación con el equipo de orientación, iba rodado todo el trabajo; el equipo directivo que no se implicaba tanto, el resto relacionado con la atención a la diversidad era que negativo” (E08).

Pero quizá la mayor limitación que plantean los informantes se refiere a las trabas que impone la Administración educativa, con todos sus tentáculos. Y especialmente, los últimos años, desde que la educación se ve desde una perspectiva económica, empresarial, y de fomentar el emprendimiento.

“Hay muchas trabas administrativas porque no hay mucha gente que se crea de verdad que es importante apostar por esto, y además porque estamos en una sociedad ahora mismo que lo que prima es el capitalismo y nuestros niños nunca van a ser productivos, eso está muy claro. Como la rentabilidad social ha pasado a un segundo lugar, después que la rentabilidad económica, todo es economicista, claro, y además te lo dicen claramente: “es que cuesta mucho dinero atender a los niños que no sabemos cual va a ser su futuro...” Ingeniería no va estudiar, desde luego, pero es que tu responsabilidad como gestor público es darle a todos los mejores medios” (E02).

En esta misma línea tiene mucho sentido lo que declara la siguiente informante.

“Yo soy maestra, no soy empresaria” (E06).

Es cierto. La Administración impone. Por su engranaje pasan muchísimas personas; los cambios son lentos y la estructura tiende a ser conservadora. Desde fuera, puede parecer un sistema en el que una nubecilla de logrerros abren y cierran válvulas para que se mantenga siempre la temperatura apropiada.

Este informante, que trabajó varios años en el ETPOEP, recrea una frase que le dijo un compañero que actualmente es inspector de educación.

“La frase que decía es: la Delegación es una apisonadora, lo machacará todo, pero muy lento. Y se me quedó y es verdad” (E11).

Curiosamente, la misma idea con otras palabras la dice esta informante.

“Y que es mas fácil lo normal y es verdad que la Administración es una gran rueda que rueda sola y aplasta a quien encuentre que sea distinto” (E02).

Sin embargo, es interesante, para terminar este apartado, hacer un reflexión sobre estas limitaciones administrativas. Cuando se habla de la Administración en tercera persona olvidamos que la componen personas... Y que todo puede ser cambiado... Depende de las personas que forman esa Administración.

“Pero todo es querer. Me da mucho coraje cuando la gente habla de la Administración. ¿Quién es? Somos todos los que trabajamos en la Administración. Es verdad que es una maquinaria compleja, pesada, que cuesta trabajo cambiarla, pero si todos miramos para otro lado y ninguno se pone a cambiarla, ¿a qué jugamos? Porque todo se puede cambiar. Todo” (E02).

Dejamos para el final una limitación que han padecido nuestros informantes y es el tener que elegir en momentos determinados qué era lo mejor para un niño, para una niña, en concreto. Pese a que todos y todas nuestras informantes han sido firmes defensores de la integración, desgraciadamente las situaciones no han sido las ideales para que nuestro alumnado haya podido escolarizarse adecuadamente. El tener que elegir entre diversos centros, diferentes modalidades o, simplemente, modos de intervención. Ello ha sido una limitación importante. Como resumen de esta barrera, aportamos el testimonio de esta informante, pionera en la integración del alumnado con trastorno del espectro del autismo.

“Si tuviera que poner una balanza entre desarrollo e integración, pondría desarrollo, siempre. Que aprendan lo más que puedan el mayor tiempo posible a hablar, entender, pensar... Lo prefiero. En los primeros meses. Tú ves un TEA con veinte meses y su pronóstico no tiene que ver si se coge con tres años y medio” (E14).

4.2.33. ¿Qué he hecho yo para merecer esto? La pertinencia de los centros específicos

“La solución era tan sencilla que nos costó encontrarla”

Las vírgenes suicidas. Jeffrey Kent Eugenides. 1993

Ernesto Sábato, pesimista incorregible, sostenía en su muy premiado *El túnel*, que “*el mundo es un lugar horrible y eso era una verdad que no necesita demostración*”. Por eso, el argentino se preguntaba amargamente “¿Por qué persistimos en demostrarlo?”

Buena parte de nuestros informantes han trabajado en los centros específicos de nuestra provincia, Dulce Nombre de María o Santa Rosa de Lima. En los años anteriores a las experiencias de integración, eran un referente en la formación de las y los profesionales que trabajaban con el alumnado con diversidad funcional. Como se ha visto en la perspectiva histórica, sus creencias sobre su funcionamiento son variadas. Esta es una de ellas.

“Yo llegué al CREE y es una experiencia que no se olvida, en la vida. Yo en aquel momento pienso que cómo puedes ir por el colegio viendo a tanto niño con discapacidad, aquello era un mundo aparte, no era real. ¿Qué hacen estos niños aquí metidos?” (E08).

Porque hablamos de una situación generalizada en toda la provincia. Como continúa hablando la informante, cualquier niño que se desviara de la norma, acababa en un centro de Educación Especial.

“Todo lo que se desviara un poquito de la normalidad estaba en Santa Rosa de Lima... Bueno, en Vélez estaba el Axarquía, en Antequera, el Reina Sofía, en Marbella, el Juan Ramón Jiménez. ¿Y en Ronda no había ninguno? Sí lo habría... Estaban los centros y los que se apartaban de la normalidad eran ineducables... Venga para el centro específico. Eso sí que es cierto que te impacta mucho” (E08).

Llega el momento de analizar más en profundidad las opiniones de nuestros informantes sobre las circunstancias que motivan que sigan existiendo hoy en día este tipo de centros, así como su futuro más próximo.

Abrimos con una reflexión, casi un ruego, de una informante. Y tiene más valor por cuanto relaciona su petición con otras ideas en la misma línea de los derechos humanos. Nadie se merece estar en un centro específico. Y recuerda los vaivenes de la historia.

“Que se acaben los centros específicos. Igual que se acabaron los colegios para los negros, los de niñas, o igual que se acabaron, los colegios de gitanos. Que se acaben. Por dónde tengamos que pasar; por nuestras miserias humanas personales y grupales, como sociedad, no lo sé. Mucho barro nos queda por pasar. Y lo peor es que es verdad que la historia es circular, no es lineal, que los avances conseguidos nadie dice que estén asegurados y unas veces vamos adelante pero, en otras ocasiones, vamos marcha atrás... Y ahí vamos” (E12).

Una de nuestras informantes, familiar de una persona con diversidad funcional, evoca los años en los que se separaba del mismo al estar escolarizado en un centro de Educación

Especial. La familia vivía en un pueblo de Málaga y era la recomendación más estandarizada de la época. Todo ello le ha dejado una huella desgarradora.

“Nunca he querido ser profesora de un centro específico: recordaba mi vivencia de que tenía que separarme de mi hermano, alguien que quieres mucho. ¿Por qué no pueden estar con los demás?” (E01).

Esta misma informante, con un largo y exitoso recorrido profesional en la atención a la diversidad, se expresa al respecto.

“Y entonces, pues es verdad que no quería el tema de los centros específicos, que entiendo que tienen un papel importante pero que yo... Sí, entiendo que por los recursos, es por lo que van. No lo comparto y no lo quiero, pienso que no deben existir, pero están ahí porque la sociedad queremos que sigan ahí. Pero creo que no deben estar” (E01).

En esa misma línea se expresan otros informantes: en que no deberían existir.

“Si yo pudiera desmontaría una gran parte de los centros específicos, no sé si quedaría algún niño de estos que están muy muy descontrolados y que en un momento dado en el aula pueden ocasionar algún tipo de problemas y demás. Pero si educativamente este niño ha sido atendido adecuadamente y demás, se quedaría en una cosa casi simbólica. Creo que tenemos capacidad para tener a esos niños dentro de los centros” (E11).

Esta otra informante, destaca una razón de su supuestamente proyectado desmantelamiento.

“Yo no entiendo los centros específicos. Precisamente se crearon las aulas de Educación Especial para eso” (E06).

Esta misma informante abre un debate remontándose a las razones por las que se crearon este tipo de centros. En efecto, la época institucionalista arrancó por motivos monetarios. Era mucho más económico tener a estos alumnos y alumnas en centros especiales, apartados de los ordinarios.

“Date cuenta que los centros específicos tienen una motivación económica, no es por ayudar al niño, eso lo sabemos” (E06).

La siguiente informante ejemplifica su opinión contraria a la existencia de centros específicos con el caso real de una alumna que se mantuvo integrada en un colegio ordinario en el que ella trabajaba hasta que al promocionar a Secundaria se escolarizó en el centro de Educación Especial Santa Rosa de Lima. Y desmonta los supuestos “mejores cuidados” que suelen dar al alumnado con diversidad funcional.

“Aquí hemos tenido a Belinda Jennifer, que era asistencial. Estuvo hasta 6º y repitió 6º. No contralaba ni la cabeza, ni hablaba, ni veía e hizo hasta 6º. Decían: “es que no tiene sentido”, pero ¿y en el CREE? Porque cuando estaba cansada la ponía yo en una colchoneta. Cuando se fue al CREE, el primer año la madre me vino llorando que hay que ver, que cuando la trajeron de vuelta tenía una pierna partida y no se habían dado cuenta, todo el día con una pierna partida. Yo nunca he trabajado en centro específico y en aula específica muy poco” (E13).

En algunos casos, los informantes plantean la creación de centros específicos para las primeras edades. La que así se expresa es especialista en alumnado con diversidad funcional auditiva.

“Para optimizar los recursos, puede ser una solución, un centro específico para primeras edades, atención temprana sólida. Como trabajan en Tres Olivos. Debemos tener centros preferentes de integración y acumular recursos allí. Esto es volver a defender la educación compartida. Lo ideal sería todos los recursos en todos los centros, ¿es esto posible?” (E09).

De diversidad funcional auditiva hemos tenido en Málaga un centro puntero, La Purísima, con unas características muy determinadas. Actualmente, se ha convertido, por el principio de reversibilidad de las cosas, en un centro ordinario. Para llegar a esta situación, sin embargo, han pasado por épocas más centralizadas. Esta informante así lo recuerda, desde los años que estuvo en la Delegación.

“Ten en cuenta que el colegio de la Purísima es como... Que los padres quieren que estén ahí. Ellos se sienten muy seguros. Era un bunker, allí no se entraba. La Purísima era la Purísima y de allí no te puedo hablar, no tenían la necesidad de integrarse, después cambió, fíjate la Purísima ahora, pero entonces ya no estaba yo. Date cuenta que, dicen, se trabajaba muy bien, estaban muy contentos y los niños salían muy formados” (E10).

La siguiente informante lanza otra idea: los centros específicos como centros temporales para tratar al alumnado en determinados momentos pero con las miras puestas en su incorporación más tarde al sistema ordinario. Una especie de peaje, de aduana.

“Los centros especiales creo que deberían ser centros temporales. ¿En qué sentido?. Es cierto que nos encontramos con niños muy pequeños que no han estado escolarizados. Que tiene unos déficits o unas enfermedades, como crisis epilépticas continuas... Que necesitan de un recurso que pueden tenerlo allí por el número de ratio, por la especialidad... todo eso. Pero que fuese de tránsito. Yo creo que no se debería perpetuar el centro específico para que el niño estuviera toda la escolaridad. Eso se hace de dos maneras: o bien se están los primeros años y se ve como va evolucionando

y se le pasa a un aula específica y luego a modalidad B, pero sin correr; o se empieza a hacer la combinada, que está en el decreto 147 y no se ha hecho y se ha intentado desde Delegación. Yo estuve en una reunión en Sevilla, pero no se ha hecho, por motivos, sobre todo económicos. Yo no soy partidaria que haya que quitar nada, hay que optimizar lo que tenemos. Esa es mi manera de ver el centro específico” (E08).

El siguiente informante es otra voz autorizada. Desde su puesto en la asociación AMAPPACE luchó durante muchos años por sacar al alumnado de los centros especiales. Hoy su opinión ha evolucionado y reconoce la posibilidad de que existan algunos concretos, para determinados momentos y con la idea del respiro familiar.

“¿Los centros específicos? Hubo un momento en que creí que desaparecían. Hoy en día pienso que quizás sea bueno tener alguno de referencia. Pero nada más. Para tener alumnado allí, el mínimo y por tiempo limitado siempre que sea posible. ¿De qué va a servir? De preparación de personal pero a la vez de descarga a la familia, pues estamos hablando de niños de grandes discapacidades, es que estamos viendo... Tengo el caso de un niño que ha terminado en un psiquiátrico. Los padres mayores, y este con un cuerpo enorme. Los padres, con setenta años cada uno, no pueden más. Lo han tenido que meter en un centro. A mí ahí fue donde se me encendió la vela” (E03).

Como el anterior, esta informante aboga por un centro especial más encaminado a una educación postobligatoria. Y deja una interrogante interesante.

“Hace muchos años que no voy a un centro específico. Y he visto alumnado gravemente afectado. Quizá sirvan para talleres ocupacionales, porque tengan recursos. O para cuando lleguen a una edad. En educación obligatoria, si una escuela tiene los recursos, no es necesario un centro específico. Todos los niños son integrables. Pero hacen falta recursos. Con más recursos estarían mejor integrados. Quizá le pongo el interrogante al gravemente afectado, que necesita medicamentos... Una maestra, con un currículum de maestro, en una clase, crea frustración, son niños que están en los hospitales, que a lo mejor van un día y diez no van. Es una atención más asistencial y gracias a Dios cada vez son los menos, porque cuando nacen si tienen un problema hay cada vez más medios” (E10).

Y, como en otros casos, hay opiniones divergentes. El siguiente informante, con diversidad funcional, defiende la necesidad de los centros específicos.

“Yo creo que tienen que haber centros especiales porque dentro de la parálisis (yo hablo de lo mío) hay muchos grados. Entiendo que hay niños o personas que no pueden, desgraciadamente no

pueden. Y en la casa no vas a estar. Necesitan un apoyo para que aprendan a valerse por sí mismos y no, eso no puede ser en un colegio normal. Que también un profesor en un colegio normal no se puede permitir veinticinco niños, no se puede poner a cambiarle un pañal a una persona de estas. El profesor. Ahora, que debería haber monitor o algo, sí, por qué no” (E05).

Y esta otra informante también deja la ventana abierta a su existencia. Aporta para ello unas razones cuidadosas.

“Los centros específicos sí deben existir. Porque hay alumnado que necesita otra cosa. Que no deberían ser específicos... quizás. Ahora con la atención temprana se está cubriendo mucho. Es que hay tanta variabilidad que... Y eso es lo que falta, variabilidad. Porque Infantil y Primaria está controlada, pero después... está muy perdido. Creo que hay tanta variabilidad en las personitas que debe haber más variabilidad en la respuesta. ¿Eso qué significa? Pues que Salud y Educación [esté] más enganchadita, los centros... Incluso en los colegios el tema de aulas de estimulación; se podrían hacer muchas cosas. Una vez que tú pones un aula es para usarla y todo el mundo debe pasar por ahí y eso depende mucho... Se podría cambiar la dinámica” (E07).

Similar opinión tiene la siguiente informante, que opina de una forma clara y concisa.

“Sí, para niños muy tocados, muy tocados. ¿Qué diferencia hay entre que los tenga en un sitio o en un centro específico? Gentes con enormes problemas de conducta, que tienen muy poquito desarrollo, que no puedes con ellos. Es lo mismo donde los tengas” (E14).

Ciñéndonos al momento actual, la siguiente informante hace una distinción entre deseos y realidad. En efecto, desea que los centros específicos no tengan sentido. Sin embargo, por las condiciones actuales de los centros ordinarios, en ocasiones pueden ser las soluciones menos malas.

“Me oigo diciendo en alguna ocasión: “pues, a lo mejor, si yo tuviera que decidir entre este colegio ordinario malo, malo, malo, malísimo, para una persona allegada, y el colegio de tal de Educación Especial, en un momento determinado en Andalucía, en Málaga... Pues no sé qué decidiría, a lo mejor decidía elegir el colegio específico”. Esto no quiere decir que defienda este tipo de centros. Quiero decir que, entre los recursos existentes en un momento determinado, a lo mejor el específico es la opción menos mala de entre lo posible. Pero como norte hacia donde ir, deseo (y colaboraré en la medida de mis posibilidades) a que los colegios de Educación Especial dejen de tener sentido alguno (quizás cuando haya escuelas ordinarias suficientemente acogedoras y eficaces para todo el alumnado)” (E12).

4.2.34. La sombra de una duda. La posibilidad de integración de todo el alumnado

“El “pero” es la peor palabra que conozco: “te quiero, pero...”; “podría ser, pero...”; “no es grave, pero...”. Sirve para dinamitar lo que era, o lo que podría haber sido pero no es”

Ricardo Darín en El secreto de tus ojos. Juan José Campanella. 2009

Para Mark Twin la fe es creer en lo que sabemos que no existe. En este capítulo hemos sondeado la opinión de nuestros informantes sobre la posibilidad de integración de todo alumnado.

Si bien podían parecer un concepto igual al del capítulo anterior, hemos querido hacer un apartado separado. Si anteriormente nos referíamos a la existencia de los centros específicos, ahora planteamos la duda de si todo el alumnado es integrable. Insistimos en que puede parecer la misma cuestión pero, sin embargo y como veremos, no siempre los planteamientos coinciden.

Queríamos comenzar con la siguiente reflexión, definidora del carácter inclusivo de nuestros informantes. La realiza una profesional rememorando el momento en que se montó un aula específica en un colegio ordinario, el Bergamín de Málaga, y quebró las creencias integradoras del equipo de orientación.

“El aula específica nos costó mucho a nosotras como PT y AL admitirla en el centro, en el engranaje de la dinámica del cole. Además para que ese aula no estuviera aislada, porque si no era “el aula específica”, el intentar que ese alumnado se integrara en las clases... eso costó muchísimo, todo lo nuevo costaba. Pero al principio el aula específica nos dolió muchísimo, no es que no la quisiéramos porque no queríamos a ese alumnado sino que nos rompía la filosofía. Era como abrir una puerta al profesorado de que “ah, este niño no puede estar en clase, al aula específica” (E07).

Porque la práctica totalidad de los informantes tienen muy claro que el alumnado con diversidad funcional debe estar en un centro ordinario. Aunque actualmente, el sistema permite otras modalidades. Y es difícil moverse en términos absolutos. Como afirma Emilio Lledó: *dentro de cada sí hay un pequeño no y dentro de todo no hay un pequeño sí.*

La siguiente informante plantea que estamos en un proceso y lo expresa de la siguiente forma.

“¿Todos los niños son integrables?, me preguntas. En el sistema educativo que hemos sido capaces de construir, aquí y ahora, no. ¿Es un reto que todos los niños y niñas estén en las escuelas ordinarias? Sí, para mí, sí. ¿Tenemos que pasar por muchas zonas pantanosas y enfangarnos? Pues creo que también. De “aquí” a “allí” no podemos dar un salto y estar “allí” sin transitar por dificultades, ambigüedades, conflictos de intereses, dilemas éticos.... Para llegar “allí” (que pasará a ser un “aquí” de otro desafiante “allí”), necesitamos andar el camino y el camino a veces es optar por las soluciones menos malas” (E12).

Para la siguiente informante, todo pasa por un tema de recursos. Y aboga claramente por la dotación presupuestaria necesaria.

“¿Todos los niños pueden estar en centros ordinarios? Si hay recursos, por supuesto: que se invierta el dinero necesario para que haya recursos. No se justifica esta situación por tema económico, por tema ideológico, por las razones que sea. Pero he tenido claro que nunca he querido dar clase en ese espacio, es muy doloroso para mí, es algo como permitir que exista. Es algo que he tenido siempre claro. Es una manera de protegerme de ese sentimiento” (E01).

Esa misma opinión es la que plantea la siguiente informante. Se muestra especialmente dura con la tendencia actual de la Administración a vender *películas*, con la inclusión como bandera, para rebajar el gasto necesario para atender a la diversidad de forma correcta.

“La inclusión no es una película. Lo que es una película es que me digan: “prefiero inclusión antes que desarrollo, o antes que enseñar”. Tienen que ir las dos cosas. Y me venden solo esto. Eso es una táctica absolutamente demagógica. Te hacen ver una cosa sola. Pero sería perfectamente posible la inclusión y el desarrollo con más medios” (E14).

Esta otra informante, que hablaba de la posibilidad de crear centros específicos para determinadas edades en diversidad funcional auditiva, cree, sin embargo, que todo el alumnado es integrable. Pero, como la anterior, ve fundamental que aumenten los recursos y la formación.

“¿Todos los niños son integrables? Yo creo que sí. Cada vez definiendo más la integración total. Nos faltan recursos humanos, especialización y recursos técnicos. Los sordos profundos, con sus recursos, con sus adaptaciones en el aula ordinaria siempre se van a enriquecer más. Hoy por hoy, después de tantos años, soy partidaria de esto. Sé que es complicado” (E09).

La siguiente informante utiliza términos parecidos y hace un paralelismo entre lo que sucedió en las primeras experiencias y lo que sucede actualmente.

“Yo creo que todo el mundo se puede integrar. Pero se necesitan muchos medios. Y se necesita mucho apoyo al profesor, porque hay niños muy difíciles. Para que el profesor se sienta bien. Porque los profesores están muy agobiados con papeles, con historias. Coges, por ejemplo, los niños de tres años, que se hacen pipí y caca, eso crea una tensión enorme. En preescolar se nota mucho. Pues monitor en los colegios. Para que haya integración se necesitan medios, para poder integrar. Antes lo que pasaba es que se hacía, estaba empezando, no había tanta exigencia, se hacía” (E13).

Regresamos al ya viejo concepto que apareció en el informe Warnock de 1978, el que acuñó las necesidades educativas especiales: es la escuela la que debe adaptarse al alumnado y no al revés.

“Todo el alumnado es integrable, en eso estoy con Miguel López Melero, pero con un argumento: es verdad que el entorno es lo que incapacita” (E06).

La siguiente informante, aunque abre una pequeña puerta, la sombra de una pequeña duda, un pequeño interrogante.

“Todos los niños son integrables. Pero hacen falta recursos. Con más recursos estarían mejor integrados. Quizá le pongo el interrogante al gravemente afectado, que necesita medicamentos...” (E10).

En efecto, la necesidad de una atención sanitaria es lo que en determinados momentos ha cerrado la puerta de la escuela ordinaria a determinado alumnado. Esta informante, que fue clave en la integración del alumnado con diversidad funcional visual, así lo resume.

“Yo creo que el contexto hospitalario condiciona la normalización. Un ciego por norma general no está condicionado a un hospital ni a una atención clínica. Puede ser diabético, pero generalmente no” (E06).

4.2.35. Héroes. Las personas más representativas del proceso

“Podemos ser héroes sólo por un día”

David Bowie. Heroes. 1977

En 1830 enviaron un ingeniero francés a tomar notas de la posible primera línea de ferrocarril Liverpool-Manchester. Cansado de subir y bajar montañas, volvió y dijo: *“no, es imposible”*. Todas las cosas son imposibles, pero siempre hasta cierto punto.

La misión de nuestros informantes, familiarizados con la enfermedad del optimismo, era aún más difícil, pero en ningún momento valoraron tirar la toalla.

Llega el momento de hacer un balance de las personas más destacadas en el largo camino de la integración educativa en la provincia de Málaga. Como ocurre en otros apartados, hay cierta unanimidad en nuestros informantes, y los nombres se repiten. Curiosamente, buena parte de estas personas son los propios informantes de esta investigación.

Además es justo reconocer, como lo hacen algunos informantes, a todas esas personas anónimas: profesorado, alumnado, familias, personas de la Administración... que apoyaron decisivamente estas experiencias de integración y a las que, como cantó Marifé de Triana, *a nadie les dijo su historia ni el barco de su alegría.*

En este apartado no vamos a hacer comentarios, sino limitarnos a seleccionar algunos testimonios.

“Ana Bandera era una referente y de quien tirábamos para montones de cosas. Hizo mucho bueno. Era una catalizadora de la comisión, muy importante” (E02).

“Yo digo de mi amiga Ana Bandera que ella puede tener propuestas mucho más avanzadas que las que hay en su escuela, pero se ajusta al ritmo para que sea la escuela la que avance, no ella la que impone el cambio” (E12).

“Otra persona importante es Lourdes de la Rosa. Era la logopeda de AMAPPACE e inició el tema de sordos, por lo que tiene una visión global” (E02).

“Concha Niño ha hecho mucho, ahí donde la ves, con todas las limitaciones que le han impuesto. Lo creo realmente. Lo he visto. Hay que mirar a muy largo plazo” (E14).

“El inspector jefe en los años ochenta es una de las personas más interesante, Francisco Vergé Lozano, hijo de inspector del gobierno republicano, que fue perseguido, es curioso. Y Pilar Chaparro es de las más antiguas del lugar. Y la primera psicóloga que tuvo ASPAHIDEV, Pilar Astaún de Torres, que es otra de las personas clave, fue mi maestra en la baja visión” (E06).

“Pues mira, Carmen Martín, que me ha parecido una gran profesional pero a la vez una persona muy bien relacionada y Carmen Fernández Figares, que pasó las primeras épocas y también me pareció una gran persona. Dentro de su instituto ya trabajaba muy bien con el alumnado y fuera de él también lo ha intentado” (E11).

“Destaco un fisio que era buenísimo: Manolo Solo de Zaldívar. Buenísimo, maravilloso. Se había quedado ciego y sus padres le habían llevado a un colegio de la ONCE en Madrid y se había formado como fisio. Era también muy gracioso. Venía dos veces en semana, como tenía tantos niños, cogía a cinco, seis o siete niños. A mí me ponía a hacer ejercicios tontos, y para que cundiera, hacía los ejercicios de rehabilitación difíciles. Yo nunca he visto otro fisio igual, en la vida” (E13).

“Personas clave: Ana Bandera, Paco Méndez, Paco Ruiz, Francisco Vergé, Pilar Chaparro, Javier Sanz, Maribel Conde, Concha Navarta... Manolo Bueno en visuales. Miguel [López] Melero: gracias a él se inicia uno de los proyectos más potentes. Pero este hombre ha tirado por la borda todo, como si estás a punto de descubrir la penicilina y tiras por la borda el preparado, porque se cree un iluminado. Ana Bandera es una mujer muy inteligente, tiene una capacidad pedagógica espectacular, tira un triple y la primera

vez la mete, esa es Ana Bandera. Paco Ruiz es otra persona clave en esto, también estuvo en la Comisión de Integración. Paco fue un magnífico coordinador pero luego se convirtió en un mafioso” (E06).

“En Málaga destacaría a Ana Bandera y a más gente de su equipo. María Ángeles González, con la que hice las prácticas, que luego estuvo en el Pinillo y se ha jubilado, pionera en esto de la integración, y todo el equipo de Vivi [M^a Victoria Gallardo Jáuregui], toda esa gente ha estado luchando, los que más. Que yo conozca. Gente que ha apostado mucho, muchísimo, le ha dedicado horas de su vida, por demostrar algo en que creían. Es la gente de mi generación más involucrada. Y han luchado administrativamente” (E10).

“Otra persona que falleció y fue maravillosa fue Carlos Espinosa. De la remesa de jóvenes inspectores luchando por la integración” (E06).

“En Málaga ha luchado mucha gente. En autismo, Carmen Martín. Después, Vivi [M^a Victoria Gallardo Jáuregui], a nivel motórico. Lourdes de la Rosa. Miguel Cardona. De ciegos, Pablo Sánchez y Paco Ruiz. El movimiento del CREA, por lo menos cuando a mí me pilló, lo veo como gente de renovación pedagógica potente. María José Villareal. Concha Niño, también ha luchado mucho por la Educación Especial a nivel general. En la Facultad, Toñi González con los sordos” (E08).

“Miguel López Melero ha tenido una cosa, ha sido la punta de lanza. Él ha luchado mucho, lo que pasa es que para mí su idea muchas veces va contra los colegios, porque eso lo he vivido yo. Si el niño no aprende, el culpable es el colegio. Y eso le ha creado a él muchos enemigos. Él hizo falta en un momento dado, la fuerza de llevar el tema de la integración para adelante, pero después se ha quedado ahí, no ha sabido adaptarse a la realidad escolar que hay ahora mismo, y yo hablo a veces con él. Todo es no, todo es negativo. Este es de: “vamos a quitar escaleras, que no haya modalidades, que no haya evaluaciones psicopedagógicas...” Mire usted, ¿por qué? Vamos a determinar si necesita algo o no, porque más delito es no dárselo. En ese sentido se ha quedado en un discurso un poco al margen. No ha sabido integrarse en el movimiento y en la realidad escolar que en estos momentos existe. Es todo por la tremenda. Todos los niños. Y café para todos no puede ser” (E08).

“Personas importantes. Vivi [M^a Victoria Gallardo Jáuregui]. Ana Bandera. Concha Navarta. Luego muchos maestros anónimos. Cuando se pasó de la integración a la época que era normal, los maestros fueron los que asumieron toda esa historia. Y hay maestros que han luchado, que lo han tenido claro y que han trabajado mucho” (E13).

4.2.36. Apocalípticos e integrados. La situación actual de la atención a la diversidad

“Alguien me dijo hace mucho tiempo: hay calma antes de la tormenta”

Have you ever seen the rain. John Fogerty. 1970

La alegría y la tristeza pueden ir juntas, no son como el aceite y el agua. Tras el análisis de los diferentes aspectos que tuvieron lugar durante las primeras experiencias de integración, toca revisar la situación actual. Buena parte de nuestros informantes sigue trabajando, algunos se han jubilado y otros están a punto de hacerlo. Por tanto, su visión es privilegiada.

La mayoría coinciden en que estamos, de forma general, mucho mejor que antes.

“De todos modos, estoy convencida de que estamos mejor que antes. También es que por naturaleza soy optimista” (E12).

El que habla a continuación se encuentra actualmente trabajando como orientador en un instituto de Educación Secundaria y su opinión se ciñe a la integración en dicha etapa.

“Yo no diría que vamos a peor. Esto cada vez tiene mayor conocimiento... Veo en estos últimos años algún progreso en este sentido. Sobre todo, que el tutor entienda que sus 28 alumnos son sus 28 alumnos, con las dificultades que tienen y todo lo que deben hacer para mejorar esto. Y también porque hemos intentado que los PT entren mucho en el aula y [los alumnos y alumnas con diversidad funcional] salgan poco, en detrimento de que esto es un centro con casi 800 alumnos, 17 grupos de ESO y el tema de que hay alumnos para trabajar con ellos con programas específicos... El tema es que tenemos un volumen importante de alumnos con NEAE, y entonces la gente estaba muy acostumbrada a: “llévate los alumnos fuera”. Yo creo que hemos progresado en este sentido” (E11).

La siguiente informante, actualmente en la dirección de un colegio de Educación Infantil y Primaria, también es optimista.

“Ningún tiempo fue mejor, ahora son otros tiempos; este alumnado está mucho mejor atendido, muchísimo mejor. Y antes no había los recursos que hay ahora” (E10).

La misma informante pone algún ejemplo concreto sobre los nuevos recursos existentes.

“Nosotros en 1º de Primaria tenemos alumnado diagnosticado con problemas y tienen una tablet con programas específicos, eso ayuda muchísimo. Pero formación necesitamos todos, el que sale y los que estamos. Porque esto va a una velocidad... (E10).

No todo el mundo comparte ese optimismo. La siguiente informante, gran luchadora por la inclusión desde diversos puestos de responsabilidad, ve con preocupación lo que a su entender es un retroceso desde las altas esferas políticas. Al menos, en comparación con los años en los que tuvieron lugar las experiencias de integración descritas, en los que, como se ha contado, la Administración educativa apostó fuerte. Por eso aparece ese sentimiento de haberse quedado a medias.

“Lo que es verdad es que sí me ha quedado la pena, totalmente, de que se haya despreciado tanto el trabajo. De que no se tengan en cuenta todas las necesidades que tienen estos niños para de verdad tener los medios y la formación alrededor que les hace falta. Ahora hay un retroceso. Mucho. Hace muchos años que hay un retroceso muy importante en la gente en Sevilla, en los gestores y en los mandos intermedios de la Consejería de Educación. Hace muchos años que allí no están los técnicos. Están los que no se quieren ir a los pueblos que les ha tocado. Y tienen carnet del PSOE o tienen amigos influyentes. Punto. Allí hay muy pocos técnicos en condiciones, pero desde hace muchos años. La calidad de los tecnócratas o los tecnólogos de la gestión en educación ha ido en picado, ha ido para abajo. De educación en general, y de especial ni te cuento. Hubo unos años muy buenos” (E02).

Según la misma informante, la situación se extiende a parte del profesorado. Hay iniciativas, sí, pero más a título personal y con escaso apoyo.

“Veo a mucha gente solita. Yo que me paseo por muchos colegios... Y luego mucha gente acomodada. También es verdad que ha pasado a nivel social, a ver si ahora resurge un poquito. La gestión de la Delegación y de la Consejería no ha sabido aprovechar las iniciativas potentes que ha habido: cuesta mucho sacar un proyecto adelante” (E02).

Tenemos al alumnado integrado, pero vienen momentos apocalípticos. Porque, como sigue explicando la misma informante, el supuesto repunte conservador de la sociedad se traduce en un profesorado también menos implicado.

“Hay un análisis ideológico, generalizado en la sociedad, que nos hemos acomodado, y luego yo sí noto nuevas generaciones muy conservadoras, de profesionales, tanto en el ámbito de la orientación como en el magisterio. Gente muy conservadora, que se traduce: “es que estos niños están mejor, más cuidaditos, más juntitos en un aula”. Y tú dices: “ya, y tú trabajas menos. Porque si eres tutor de primero y tienes que enseñarle a escribir a este que no puede escribir con las manos...” (E02).

Si la anterior opta por el *apaga*, la siguiente informante, clave en la integración del alumnado con trastorno del espectro del autismo, lo hace por el y *vámonos*. Reconoce encon-

trarse en un momento pesimista. No le cuadran los avances científicos que se han dado con los resultados del día a día.

“Contraponemos: tenemos un conocimiento increíble, y cada día más. Impresionante el conocimiento que tenemos hoy en día, con unas necesidades que no se cubren, ni por casualidad, con una capacidad de la Administración de contarnos películas a todo el mundo que no hace que nuestros chicos vayan para adelante. Por falta de recursos montan películas. No creo que estemos peor, hay cosas que están mucho mejor, sabemos mucho más, pero en cuanto a tiempo de dedicación, porque hay muchas más necesidades, tenemos muchos más niños, tocan a menos. Estamos mejor, yo tenía más colegios a los que atender, pero antes tenía menos niños. ¿Que tiene que ser el niño del tutor? ¿Pero con 25? ¿Solo programas específicos? Están las cosas en ese sentido peor. Más recursos, que se han aumentado, pero no son suficientes. Y me quejo de que nos cuenten películas” (E14).

Para Robert Musil un pesimista era, en el fondo, un optimista encubierto que cree que protestar servirá de algo. Este otro informante, después de muchos años luchando por la integración del alumnado con diversidad funcional motórica, sigue observando problemas en la actualidad.

“Pero es que ahora sigue habiendo algunos problemas para escolarizar un niño que va en silla de ruedas, que tienes que llevarlo al servicio...” (E03).

La siguiente informante tiene una opinión similar, aunque insiste en que los tiempos no son peores: profesionales de todo cuño han existido siempre.

“Es producto también de la sociedad, no porque la escuela esté mejor o peor: hay mucha gente implicada como ha habida siempre, y gente que no se va a implicar nunca” (E08).

Y se coincide en que las nuevas generaciones del profesorado no están todo lo preparados que deberían estarlo. Especialmente a nivel ideológico.

“De hecho, creo que incluso hay veces que ves más reticencias ahora que antes: íbamos todos a uno, lo veíamos normal” (E10).

Esta informante resume la situación a su manera de ver: si tenemos más medios, mejores leyes, personal más preparado... tenemos que estar mejor por fuerza. Aunque, quizá, no todo lo bien que deberíamos por el esfuerzo realizado. ¿Qué falla entonces?

“Ahora mismo no estamos mal. En Infantil y en Primaria se ha trabajado mucho, mucho, mucho, se ha invertido mucho tiempo y esfuerzo y no estamos peor que hace unos años. Puede ocurrir que la gente que venga, más joven, esté menos implicada” (E08).

Opinión parecida manifiesta la siguiente informante. La época de inicio de la integración fue mágica: se sucedieron unos factores que son muy difíciles que vuelvan a repetirse. Aunque insiste en que el concepto de integración se ha logrado.

“En aquella época éramos muy jóvenes, nos veíamos mucho. Hemos hecho de todo: probando carritos... Pero se ha perdido el empuje de lo que es la integración. Yo vengo de la vieja escuela y eso se ha perdido, esa ilusión de empezar algo nuevo. Porque luego cuesta mantenerlo. Es verdad que los maestros, sobre todo en Primaria, ya dan por hecho la integración, la asumen, pueden implicarse más o menos pero nadie, aunque lo piense, lo cuestiona” (E13).

Si bien no todo el profesorado comparte la preocupación por la diversidad, sí que se coincide en que, como marco estructural, la escuela sí es abierta. Y con eso se ha conseguido que el profesorado sepa que sus clases van a ser heterogéneas. Al menos, en los niveles más bajos de la educación. Esta informante lo plantea de una forma muy visual.

“Yo creo que el debate de la inclusión está ya... superado no, pero normalizado sí. Tú sabes que como tutor llegas en septiembre y puedes tener tres niños o niñas con NEE. Es verdad que tienes una profesora de PT, una logopeda, pero no creo que haya ahora mismo ningún maestro de Primaria que piense que cuando se le dé una tutoría en septiembre no vaya a tener ningún alumno con dificultades” (E10).

Y no solamente hablamos de la diversidad funcional. La escuela se ha hecho mucho más abierta a otras culturas. Aunque con la rémora de que no todo el profesorado tenga la implicación deseada.

“Igual que hemos necesitado ayuda para integrar a los de otras naciones, hemos tenido que poner en marcha interculturalidad, por el aspecto comunicativo de chinos... Es raro encontrarte en tu clase con alguien que no hable otro idioma, o que tenga alguna dificultad. Hablo de Primaria. Pero ya está mas normalizado. Supongo que en un instituto como el Mare Nostrum es raro que alguien que lleve veinte años viendo silla de ruedas alucine. Otra cosa es que en tu clase las actuaciones que tengas con esa persona... pero eso forma parte de la personalidad de cada uno” (E10).

La siguiente informante es también optimista. Aunque abre una vía para una mejora sustancial de la atención a la diversidad: más especialización. Para esta profesional, a un maestro no se le puede exigir una formación más técnica. Y reclama espacio para trabajar.

“Ahora, en general, las clases son mucho mejores, los niños están más estimulados, han mejorado los tiempos, pero necesitamos que en la enseñanza de base den más formación en estrategias que sirvan, que es lo que no hay, pero si se trata de autistas o algo complicado, es cuando necesito especialistas a tope, y creo que los maestros

no pueden ser buenos especialistas, creo que los maestros deben ser buenos maestros. Y además quiero un buen psicólogo clínico que haya trabajado con autistas, y quiero un psicólogo clínico o pedagogo o psicopedagogo. ¿Y cómo sé que es bueno? Porque haya trabajado con niños. Y otra cosa, que nos den espacio” (E06).

Y la misma informante aporta un ejemplo para dar a conocer su modelo combinando la inclusión con la especialización.

“Dulce Nombre es el único centro que tiene alguna aula para niños con problemas mentales graves, que ofrece una atención específica y que a esos chavales saben cómo tratarlos. Lo que digo es que vamos a exportar lo que hace Dulce Nombre y no que un niño de Torremolinos se tenga que ir al Palo. Vamos a formarnos y que haya aulas en más sitios, en un entorno ordinario” (E06).

Esta otra informante cierra este apartado aportando una idea muy interesante: la necesidad de que el profesorado deba compartir unos principios básicos para trabajar en el sistema público. Más formación pero también un compromiso del profesorado de poner en práctica los postulados de la escuela inclusiva.

“Creo que tenemos leyes buenas. La de NEAE no es a lo mejor lo que más se puede conseguir pero es un paso. Yo es que soy muy optimista y creo que vamos un poquito para mejor. Pero con pasitos atrás de vez en cuando. Yo creo, mi teoría, es la formación, porque lo veo muy importante, porque en el colegio perdemos mucho tiempo convenciendo a la gente de lo que tiene que hacer. La Junta hace unas oposiciones y no le pide a la gente lo que tiene que hacer. Es como el ideario. El que entra en un concertado tiene un ideario y tiene que aprenderse. ¿Por qué el que entra en la Junta no tiene ese ideario? El tema de coeducación, de inclusión... todo eso que la Junta lo tiene claro, el profesorado no lo tiene. Y tienes que luchar en el colegio con eso. Que no es tu opinión, que tu opinión no me importa, es que esto es lo que hay... Es un trabajo muy cansado. Creo que tenemos muchas leyes buenas y muchos planteamientos buenos, pero no podemos llevarlo a la práctica porque la gente no lo lleva. Recuerdo en un tribunal de oposiciones, que teníamos que decidir qué íbamos a tener en cuenta para dar las plazas, y uno decía que eso de los masculinos y femeninos no lo consideraba importante. ¿Perdona? Es que... que a ti no te importe me parece muy bien, pero tú estás aquí no como fulanita, sino como tribunal de oposiciones. Que a lo mejor nos quejábamos de que todos somos iguales, pero ahora veo que la gente no sabe la filosofía de educación que está trabajando: entra en las oposiciones, sale y hace lo que ve conveniente pero no se entera de la filosofía que debe tener, la profesionalidad, no se ven profesionales. Tú pides que un médico sea profesional, pero el magisterio español no se ve como profesional. Creo yo. O no actúa como profesional” (E07).

4.2.37. En busca del tiempo perdido. La situación actual de la formación

“Cada día sabemos más y entendemos menos”

Albert Einstein. 1879-1955

Tras años de integración, con la inclusión en modo potencial, podríamos decir que, como en la mayoría de las canciones, hemos *aprendido la música pero la letra no nos entra*.

Hemos visto interesante hacer otro apartado con la situación actual de la formación universitaria, dada la gran cantidad de opiniones sobre el tema que se han plasmado.

Actualmente, la formación del profesorado de Educación Primaria ha perdido la especialización en Pedagogía Terapéutica. Se ha sustituido por la llamada *mención inclusiva*, que recibe bastante críticas. Esta es una de ellas.

“Ahora como con el tema de los grados están después unos meses con la mención de inclusión, yo no sé qué decirte. Yo creo que todo es mejorable. Ahora mismo tenemos aquí una práctica de inclusión, y muy bien, Pero no puede haber una especialización de Educación Especial por una mención en unos meses, es un poquito así como no sé” (E10).

La siguiente informante es profesora asociada de la Universidad. Y tampoco comparte este modelo formativo.

“Es optativa la mención inclusiva. Puede salir gente del grado sin tener nada específico de atención a al diversidad, pero si se mantiene esta estructura, y tienes la mención inclusiva, puedes llegar a un colegio y ser especialista de PT, AL, o atención a la diversidad pero tú no vas a saber abordar los problemas ni cognitivos ni lingüísticos” (E08).

Esta misma informante echa en falta más horas en la formación técnica. Pone dos ejemplos demoleedores.

“De lenguaje tienen una asignatura, en un cuatrimestre. Qué puedes saber de intervención logopédica... No es lo mismo una disfemia, una disglosia, una dislalia, un niño con sordera... Todo eso falta. Eso está faltando. Y la Junta tampoco se ha decidido, y el alumnado de la Facultad sale con mención inclusiva. Música se va a llamar Música, Inglés, Inglés, Educación Física, Educación Física. Pero la mención inclusiva ¿en qué se queda? Han querido hacer que todos los maestros quieran tener la mención inclusiva y... Creo que dentro de Andalucía no todas las Universidades tienen las mismas asignaturas, creo que los planes de Málaga no tienen qué ver con la de Cádiz. Y dentro del Departamento [de Didáctica y Organización Escolar] tampoco veo inquietud con estos temas. Si hemos estado para reunirnos muchas veces

la gente que da mención inclusiva y tampoco, entre que cuesta... cada uno tiene su temario... es complicado. El tiempo dirá cómo salen los chiquillos. Pero yo he tenido gente preparándolos para oposiciones y te digo que cero” (E08).

“Te encuentras que antes iba a especializarse alguien un poco, que era el maestro de Educación Especial, el PT, el AL famoso, que no sabemos si seguirá así dentro de unos años... Estaban tres años estudiando, práctica... y con conocimiento y leyendo. Yo tengo Intervención Educativa en Diversidad Funcional, la doy en un cuatrimestre y son doce sesiones. Cuando empiezo a hablar de programas cognitivos y todo eso... ¿Qué me voy a poner?. Es medio curso del CEP” (E08).

Esta otra informante, que estudió una de las primera promociones de Educación Especial, compara su formación con la actual. Y en la comparación no sale bien parada la actual formación.

“La especialización se ha perdido. Que los masters ayudan, no lo sé. Pero lo que estamos viendo de la inclusión, no. La mención que hacen al final de una asignatura que es lo que supone que sirve para coger la especialización no, porque no tienen información mínima porque no da tiempo. Yo estudié Educación Especial y nos repetían mucho que teníamos ser maestras además de la especialidad, por eso la formación que teníamos era general además de la especializada. Ellos vienen con muy poco tiempo de formación en inclusión, y es imposible. Si a ti a nivel personal te ha llegado el tema y estás al día o estás en asociaciones, sí, pero si no es muy difícil que te llegue. Incluso podían haber aprovechado que creo que tienen en el tema de la Primaria o Infantil el tema de la inclusión pero nada. La gente que viene de Infantil, la inclusión, no saben lo que es en la práctica o si lo saben no se enteran bien o no sé. No tienen mucha idea. Es absurdo que una asignatura se llame Inclusión y que sea cuatrimestral, no sé cómo la plantean” (E07).

La siguiente informante, sin entrar en polémicas sobre asignaturas o especialidades, sí que echa en falta una mayor preparación de las generaciones actuales. Aunque, a cambio, sí que dominan más los aspectos técnicos.

“Los alumnos vienen muy despistados. Me admira muchas veces los recursos técnicos. Tienen muchos recursos técnicos, más incluso que yo. Este programa, esto y lo otro. Pero la base de cómo funciona, que es lo que me importa para encajarlo bien, están más despistados. No el TEACCH sino encajarlo bien en la persona, eso es lo importante. Cada niño, cada tutor, cada persona. Son muy jóvenes. Quizá éramos más mayores nosotras entonces” (E14).

No está de acuerdo, sin embargo, la siguiente informante. Profesora en la actualidad en la Facultad de Ciencias de la Educación, compara la formación que tuvieron los pioneros como ella y la que se da actualmente y no ve tanta diferencia. Eso sí, aporta la clave.

“Es verdad que hoy en día salen muy mal preparadas las prácticas de la Universidad, pero no, no íbamos mejor preparados nosotros. Por lo pronto, ya no tenemos Educación Especial. Ya no existe esa diplomatura. La gente que la hizo llevaba más formación sobre discapacidades en particular, la gente de ahora, en los grados, llevará más de otras cosas, porque el tiempo de dedicación es prácticamente el mismo. Es verdad que hay una ruptura entre la formación universitaria y los perfiles profesionales de la escuela, pero que los docentes de ahora estén peor preparados que los de antes, no lo creo, porque nosotros, no nos engañemos, nos hemos hecho en el día a día también. De la gente de mi generación, ¿qué gente empezamos a trabajar en ámbitos de diversidad funcional, por ejemplo, con conocimiento y formación previa? ¡Qué va!, aprendíamos sobre la marcha” (E12).

Aparece de nuevo el debate entre una formación técnica y una formación ideológica. La anterior informante lo tiene muy claro. A su juicio, debe primar una formación básica, bien formada en la ideología de los derechos humanos y primar más tarde la formación permanente. Entre otras cosas, porque, como bien dice, la formación técnica necesita ser actualizada constantemente.

“Creo que lo que asegura la profesionalidad es tener una formación básica pedagógica, un compromiso social con la escuela y con la igualdad o los derechos de todo el alumnado, con todo lo que eso en la práctica supone de conflicto a la hora de tomar decisiones y, después, es fundamental la formación permanente [...] ¿Es posible que sepamos de todo lo que ya hay disponible en la profesión? ¿Y de todo lo que nos vamos a encontrar en el futuro en la escuela? Eso es una entelequia: “es que yo quiero saber cómo trabajar”. Además, lo que aprendimos en otras épocas, por ejemplo, algunas propuestas técnicas para colectivos concretos, hoy día están desfasadas, están obsoletas” (E12).

¿Cómo hacer esta formación ideológica? La asignatura de inclusión tiene sus críticas. A juicio de esta informante, no tiene ningún sentido.

“La Inclusión es una asignatura. ¿Por qué tiene que haber una asignatura que sea Inclusión? Pero inclusión es un valor, no una asignatura. Yo he huido de dar esa asignatura en esta Facultad. Yo me he encontrado con ella porque el público no estaba receptivo. Yo no soy una epistemóloga. Yo soy una profesional que me contrataron como asociada para que compartas con ellos cosas que haces, somos prácticos” (E06).

También se critica la forma en que se abordan las prácticas de esta asignatura. Cuanto menos, es paradójico.

“Cuando hacemos prácticas en la asignatura de Inclusiva, aquí la gente sigue haciendo prácticas en los centros de Educación Especial y no lo entiendo” (E06).

Es en las prácticas donde la siguiente informante centra las posibilidades de la formación inicial, y donde cree que se pierde el potencial de las nuevas generaciones.

“La formación inicial... también falla el tema de prácticas. Porque con una buena estructuración de prácticas se podría suplir, a lo mejor, las carencias” (E02).

Porque, a su juicio, destacan los profesionales que han brillado en la práctica, pero no por la formación inicial.

“Es que también la formación inicial... La gente que yo conozco, hay gente muy buena pero hay gente muy manta. La gente muy buena ha venido de la práctica, pero la gente que se ha quedado...” (E02).

La eterna relación entre la teoría y la práctica sigue fallando, al menos a juicio del siguiente informante.

“Pero ese salto teoría-práctica excepto en algunas excepciones por ahí no veo que este funcionando todavía” (E11).

¿Cuál es el origen de esta problemática? La siguiente informante nos da una posible razón: la escasa vocación de un personal que elige Magisterio no siempre como la primera opción.

“El problema es multifactorial. La Facultad, mucho. La nota de corte de Magisterio ha hecho mucho daño, que esté tan bajita. Porque Magisterio acaba siendo segunda o tercera opción y hay mucha gente muy analfabeta... A mí me encanta tener prácticos y les veo y digo: “Dios mío, esta persona va a tener su responsabilidad, si todavía no ha hecho ningún trabajo reflexivo” (E02).

Y, fiel reflejo de la sociedad, como advertían otros informantes, es la escasa implicación del alumnado de la Universidad. Esta informante así lo asegura.

“La formación... Yo estoy metida en la Universidad y el grado ha perdido muchísimo. Ese entusiasmo de los tiempos de antes se ha perdido, no está en la calle. Aquello es otra dinámica, los niños tienen poca gana de implicarse... Pongo este material y me preguntan si entra para examen o no y yo les digo: “no os preocupéis, no lo pongo más”. No hay ese engancho, no existe. Esas ganas de aprender no lo veo” (E08).



Ilustración 93: Evolución de la formación universitaria del profesorado especialista en atención a la diversidad

Muy parecida es la opinión de la siguiente informante.

“Los prácticos vienen de Magisterio regular. La gente antes era más luchadora, ahora es más moderada en sus pensamientos y en sus historias. Te encuentras gente que sí, pero en general, no se implican demasiado” (E13).

Una posible razón es el sistema de acceso. Si bien en el apartado anterior una informante hacía una interesante reflexión sobre lo que considera debería ser el acceso a la escuela pública, la siguiente informante evoca a parte del profesorado que se prepara las oposiciones por la especialidad de Educación Especial, sin, a su juicio, tener la formación técnica o personal adecuada.

“Los que han estado aprobando las oposiciones de Educación Especial, que éramos los PT de antes, no tienen la menor idea, no tienen ni formación ni conciencia profesional. Les da igual” (E06).

Es preciso aclarar lo injusto que es generalizar. No es difícil imaginar que hay todo tipo de personas, desde el más implicado, con gran capacidad de trabajo y deseo de formación, al menos concienciado. Esta informante, ya jubilada, ha trabajado mucho con *prácticos* de la Universidad. Y esta es su opinión.

“Hasta que yo he estado en contacto con la Universidad, he tenido prácticos estupendos, gente profesional muy buenos, algunos más que otros. Había alguno que yo decía: “chico, dedícate a otra cosa, a logopedia, no”. O “tienes que estudiar mucho”. Pero he visto en potencia logopedas fantásticos y profesionales muy buenos. He tenido profesionales sordos de la Universidad, psicólogas,

maestras... muy buenas. Y han sacado sus oposiciones y están trabajando. Gente fantástica. Pero de los profesionales actuales, ahora no sé como están. Hasta el 2012 he tenido gente muy buena, pero también muy mediocre. También he estado valorando, junto con la Inspección, las prácticas de Audición y Lenguaje. Lo mismo te digo: había proyectos inaceptables y otros francamente buenos” (E09).

El siguiente informante amplía esta postura. Y lo ejemplifica con las dos últimas personas a las que ha tutorizado las prácticas. Ha conocido lo mejor y lo peor.

“Este año concretamente con esta chica que tengo le he tenido que empezar por la legislación última que salió: “para que tú tengas idea de la identificación, nos vamos a mover por estos pasos, este organigrama”. Y que esto no esté dándose en los grados, con lo fácil que sería, porque en general el profesorado está muy abierto en colaborar, en decir: “cómo conocemos la estructura, qué se hace en un instituto, en un departamento de orientación...”. Yo creo que estamos dispuestos a colaborar, los veo muy dispuestos, en el Equipo Técnico creo que no tienen mucho problema, pero no, no se enganchan a esto. En el máster tuve el año pasado a dos chicas, pero una venía de Cádiz, y le convenía porque vivía aquí y le habían permitido que hiciera las prácticas. Pero esta chica sí que venía casi exigiéndome que el mes y medio que iba a pasar aquí iba a pasarlo a tope, a aprender. Lo primero, me dice: “¿qué voy a hacer en este mes y medio?, porque yo quiero ver pruebas, orientación vocacional, quiero ver como se hacen las cosas...”. En el mes y medio quería nueve meses, y le dio tiempo a ver lo que da tiempo a ver, tampoco te puedes salir mucho de lo que estás haciendo porque si no te tienes que quedar con ellos aparte mucho tiempo, pero conocía todo bien, en profundidad, porque también era maestra y había estado trabajando como interina en centros privados y conocía ya bastante el panorama. Pero venía con una inquietud importante, pero otros que he tenido... Esa chica ha sido la excepción” (E11).

Y llegamos a otro punto importante: la formación del profesorado de Educación Secundaria. Normalmente este personal ha cursado una carrera universitaria sin una formación didáctica o pedagógica, a la que accede solo por el CAP o, actualmente, el máster que no tiene trastienda, es solo lo que se ve.

Y, si como dice este otro informante, la preparación es deficiente, se puede explicar esa carencia pedagógica en los centros de Educación Secundaria.

“Yo suelo tener prácticos, concretamente este año tengo una práctica de Pedagogía y me ha llamado ahora una del máster de Psicología. Todos los años suelo tenerlos. Me sigue sorprendiendo que, de verdad, la diferencia entre mis prácticas y éstas, treinta

años después, es prácticamente nula. Que te lleguen sin conocer ni siquiera, la estructura y el funcionamiento de un centro, sin conocer legislación que es la que tiene que manejar el departamento de orientación... Les preguntas: “¿y qué hacéis?” Están haciendo el antiguo CAP, el máster, ¿qué hacéis? Pues no lo sé, pero tiene que ver poco, conocen poco de este funcionamiento interno del centro, y de cuales serían las funciones que tendrían que hacer el profesor o el orientador” (E11).

Este mismo informante ejemplifica esa falta de base metodológica, e incluso ideológica, en el profesorado de la ESO.

“El tutor no considera realmente que esos sean sus problemas, cree que deberían ser del profesor de apoyo o así. Y allí es donde falta un poco o apuntar hacia esa formación del profesorado en todo este tema. Las editoriales sí que tienen puesto: esto para los niños con problemas de aprendizaje” (E11).

En todo caso, la formación de los futuros docentes, sean del nivel que sean, parece que no se encuentra en su mejor momento. La siguiente informante, pionera en experiencias de integración y actualmente profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, aporta una idea interesante para la formación inicial de cualquier docente.

“Ahora, como profesora en formación inicial de docentes, procuro crear condiciones para que el alumnado que va a ejercer después con niños y niñas con diversidad funcional pueda conocer a personas adultas con diversidad funcional, antes que ser maestro o maestra de alumnado con diversidad funcional.

Para mí, cuando me puse delante de personas adultas por primera vez, la gente con afasia, sí, supuso un aprendizaje enorme, pero aquella realidad no era posible luego vivirla con niños en la escuela. Sin embargo, cuando me encuentro en enseñanzas medias con gente adolescente, es gente de mi misma altura, aunque solo sea eso: la relación no es tan jerárquica.

Eso es otro revulsivo, hay un punto de inflexión ahí y me lleva a defender el que hay que conocer a gente con diversidad funcional, plantada en la vida, con más o menos éxito laboral, económico, social, familiar... como los que no tenemos diversidad funcional, pero gente con diversidad funcional adulta, con la que nos vemos a la misma altura y, después desde ahí, empezaremos a pensar desde lo profesional y lo intercultural cómo somos mejores docentes de otras personas con experiencias funcionales semejantes. Para mí, esto fue fundamental” (E12).

La misma informante acaba por definir una de las cualidades docentes más importantes, relacionada con la formación y con la concepción ideológica del mismo; algo así como una

reconceptualización del profesorado, sobre lo que tiene que saber potencialmente y a lo que debe llegar a dominar: el camino más sostenible es ir buscando las mejores soluciones posibles, como dice Ángel I. Pérez Gómez, en un espacio de discusión, de debate y de posibilidad. Porque somos aprendices permanentes.

“Entonces, quizás podamos concluir que una de las habilidades más importantes de ser docente es la de acostumbrarte a vivir un poco en el aire. Aceptar esa imposibilidad de saber de todo y controlarlo todo, de tener respuesta para todas las necesidades con la que nos encontremos. Y, a su lado, para que no se convierta en pasividad y conformismo, está el trabajo consensuado, consensuado con las personas implicadas en cada realidad educativa. Este es un proceso de aprendizaje difícilísimo, ser democrata, eso es muy difícil, y más cuando estamos en situación jerárquica superior, como docentes” (E12).

4.2.38. La consagración de la primavera. El modelo ideal de atención a la diversidad

“Si buscas la perfección nunca estarás contento”

Ana Karenina. León Tolstoi. 1877

De un libro muy vendido dicen las críticas que decae un poco al principio. A la atención a la diversidad parece que le está pasado al revés: empezó muy arriba.

A lo largo de esta categorización se han repasado numerosos aspectos de la puesta en marcha de las primeras experiencias de atención a la diversidad del alumnado. Llega el momento de tantear cuál es el modelo ideal para nuestros informantes. Ello implica recoger lo bueno de lo que se está realizando y plantear qué sería lo mejorable. O bien estimar otras alternativas más adecuadas.

Desde una perspectiva más ideológica, este informante razona sobre los beneficios de compartir las aulas con alumnado con diversidad funcional. Padre de una hija con parálisis cerebral, reconoce el gran valor para sus otros dos hijos de haber vivido con ella.

“La situación ideal: educación, educación y educación, desde arriba hasta abajo. Cuando creíamos que todo podía empezar a normalizarse con la Ley Gabilondo, apareció alguien del PP, dijo algo y: “no firmamos”. Hubiera sido una gran solución y no estaríamos donde estamos ahora. Si tú no educas en las escuelas es porque los que mandan no están educados. A mí que no me digan que un niño con parálisis cerebral, con una polio o lo que sea te obstruye una clase. No, al revés. Te enriquece una clase. Mis hijos son como son por Belén [hija con parálisis cerebral]. Claro. Entonces si eso lo hemos vivido aquí, yo lo tengo que transmitir” (E03).

Todos los informantes se muestran de acuerdo en que el modelo ideal, si existe, pasa por incrementar los recursos en los centros. Esta informante quiere puntualizar la idea porque generará otras más adelante.

“Primero recursos, porque ya la gente no tiene ese espíritu de lucha que tenía antes, Ya la gente no viene con esas historias” (E13).

Centrándonos en el modelo actual, basado en modalidades de escolarización, esta informante se muestra de acuerdo con el mismo, aunque con alguna reserva en cuanto a la flexibilidad en pasar de una modalidad a otra.

“El modelo actual es correcto, aunque todo es mejorable. Cuando es la época de la escolarización que consiste en integrar a un niño en un sistema, tenemos nuestros debates, porque el control de esfínteres es el único criterio para definir si va a la modalidad A, B o C, y hay demasiada rigidez... Eso sí es mejorable. Y al contrario igual. Niños que empiezan su escolaridad y en un momento dices: “este niño en un aula con dos o tres más, con determinados programas de intervención avanzaría”. Que el sistema está un poco estanco, que pasar de una modalidad a otra cuesta trabajo, sí.” (E10).

En similares términos se expresa esta otra informante.

“Las modalidades sigo viendo que no las quitaría, pero las cambiaría en el sentido de que sean reversibles y revisables. ¿De quién depende eso? Tanto de los maestros de a pie, de los equipos directivos y de los orientadores” (E08).

Las dos anteriores informantes ponen algunos reparos a la evaluación psicopedagógica que predispone el dictamen de escolarización, solicitando la intervención del profesorado, y no dejando todo en manos del equipo de orientación. La primera, a la vez, valora el gran avance que ha supuesto la extensión de la atención temprana. Pero, en general, valora el proceso por lo que ha supuesto de conocer con antelación las necesidades del alumnado.

“El maestro tiene mucho que decir en esto. Es cierto que cuando el niño se integra en el sistema educativo debe tener un filtro, puede ser una entrevista, y no es lo mismo con la atención temprana desde que nace, porque con la colaboración del materno, eso ha sido algo... Antes en septiembre no sabíamos qué niños entraban, llegaba el padre y rellenaba la solicitud y a ver quién lo levantaba de la sillita. Ahora lo primero que preguntamos es si necesita un dictamen. Y eso ha servido para mejorar la escolarización de manera increíble. Tenemos información social y médica. Aquí hemos tenido trillizos, con problemas de habla, y ya sabemos desde septiembre que esos niños tienen que salir a logopedia. Pero como el sistema ha sido tan cualitativo... porque al final lo que marca es el trabajo en el aula” (E10).

La siguiente informante, ahondando en las modalidades de escolarización y el dictamen, aboga también por una flexibilidad que ya viene observando. Y puntualiza la dificultad de la elaboración del mismo.

“El dictamen es importante, aunque a veces no sabes qué poner; no sabes qué etiqueta poner al niño porque no se sabe. Sí se necesita un dictamen, el decir “este niño es así”. Depende de quién lo haga y cómo la haga y la formación que tenga. Dentro de eso, es preferible un modelo de manga ancha, flexible: “no sabemos esto, pero vamos a ponerle esto, para poder ayudarlo” (E13).

Esta opinión la comparte la siguiente informante. Aboga por la flexibilidad y por eliminar las trabas administrativas que existen a la hora de hacer ciertos cambios de modalidad.

“El sistema de modalidades es muy cerrado. Debe ser muchísimo más flexible. Hay muchos C-B. Y durante su vida van cambiando. Ahora es muy rígido. Cambiarlo no es tanto, no me cuesta cambiar al niño de modalidad, cuesta cambiarlo a C, porque han puesto filtros y son plazas muy caras, y nos cuentan películas. Y luego los criterios, cada uno tenemos nuestros criterios, ni mejores ni peores. Pero yo creo que no es tanto cambiar a la gente, si me tengo que enfrentar de C a B lo hago, estoy haciendo ahora uno. A mí no me cuesta. De B a C sí que cuestan” (E14).

Continuando con los equipos de orientación, se ve la necesidad de aumentar sus efectivos. Esta informante plantea la conveniencia de que en Andalucía, como en otras comunidades, haya profesionales de orientación en todos los centros de Educación Primaria. Como sucede en los institutos de Educación Secundaria.

“Si empezamos por orientación, el modelo debe cambiar y cada centro debe tener la figura del orientador; pero no solo para los niños con NEE, sino que el orientador tiene más que hacer, más acción tutorial, en prevención, es que somos muy terapéuticos, pero en prevención se hace muy poca. Yo creo que el modelo andaluz debería cambiar, como en otras comunidades: un orientador en cada centro, o si es muy chiquitito, pues cada dos, pero que perteneciera al claustro, que la gente lo viera como profesional del colegio, porque se sigue viendo como “esa que viene de vez en cuando por aquí” (E08).

Hay que recordar que los profesionales de la orientación en Primaria tienen asignados varios colegios, entre los que reparten sus días de actuación.

Ese escaso tiempo de dedicación a sus centros les impide dotar de mayor calidad a su trabajo. Sigue hablando esta informante.

“Si estuvieran más tiempo quizá podrían intervenir en otros temas aparte de las evaluaciones psicopedagógicas. Yo tengo a un niño en

el aula específica y cuando lo vi dije que qué hacía ese niño ahí: por presiones, la orientadora le cambió la modalidad hace años” (E08).

¿Qué hacemos con las aulas específicas? Esta informante la ve como algo a utilizar de forma flexible.

“Yo veo un aula específica como un recurso más” (E08).

Otros informantes también están de acuerdo.

“Las aulas específicas son necesarias” (E07).

Dejemos razonar a sus defensores el destino que le darían, porque su propuesta puede ser muy inclusiva.

“Hay alumnado, por su capacidad, que no puede hacer determinadas cosas, pero sí otras, temas de autonomía, que en estas edades son importantes, porque a lo mejor no tienes capacidad de leer y escribir, pero sí vestirse y salir con tu familia. Entonces, ¿por qué tienen que ir a terapia ocupacional al Materno, por ejemplo? Hay alumnado que va allí a vestirse o desvestirse. ¿Qué le enseñas? ¿A ser autónomo? Ese tema son competencias y si se trabajaran más la competencias, podrían hacerse en los coles. Debería haber en los mismos coles más combinaciones diferentes. Hace años había talleres ocupacionales para alumnado que tenían poca movilidad pero le enseñabas a cocinar, cortar algo, esas cosas... Y más hoy en día que los conocimientos los puedes adquirir en el google fácilmente” (E07).

Es decir, que la escuela pueda estar más abierta, y no solo transmitir contenidos. De esta forma, dejando de centrarnos en los contenidos, cabría todo el alumnado, incluso el que esta informante se refiere como de menos capacidad. Esta idea, que parece revolucionaria, se inspira en algo que ya aparecía en el *informe Warnock*: el concepto de necesidades educativas especiales. El hecho de que nos parezca algo nuevo da idea de la dificultad de que se haya asentado en nuestro modelo educativo.

¿Cómo se hace esto? Esta informante plantea un punto de partida: rentabilizar todos los recursos disponibles. Para ello, todas las personas que trabajan en un centro deben implicarse al máximo.

“El modelo ideal es utilizar todos los recursos que tiene un centro, sobre todo en atención a la diversidad, y tengo claro que eso lo necesitan todos los niños. Por ejemplo, si tengo una monitora, no puedo tenerla solo para cambiar pipí y meterse en el cuartito. No, tú eres un elemento del centro y ya buscaré lo que puedes hacer, porque se pueden hacer muchas cosas en un centro. El educador, lo mismo. Primero tienes que saber las competencias de cada uno, tienes que saber la normativa y los derechos de los trabajadores. Pero si te dedicas a leerlo, tú puedes hacer esto, esto y esto, vamos

a optimizarlo. Nosotros tenemos un cuadrante, que lo hemos hecho, los refuerzos, fijate [lo enseña], aquí no hay ni una sola hora libre. Los refuerzos es que te vas con tu compañera en inglés, y te metes dentro y le ayudas a dar clase a inglés, o tenemos en una clase cuatro niños extranjeros, pues las horas que tengas libre te vas a ir con este grupito, dentro o fuera... Porque estos niños no saben leer ni escribir ni hablar español” (E08).



Ilustración 94: Elementos del modelo ideal de atención a la diversidad, según nuestros informantes

Para esta informante, el actual modelo por competencias es el adecuado, porque permite adaptarse mucho más a la diversidad.

“Vamos a evaluar por competencias. Ahora sí. Estamos estableciendo una línea base de la evaluación inicial: dónde están los niños. No porque estén en segundo tienen que saber esto, sino donde están y vamos a empezar por aquí” (E08).

Este proceso puede chocar con las creencias generales del profesorado e incluso de las familias. Por ejemplo, con el tema de los libros de texto.

“¿Libros? Pues no se le compran, ¿para qué?, empezar a trabajar con otra metodología. Estamos con los grupos flexibles, con la maestra de compensatoria, magnífica, incluso el grupo más bajo hemos visto que se puede subdividir con otro refuerzo, pues eso es atención a la diversidad. Lo mismo hay un niño con NEE, pero los demás tienen también sus necesidades” (E08).

El epitafio de Max Aub ha dado lugar a numerosa literatura, a veces más que sus propias obras. Si bien se extendió que era “*hice lo que pude*”, existen testimonios gráficos que en realidad en su lápida está grabado: “*digo, mintiendo...hice lo que pude*”. Esta misma informante parece conocerlo cuando da una receta ideal: las ganas de trabajar. Con lo que supone de dejar la queja y cambiarla por buscar soluciones. Para ello, debe haber un equipo detrás que ayude.

“Lo que tenemos es que no hay que ponerse a llorar. No, lo que tenemos, a optimizarlo y revisarlo: los niños que coge uno, los apoyos... todos estos son cambios que se hacen... Ese es el modelo, y ganas de trabajar; eso es fundamental. No tanto conocimiento en sí, como que tú sepas, que eso lo aprendes, pero sí ganas de trabajar por el colegio y por los niños. A veces hay que recordar a la gente que cobra a final de mes. Que hay cursos más difíciles que otros, pues claro que sí, eso cuesta. Ganas de trabajar, entusiasmo, ayudas... No es lo mismo decir toma que búscalo. Eso ayuda mucho, Yo tenía una maestra nerviosita un mes porque dijimos no trabajar con libros, el final he tenido que comprar unos poquitos libros porque no sabía qué hacer. Y le dije a la de compensatoria que le diera su programa de lectoescritura. Y se ha relajado. Por eso digo que hace falta un soporte y apoyo, también un hombro en el que llorar” (E08).

Para encontrar un modelo más novedoso, atendemos a esta otra informante. Hace varios años, emprendió un viaje a Bolonia, mucho antes de que esta ciudad estuviera ligada a la reforma universitaria. Allí conoció lo que se hacía con el alumnado con diversidad funcional de primera mano. Y ese es el modelo que quisiera tener aquí.

“¿Cómo funcionaban? A mí me pareció un modelo excelente. Pasta. Pero un método excelente. En cada colegio estaba el aula del niño; por supuesto automáticamente se bajaba la ratio, 15-16 máximo cuando hubiera un niño integrado, fuera cual fuera el problema. Podía ser un niño absolutamente descontrolado cognitivamente, o un niño sordo, o ciego, o con Down. Daba igual. Al lado de la clase donde estaba ese niño había un aula que a veces era más pequeña porque habían reacomodado los colegios, o un aula más grande, que era la “sala di joco”. La sala del juego estaba con juguetes o materiales adecuados a la edad y las capacidades de ese niño, los de Educación Especial que hubiera en la planta. En algunos casos había dos o tres salas di joco en una planta si estaban muy lejos. Y en cada clase dos personas, la tutora oficial y la tutora del niño, las dos personas trabajaban con todo, no trabajaba de guardaespaldas del niño, sino que trabajan con todo, se organizaba el trabajo del grupo y en ese grupo estaba el niño” (E02).

Con lo cual, ya tenemos tres ideas: bajada de la ratio, dos profesionales en el aula y un aula externa para momentos determinados. Además, mucho apoyo externo, con una excelente coordinación.

“Estuve en varias reuniones del equipo, se reunía semanalmente, las personas... Por ejemplo, los servicios de logopedia, de fisio y de terapia ocupacional no se daban en el colegio. Había cerca, en cada barrio, como un centro de salud, como un CAIT, porque era un centro de tratamiento. Entonces la persona responsable de ese niño le llevaba y si le tocaba el martes y el jueves a las once, pues se lo llevaba ella, los cogía de la manita en su coche o andando, dependiendo lo lejos, iban al centro de los servicios y una vez en semana había reunión de los profesionales del centro que trabajaban con ese niño. Y luego una vez al mes tenían reunión con el equipo externo, que pertenecía a lo que sería la Diputación aquí, que era el equipo externo de profesionales” (E02).

Enlazando con la propuesta de la informante anterior, se destaca la implicación y la profesionalidad de las personas que trabajaban allí. Este ejemplo es muy ilustrativo.

“Conocían a los niños... Me acuerdo que estuve en una de las sesiones de ellos reunidos y yo de observadora hablando del trazo... “aquí estaba, yo no sé si ese día estaba nervioso...” No se me olvida: “Mirad el trazo, qué fuerte y ya habíamos conseguido que fuera más liviano. Y ese día, ¿alguien recuerda qué le pasaba ese día?” Y entonces sacan un álbum diario con las cámaras polaroid. En todas las clases había cámaras polaroid para dejar constancia física de lo que hacían. Sacan y dicen: “aquí había vomitado y aquí, mira que mala cara tenía, ese día ese niño no estaba bien. Y no estuvimos atentas que se le quedó mal cuerpo...” Yo decía: yo quiero esto” (E02).

Una característica más sobre la plasticidad de los perfiles profesionales.

“No había monitores, no existía esa figura porque además yo lo preguntaba y decían: “es que el control de esfínteres es curricular, es que la alimentación es curricular, es que tenemos que enseñarle a comer, es un trabajo nuestro”. Lo ponían a hacer pipí, o caca, o cambiar el pañal, una de los dos” (E02).

Un modelo, el italiano, extensible a todos los niveles, y por el que apuesta esta informante.

“Y me pasé por todos los niveles, desde Infantil hasta Bachillerato, porque los niños llegaban a Bachillerato. Y había una especie de Formación Profesional Específica. Y muy bien. A mí me encantó ese modelo” (E02).

Dejamos para el final la propuesta que nos hace esta informante. Firme defensora de la integración desde su trabajo con la diversidad funcional, especialmente con el alumnado con autismo, del que es especialista, su opinión puede chocar con la concepción *inclusivista* que

defendemos. Pero en su *argumentario* caben buena parte de las consideraciones aportadas anteriormente, y puede ser un buen resumen. Alfonso Guerra sostiene en sus memorias que, en política hay que mantener un equilibrio entre los objetivos teóricos y las posibilidades reales para no caer en demagogia. En educación podríamos plantear algo parecido.

“Mi modelo ideal es más gente, menos niños por persona, mucha formación y saber que los niños necesitan tiempo para enseñárselo. Que no nos cuenten que lo colaborativo para niños con discapacidad es bueno, es bueno un poquito, pero necesitan de alguien que se ponga y les enseñe sabiendo lo que hacen. Poquito es bueno, pero poquito. Hay que tirar mucho de ellos. Eso es más aulas, más atención, no se qué nombre le ponemos. El modelo de Madrid, en su momento, de aulas abiertas, lo que se hizo fue hacer mucha formación para que aulas abiertas pudieran tener doce niños, desde uno que se pasaba el 90% en aulas ordinarias, hasta otros. Y con más gente. Más asistencias y que sepan qué hacer. Yo haría muchos asistentes, que son baratos, que sepan lo que hacen, y gente formadísima y motivadísima. Es clave, porque esto es duro. Porque tienes que ver papás muy tocados y hay que saber poquito a poco cómo va ese niño y para eso se necesita motivación” (E14).

Negociación del informe

*“Este documento lo podría entender hasta un niño de cuatro años
¡Tráiganme un niño de cuatro años!”*

Groucho Marx en Sopa de ganso. Leo McCarey. 1939

En esta investigación hemos partido de dos premisas básicas: en primer lugar, darle voz a las y los protagonistas de las primeras experiencias de integración en las escuelas de Málaga. En segundo lugar y muy relacionado con lo anterior, seguir una metodología rigurosa. Por ello, la negociación del informe ha sido una parte importante de todo el proceso. Si bien la premura de tiempo ha sido un acicate, no por el ajuste de los plazos temporales se ha evitado que todas y todos los informantes reciban en tiempo y hora los borradores del informe y puedan haber tenido la posibilidad de aportar sus comentarios. En este momento es cuando la investigación adquiere su carácter democrático al abrirse a la crítica, de forma que se lleva a efecto la participación (Cobos, 2010).

Teníamos claro desde el primer momento que el valor que pudiera tener esta investigación deriva del gran respeto que le debemos a las personas que han participado en la misma. Por ello, debíamos tener una escrupulosa honestidad, no solo con sus testimonios sino también con ellas mismas. No hay que olvidar que han compartido con nosotros sus recuerdos más íntimos, lo cual tenemos que valorar como se merece. Por ello, debemos tributarle un merecido agradecimiento desde estas páginas.

En esta línea, hemos procurado utilizar sus testimonios de una manera respetuosa, desde un punto de vista ético. Especial cuidado hemos tenido a la hora de separar hechos de interpretación de la misma, en especial cuando se ha tratado del testimonio de diferentes informantes sobre un mismo hecho. De ahí la importancia de esta fase, en la que se han tenido en cuenta todas las aportaciones que se han hecho al informe.

Para esta fase, se envió al correo electrónico de los informantes el informe en su totalidad, poniendo una fecha como límite para su corrección.

Las reacciones al envío del informe han sido de todo tipo. En general, ha sido una etapa muy satisfactoria, por las muestras de entusiasmo que entre los informantes ha suscitado la investigación.

En algún caso no se sabía muy bien en qué consistía esta fase, por lo que se dieron todas las aclaraciones oportunas. Por parte de un informante se mostró cierta decepción por la escasa

repercusión de su testimonio en el informe final. Ha habido informantes que han revisado concienzudamente cada uno de los párrafos del informe, con riqueza de aportaciones, mientras que también ha habido quien no ha hecho ninguna aportación, limitándose a dar por bueno el resultado.

Todas las aportaciones han girado en torno a los propios testimonios, enriqueciendo los mismos desde un punto de vista literario o bien aclarando los términos. Ha habido abundantes correcciones semánticas, para aclarar más las ideas que se pretendían exponer. También se han corregido errores tipográficos y de signos de puntuación.

Ningún informante ha sugerido aportaciones a las explicaciones de sus testimonios ni a los de otros informantes. Tampoco han existido divergencias en los hechos históricos, aspecto muy a tener en cuenta. Solo una informante mostró reparos a la afirmación de otra informante. Dado que la cuestión no era muy relevante para el capítulo, se decidió desechar ambos testimonios.

No ha habido, en general, vetos especiales, ni rechazos específicos, a pesar de que determinados temas eran especialmente sensibles. En un caso hubo un pequeño debate acerca de incluir determinadas declaraciones sobre una persona. Hemos tenido en nuestra vida periodos largos de cinco minutos, pero ese fue el más largo, sin duda. Finalmente se resolvió favorablemente.

Sí que se ha retocado el tratamiento a determinados aspectos. Así, se han tenido que reelaborar las citas correspondientes a afirmaciones sobre ciertas personas que ocuparon puestos de responsabilidad en todo el proceso que se investiga. Se decidió finalmente no poner el nombre de las personas, por expreso deseo de los informantes que hablaban de ellas. Hubo también debate a la hora de nombrar al alumnado. Solamente en un caso muy concreto una informante ha aconsejado que no aparezca el nombre de un alumnado, habiendo consenso en dejar el resto.

Ha habido algún informante que se ha sorprendido de su testimonio por cuanto recordaba que en las entrevistas hubiera *“llegado a contar tanto”*. Ante la posibilidad de eliminar determinada información, la propia informante ha rechazado tal contingencia y ha dado el visto bueno para utilizar todo lo dicho.

Una informante declaraba en el proceso de negociación del informe cómo a medida que iba leyendo el informe le gustaba *“cómo se había hilado todo hasta crear un puzzle que va encajando pieza a pieza”*. El contraste de opiniones ha enriquecido, sin duda, el texto final, y han ayudado, aún más, al proceso de triangulación que favorece el rigor metodológico.

Sin duda, cuando iniciamos la investigación sabíamos que, aunque la realidad fue única, los puntos de vista de la misma iban a ser múltiples. Nos ha sorprendido, sin embargo, como han ido encajando la mayor parte de los testimonios y, aún más, las interpretaciones de la realidad y los puntos de vista sobre los hechos.

Tal como nos han informando, los y las informantes se han sentido escuchados y respetados en todo el proceso. Ese era uno de los objetivos fundamentales y, como tal, nos tenemos que congratular del hecho.

Conclusiones

“Quisiera que mis conclusiones fueran tan claras, tan indiscutibles, como dos y dos son cuatro”

Crimen y castigo. Fiódor Dostoievski. 1866

El foco de esta investigación ha sido descubrir cómo se desarrollaron las primeras experiencias de integración en las escuelas de la provincia de Málaga. Esos procesos que sucedieron a finales de los años setenta y principios de los ochenta y que ayudaron a que niños y niñas dejaran de estar en aulas especiales, centros específicos, hospitales o en sus propias casas y comenzaran a poblar de una manera formal las aulas ordinarias.

Nos interesaba acudir a las fuentes, es decir, a los protagonistas que estuvieron allí y que lo hicieron posible. De sus recuerdos, de sus testimonios, hemos tejido este trabajo del que ahora presentamos, a modo de colofón, las conclusiones. En ellas, plasmamos las ideas fuerza, aquellas que comparten la mayor parte de los informantes y que, por ello, pensamos que resumen lo que ocurrió durante esos años.

Nos hemos apoyado, lo repetimos una vez más, en la subjetividad de los informantes, en cómo a través de su memoria nos han transmitido sus vivencias. Nos hemos limitado a darles un altavoz y a recoger lo, a nuestro juicio, más importante por representativo de lo que ocurrió.

Subrayamos las siguientes ideas fuerza como conclusiones de la investigación.

1-. El movimiento de integración educativa tuvo en Málaga múltiples causas: políticas, educativas y sociales

Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que el movimiento de integración que irrumpió en la provincia de Málaga tuvo múltiples causas.

Por una parte, existía un germen político y social a nivel estatal, iniciado a raíz de la todavía reciente muerte del general Franco y los cambios que se estaban dando en la incipiente democracia española. La sociedad demandaba un vuelco social sostenido en la igualdad de derechos para todas las personas, y esa inversión empezaba a llegar a la educación.

Ello da lugar a que surjan personas que mantuvieran vivo algo tan frágil como la capacidad de ilusionarse continuamente. Docentes con inquietudes comienzan a poner en marcha los dife-

rentes movimientos de renovación pedagógica, que se nutren de las primeras promociones de la especialidad de Educación Especial de Magisterio y que llegan a los centros específicos de Málaga. Hay un ferviente deseo de mayor formación del que subyace la aspiración a cambiar la escuela.

A eso le ayuda la joven Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, a la que comenzaba a llegar profesorado con nuevas ideas dispuesto a enseñar no solo contenidos sino, por encima de todo, una nueva filosofía educativa basada en la escuela para todos y todas. Filosofía que tenía que luchar contra los modelos aún vigentes en los estudios superiores, aún muy influidos por la iglesia.

El movimiento asociacionista es importante entre el profesorado. Y también entre las familias de los niños y niñas con diversidad funcional. Padres y madres con posibilidades económicas y con formación crean nuevas asociaciones (AMAPPACE, ASPAHIDEV...) a imagen de las ya existentes (ASPROMANIS y ASPANSOR) pero, a diferencia de éstas, con la idea clara de integrar a sus hijos e hijas en las escuelas ordinarias.

Todo ello contó con el respaldo de la Administración, que en esos momentos respiraba un aire progresista y no solo no impidió, sino que durante varios años respaldó con medios humanos y materiales las experiencias. Prueba de ello es la puesta en marcha de la Comisión de Integración en la propia Delegación de Educación, una suerte de Administración dentro de la Administración dirigida a potenciar las experiencias de integración.

Por último, hay personas clave en todo este proceso sin las que, probablemente, estas experiencias no podrían haberse llevado a cabo. Buena parte de esas personas han colaborado en esta investigación como informadores.

2.- La formación inicial de los profesionales educativos que participaron en las experiencias de integración fue insuficiente

A diferencia de lo que ocurría en la academia de Platón, el profesorado accedió a las experiencias de integración *sin saber Geometría*. La investigación pone de relieve la escasa formación inicial con que contaron los protagonistas de las experiencias de integración en la provincia de Málaga. Las fuentes nos indican que los primeros maestros y maestras que favorecieron que el alumnado con diversidad funcional accediera a las aulas ordinarias, no tenían la preparación técnica adecuada.

Esta falta de formación implicaba un desconocimiento de la diversidad funcional en general, y de la específica en particular. La mayor parte del profesorado había cursado una especialidad que no tenía nada que ver con la atención a la diversidad, mientras que los que sí la habían cursado tampoco tenían una formación adecuada. Y las primeras promociones de la especialidad de Educación Especial carecían de asignaturas verdaderamente formativas.

En la mayoría de los casos, el profesorado aprendió más en la fase de prácticas. En este sentido, los centros específicos, tanto el Dulce Nombre de María como el Centro Regional de Educación Especial, después denominado Santa Rosa de Lima, fueron el verdadero campo de aprendizaje. La demanda de formación fue la tónica habitual del profesorado que paliaba sus carencias con la incubación de una ideología integradora sólida y unas enormes ganas de aprender. Y el motor era la autoformación: lectura incansable, búsqueda de cursos por toda la geografía española, demandas...

En las primeras promociones de Pedagogía encontramos buena parte de las personas clave de estas experiencias, aunque tampoco se saciarán las ansias formativas del profesorado, con una preparación aún insuficiente por las carencias de los conocimientos técnicos.

Serán las asociaciones las que pongan en marcha las jornadas de formación sobre discapacidades específicas, dirigidas a sus propios trabajadores pero en las que no se cerrarán las puertas al profesorado de la escuela pública, por la necesidad de aquellas de sembrar la semilla de la integración.

Poco a poco será la Administración educativa la que recoja el testigo de la formación. Destaca el hito de las Jornadas Andaluzas de Integración, celebradas en Rincón de la Victoria en 1985, y los primeros cursos de formación en Pedagogía Terapéutica y Logopedia, ambos en estrecha relación con el entonces Instituto de Ciencias de la Educación, donde se formaron buena parte de los actuales profesionales. También los sindicatos pusieron en marcha diversos cursos formativos dirigidos a sus militantes.

La culminación será la creación de la asesoría de Educación Especial en el Centro del Profesorado de Málaga.

3-. No hay un criterio común en la motivación de los profesionales para trabajar en la atención a la diversidad

Hemos podido observar que la incitación de nuestros informantes para trabajar con el alumnado con diversidad funcional ha sido variada. En todos los casos hay una inquietud concreta por la diversidad que encamina al profesorado a trabajar por la integración. Esta inquietud no siempre la pueden describir los informantes, tratándose de una motivación especial hacia la igualdad o bien un sentimiento de justicia basada en los derechos humanos elementales.

Sí es cierto que buena parte de ellos tienen un familiar con alguna discapacidad, lo que les marca desde la infancia por el recuerdo del modo en el que ese allegado ha sido escolarizado y surge ese deseo de cambiar las cosas. En casos concretos, el separarse de ese familiar porque se desplaza a un centro específico lejano puede grabarse en la mente del educador o educadora como los *nunca más* del cuervo de Poe.

Llama la atención que en algunos casos es la casualidad la que motiva el giro profesional. El encuentro con un profesional determinado, una llamada de teléfono de una persona relevante, la posibilidad de trabajar en la capital, la asignación de destino por parte de la Administración... son razones que han marcado profesionalmente a numerosas personas.

4-. Cada colectivo transitó su propio camino para la integración, según sus rasgos peculiares y su singularidad

Las experiencias de integración pudieron coincidir en el tiempo, pero no se hicieron de la misma forma. Cada una de ellas tuvo unos condicionantes y unas personas que las hicieron realidad. Personas que no en todos los casos han podido ser reconocidas.

Es cierto que en los últimos años de los setenta y primeros de los ochenta había aulas especiales en los centros, creadas por la Ley General de Educación. Pero estas funcionaban

como *cajón de sastre* para alumnado con dificultades de aprendizaje y problemas de conducta, alejadas de los objetivos para los que fueron creadas. Por ello, cobran valor estas primeras experiencias de integración sistemática del alumnado con diversidad funcional.

En la integración del alumnado con parálisis cerebral fue determinante el trabajo de AMAPPACE, en especial de personas como Eduardo Montoro Fernández y M^a Victoria Gallardo Jáuregui, con las ideas muy claras a la hora de marcarse objetivos: en primer lugar escolarizar al alumnado, aún en aulas no especialmente acondicionadas en el Hospital Civil para después, cuando las condiciones fueron más propicias, acceder a los centros ordinarios.

Su trabajo antes de que la asociación se encaminara por otros derroteros, favoreció que en unos años estuviera escolarizado casi la totalidad de este colectivo. Y buena parte de ellos en aulas ordinarias.

Paralelamente, la Asociación Malagueña de Espina Bífida, con su presidenta Pilar Florido a la cabeza, se recorre los centros de Málaga para encontrar uno que admita a este alumnado, una vez que la Administración ha dado el visto bueno. Será el colegio Ricardo León, del barrio de Portada Alta de la capital, el que finalmente les permita el acceso. Integrados en aulas ordinarias, con el apoyo de profesionales sostenidos por la asociación en condiciones no siempre adecuadas, este alumnado conseguirá promocionar a las enseñanzas medias, accediendo a la Universidad Laboral donde proseguirán estudios profesionales. Con la reducción de las ayudas y la generalización de la integración con el Real Decreto de 1985, tanto el alumnado como los profesionales serán asumidos por la Administración, mientras que la asociación quedará en un prudente segundo plano.

En la integración del alumnado con síndrome de Down fue fundamental el proyecto de Miguel López Melero, profesor que llegó con ideas nuevas a Málaga y que ayudó a cambiar la percepción de la escuela a muchísimas personas desde su puesto de profesor de la Universidad y a través de la labor de concienciación que llevó a cabo. Este proyecto, con sus luces y sus sombras, duró tres años y ayudó a abrir las escuelas ordinarias a un alumnado que tenía cerradas sus puertas y que ya se quedó definitivamente. Consistente en aulas de tránsito para que durante un año el alumnado adquiriera la maduración suficiente para ser integrado un curso después, el modelo fue adaptado a la diversidad funcional auditiva.

Este último colectivo contaba en Málaga con un centro específico con un fuerte arraigo, *la Purísima*, y con una asociación, ASPANSOR, también con mucha relevancia en las familias. De ahí sale la primera maestra, Chelo, que pone en marcha la primera aula de tránsito para sordos en el colegio *Playa Virginia*, actual *Miguel Hernández*. Este colectivo será el primero en integrarse en las enseñanzas medias. Con el alumnado que promocionaba del centro específico y con el de las aulas de tránsito, comenzaron las experiencias en algunos institutos.

Habrà que esperar varios años para que se generalice la integración total en los centros ordinarios y se reconvierta *La Purísima*, perdiendo su carácter de centro específico. Entre medias, un viejo debate entre la pertinencia del uso de la lengua de signos y que nuestros informantes zanján a favor del bilingüismo.

El alumnado con diversidad funcional visual se benefició de las inquietudes de otra persona clave, el inspector Francisco Vergé Lozano. Desde su puesto de responsabilidad, en un momento en el que la Inspección tenía más competencias de las que disfruta actualmente, realizó un proyecto de innovación con la idea de favorecer la integración escolar del alumnado con restos visuales, que se dispersaban por centros específicos o por aulas especiales.

El apoyo de la asociación ASPAHIDEV, con José Castellano Gayo a la cabeza, fue básico. Es impresionante comprobar su perspectiva visionaria al leer las peticiones que, todavía en 1979, se enviaban desde la asociación a los diversos estamentos.

La creación del equipo de *ambliopes* será el primer fruto, que se convertirá en unos años en el CAIDV. Con el claro objetivo de la integración total del alumnado con los apoyos de un equipo itinerante, y la posibilidad de una integración parcial mientras se adquieren las competencias, el equipo favorecerá decisivamente la escolarización del colectivo. Como hito, la primera experiencia de integración total de un alumno ciego en 1985 con la ayuda de la profesora del equipo Begoña Espejo de la Fuente.

El colectivo del alumnado con autismo será el último en integrarse. La falta de formación sobre el tema y, consecuentemente, la dificultad de controlar las conductas disruptivas del alumnado, provocaban cierto resquemor entre el profesorado. Tendrá que llegar a la Asociación Malagueña de Autismo una psicóloga de Madrid con nuevas ideas sobre el particular, Carmen Martín Rodríguez, empeñada en la integración de este alumnado para crear la conciencia necesaria.

Para el primer intento se valió de una joven maestra con inquietudes, Concepción Navarta Pardo, tutora de un aula de autismo en Santa Rosa de Lima, que se embarcó en el primer proyecto de integración también en el colegio Ricardo León. Habrá que esperar algunos años para que esta experiencia se generalice, otra vez gracias al papel de Carmen Martín, ya trabajando para la Consejería de Educación como orientadora.

5- La Administración fue catalizadora de las primeras experiencias de integración

Como se ha visto en el informe, la Administración favoreció la puesta en marcha de estas primeras experiencias de integración. Hay que destacar que cuando hablamos de Administración nos referimos a la Delegación Provincial (a la sazón, de Educación y Ciencia) en unos años en los que es transferida la responsabilidad desde el Estado central a la Junta de Andalucía. Es indudable que, sin esta apuesta, estas experiencias no podrían haberse llevado a término.

Tampoco se trató de un apoyo incondicional y sin fisuras. En los primeros momentos de la experiencia de integración del alumnado con síndrome de Down surgen problemas que no se hacen suyos, ya que “*se trata de una experiencia de la Universidad*”. Lo mismo ocurre en las primeras experiencias del alumnado con parálisis cerebral, dejando la responsabilidad en manos de las personas que dirigían los centros.

Habrà que esperar a un cambio en la Delegación para que este espaldarazo sea definitivo. Es curioso comprobar cómo un delegado provincial, que contribuyó a la extensión de las experiencias, tenía un hijo con diversidad funcional visual, pero no permitía que apareciera en el listado del alumnado atendido, lo que da idea de lo lejos que estaba este colectivo en estar normalizado.

También merece subrayarse la creación y el funcionamiento de la Comisión de Integración. Creada a raíz del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, aglutinó a profesionales que estaban batiéndose el cobre en las experiencias de integración junto a representantes de la Universidad, familias, Diputación, Inspección y la propia Administración. Fomentó

la puesta en marcha de nuevas experiencias, ayudó a la formación del profesorado, gestionó recursos materiales y humanos, y ayudó a la normalización del proceso. En esta comisión hay que destacar por sus cualidades profesionales y humanas el papel de Ana Bandera Rivas, persona clave en todo este proceso, tal como señalan gran parte de los informantes.

Son años en los que hay una decidida intención desde la Administración educativa de favorecer la integración del alumnado. Y eso se traduce en el aumento de plazas de especialistas para la atención a la diversidad. Años que, desgraciadamente, darán paso a una situación más austera que dura hasta la actualidad.

Porque hoy en día la situación ha cambiado. La Administración se ha convertido en una “trituradora que todo lo engulle muy despacio”, a decir de uno de nuestros informantes, que ha trabajado varios años en puestos de responsabilidad dentro de la Delegación de Educación. En efecto, hay un conglomerado de intereses, una lucha de poderes entre los técnicos y los políticos y, aunque los objetivos se supone que son los mismos, la mejora de la calidad de la educación, la necesidad de los últimos de visualizar los resultados y de conseguirlos a corto plazo hace que se trabaje más la forma que el fondo.

El que se trabaje más la forma que el fondo favorecen las novedades educativas con mucho celofán. La atención a la diversidad parece que pasó *de moda* hace tiempo y hoy el escaparate lo comparten el plurilingüismo y la cultura emprendedora. De las necesidades de cientos de alumnos y alumnas con diversidad funcional se encargan unas personas elegidas no se sabe muy bien con qué criterios que tienen que mantener el tipo presionados por arriba, abajo, izquierda y derecha. Buscando las respuestas que no llegan para el mismo día. La maquinaria burocrática se encargará de seguir engullendo todo, poco a poco.

Hay quejas generales sobre el papel de la Inspección. No hay que olvidar que su papel consiste en que se cumpla la ley y en muchos casos las experiencias se realizaron al margen de la normativa. Su desconocimiento y su escasa implicación fue la tónica habitual. Pero la Inspección no es un río, puede volverse atrás: se ha hablado ya de la importantísima labor de Francisco Vergé Lozano y de Carlos Espinosa Manso.

6-. Las asociaciones jugaron un papel fundamental en el proceso de integración

En unos momentos en los que el asociacionismo era moneda común, por cuanto en la calle se veía la necesidad de la lucha continua por los derechos usurpados en la época preconstitucional, en Málaga surgieron nuevas asociaciones de padres y madres de personas con diversidad funcional.

La pionera había sido ASPROMANIS, creada en el franquismo en los años sesenta gracias a un resquicio de la prohibición del derecho de reunión, y que abrió el camino al movimiento asociacionista.

En la redacción de los estatutos de AMAPPACE figuraba claramente la necesidad de buscar la escolarización del alumnado con parálisis cerebral. Una vez conseguida la puesta en marcha de las vetustas aulas del pabellón García del Olmo del Hospital Civil, el siguiente objetivo consistía en reivindicar la escolarización ordinaria del alumnado menos afectado. Años después, una lucha interna provocó un cisma en la asociación, ganando peso los partidarios de

la institucionalización. Este hecho provocó la fuga de buena parte de los profesionales, que ganó el sistema público de educación: gran logro dado que eran profesionales excelentes y muy bien formados.

La creación de AMAEB tenía la razón de ser de escolarizar a los hijos e hijas de los asociados en los centros ordinarios, ya que se encontraban en aulas o en centros especiales. Su empuje permitió integrarlos directamente en aulas ordinarias, al principio con el apoyo del personal de la propia asociación, siendo asumidos más tarde por la Administración educativa.

ASPANSOR había sido creada en los años sesenta dentro del colegio La Purísima. Centro de gran tradición entre las familias del alumnado con diversidad funcional auditiva, por su gran especialización y buen hacer general, la asociación tardó, como el centro, en sumarse al movimiento de integración. Como plantean los informantes, este colectivo ha sido tradicionalmente más independiente. Sin embargo, con el tiempo colaboró activamente en la integración del alumnado en centros ordinarios.

La creación de ASPAHIDEV surge de las inquietudes de un matrimonio burgués que trata de buscar las soluciones a la diversidad funcional visual de su hija que tanto la Medicina como el sistema educativo no le daba. De esos desvelos surge la creación de unas primeras aulas de atención al este alumnado en el colegio Las Flores con el apoyo decidido de la Administración. Con la generalización de la integración del alumnado, la asociación cesa su intervención en las escuelas y se centra en la atención a las familias y al alumnado fuera del horario escolar.

Por su parte, la asociación de autismo paliaba la falta de formación técnica sobre el tema que acusaba la provincia de Málaga (y prácticamente, el resto del Estado) con formación que llegaba desde otros puntos más actualizados como Madrid. Los profesionales que contrataba accedían al centro donde estaba escolarizado en ese momento el alumnado con autismo, Santa Rosa de Lima, y ayudaba a formar a los profesionales públicos. De esta asociación partió la presión para poner en marcha la primera experiencia de integración.

Es de destacar que las asociaciones ponían sus trabajadores al servicio de la escuela pública. No era raro, como se ha comentado en el caso de autismo, que sus profesionales (psicólogos, logopedas, trabajadores sociales), asesoraran al profesorado o bien trabajara directamente con el alumnado en las escuelas.

7-. El trabajo en equipo fue crucial para que se desarrollaran las experiencias de integración

En un momento en que el profesorado carece de una formación específica para tratar al alumnado con diversidad funcional, nuestros informantes se sustentaron en el trabajo en equipo. Probablemente sea una de las cuestiones que más consenso logra entre los informantes y es justo reconocer que prácticamente la totalidad de los logros se consiguió a base de trabajar en equipo, reconociendo debilidades y potenciando los puntos fuertes. La humildad, ese gran sicario de la soberbia, fue el caballo de batalla de los profesionales, comenzando por reconocer las dificultades que la empresa conllevaba.

Por primera vez, un alumno o alumna era susceptible de ser atendido por diversos profesionales a la vez: eso implicaba consensuar objetivos y modo de trabajo entre los nuevos pro-

fesionales que entraban en escena: profesorado de Pedagogía Terapéutica, logopedas, etc. Las relaciones afectivas previas, el hacer amigos como lo describe alguno de nuestros informantes, fue fundamental para crear esos equipos de trabajo.

Lógicamente, no siempre se consiguieron crear esos equipos de trabajo y tampoco el funcionamiento de los mismos fue el deseado.

En los centros en que la integración fue mayor se favoreció la creación de equipos de apoyo numerosos, con lo que tenían un mayor peso en la dinámica del centro, como sucedió en el colegio Bergamín o en el colegio Las Flores. En otros casos los profesionales de atención a la diversidad tuvieron que realizar su cometido de una manera más solitaria.

Otro aspecto importante fue la labor de los equipos directivos. Si tenemos en cuenta que la mayor parte de los centros que comenzaron como experiencias de integración lo hicieron por petición de las personas responsables de las direcciones, se entiende que éstas potenciaran el trabajo del profesorado especialista. Aunque no siempre fue así. Algunos centros se incorporaron a la integración de manera obligatoria o bien lo hicieron a condición de ciertas prebendes desde la Administración que no siempre llegaron. Por otra parte, algunas personas responsables de las direcciones solicitaron incorporarse a experiencias de integración sin contar con el claustro, por lo que en ocasiones contaron con el rechazo, activo o pasivo, de este.

La importancia que tuvo el trabajo en equipo para llevar a efecto con éxito estas acciones que describimos tendría que ser ejemplo para todos los procesos educativos. En tiempos tan dados a la tormenta en educación, debemos compartir el paraguas. Y si no tenemos, compartimos la lluvia.

8- El entramado normativo apareció después de las primeras experiencias prácticas

Ángel Ganivet en el *Idearium Español* se maravillaba de que cada español tuviera en el bolsillo un fuero solo para él. Pero “*lo que no está escrito, no existe*”, como recalca un informante. Sin embargo, la mayor parte de las experiencias de integración que se han descrito se hicieron sin que hubiera una base legal. Sí que existía un marco, la Ley de Educación, de 1970, que garantizaba el derecho a la misma para todo el alumnado, lo que fue suficiente en ocasiones.

El hecho de no contar con el respaldo legislativo suficiente tuvo cosas positivas; no hay que olvidar que, en ocasiones, el entramado legal no hace sino desvirtuar actuaciones que funcionan bien antes de estar legisladas. El ejemplo más claro lo tenemos en el progresivo desmantelamiento producido en la provincia del equipo especializado de atención al alumnado con diversidad funcional motórica: de contar con diversos profesionales de perfil variado para atender todas las demandas, progresivamente se fue recortando hasta llegar al actual de dos profesionales de la orientación con la generalización del mismo a todas las provincias de la comunidad.

En todo caso, desde el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, las sucesivas leyes orgánicas y normativas de menor rango no han hecho sino dar pasos agigantados hacia la normalización y la inclusión del alumnado con diversidad funcional. Ello es, sin duda, un enorme avance para conseguirlo, pues contar con el respaldo legal supone el último comodín cuando se han agotado los razonamientos con ciertos miembros de la comunidad educativa.

Quizá por ello, como se especifica en el informe, el profesorado especialista en atención a la diversidad suele estar al corriente de la normativa.

Hoy en día contamos con una normativa avanzada, y se han dado muchos pasos para la atención adecuada al alumnado con diversidad funcional. Sería deseable que se mejorara la difusión y puesta en marcha de la normativa. Que sea responsabilidad de la Inspección o de las personas responsables de las direcciones en los centros no queda claro. Porque, desgraciadamente, son hoy en día las personas especialistas en la atención a la diversidad las que vuelven a llevar la normativa como bandera para su cumplimiento.

9- El profesorado en general demoró su incorporación al movimiento de integración

Cuando comenzaron las experiencias de integración en los centros de Málaga, hubo profesorado que desde el primer momento entendió que ese movimiento era consecuencia lógica de los avances sociales y que llegaba para quedarse. Sin embargo, buena parte del mismo, mientras buscaba un pedestal para sus prejuicios, lo entendió como algo externo, que no iba con ellos y que bien podía tratarse de una moda pasajera. El hecho de que se pudiera “*desmontar el chiringuito*”, en palabras de un informante, generó en no pocos casos un rechazo activo.

Esta tendencia, que vivieron en primera persona nuestros informantes, poco a poco ha ido cambiando. Por diversas razones: hay una mayor preparación del profesorado desde la formación inicial, existe un avance en el reconocimiento de la discapacidad funcional por la sociedad y, especialmente, por el trabajo de las y los profesionales de atención a la diversidad.

Si bien la integración se ha conseguido, no podemos decir lo mismo de la inclusión. Que el alumnado con diversidad funcional es responsabilidad de todo el profesorado forma parte de la normativa desde hace muchos años, pero aún es tema pendiente dentro de las escuelas; más aún en la Educación Secundaria.

En esta etapa el proceso parece ser aún más lento, por tratarse de un estamento con mayor resistencia a los cambios, probablemente debido a su escasa formación pedagógica y didáctica.

10- El alumnado fue el auténtico protagonista de la integración

Contaba Gómez de la Serna la historia de una persona que tenía tan mala memoria que un día olvidó que la tenía y acabó recordando todo. Algo así nos ocurre cuando olvidamos que el alumnado es el auténtico protagonista de la educación y rara vez hubo problemas en la integración de sus compañeros con diversidad funcional

Nuestros informantes coinciden en considerar al alumnado como los auténticos beneficiados del proceso de integración. Para el alumnado con diversidad funcional es evidente: se mejora en convivencia, normas y adaptación a ambientes nuevos. Hay un aprendizaje mejor por imitación. Ascende el nivel de exigencia y se posibilitan más capacidades. Puede facilitar una mayor aceptación de sus dificultades al no existir marginación escolar. Y muestran un desarrollo más amplio de recursos para conseguir mayor autonomía y mayor independencia. Como decía Elias Canetti, *la alegría del más débil es poder darle algo al más fuerte*.

El resto del alumnado mostró desde el primer momento una relación de curiosidad con sus nuevos compañeros y compañeras que enseguida se tornó en acompañamiento y normalidad. Por norma general, los niños y niñas responden bien a cualquier situación novedosa si se les muestra por parte de los adultos en un contexto normalizado. Los casos de rechazo son contados, aunque a ciencia cierta sí se dieron bastantes casos de rechazo pasivo.

Sin duda, el hecho de que un alumno o alumna con diversidad funcional pueda acudir al centro más cercano a su domicilio facilita mucho las cosas, pues sus compañeros y compañeras son los mismos que puede encontrarse en las zonas comunes de su domicilio o bien en el entorno más próximo a este.

Ello redonda en una mayor posibilidad de relaciones sociales y es el hecho más importante a tener en cuenta a la hora de la escolarización del alumnado, cosa que no siempre se puede hacer por la precariedad de los recursos y la masificación de las aulas.

Hay que destacar la limitación que, en ocasiones, puede suponer la integración del alumnado con diversidad funcional en centros en los que se encuentre aislado: como cualquier persona, necesita tener *iguales* en su entorno. Este dato, replicado por varios informantes, debe tenerse en cuenta.

11. Las familias no siempre apoyaron incondicionalmente la integración

Las familias del alumnado con diversidad funcional tienen una sensibilidad especial. Y no en todos los casos apoyaron sin reservas las experiencias de integración. Hay que reparar en el miedo a lo desconocido que inspira una experiencia de la que no existe parangón inmediato. Puede influir un cierto temor a la reacción del resto del alumnado e incluso de las familias. Hay que insistir en que la mayor parte de estas familias llevaban mucho tiempo escuchando frases llenas de tijeras en todos los ámbitos.

Nos ubicamos en un momento histórico en que la diversidad funcional aún está oculta en buena parte de la sociedad, y la reacción más habitual de las familias es la de sobreprotección, lo que conlleva una minusvaloración de las capacidades de estas personas.

No es descabellado imaginar las dudas y los rechazos que buena parte de estas familias mostraron. Una vez más, fueron los pioneros de las experiencias de integración los que tuvieron que convencerlas, animarlas, consolarlas y formarlas, porque también necesitaban de conocimientos para afrontar el día a día con sus hijos e hijas. Sin más armas que lo que Habermas llama *uso estratégico del lenguaje*, por oposición al uso primario, que es entendernos: utilizar el significado de las palabras para convencer.

Es razonable que muchos de nuestros informantes comenten que mantienen aún relaciones de peso con familias de aquellos tiempos. Esos vínculos se han hecho fuertes con el tiempo y, como confiesan algunos, aún hoy les piden opinión sobre aspectos vitales.

Hoy en día hay un consenso generalizado entre las familias del alumnado con diversidad funcional de los beneficios de la modalidad del centro ordinario. Aunque todavía hay raras ocasiones en que un padre o una madre piensa que en un aula o en un centro específico sus hijos e hijas van a estar mejor atendidos.

El resto de las familias mantuvieron una posición expectante. No hay que declarar manifestaciones de rechazo frontal, aunque sí que hubo amenazas de cambios de centro, que se produjeron con cuentagotas. Como manifiestan algunos informantes, la preocupación de las familias iba dirigida especialmente hacia los problemas de conducta que, al no ser significativos, favoreció una relajación general de las familias.

Poco a poco, todas las familias han ido siendo conscientes de los beneficios de compartir las aulas con alumnado de todo tipo. Aunque siguen existiendo pequeños rechazos.

12-. La dotación de recursos suficientes es trascendente para el proceso, pero no garantiza el mismo por sí solo

La dotación de los recursos humanos para llevar a cabo las experiencias de integración ha pasado por tres momentos.

En una primera fase, cuando las experiencias se anticiparon, la dotación fue insuficiente, suplida por la buena voluntad y las ganas de trabajar de nuestros pioneros. Estos tuvieron que bregar en espacios no aptos para el trabajo educativo, incluso en ámbitos no muy higiénicos.

Una siguiente fase, coincidiendo con la creación de la Comisión de Integración y la generalización de las experiencias de integración, la extensión de los recursos se hizo de una manera más generosa, con la incorporación de profesionales de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, orientación, etc. Es en ese momento cuando se decide bajar la ratio en las aulas que integran alumnado. En esta fase comienzan a funcionar los equipos especializados y se generaliza la orientación educativa.

Y una última fase, que desgraciadamente se está prolongando hasta la actualidad, en la que se dotan a los centros de recursos de manera escasa. Sorprende que cuando la normativa habla de normalización y inclusión, aún hoy se inauguren centros sin una dotación de especialistas de atención a la diversidad. Disgusta que haya centros que compartan profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje. Enfurece que alumnado con diversidad funcional acabe en una modalidad de aula de Educación Especial por la no presencia de monitoras o educadoras de Educación Especial. Y desespera la carencia de profesionales de orientación, especialmente en los colegios de Educación Infantil y Primaria.

Otra cuestión es que *tener todos los recursos no es todo*. Incluso puede darse el caso que un centro que acumula muchos recursos humanos no atienda bien a la diversidad. En efecto, puede darse el efecto contrario por cuanto puede perderse la implicación de todo el profesorado, cediéndose la responsabilidad a los especialistas.

Los recursos materiales son otro caballo de batalla. Indigna que existan innumerables centros con enormes barreras arquitectónicas. Pero la nueva construcción de centros obvia otros recursos que, implementándolos sobre plano, serían más rentables que acondicionarlos más tarde. No se hacen centros inclusivos, limitándose al detalle del ascensor, que en ocasiones se utiliza de almacén porque falta habilitar su funcionamiento.

Existen pocos recursos, y no todo lo bien gestionado que se quisiera, sin un censo actualizado de los existentes, y con listas de espera para dotar de ordenadores personales o *tabletas* al alumnado con necesidades especiales de comunicación.

13- Los equipos externos pueden aportar mucho más a la atención a la diversidad

Durante las primeras experiencias de integración, los equipos externos componían una enorme sopa de letras con perfiles difusos y competencias variadas que, sin embargo, apenas llegaban a la actuación para la que fueron creados. A decir de nuestros informantes, algunos de los cuales formaron parte de los mismos, su labor quedaba relegada a mera burocracia, sin mucho margen de maniobra. Es una época marcada por la duplicidad de las funciones: a un niño o niña lo podía ver el psicólogo del EPOE, el pedagogo del SAE o la logopeda del EATAI, sin que hubiera un espacio de comunicación entre los profesionales. Muchos de ellos, sin embargo, en unas condiciones penosas, intentaban ayudar al profesorado facilitando recursos metodológicos.

Con el decreto 213/1995 de 12 de septiembre por el que se creaban los Equipos de Orientación Educativa, se unifican todos los servicios externos. Más de veinticinco años después, dichos equipos se siguen rigiendo por el mismo decreto. Entre tanto, una renovación de profesionales que han intentado adaptarse a las nuevas necesidades de la escuela, pero con el todavía peligroso estigma de una burocratización excesiva de su trabajo y una acumulación de tareas que les prima realizar lo urgente antes de lo importante.

Las dudas del modelo de orientación, externo o interno, que rijan la Educación Infantil y Primaria, mantienen congelada la aportación definitiva que deben dar estos profesionales a la inclusión del alumnado. Eso unido a la exigua dotación que mantiene la Junta de Andalucía, con centros a los que se acude una vez cada quince días por insuficiencia de recursos.

A ello no le ayuda un modelo excesivamente rígido, basado en modalidades de escolarización estanca y que condicionan desde muy pronto el desarrollo del alumnado. Precisamente en los momentos clave, en los meses de marzo, abril y mayo con la escolarización, es cuando se acumula el trabajo y tienen que realizar esta importante labor.

En Secundaria se optó por un modelo de orientación interno, facilitando la existencia de, al menos, un profesional en cada centro. En la práctica, su trabajo queda constreñido por una carga de trabajo excepcional y, en ocasiones, una peligrosa sensación de soledad.

De los equipos especializados podemos hablar en similares términos. Málaga gozó durante años de unos profesionales excelentes, de los mejor formados de toda España. A decir de nuestros informantes, algunos de los cuales han pasado por ellos, en la actualidad la mayor parte de su trabajo es rigurosamente burocrática, con mermada capacidad de actuación y escasa posibilidad de trabajo preventivo.

Urge adoptar medidas para que la orientación sea el pilar fundamental de la inclusión. Hay una sensación de que se está dilapidando un potencial fundamental.

14- La terminología es fundamental... menos para los interesados

A lo largo de la investigación, los informantes han utilizado numerosos términos para referirse tanto a la diversidad funcional como a las experiencias que tuvieron lugar. Por nuestra parte, hemos preferido utilizar el término diversidad funcional en todas sus variantes y, en menor medida, discapacidad. Pensamos que otros términos, utilizados por nuestros informantes, como

minusvalía, disminución, deficiencia o incluso *educación especial* no entra en unos planteamientos inclusivos como los que defendemos. El lenguaje ha demostrado su importancia como factor aglutinante de la filosofía que defiende cada persona. La evolución de la terminología nos da idea también de la evolución de la sociedad pues no es exagerado afirmar que el lenguaje actúa como termómetro de las inquietudes sociales del momento.

El término *Educación Especial*, aunque se sigue utilizando de una manera habitual incluso en ambientes educativos, implica, a nuestro entender, una redundante contradicción según los planteamientos inclusivos. Si en 1977 el a la sazón presidente del Patronato para la Educación Especial Federico Mayor Zaragoza afirmaba que su propósito era que fuera cada vez más *educación* y menos *especial*, cuando ya han pasado treinta y cinco años no debería quedar ni rastro de lo especial.

Sí es cierto que, aun siendo importante, la terminología no debe quedarse solo en eso. Coinciden nuestros informantes en que algunos profesionales respetan escrupulosamente el lenguaje y cuando cierran la puerta de su clase arrinconan al alumnado que consideran diferente. Cuentan que Goethe se sentaba cerca de la orquesta para luchar contra su miedo a la música. Y es que también se dan casos al revés, el de enormes profesionales que no tienen en cuenta el lenguaje.

Curiosamente, los que menos interés muestran en utilizar un lenguaje respetuoso con la diversidad funcional son... los propios interesados. En efecto, nos encontramos con la dificultad de retirar el concepto de *minusvalía* para ellos mismos. En eso coinciden varias informantes y el propio investigador lo ha comprobado con aquellos con diversidad funcional que ha colaborado en la investigación y que, en una muestra de posible indefensión aprendida, se siguen considerando *minusválidos*, así, tal cual. Parece ser que Yucatán significa: *no entiendo nada*. Se quedó así a fuerza de que los nativos respondieran esa palabra a la pregunta de *¿cómo se llama este sitio?*

15- Los centros específicos deben existir... mientras la sociedad quiera que existan

El actual modelo educativo deja aún la posibilidad de que el alumnado pueda escolarizarse dentro de la educación básica y obligatoria en la llamada modalidad D. Esto es, en un centro específico.

En Málaga siguen existiendo centros específicos, uno por comarca, mientras que en la capital siguen funcionando los pioneros: el Dulce Nombre de María y el Santa Rosa de Lima.

La pertinencia de que sigan existiendo estos centros, al menos para atender al alumnado en la etapa obligatoria, es lo que mayor debate ha planteado entre los informantes. Quizá porque funciona como una parábola sobre la tentación a la inercia. La posibilidad de que todo alumno o alumna pueda ser integrable arroja aún dudas.

Dos ideas emergen con fuerza. La primera, la existencia de alumnado que necesita *otra cosa* que la actual escuela no puede aún darle. Y, consecuencia de ello, la necesidad de un cambio de modelo, más adaptable, que permita que todo el alumnado pueda acceder. La revisión de las modalidades, haciéndolas más flexibles, la incorporación de nuevos perfiles profesionales, una mayor formación del profesorado y, por supuesto, más recursos materiales y profesionales, son las peticiones que se le hacen a la sociedad. Porque, mientras tanto, los centros específicos siguen siendo necesarios.

16- La situación actual de la atención a la diversidad no es demasiado alentadora para nuestros informantes

Parece haber consenso en que la legislación actual es mucho mejor que la que existía a finales de los setenta. La formación del profesorado es mucho mejor. Las escuelas están mejor dotadas y, especialmente en Secundaria, han llegado a todo el alumnado con la extensión de la escolarización obligatoria a los dieciséis años.

Sin embargo, no existe unanimidad al considerar que nos encontramos mucho mejor que antes. Esta vez el todo es menos que la suma de los miembros.

Sin entrar en debates estériles, es indudable que la situación actual del sistema educativo está a años luz de cuando comenzaron las experiencias de integración. Dudarlo sería una falta de respeto para todo el alumnado con diversidad funcional que se quedó fuera del sistema educativo ordinario por nacer fuera de época.

Pero flota en el ambiente una sensación de desánimo, como de haber perdido una oportunidad única. Reconociendo que las condiciones creadas en las primeras experiencias de integración no son las actuales.

De todos los aspectos que abrían este epígrafe falta uno en el que probablemente estemos en desventaja: se ha perdido la ilusión del profesorado que puso en marcha esas experiencias. A la vez, la sociedad se ha hecho más conservadora. La mayor parte de los informantes reconocen en las entrevistas padecer un fuerte dolor de memoria.

Un hecho peligroso lo constatamos en la formación del nuevo profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación. La desaparición de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y su sustitución por una mención inclusiva no parece tener mucho fundamento, especialmente si las prácticas de la asignatura de Inclusiva se hacen... en un centro de Educación Especial. Asignatura, por otra parte, cuatrimestral, con una carga horaria menor de la que puede tener un curso ordinario de actualización del profesorado en ejercicio.

Atrás quedan esos cursos de especialización de varios meses que dieron lugar a una fantástica promoción de logopedas y especialistas de Pedagogía Terapéutica.

Si sumamos todas estas cosas, llegamos a la falta de compromiso que encontramos en las aulas hoy en día, con un profesorado generalmente aquejado del hábito del lamento.

Esto ocurre de una forma mayoritaria en Secundaria. No insistiremos en la formación inicial del profesorado de las antiguas enseñanzas medias. Ni en las carencias del *máster*. Ni en las limitaciones de la fase de prácticas.

La realidad es que el salto de Primaria a Secundaria se sigue haciendo muy cuesta arriba para el alumnado con diversidad funcional. Y sigue siendo la asignatura pendiente del proceso de integración.

Epílogo. El largo y tortuoso camino

“Nunca sabrás la cantidad de caminos que he intentado tomar y ellos me devuelven al largo y tortuoso camino”

The long and winding road. Paul McCartney. The Beatles. 1970

Todas las novelas tienen un punto ciego: leyendo *Moby Dick* nos preguntamos si la ballena es buena o mala. ¿De qué se acusa a Joseph en *El Proceso*? ¿Y el Quijote? ¿Es modelo de conducta o es ridículo?

Durante toda la investigación hemos utilizado el concepto de *integración*. Cuando comenzaron las experiencias que hemos investigado era el término que se utilizaba.

Y, aunque progresivamente en la literatura y en la comunidad científica ha ido siendo sustituido por el de *inclusión*, más acorde con la filosofía que se pretende, aún no ha calado del todo entre la sociedad, ni aún en la comunidad educativa.

Hablar de inclusión hoy en día sería, a nuestro modo de ver, una falacia. Solo si lo hacemos en tono potencial podemos hacerlo, y así lo hemos hecho a lo largo de la investigación.

No podemos hablar de inclusión cuando hay alumnado que aún está escolarizado en centros específicos. No podemos hablar de inclusión cuando existen aulas específicas en centros ordinarias cerradas a cal y a canto. No podemos hablar de inclusión cuando hay centros sostenidos con fondos públicos que no admiten al alumnado con diversidad funcional. No podemos hablar de inclusión cuando numerosos centros cuentan con barreras arquitectónicas. No podemos hablar de inclusión cuando hay alumnado que no puede promocionar con sus compañeros y compañeras al instituto adscrito al acabar la Educación Primaria porque dicho centro no cuenta con los recursos adecuados. Y un sin fin de circunstancias más.

Por ello, preferimos seguir utilizando la palabra *integración* para describir las experiencias que tuvieron lugar y usar la palabra *inclusión* para referirnos a la situación ideal a la que aspiramos.

Todo ello a sabiendas de que la Administración utiliza la palabra con la misma tenacidad con que se niega la epidemia de cólera en *Muerte en Venecia*. Creyendo que por repetir una y otra vez la misma cosa, no acaba siendo verdad.

La mañana del día de hoy parece que trae verbos irregulares. Ya se ha hablado con anterioridad de las carencias del modelo actual basado en modalidades de escolarización demasiado rígidas. También de la necesidad de mantener los centros específicos. Pero eso era en otro epígrafe y aquí pretendemos plantear un nuevo modelo sobre la base de este y las ideas que emergieron en las primeras experiencias de integración.

Basándonos en el testimonio de algunas informantes, quizá podamos afirmar que la resaca de haber trabajado en los inicios de la integración es *no creerte las películas de inclusión*.

Sé que el confesionario está cerrado por hoy pero podría afirmar que como persona, soy bastante cobarde. Como profesional de la educación, no puedo permitírmelo y, recopilando lo enunciado por los diferentes informantes, auténticos pioneros de las experiencias de integración, desde esta pequeña tribuna planteo un modelo de educación inclusiva de verdad.

Si queremos que la mal llamada *Educación Especial* desaparezca, entonces no tienen sentido los centros especiales. Para ello, los centros ordinarios, que perderían este último adjetivo, deben estar abiertos a todos y todas.

Los tiempos difíciles animan a la trascendencia y esta contundencia anima a los números redondos: estas serían *las trece soluciones*:

- Una mayor y mejor formación inicial del profesorado, fomentando que el acceso se realice con una prueba que valore la capacidad del aspirante para desenvolverse con chicos y chicas. Para ello, es necesaria una revisión de los planes de estudio de las facultades de Ciencias de la Educación y una revisión de las prácticas de estos estudios.
- Una mayor incidencia en la formación inicial de los aspectos ideológicos que deben regir en una escuela para todos y todas.
- En cuanto a la formación del profesorado de Educación Secundaria, debe replantearse el actual máster dado que no parece cumplir los propósitos habiéndose quedado como una ampliación del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica.
- Una revisión de los sistemas de acceso del profesorado a la función pública, en la línea de lo comentado en los anteriores puntos.
- Una formación permanente obligatoria para todo el profesorado.
- Una mayor y mejor dotación de recursos técnicos. Ello implicaría una reconstrucción de buena parte de los centros públicos para adaptarlos al alumnado con diversidad funcional y un modelo de lo que debe tener un centro de nueva construcción.
- Una bajada de la ratio en todos los niveles.
- La generalización de un segundo profesorado en el aula.
- La adscripción a todos los centros de un profesional de la Orientación por cada doscientos cincuenta alumnos o alumnas, tal como recomienda la UNESCO, la Asociación Americana de Orientadores Escolares (American School Counselor Association, ASCA), la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) o la propia Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE).

- La creación de equipos externos zonales, compuestos por profesionales suficientemente preparados y con la disponibilidad de tiempo adecuada para atender todas las necesidades, incluso a nivel preventivo.
- La puesta en marcha de nuevos perfiles profesionales adaptados a las necesidades que vayan surgiendo: trabajo social, educación social, enfermería...
- La adecuación del horario de todo el profesorado con idea de que puedan llevarse a cabo todas las reuniones de coordinación necesarias.
- Voluntad y ganas de trabajar. Como decía una informante, es la variable más importante y la que hace que el engranaje funcione. Para eso hay que luchar contra la apatía y la queja.

Si observamos, no es nada más ni nada menos que volver al informe Warnock de 1978, en el que se acuñó el concepto de necesidades educativas especiales. Sin hablar de inclusión, era el modelo de la inclusión.

Cuando lo leí por primera vez, me lo creí: debía ser la escuela la que se adaptara al alumnado y no al revés. Pero muchos años después seguimos haciendo lo contrario. Recuerdo lo que le decía la reina a Alicia: *“me dedico todos los días a pensar media hora en cosas imposibles. Y así me convertí en reina”*. Ya sabemos desde H.C. Andersen que los reyes van desnudos. Y que, en educación, las cosas se dividen entre imposibles, improbables e inverosímiles. Pero hemos visto que en Málaga estos pioneros se adelantaron a la normativa e hicieron posible lo imposible. Como decía una informante, los centros específicos se acabarán cuando la sociedad quiera. ¿Quieren ustedes?

No sería por normativa. En realidad, me he acostumbrado desde hace años a leer la nueva legislación de madrugada. Me lo avisó Nietzsche: el hombre, a las dos de la mañana, acostumbrado a los sueños, permite que se le mienta.

Quizá el movimiento debe hacerse desde dentro. Como se hizo hace ahora treinta y tantos años. Pero me asomo a la ventana y veo todas las luces apagadas.

Un momento, ¿no se escucha una trompeta lejana...?

Parte tercera

483

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Bibliografía

*“Sólo aspirando la fragancia de un libro, tocando sus páginas,
me sentía feliz”*

Tokio blues. Haruki Murakami. 1987

AAVV (1987). “Guía de atención educativa para la integración escolar”. *Puerta Nueva. Monográfico 1*. Málaga.

- (1987). “CAIDV, una intervención educativa en niños ciegos y deficientes visuales en Málaga”. *Puerta Nueva. Monográfico 8*. Málaga.
- (2009). “La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo”. *Revista de Educación* nº 349, pp. 15-239.

ABAD, Francisco José, OLEA DÍAZ, Julio, PONSADA GIL, Vicente y GARCÍA GARCÍA, Carmen (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid, Síntesis.

AETAPI (1986). “Boletín de la Asociación Española de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles”. Nº 0.

- (1987). “Boletín de la Asociación Española de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles”. Nº 1.

AGUADED GÓMEZ, María Cinta (2010). *Los Equipos de Orientación Educativa en España. Proceso de constitución y evolución*. Huelva, Universidad de Huelva.

AGUADED GÓMEZ, María Cinta y ALEJANDRA ALMEIDA, Nora (2016). “El enfoque neuropsicológico del autismo: reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la atención temprana” en *Revista Chilena de Neuropsicología*. Volumen 11, nº 2, pp. 34-39.

AINSCOW, Mel (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.

- (2007). “De la Educación Especial a escuelas eficaces para todos”. En SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio y PULIDO MOYANO, Rafael: *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad*. Granada, Grupo Editorial Universitario. Pp. 93-108.

AINSCOW, Mel y MILES, Susie (2008). “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?”. En *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, nº 1 (pp. 17-44).

ALBERT GÓMEZ, María José (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Aravaca, McGraw Hill.

- ALCINA MADUEÑO, Alfredo (2014). *La política educativa de las enseñanzas de sordomudos en España a través del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid (1875-2000)*. Tesis doctoral. UNED.
- ALCOVER, Esperanza (1976). *Historia de la Congregación de religiosas terciarias franciscana de la Inmaculada. Rompiendo las barreras del silencio*. Valencia, Franciscanas.
- ALEGRE DE LA ROSA, Olga María (2000). *Diversidad humana y educación*. Archidona, Aljibe.
- (coord.) (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad*. Sevilla, MAD-Eduforma.
- ANGROSINO, Michael (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- ARGÜELLO PARRA, Andrés (2012). “Entre el tiempo y el relato: consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa”, en *Revista de Investigación Educativa*, 15, pp. 27-47.
- ANGUERA ARGILAGA, María Teresa y otros (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Barcelona, Síntesis.
- ARGUIS REY, Ricardo (1997). *El pensamiento y la práctica de la integración escolar. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar (1994). *Deficiencias visuales y psicomotricidad: teoría y práctica*. Madrid, ONCE.
- (1996). “Las escuelas son para todos”. En *Siglo Cero*, 164, pp. 25-34.
 - (1997): “Integración, segregación, inclusión”. En ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar y DE HARO RODRÍGUEZ, Remedios (Eds.): *Diez años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Actas de la XXII reunión científica anual de A.E.D.E.S.* Murcia, Universidad de Murcia.
 - (2000). “Hacia una educación sin exclusión”. En MIÑANBRES ABAD, María Amparo y JOVÉ MONCLÚS, Gloria (Coords.): *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lérida, Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall, pp. 187-195.
 - (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Aljibe.
 - ARNÁIZ SÁNCHEZ Pilar e ILLÁN ROMEU, Nuria (1996). “Procesos de enseñanza-aprendizaje ante las necesidades educativas especiales” en ILLÁN ROMEU, Nuria (Coord.): *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga, Aljibe.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar, BERRUEZO ADELANTADO, Pedro Pablo e ILLÁN ROMEU, Nuria (1998). “Concepto y orígenes de la Educación Especial”. En ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar (coord.): *Bases pedagógicas de la Educación Especial*. Murcia, ICE Universidad y Diego Martín.

- ARREAZA BEBERIDE, Fernando (2009). “Inclusión y competencias básicas”. En: *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas de educación, diversidad y empleo*. Murcia, Universidad de Murcia.
- ARTILES RODRÍGUEZ, Josué (2014). *Aulas de Educación Especial en centros de Secundaria: un estudio de casos múltiples*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- ASPANSOR (1996). *Guía de recursos*. Málaga, Diputación de Málaga.
- ASPROMANIS. <http://ASPROMANIS1964.blogspot.com.es/2014/06/historia-de-ASPROMANIS-1964-1974.html> (Fecha de acceso 20/10/2016).
- BALBÁS ORTEGA, María Jesús (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, PPU.
- (1995). *Proyecto docente de Educación Especial*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- BANDERA RIVAS, Ana; ROS TEJADA, Rocio y DE LA ROSA MORENO, Lourdes (1995). “El modelo bipedagógico”. En *Revista FIAPAS*: nº 42.
- BARBOUR, Rosaline (2013). *Grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- BARTON, Len (2010). “La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación”. Ponencia del Congreso Internacional *La escuela inclusiva hoy: escenarios y protagonistas*. Santander, Universidad de Santander.
- BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael (Comp.) (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga, Aljibe.
- BEENY, Keith (1975). “Una experiencia de integración educativa”. *Siglo Cero*, 42, pp. 33-38.
- BERG, Bruce (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston, Allyn & Bacon a Pearson Education Company.
- BERRUEZO ALBÉNIZ, María Reyes (2009). *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación. Volumen III*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- BIRCH, J.W. (1974). *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular clases*. Virginia Council por Excepcional Children, Restor.
- BIZQUERRA ALZINA, Rafael (Coord.) (2003). *Métodos de investigación en educación*. Madrid, La Muralla.
- BLANCO GUIJARRO, Rosa (2008). “Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia”. En *Revista de Educación*, 347, pp. 33-54.
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio, DOMINGO SEGOVIA, Jesús y FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.

- BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid, Universidad Autónoma.
- BOOTH, Tony (2006). “Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones”. En VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel y JORDAN DE URRÍES, Borja (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca, Amarú. pp. 211-218.
- BRENNAN, Wilfred K. (1990). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid, MEC- Siglo XXI.
- BUENFIL BURGOS, Rosa (2006): “Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación”. En VITAR, Ana (coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires, Niño y Dávila, pp. 53-88.
- BUENO MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador y otros (1994). *Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, Aljibe.
- BUNGE, Mario (2013). *La ciencia, su método y su filosofía*. Pamplona, Laetoli.
- CAIDV (1988). Memoria curso 1987/88. No publicado.
- CALDERÓN ESPAÑA, María Consolación (2009). “La educación de los sordomudos y ciegos en el BILE”. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- CANAL BEDÍA, Ricardo y otros (1993). *El autismo, 50 años después de Kanner*. Salamanca, Amarú.
- CANDEIAS, Mafalda (2014). *Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales de segundo y tercer ciclo de la enseñanza básica en Portugal. Perspectiva del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (1986). *Historia del pensamiento pedagógico. II Pedagogía Contemporánea*. Madrid, Dykinson.
- CARDONA MOLTÓ, María Cristina (1992). *Aulas de apoyo e integración escolar evaluación de un programa alternativo de apoyo para alumnos con dificultades escolares*. Tesis doctoral. UNED.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, María Antonia y CABRA DE LUNA, Miguel Ángel (Coords.) (2009): *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Madrid, Fundación ONCE.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, María Antonia (2009b): *La educación inclusiva, un horizonte de posibilidades*. Madrid, La Muralla.
- (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid, Wolters Kluwer.
 - (2011b). “De la Educación Especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes”. En *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 8-24: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf> (Fecha de acceso: 13/09/2016).

CASTAÑO GÓMEZ, Ana María (2009). “La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica”. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.

CASTILLO ESPITIA Edelmira y VÁZQUEZ TRUISSI Marta Lucía (2003). “El rigor metodológico en la investigación cualitativa”. En *Colombia Médica*, vol. 34. pp.164 -167. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos904/rigor-investigacion-cualitativa/rigorinvestigacion-cualitativa.shtml>, (Fecha de acceso: 14-10-2016).

CERMI (2010). “Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010. Madrid” Cinca. http://www.intersocial.es/images/stories/pdf/jovenes_con_discapacidad.pdf (Fecha de acceso: 28/08/2016).

COBOS CEDILLO, Ana (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

- (2012). “Derechos educativos especiales”. En *Escuela*, 3945, p. 36.
- (2013). “Madres y padres coraje”. En *Escuela*, 3969.
- (2015). “Cuidado con el determinismo”. En *Aula de innovación educativa*, 239, pp. 9-10.
- (2016). “La Orientación Educativa es imprescindible para mejorar la calidad del sistema educativo”. En *Educación y Orientación*. La revista de COPOE, 4, pp. 3-5.
- (2017). “La inclusión como misión futura de la Orientación”. En *Entre estudiantes*, 213, p.6.

COLÁS BRAVO, María Pilar y BUENDÍA EISMAN, Leonor (1992). *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.

COLEGIO LA PURÍSIMA (1994). *Mi colegio*. Málaga.

COLÉN RIAU, María Teresa y JARAUTA BORRASCA, Beatriz (Coords.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona, ICE-Horsori.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1983). Decreto 238/1983 de 23 de noviembre, por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa.

- (1984). Decreto 207/1984, de 17 de julio, de Educación Compensatoria en zonas rurales.
- (1986). Orden de 25 de marzo de 1986, sobre planificación de la Educación Especial y ampliación de la experimentación de la integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 1986/87.
- (1992). Plan de Orientación Educativa de Andalucía. Documento a debate. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- (1995). Decreto 213/1995, de 12 de septiembre por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa.
- (2008). Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

- CORBALÁN PINAR, Antonio (2014). Diversidad funcional versus discapacidad. <http://www.accesibilidadglobal.com/2014/08/diversidad-funcional-vs-discapacidad.html>. (Fecha de acceso: 12/09/2016).
- CHECA GODOY, Antonio (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- DEAÑO DEAÑO, Manuel (1985). “Sectorización en el proceso de integración del deficiente mental” en SOBRADO FERNÁNDEZ, Luis y otros (eds.). *Orientaciones curriculares para la integración en Educación Especial*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel y LUNA MIRANDA, Ana Bertha (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, Díaz de Santos.
- DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Ivonna S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- DOMINGO PALOMARES Herminio (2002). *La integración escolar: actitudes de profesores y padres*. Tesis doctoral. Universidad Complutense.
- DUEÑAS BUEY, María Luisa (1988). *Análisis y valoración de un ensayo de integración escolar en Madrid-Capital*. Tesis doctoral. UNED.
- DULCE NOMBRE DE MARÍA. <http://www.ipdnm.com/index.php/historia>. (Fecha de acceso: 22/11/2016).
- DUNN, Lloyd M. (1968). *Special education for de midly retarded. Is much of it justifiable?* *Exceptional Children*, 35, 5-24.
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo y otros (2004). “Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 33, pp. 50-53.
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo y VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel (coord.) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: valoración y prospectiva*. Salamanca, Publicaciones del INICO.
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo (2006). “Ojos que no ven, corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles”. En VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel y JORDAN DE URRÍES, Borja. *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. Salamanca, Amarú, pp. 219-229.
- (2007). *Educación para la inclusión o educación son exclusiones*. Madrid, Narcea.
 - (2008). “La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa”. En *Siglo Cero* 39, 228, pp. 26-50.
 - (2009). “Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España”. En *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_08.pdf. (Fecha de acceso: 09/09/2016).
 - (2011). “El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!”. En *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 117-128: <http://www.educacion.gob.es/revistacee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf>. (Fecha de acceso: 26/12/2016).

- ELLIOT, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ESPEJO DE LA FUENTE, Begoña (1986). *La educación del niño ciego en el ciclo inicial de EGB en un centro ordinario: un estudio de casos*. Málaga, ICE
- (1993). *El braille en la escuela*. Málaga, ONCE.
- ESPEJO DE LA FUENTE, Begoña y ESTAÚN DE TORRES, Pilar (1986). *Guía para padres y educadores de niños ambliopes*. Málaga, ASPAHIDEV.
- FEINSTEIN, Adam (2016). *Historia del autismo. Conversaciones con los pioneros*. Ávila, Autismo Ávila.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Almudena (1995). *Las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto.
- FERNÁNDEZ IGLESIAS José Luis (2006). *Guía de estilo sobre discapacidad para profesionales de los medios de comunicación*. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid, POLIBEA S.L.
- FERNÁNDEZ SANTAMARÍA, Rosario (2011). “El camino hacia la integración”. En *Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 79-90.
- FERREIRA DE PEDRO, María Helena (2001). *Educación especial en Portugal en el último cuarto del siglo XX*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- FIERRO BARDAJÍ, Alfredo (1981). *El derecho a ser hombre*. Madrid, Sedmay.
- (1985). “La integración educativa de escolares diferentes”, en *Actas de las IV Jornadas de Educación Especial de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*. Zaragoza.
 - (1988). “La Educación Especial hoy”. En *Siglo Cero*, 117, pp. 20-25.
- FLICK, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- FOUCAULT, Michael (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. Madrid, Breviarios-Fondo de Cultura Económica.
- (1984). *Enfermedad mental y personalidad*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín (2010). *Nuevas estrategias organizativas para las organizaciones*. Madrid, Wolters Kluwer.
- GALLEGO ORTEGA, José Luis y RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid, Pirámide.
- GAMBARA D’ERRICO, Hilda (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Cuaderno de prácticas*. Madrid, McGraw-Hill.
- GARANTO ALÓS, Jesús (1984). “Educación especial”. En SANVISENS MARFULL, Alejandro (Dir.). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona, Herder.

- (1993). “Educación para la diversidad: perspectivas de futuro”. En COMES NOLLA, Gabriel y GISBERT CERVERA, Mercedes (Coords.). *La necesidad de una educación para la diversidad*. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.

GARCÍA BALDA, Josep María (2007). *Aproximación histórica a la Educación Especial en Cataluña: la educación institucionalizada en centros de Educación Especial en las comarcas de Girona (1873-1997)*. Tesis doctoral. Universidad de Girona.

GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio (2003). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar: un ensayo de desarrollo profesional con profesores de Educación Infantil y de E.G.B.* Tesis doctoral. Universidad Complutense.

GARCÍA HOZ, Víctor (1963). *Principios de pedagogía sistémica*. Madrid, Rialp.

GARCÍA HOZ, Víctor y PÉREZ JUSTE, Ramón (1985). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid, Escuela Española.

GARCÍA JIMÉNEZ, María Visitación (2002). *Métodos y diseños de investigación científica: Ciencias humanas, sociales y de la salud*. Barcelona, EUB.

GARCÍA LLAMAS, José Luis (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II*. Madrid, UNED.

GARCÍA PASTOR, Carmen (1993). *Una escuela común para niños diferente: la integración escolar*. Barcelona, PPU.

- (2001). “Perspectivas críticas en Educación Especial”. En *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga, Aljibe, pp. 83-102.

GARCÍA RUIZ, María José (2000). *Política educativa británica en la segunda mitad del siglo XX*. Tesis doctoral. UNED.

GASCÓN RICAÑO, Antonio (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.

GENTO PALACIOS, Samuel (Coord.) (2003). *Educación especial*. Madrid, Sanz y Torres.

GIBBS, Graham (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

GOBIERNO VASCO (2009). *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Documento de consulta*. www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/...inclusiva/documento_consulta_c.pdf (Fecha de acceso: 1/11/2016).

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Raúl (2011). *Actitudes del profesorado respecto a la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad*. Tesis doctoral. UNED.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa (2009). “Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo español. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación”. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.

- GRUPO ATENCIÓN TEMPRANA (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- GUERRERO LÓPEZ, José Francisco (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona, Paidós.
- (2001). “El enfoque interpretativo en Educación Especial”. En *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga, Aljibe, pp. 65-82.
- GUILLEN CABAÑERO, José (1981). *Urbs Roma. Vida y costumbres de los romanos*. Salamanca, Sígueme.
- HABERMAS, Jürgen (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona, Paidós.
- HEGARTY, Seamus (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad. Principios y práctica*. París, UNESCO.
- (2008). “Investigación sobre Educación Especial en Europa”. En *REICE*, 6 (2), pp. 191-199.
- HENRY Shawn Lawton (2008). *Simplemente Pregunta: Integración de la Accesibilidad en el Diseño*. <http://www.uiaccess.com/justask/es/index.html>. Fecha de acceso: 03/01/2017).
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. México DF, McGraw-Hill.
- HERNANDO GÓMEZ, Ángel (2005). *La intervención de los orientadores de Secundaria y la forma en que ellos la justifican. Situación actual*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- HERRÁIZ GASCUEÑA, Mariano Gonzalo (1992). *Aproximación a la Educación Especial española del primer tercio del siglo XX*. Tesis doctoral. UNED.
- ICE (1985): *El camino de la integración...la escuela. Actas de las Jornadas de Integración*. Málaga, ICE.
- ILLÁN ROMEU, Nuria (Coord.) (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga, Aljibe.
- INGALLS, Robert P. (1982). *Retraso mental, la nueva perspectiva*. México DF, Manual Moderno.
- JEFATURA DEL ESTADO (1975). *Constitución Española*.
- (1982). *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos*. (BOE, 30 de abril de 1982).
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Francisco y VILÀ SUÑÉ, Montserrat (1999). *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Archidona, Aljibe.
- KVALE, Steiner (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- LATORRE BELTRAN, Antonio, RINCÓN IGEA, Delio del y ARNAL, Justo (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Hurtado.

LEIVA OLIVENCIA, Juan José (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona, Aljibe.

- (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad y convivencia en la escuela*. Madrid, Dykinson.

LEÓN ANAYA, Nayeli de (2008). *De la Educación Especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva: el caso del Instituto Herbert*. Tesis doctoral. Universidad Internacional de Andalucía.

LEÓN GARCÍA, Orfelio Gerardo y MONTERO GARCÍA-CELAY, Ignacio (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid, McGraw Hill.

LIEBLICH, A. TUVAL-MASHIACH R. y ZIBER T. (1998). *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA, SAGE.

LLOPIS SÁNCHEZ, Jesús (1986). *La Educación Especial I: Teoría, historia y legislación*. Valencia, Martín Imp.

LOFLAND, John y LOFLAND, Lyn (1995): *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emilio y MONTOYA SÁENZ, Josefa Magdalena (1994). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid, UNED.

LÓPEZ MELERO, Miguel (1983). *Teoría y práctica de la Educación Especial: educación intelectual del niño trisómico-21 (mongólico)*. Madrid, Narcea.

- (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga, Junta de Andalucía.
- (1995). “Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones”. En *Kirikiki*. 38, pp. 26-38.
- (2001). “La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades”. En SIPÁN COMPAÑÉ, Antonio (Coord.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza, Mira editores.
- (2016). “La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad”. En *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 2, pp. 163-182.

LÓPEZ MELERO, Miguel y GUERRERO LÓPEZ, José Francisco (1991). *Caminando hacia el siglo XXI: la integración escolar*. Málaga, Universidad de Málaga.

- (1993). *Lecturas sobre integración escolar*. Barcelona, Paidós.

LÓPEZ TORRIJO, Manuel (2005). *La educación de las personas con sordera. La Escuela Oralista Española*. Valencia, Universitat de València.

LÓPEZ TORRIJO, Manuel y CARBONELL PERIS, Rafael (Coords.) (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona, Ariel.

LORENZO GARCÍA, Rafael de y PÉREZ BUENO, Luis Cayo (Dir.) (2007). *Tratado sobre discapacidad*. Madrid, Aranzadi/Thomson.

- LORENZO VICENTE, Juan Antonio (2009). “Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad.” En *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- LOZANO MARTÍNEZ, Josefina, ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar y LÓPEZ FERNÁNDEZ, Juan Antonio (1998). “El principio de normalización”. En ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar (Coord.). *Bases pedagógicas de la Educación Especial*. Murcia, ICE Universidad y Diego Marín.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1974). *Sexo y represión en la sociedad primitiva*. Buenos Aires, Eds. Nueva Visión SAIC.
- MARCELO GARCÍA, Carlos y PARRILLA LATAS, María Ángeles (1992). “El estudio de caso: una estrategia para la formación y la investigación didáctica”, en MARCELO GARCÍA, Carlos y otros. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MARCHANT FERNÁNDEZ, Camila (2009). *La voz del alumnado de la Educación Especial proveniente de la educación ordinaria. Historias de vida y exclusión educativa en Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- MARCHESI ULLASTRES, Álvaro (1996). “La atención a la diversidad en el marco de la LOGSE”. En AAVV. *La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades. Congreso CEAPA sobre necesidades educativas especiales*. Madrid, Popular.
- MARCHESI ULLASTRES, Álvaro, PALACIOS, Jesús y COLL SALVADOR, César (comps.) (1999). *Desarrollo psicopedagógico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza.
- MARTÍN ORTEGA, Elena y MAURI MAJÓS, Teresa y otros (2011). *Orientación Educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Madrid, MEC/GRAÓ.
- MATURANA ROMESÍN, Humberto Augusto (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Dolmen.
- MIKKELSEN, N.E. (1959). *A metropolitan area in Denmark, Copenhagen, en R.Kugel-W. Wolfensberg, Chagin Patterns in Residential Services for the mentally retarded*. Washington, President’s Committee on Mental Retardation.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1965). *Real Decreto 2925/1965 de 16 de octubre por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en Orden a la Educación Especial* (BOE de 16 de octubre).
- (1969). *Libro Blanco: La Educación en España. Bases para una Reforma Educativa*. Madrid, MEC.
 - (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. (BOE, 6 de agosto de 1970).
 - (1975). *Real Decreto 1151/1975 de 23 de mayo por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial* (BOE de 3 de junio).

- (1976). *Real Decreto 1023/1976 de 9 de abril por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial y se modifican determinados artículos del Decreto 1151/1975 de 23 de mayo* (BOE de 10 de mayo).
- (1982). *Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial*. (BOE de 23 de octubre).
- (1983). *Real Decreto 1174/1983, De 27 de abril, sobre Educación Compensatoria* (BOE de 11 de mayo).
- (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*. BOE, 4 de julio de 1985.
- (1985). *Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial* (BOE de 15 de marzo).
- (1986). *Real Decreto 348/1986, de 10 de febrero, por el que se sustituyen los términos subnormalidad y subnormal contenido en las disposiciones reglamentarias vigentes* (BOE de 21 de febrero de 1986).
- (1986). *Real Decreto 969/1986 de 11 de abril por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial* (BOE de 21 de mayo).
- (1986). *Real Decreto 1475/1986 de 11 de julio por el que el Real Patronato de Educación Especial se reestructura y redenomina como Real Patronato de Prevención y Atención a las Personas con Minusvalías* (BOE de 18 de julio).
- (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE, 4 de octubre de 1990.
- (1995). *Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (BOE de 2 de mayo)
- (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. BOE, 21 de noviembre de 1995.
- (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 4 de mayo de 2006.
- (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. BOE, 10 de Diciembre de 2013
- (1987). *Proyecto para la Reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid, Servicios de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- (1992). *Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid, MEC.
- (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid, MEC.

MILES Matthew B., HUBERMAN, Michael y SALDANA, John (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourc ebook*. Thousand Oaks, CA, Sage

MÍNGUEZ ÁLVAREZ, Constancio (1995). *El colegio de sordomudos y ciegos de Burgos*. Madrid, ONCE.

- (2002). *La educación de sordos en Málaga (1925-2000): Colegio “La Purísima”*. Madrid, ONCE.
- (2003). *La educación de ciegos en Málaga: Dr. Miguel Mérida Nicolich*. Madrid, ONCE.

- MOLINA GARCÍA, Santiago y GÓMEZ MORENO, Ángel (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*. Zaragoza, Mira Editores.
- MOLINA GARCÍA, Santiago (2003). *Educación especial I. Bases meta teóricas e investigadoras*. Granada, Arial.
- MOLINA ROLDÁN, Rosa María (2009). “La Escuela Central de Anormales de Madrid”. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- (2010). *Aproximación a la Educación Especial en Almería durante el último tercio del siglo XX: el CEEE Princesa Sofía*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- MONTIEL VARGAS, María Victoria (1931). “Un hondo problema social y pedagógico”. En *Málaga, Revista de cultura general. Sociedad económica de amigos del país*, 1.
- MONTORO FERNÁNDEZ, Francisco (1999). *La sociedad económica de amigos del país de Vélez-Málaga*. Málaga, Ayuntamiento de Vélez-Málaga.
- MONTORO MARTÍNEZ, Jesús (1995). *Los ciegos en la historia*. Madrid, ONCE.
- MORSE, Janice M. (2003). “Emerger de los datos. los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa” en MORSE, Janice M. (Ed). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante, Publicaciones Universidad de Alicante.
- MUNTANER GUASP, Joan J. (2010). “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”. En ARNÁIZ, Pilar, HURTADO, María Dolores y SOTO, Francisco Javier (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- NIRJE, Bengt (1969). “The normalization principle and its human management implications”, en R.Kugel-W.Wolfensberg, *Chagin Patterns in Residential Services for the mentally retarded*. Washington, President’s Committee on Mental Retardation.
- NÚÑEZ MAYÁN, María Teresa (2006). *A integración escolar vinte anos depois do proxecto experimental. Análise da atención ás necesidades educativas especiais no termo municipal da Coruña*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.
- OBSERVATORIO ESTATAL DE LA DISCAPACIDAD (2010). *Informe Olivenza 2010. Las personas con discapacidad en España*. <http://observatoriodeladiscapacidad.info/documentos/informe-olivenza.html> (Fecha de acceso: 04/01/2017).
- OMS (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidad y minusvalías*. Madrid, IMSERSO.
- (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid, IMSERSO.
- ONCE (1988). *Caminando juntos*. Madrid, ONCE.

- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (Resolución 61/106, de 13 de diciembre de 2006)*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (Fecha de acceso 14/09/2016).
- ORTÍZ DÍAZ, Carlos (1985). “La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria en España”. En AAVV. *La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria*. Madrid, CEPE.
- ORTIZ GONZÁLEZ, María del Carmen (1995). “Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto”. En VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel (Dir.). *Personas con discapacidad*. Madrid, Siglo XXI.
- PALACIOS, Agustina y ROMANÑACH Javier (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela, Ediciones Diversitas- AIES.
- PALOMARES RUIZ, Ascensión (1990). *Educación Especial e Integración escolar en los países de la Europa Latina*. Tesis doctoral. UNED.
- PASCUAL SEVILLANO, María Ángeles (1994). *La evaluación del programa de integración en Asturias: el Valle del Nalón*. Tesis doctoral. UNED.
- PÉREZ BUENO, Luis Cayo (2010). *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*. Madrid, Cinca S.A.
- PÉREZ GALÁN, Rafael (2002). *La evaluación del impacto de la integración escolar de sujetos con déficit de atención en el marco de la LOGSE en el colegio público nuestra señora del Rosario*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Manuel Alberto (2010). “Regreso al pasado: el cambio de un departamento de orientación a un equipo de orientación”. En *Revista AOSMA* nº 4.
- (2014). “Los huevos duros de los EOE”. En *Revista AOSMA* nº 18.
- PERVIN, Lawrence A. (1998). *Personalidad, teoría e investigación*. México DF, El manual moderno.
- PIJIL, Sip J. y MEIJER, Cor J.W. (1991). “Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries”, en *European Journal of Special Needs Education*, 6 (2), pp. 100-111.
- PINTNER, Rudolf (1923). “El niño deficiente mental y oligofrénico” (capítulo XX) en MURCHISON, Carl. *Manual de Psicología del Niño*. Barcelona, Francisco Seix.
- PITMAN, M. A., y MAXWELL, J. A. (1992). “Qualitative approaches to evaluation”. En LE COMPTE, M.D., MILLROY, W.L. y PREISSELE, J. (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, Academic Press, pp. 729-770.
- POLAINO LORENTE, Aquilino (1983). “Las cuatro últimas décadas de Educación Especial en España”. En *Revista española de Pedagogía*, 41 (160), pp. 215-246.

PUIGDELLÍVOL I AGUADÉ, Ignasi (1986). "Historia de la Educación Especial". En *Enciclopedia temática de la Educación Especial*. Madrid, CEPE.

- (1998), *La Educación Especial en la escuela integrada*. Barcelona, Graó.

RAPLEY, Tim (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

RODRIGUEZ GÓMEZ, Gregorio, GIL FLORES, Javier y GARCIA JIMÉNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe.

RIVIÈRE GÓMEZ, Ángel (1978). "Minusvalía del lenguaje y de las funciones perceptivas". Revista *Minusval*, 26. En RIVIÈRE GÓMEZ, Ángel (2003). *Obras Escogidas Vol.II*. Madrid, Ed. Médica-Panamericana.

RIVIÈRE GÓMEZ, Ángel y MARTOS PÉREZ, Juan (Comp.) (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid, IMSERSO.

- (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid, APNA.
- (2001). *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid, IMSERSO.

RODRÍGUEZ RENGIFO, Yanidad Isabel (2004). *La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, desde la perspectiva del docente de aula regular*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

ROMERO UREÑA, Carmen (2014). *La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

RUBIO NAVARRO, Antonio (2004). *La Educación Especial en Iberoamérica: una perspectiva comparada*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

RUBIO ROLDÁN, María Julia (2004). *La atención educativa a personas con retrasos en el aprendizaje: estudio comparado de cuatro países europeos*. Tesis doctoral. UNED.

SABANZA GONZÁLEZ, Virginia (1995). *Progreso Intelectual y Social de los alumnos en la integración escolar*. Tesis doctoral. UNED.

SADISH William R. y otros (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. New York, Houghton Mifflin Co.

SALVADOR MATA, Francisco (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga, Aljibe.

- (2005). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Archidona, Aljibe.

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona, PPU.

- (1996). "Valoración de la integración por la comunidad educativa". En AAVV *La escuela que incluye las diferencias excluye las desigualdades*. Congreso de CEAPA sobre necesidades educativas especiales. Madrid, Popular.

- SÁNCHEZ CABALLERO, Matías (2015). *Términos adecuados para referirnos a las personas con discapacidad*. http://www.webmati.es/index.php?option=com_content&view=article&id=46:terminos-ade cuados-para-referirnos-a-personas-con-discapacidad&catid=12&Itemid=163. (Fecha de consulta: 30/08/2016).
- SÁNCHEZ FERNANDEZ, Sebastián, SERRANO ROMERO, Luis y MESA FRANCO, María del Carmen (1992). *Demandas formativas del profesorado desde la práctica inicial*. Granada, Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ FERNANDEZ, Sebastián y MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida (2013). *Escuela, espacio de paz. Experiencias desde Andalucía*. Granada, Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ FERNANDEZ, Sebastián y VARGAS SÁNCHEZ, Miriam (2017). “La cultura de paz en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de educación para la ciudadanía”. En *Bordón, Revista de Pedagogía*, 69, 2, pp.115-130.
- SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio (2000). *Educación especial. Respuestas a las necesidades educativas especiales desde la diversidad*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio y TORRES GONZÁLEZ, Juan Antonio (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid, Pirámide.
- (Coords) (2002b). *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide. (4ª. Edic.)
- SANDÍN ESTEBAN, María Pilar (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- SANZ DEL RÍO, Sagrario (1985). *Integración educativa de niños con necesidades educativas especiales. Panorama internacional*. Madrid, SIIS.
- SAN VICENTE DE PAÚL. <http://sanvicentepaul.com/nosotros/> (Fecha de consulta: 24/09/2016).
- SARTO MARTIN, María Pilar y VENEGAS RENAULD, María Eugenia (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca, INICO
- SCHALOCK, Robert L. y VERDUGO, Miguel Ángel (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid, Alianza.
- (2007). “El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual”. En *Siglo Cero*, vol. 38 (4), 224, pp. 21-36.
- SCHALOCK, Robert L., y otros (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, Alianza.
- SCHERENBERGER, R.C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián, SiiS.
- SHERMAN, Robert y WEBB, Rodman (1988). *Qualitative research in education: focus and methods*. London, The Falmer Press.

SIERRA BRAVO, Restituto (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (14.^a ed.). Madrid, Thomson.

STAINBACK, Susan y STAINBACK, William (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar el curriculum*. Madrid, Narcea.

STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata.

SVERDLICK, Ingrid (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio (coord.) (1997). *La innovación de la Educación Especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén, Universidad de Jaén.

- (1999). *Educación y Diversidad: Bases didácticas y organizativas*. Málaga, Aljibe.

UNESCO (1977). *La Educación Especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca, Sígueme.

- (1983). *Terminología de la Educación Especial*. París, UNESCO-Iberdata.
- (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, UNESCO.
- (2005). *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all*. París, UNESCO.
- (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París, UNESCO.

VERA CASARES, Juan Antonio (2008). “La Educación Especial en el marco de la UNESCO”. En SEIJO MARTÍNEZ, Dolores, EPELDE LARRAÑAGA, Amaya y RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio (eds.). *Educación especial*. Granada, Port-Royal Ediciones.

VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, Alba (2008). “Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas”. *Siglo Cero*, vol. 39 (4), 228, pp. 5-25.

- (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca, Publicaciones INICO.
- (2010). “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad”. *Siglo Cero*, vol. 41 (4), 23.
- (2012). “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, familias y profesionales”. *Revista de Educación*, 358.

VERGÉ LOZANO, Francisco (1982). *Técnicas de apoyo educativo referentes a alumnos con anomalías graves de la visión en un ámbito escolar integrado*. Málaga, ICE.

- (1986). *Memoria de la investigación. Técnicas de apoyo educativo referentes a alumnos con anomalías graves de la visión en un ámbito escolar integrado*. Málaga, ICE.

VICENTE GUILLÉN, Antonio y DE VICENTE VILLENA, María Pilar (2003). *Una aproximación a la historia de la Educación Especial*. Murcia, Diego Martín.

- VICTORIA MALDONADO, Jorge Alfonso (2013). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad: análisis y estrategias para el desarrollo de factores de inclusión en el estado mexicano de Yucatán*. Tesis doctoral. UNED.
- VILLA FERNÁNDEZ, Nuria (2009). “Del “ocultamiento” a la “visibilidad”: avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008)”. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de Historia de Educación*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- VISLIE, Lise (1996). “Políticas de integración, Educación Especial y reformas escolares en las sociedades occidentales desde 1960”. En FRANKLIN, Barry (comp.). *La interpretación de la discapacidad*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- VLACHOU, Anastasia D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla.
- WALKER, Melissa (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona, Gedisa.
- WARNOCK, Helen Mary (1978). *Special educational needs. Report of committee of enquiry into the education of handicapped children and Young people*. London, Her Majesty's Stationery Office.
- (1990). “Informe sobre necesidades educativas especiales”. *Siglo Cero*, 130, pp.12-24.
 - (1991). “Equality fifteen years on”. *Oxford Review of education*, 17 (29), 145-154.
- WENGRAF, Tom (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods*. London, Sage.
- WOLCOTT, Harry (1997). “Validating Reba: a commentary on “Teaching about validity””. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 157-159.
- WOLFENBERG, Wolf (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto, National Institute on Mental Retardation.
- (1986). “La normalización”. En *Siglo Cero*, 105, pp. 12-28.
- ZAVALLONI, Roberto (1973). *Introducción a la pedagogía especial*. Barcelona, Herder.
- IX CONGRESO NACIONAL DE AETAPI (1998). *Documento de la mesa de trabajo sobre Integración Escolar*. Málaga. En <http://aetapi.org/materiales-trabajo/> (Fecha de consulta: 07/10/2016).

Parte cuarta

503

ANEXOS

La utilidad de lo inútil. Analectas inspiradoras

“Si no se comprende la utilidad de lo inútil, la inutilidad de lo útil, no se entiende el arte. Y un país en donde no se comprende el arte, es un país de esclavos o de robots, de gente desdichada, de gente que no ríe ni sonríe, un país sin espíritu”

Eugène Ionesco. Estudios sobre el teatro. 1965

En su ensayo “*La utilidad de lo inútil. Manifiesto*”, Nuccio Ordine defiende con ironía los saberes humanísticos en un mundo neoliberal dominado por la rentabilidad. En nuestro trabajo hemos combinado la rigurosidad científica con la versatilidad de nuestro idioma, procurando presentar un texto que se preste a su lectura. Para ello, hemos utilizado numerosas citas literarias, musicales y cinematográficas que, además de ayudar a su lectura, nos han servido de inspiración para la redacción final. A continuación se dan fe de las mismas.

Literatura

- ALIGHIERI, Dante (1472): *Divina comedia*.
ANDERSEN, Hans Christian (1837): *El traje nuevo del emperador*.
AUSTEN, Jane (1813): *Orgullo y prejuicio*.
BEY, Hakin (1991): *Zona temporalmente autónoma*.
BRONTË, Emily (1847): *Cumbres borrascosas*.
BUÑUEL, Luis (1982): *Mi último suspiro*.
CARROLL, Lewis (1865): *Alicia en el país de las maravillas*.
CÉLINE, Louis-Ferdinand (1931): *Viaje al fin de la noche*.
CERVANTES, Miguel (1605). *Don Quijote de la Mancha*.
CHEJOV, Anton (1899): *Cuentos*.
DELIBES, Miguel (1950): *El camino*.
DICKENS, Charles (1859): *Historia de dos ciudades*.
DOSTOIEVSKI, Fiódor (1866): *Crimen y castigo*.
DOSTOIEVSKI, Fiódor (1880): *Los hermanos Karamázov*.
ECO, Umberto (1964): *Apocalípticos e integrados*.
ENDE, Michael (1973): *Momo*.
EUGENIDES, Jeffrey Kent (1993): *Las vírgenes suicidas*.
EURÍPIDES (431 a.C.): *Medea*.
FITZGERALD, Francis Scott (1922): *El curioso caso de Benjamin Button*.

- FRANK, Ana (1947): *El diario*
FUERTES, Gloria (2017): *El libro de Gloria Fuertes. Antología de poemas y vida.*
GANIVET, Ángel (1897): *Idearium español.*
GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1961): *El coronel no tiene quien le escriba.*
GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1967): *Cien años de soledad.*
GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1985): *El amor en los tiempos del cólera.*
GOETHE, Johan Wolfgang Von (1806): *Fausto.*
HEMINGWAY, Ernest (1952): *El viejo y el mar.*
HOBBS, Thomas (1651): *Leviatán.*
HOMERO (siglo VIII a.C.): *Odisea.*
HUGO, Victor (1862): *Los miserables.*
IONESCO, Eugène (1965): *Estudios sobre el teatro.*
IRVING, Washington (1820): *La leyenda de Sleepy Hollow.*
KAFKA, Franz (1925): *El proceso.*
LEE, Harper (1960): *Matar a un ruiseñor.*
MALRAUX, André (1933). *La condición humana.*
MAQUIAVELO, Nicolás (1513): *El príncipe.*
MELVILLE, Herman (1851): *Moby Dick.*
MILLER, Henry (1939): *Trópico de capricornio.*
MILLER, Arthur (1955): *Panorama desde el puente.*
MURAKAMI, Haruki (1987): *Tokio blues.*
MURAKAMI, Haruki (2017): *De qué hablo cuando hablo de escribir.*
NIETZSCHE, Friedrich (1886): *Más allá del bien y del mal.*
ONETTI, Juan (1939): *El pozo.*
ORDINE, Nuccio (2013): *La utilidad de lo inútil. Manifiesto.*
ORTEGA Y GASSET, José (1930): *La rebelión de las masas.*
PAZ, Octavio (1950). *El laberinto de la soledad.*
PLATH, Sylvia (1963): *La campana de cristal.*
POE, Edgar Allan (1845): *El cuervo.*
PROUST, Marcel (1913): *En busca del tiempo perdido.*
SÁBATO, Ernesto (1948): *El túnel.*
SAINT-EXUPÉRY, Antoine (1943): *El principito.*
SHAKESPEARE, William (1800): *Hamlet.*
TOLKIEN, John Ronald Reuel (1954): *El señor de los anillos.*
TOLSTOI, León (1877): *Ana Karenina.*
TWIN, Mark (1876): *Las aventuras de Tom Sawyer.*
WILDE, Oscar (1890): *El retrato de Dorian Gray.*
WILLIAMS, Paul (2004): *Bob Dylan. Años de juventud.*
WILLIAMS, Tennessee (1947): *Un tranvía llamado deseo.*
ZIZEK, Slavoj (2008): *En defensa de las causas perdidas.*

Cine

- ALLEN, Woody (1995): *Poderosa afroditas.*
ALMODÓVAR, Pedro (1985): *¿Qué he hecho yo para merecer esto?*
ARMENDÁRIZ, Montxo (1997): *Secretos del corazón.*
BIGELOW, Kathryn (2008): *En tierra hostil.*
BUÑUEL, Luis (1969): *La vía láctea.*
BUÑUEL, Luis (1972): *El discreto encanto de la burguesía.*

- CAMPANELLA, Juan José (2009): *El secreto de tus ojos*.
 CAPRA, Frank (1939): *Caballero sin espada*.
 CHÁVARRI, Jaime (1976): *El desencanto*.
 DARABONT, Frank (1994): *Cadena perpetua*.
 FORD, John (1962): *El hombre que mató a Liberty Valance*.
 GONZÁLEZ IÑÁRRITU, Alejandro (2014): *Birdman o (La inesperada virtud de la ignorancia)*.
 HAWKS, Howard (1932): *Scarface, el terror del hampa*.
 HAWKS, Howard (1940): *Luna nueva*.
 HAWKS, Howard (1941): *Bola de fuego*.
 HAWKS, Howard (1944): *Tener y no tener*.
 HAYNES, Todd (2007): *I'm not there*.
 HITCHCOCK, Alfred (1943): *La sombra de una duda*.
 KAURISMÄKI, Aki (1986): *Sombras en el paraíso*.
 KRAMER, Stanley (1965): *El barco de los locos*.
 KUBRICK, Stanley (1957): *Senderos de gloria*.
 LEE, Spike (1992): *Malcom X*.
 LINKLATER, Richard (2013): *Antes del anochecer*.
 LUMET, Sidney (1955): *Doce hombres sin piedad*.
 MANKIEWICZ, Joseph (1950): *Eva al desnudo*.
 MANN, Daniel (1956): *La casa de té de la luna de agosto*.
 Mc CAREY, Leo (1937): *Dejad paso al mañana*.
 Mc CAREY, Leo (1939): *Sopa de ganso*.
 NICHOLS, Mike (1968): *¿Quién teme a Virginia Woolf?*
 NOLAN, Christopher (2005): *Batman begins*.
 PALAHNIUK, Chuck (1999): *El club de la lucha*.
 RENOIR, Jean (1939): *La regla del juego*.
 ROSSELINI, Roberto (1945): *Roma, ciudad abierta*.
 SCORSESE, Martin (1990): *Uno de los nuestros*.
 SCOTT, Ridley (1982): *Blade Runner*.
 SPIELBERG, Steven (1993): *La lista de Schindler*.
 SPIELBERG, Steven (1975): *Tiburón*.
 TARANTINO, Quentin (1994): *Pulp Fiction*.
 TOURNEUR, Jacques (1947): *Retorno al pasado*.
 VAN SANT, Gust (1997): *El indomable Will Hunting*.
 VERHOEVEN, Paul (1987): *Robocop*.
 VIDOR, King (1928): *Y el mundo marcha*.
 WALSH, Raoul (1964): *Una trompeta lejana*.
 WEBER, Mark (2009): *500 días juntos*.
 WEIR, Peter (1989): *El club de los poetas muertos*.
 WELLES, Orson (1942): *El cuarto mandamiento*.
 WILDER, Billy (1950): *El crepúsculo de los dioses*.
 ZINNEMANN, Fred (1952): *Solo ante el peligro*.
 ZINNEMANN, Fred (1953): *De aquí a la eternidad*.

Música

- AGUILAR, José y CURRAS, Ángel (1974): *Himno del Atlético de Madrid*.
 ASHFORD, Nickolas y SIMPSON, Valerie (1967): *Ain't no mountain high enough*.
 BOWIE, David (1977): *Heroes*.

- COHEN, Leonard (1992): *Anthem*.
- DYLAN, Bob (1963): *The times they are a-changin*
- DYLAN, Bob (1965): *My back pages*.
- DYLAN, Bob (1965): *It's alright, ma, I'm only bleeding*.
- DYLAN, Bob (1965): *Like a rolling stone*.
- DYLAN, Bob (1966): *Absolutely sweet Mary*.
- DYLAN, Bob (1973): *Knockin' on heaven's door*.
- FOGERTY, John. The Creedence Clearwater Revival (1970): *Have you ever seen the rain*.
- GARCÍA LAPIDO, José Ignacio (2005): *La antesala del dolor*.
- JAGGER, Mick y RICHARDS, Keith. The Rolling Stones (1969): *Gimme shelter*.
- LEIBER, Jerry y STOLLER, Mike (1961): *Stand by me*.
- LENNON, John y Mc CARTNEY, Paul. The Beatles (1965): *In my life*.
- LENNON, John y Mc CARTNEY, Paul. The Beatles (1967): *With a little help from my friends*.
- LENNON, John y Mc CARTNEY, Paul. The Beatles (1967): *Strawberry fields forever*.
- LEÓN, Rafael Y MOLINA MOLES, Andrés. Marifé de Triana (1959): *La loba*.
- MAHLER, Gustav (1902): *Quinta sinfonía en do sostenido menor*.
- REED, Lou (1972): *Perfect day*.
- RODRÍGUEZ CERVILLA, Juan Ramón y FERRÓN, Manuel. Los Planetas (2002): *Corrientes circulares en el tiempo*.
- RODRÍGUEZ CERVILLA, Juan Ramón. Los Planetas (2004): *Y además, es imposible*.
- ROGDERS, Richard y HAMMERSTEIN, Oscar (1945): *You'll never walk alone (himno del Liverpool FC)*.
- SIMON, Paul. Simon & Garfunkel (1964): *The sound of silence*.
- STRAVINSKI, Igor (1913): *La consagración de la primavera*.
- WATERS, Roger. Pink Floyd (1979): *Another brick on the wall*.

Las palabras justas.

Documento de acuerdo entre investigador e informantes

“Las palabras tienen el poder y ese poder hay que saber usarlo de una forma correcta. Como mínimo deben ser justas e imparciales. No pueden caminar solas”

Haruki Murakami. De qué hablo cuando hablo de escribir. 2017

A continuación se anexa el documento de acuerdo acerca de las condiciones, garantías mutuas y alcance del proceso de recogida de información y el uso de la misma. Dicho documento fue facilitado a todos los informantes.

Título de la investigación

La inclusión educativa en la provincia de Málaga: estudio cualitativo a través del testimonio de sus protagonistas.

Carácter de la investigación

Este proyecto tiene como objetivo principal analizar y conocer a fondo los protagonistas de la implementación de la escuela inclusiva en los centros de la provincia de Málaga, valorando sus hechos, para construir un relato coherente del proceso seguido. Este relato nos servirá para valorar el momento actual y los posibles caminos de mejora. Esta investigación recoge la información mediante entrevistas con profundidad a los profesionales implicados, relatos autobiográficos relativos a la trayectoria profesional y un grupo de discusión.

Planteamos nuestra investigación, por tanto, desde un punto de vista netamente cualitativo, donde cada persona se convierte en un caso único y con entidad en sí mismo. Nuestra pretensión en este sentido es “hacer visible” la “voz” propia de cada participante, como eje principal del proceso de construcción de conocimiento acerca de su trayectoria profesional.

Entendemos la investigación como un compromiso ideológico que, como tal, nos obliga desde el convencimiento de que el conocimiento se elabora desde coordenadas sociales, políticas y culturales determinadas, por lo que nuestra posición, en este sentido, se estructura tanto desde un planteamiento democrático, en que los participantes, los sujetos investigados, son los

únicos propietarios de la información que generan; como desde la creencia de que el conocimiento se construye colaborativamente mediante el diálogo y la cooperación entre los diferentes estamentos implicados en la investigación.

En este convenio que se propone, por tanto, se pretende establecer, de común acuerdo, las condiciones en que la investigación se va a llevar a cabo, en aquellos aspectos que afectan al informante y a su relación con la investigadora, lo cual debe suponer un compromiso, cuya falta de cumplimiento por alguna de las partes puede dar lugar a la suspensión del proceso.

Foco de estudio y diseño previo de la investigación

El foco de estudio que se plantea en esta investigación es la implementación de la escuela inclusiva en la provincia de Málaga.

Esto significa centrarse en dos ejes principales desde los que entender los procesos inherentes a este foco, que son la reconstrucción histórica, sociopolítica y normativa de la implantación de la inclusión en Andalucía y las trayectorias profesionales de las personas protagonistas de la misma.

El trabajo de investigación se estructura en torno a tres estrategias básicas:

- Reconstrucción de la implantación de la escuela inclusiva en la provincia de Málaga: mediante la revisión de la normativa y los documentos que lo hicieron posible.
- El análisis de las trayectorias vitales y profesionales de los protagonistas de la implantación de la inclusión: Este se va a llevar a cabo, principalmente, a través del uso de entrevistas con profundidad. La finalidad fundamental es construir trayectorias, para aportar las vivencias personales de los protagonistas.
- La construcción de un relato coherente de la implementación de la inclusión en Málaga: Recopilar los hechos más significativos, pulsar la situación actual y establecer un mapa de ruta

Bases del acuerdo de participación en la investigación:

1. El objeto de la investigación es: La lucha por la escuela inclusiva en la provincia de Málaga. Estudio cualitativo según la opinión de sus protagonistas, comprometiéndose el investigador a limitar la recogida de información en este aspecto o a aquellos otros colaterales que puedan favorecer la comprensión del mismo.

2. Cada informante se compromete a ofrecer la información requerida en los términos anteriores, de acuerdo a los principios de veracidad y profundidad, siempre dentro de los límites en que pueda ver comprometida su intimidad, la cual se le garantiza en todo momento. Por su parte, el investigador es la persona encargada de llevar a efecto la recogida de esta información y de su transcripción, almacenamiento y estructuración, la cual será utilizada en la elaboración del texto. Igualmente, este investigador, es el responsable de la elaboración posterior de una interpretación adecuada del testimonio de cada informante, objeto de esta investigación.

3. La elaboración posterior de una interpretación conjunta de todos los testimonios de los participantes es de competencia del investigador, siendo los textos las únicas fuentes para

esta interpretación. Cualquier otra no contenida en los mismos de forma explícita o implícita, deberá contar con la autorización expresa del informante participante.

4. En este mismo sentido, se reconoce que la información proporcionada es propiedad de los informantes; si bien éstos ceden el derecho de uso al investigador en los términos establecidos anteriormente. Este uso incluye su aprovechamiento en el proceso de interpretación general, así como su posible publicación, bien dentro del informe general o parcialmente en elaboraciones posteriores.

5. El investigador se compromete a que los participantes serán partícipes del avance de la investigación y los primeros depositarios del mencionado informe final, al cual podrán añadir las aportaciones, comentarios o valoraciones que consideren pertinentes, garantizándoles su inclusión, sin ningún tipo de manipulación, en el mismo.

6. Los informantes participantes aceptan el uso de grabadora como técnica de recogida de la información.

7. Los datos que se ofrezcan relativos a otras personas o instituciones distintas al propio informante serán oportunamente camufladas para evitar su identificación, a no ser que el informante explicita lo contrario.

8. La transcripción de las sesiones será entregada a cada informante para su validación, con la que se podrán incluir las oportunas modificaciones.

9. El informe será ofrecido a los informantes para que, en un plazo no inferior a dos semanas, pueda ser revisado y puntualizado por los mismos. En todo caso, estas puntualizaciones se incorporarán al informe final.

En Málaga, a

Fdo: Manuel Alberto Pérez Sánchez Fdo:

Investigador

Informante

Saldando deudas.

Créditos de las ilustraciones

“Lo único que pedí prestado fue amor... lo devolví con creces. Hoy estoy arruinada”

Gloria Fuertes. El libro de Gloria Fuertes: Antología de poemas y vida. 2017

Ilustración 1: Cuadro de elaboración propia.

Ilustración 2: Fotografía hecha por el propio autor.

Ilustración 3: Cuadro de elaboración propia.

Ilustración 4: Cuadro de elaboración propia.

Ilustración 5: Cuadro de elaboración propia.

Ilustración 6: Cuadro de elaboración propia.

Ilustración 7: Cuadro de elaboración propia, basado en Gallego y Rodríguez (2012).

Ilustración 8: <http://amigosdelantiguoegipto.com/?p=297>, (Fecha de consulta: 03/10/2016).

Ilustración 9: <http://arteinternacional.blogspot.com.es/2009/04/escultura-egipcia.html>, (Fecha de consulta: 23/09/2016).

Ilustración 10: <http://index-f.com/gomeres/?p=1676>, (Fecha de consulta: 13/11/2016).

Ilustración 11: <https://es.wikipedia.org/wiki/Galeno>, (Fecha de consulta: 18/01/2017).

Ilustración 12: <https://es.wikipedia.org/wiki/Averroes>, (Fecha de consulta: 07/01/2017).

Ilustración 13: <http://pietondeparis.canalblog.com/archives/2007/09/19/6263052.html>, (Fecha de consulta: 01/12/2016).

Ilustración 14: <http://catalogo.artium.org/dossieres/exposiciones/el-arte-en-la-literatura-y-la-literatura-en-el-arte/la-nave-de-los-locos-el>, (Fecha de consulta: 30/09/2016).

Ilustración 15: https://es.wikipedia.org/wiki/Pedro_Ponce_de_Le%C3%B3n, (Fecha de consulta: 07/01/2017).

Ilustración 16: https://en.wikipedia.org/wiki/Bic%C3%AAtre_Hospital, (Fecha de consulta: 03/10/2016).

Ilustración 17: https://en.wikipedia.org/wiki/Victor_of_Aveyron, (Fecha de consulta: 17/09/2016).

Ilustración 18: https://es.wikipedia.org/wiki/Valentin_Ha%C3%BCy, (Fecha de consulta: 17/09/2016).

Ilustración 19: https://es.wikipedia.org/wiki/Louis_Braille, (Fecha de consulta: 17/09/2016).

Ilustración 20: https://es.wikipedia.org/wiki/John_Langdon_Down, (Fecha de consulta: 17/09/2016).

Ilustración 21: https://es.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori, (Fecha de consulta: 03/10/2016).

- Ilustración 22: <http://www.lasegundaguerra.com/viewtopic.php?f=260&t=12998>, (Fecha de consulta: 12/10/2016).
- Ilustración 23: Cuadro de elaboración propia, basado en Decroly (1906).
- Ilustración 24: <http://mayfairconsultants.co.uk/tuition-service/psychological-testing/intelligence-testing/>, (Fecha de consulta: 28/12/2016).
- Ilustración 25: <https://mn.gov/mnddc/parallels2/two/008.htm>, (Fecha de consulta: 12/10/2016).
- Ilustración 26: Cuadro de elaboración propia.
- Ilustración 27: <http://profelauryaprendeyeduca.blogspot.com.es/2015/05/quien-es-mary-warnock.html>, (Fecha de consulta: 03/10/2016).
- Ilustración 28: https://es.wikipedia.org/wiki/Lorenzo_Herv%C3%A1s_y_Panduro, (Fecha de consulta: 12/10/2016).
- Ilustración 29: <https://www.casadellibro.com/libro-curso-elemental-de-instruccion-de-sordo-mudos-ed-facsimil/9788497617895/1846023>, (Fecha de consulta: 17/09/2016).
- Ilustración 30: <https://twitter.com/secretosdemadri/status/621978316417945600>, (Fecha de consulta: 22/12/2016).
- Ilustración 31: <https://www.geni.com/people/Alfred-Strauss/6000000009752704017>, (Fecha de consulta: 22/12/2016).
- Ilustración 32: https://es.wikipedia.org/wiki/Patronato_nacional_infancia_anormal, (Fecha de consulta: 22/12/2016).
- Ilustración 33: Cuadro de elaboración propia.
- Ilustración 34: Cuadro de elaboración propia.
- Ilustración 35: <http://www.biography.com/people/francis-bacon-9194632>, (Fecha de consulta: 12/10/2016).
- Ilustración 36: Cuadro de elaboración propia, basado en Bunge (1959).
- Ilustración 37: Cuadro de elaboración propia, basado en Erikson (1986), Zabalza (1991), Anguera (1998) y Latorre, Rincón y Arnal (1996).
- Ilustración 38: Fotografía hecha por el autor sobre ejemplar original.
- Ilustración 39: Cuadro de elaboración propia.
- Ilustración 40: Cuadro de elaboración propia, basado en Rodríguez, Gil y García (1996).
- Ilustración 41: Cuadro de elaboración propia.
- Ilustración 42: <http://www.ipdnm.com/historia>, (Fecha de consulta: 12/10/2016).
- Ilustración 43: <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2014/08/16/adios-dulce-nombre-carmen-linares/700516.html>, (Fecha de consulta: 12/02/2017).
- Ilustración 44: <https://aosma.wordpress.com/2012/04/03/418/>, (Fecha de consulta: 12/10/2016).
- Ilustración 45: <http://ASPROMANIS1964.blogspot.com.es/2014/06/historia-de-ASPRO-MANIS-1964-1974.html>, (Fecha de consulta: 11/07/2016).
- Ilustración 46: <http://ASPROMANIS1964.blogspot.com.es/2014/06/historia-de-ASPRO-MANIS-1964-1974.html>, (Fecha de consulta: 11/07/2016).
- Ilustración 47: <http://ASPROMANIS1964.blogspot.com.es/2014/06/historia-de-ASPRO-MANIS-1964-1974.html>, (Fecha de consulta: 11/07/2016).
- Ilustración 48: <https://www.facebook.com/PabellonInfantilDelHospitalCivilDeMalaga/>, (Fecha de consulta: 12/12/2016).
- Ilustración 49: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
- Ilustración 50: Fotografía realizada por el propio autor sobre originales.
- Ilustración 51: Cuadro de elaboración propia, basado en ICE (1985).
- Ilustración 52: ICE (1985).
- Ilustración 53: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.

- Ilustración 54: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 55: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 56: Fotografía cedida por Lorena Gámez Coín.
 Ilustración 57: Fotografía cedida por Lorena Gámez Coín.
 Ilustración 58: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 59: Fotografía cedida por Lorena Gámez Coín.
 Ilustración 60: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 61: Fotografía realizada por el propio autor.
 Ilustración 62: Fotografía cedida por Lorena Gámez Coín.
 Ilustración 63: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 64: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 65: ICE (1985).
 Ilustración 66: ICE (1985).
 Ilustración 67: Fotografía cedida por Lorena Gámez Coín.
 Ilustración 68: MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. (2003)
 Ilustración 69: MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. (2003)
 Ilustración 70: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 71: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 72: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 73: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 74: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 75: MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. (2002)
 Ilustración 76: MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. (2002)
 Ilustración 77: MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. (2002)
 Ilustración 78: https://es.wikipedia.org/wiki/Hans_Aspenger, (Fecha de consulta: 12/02/2017).
 Ilustración 79: Fotografía realizada por el propio autor sobre el original.
 Ilustración 80: Fotografía cedida por Lorena Gámez Coín.
 Ilustración 81: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 82: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 83: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 84: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 85: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 86: <http://www.miguel-saenz.es/266502514> (Fecha de consulta: 14/03/2017).
 Ilustración 87: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 88: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 89: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 90: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 91: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 92: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 93: Cuadro de elaboración propia.
 Ilustración 94: Cuadro de elaboración propia.

Los ojos abiertos.

Acrónimos utilizados en el texto

“Vivir es fácil con los ojos cerrados, sin querer entender lo que ves”
Strawberry fields forever. John lennon. 1967

A lo largo de la investigación se han utilizado numerosos acrónimos. A continuación se aclara el significado de los mismos.

AAVV: Autores varios.

ABA: Applied Behavior Analysis (en castellano: análisis conductual aplicado).

AESDIMA: Asociación para el Desarrollo Industrial de Málaga.

AIOEP: Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional.

AL: Audición y Lenguaje. Se generaliza su uso para referirse a profesionales de esa especialidad.

AMAEB: Asociación de Padres con Hijos con Espina Bífida.

AMAPPACE: Asociación Malagueña de Padres de Paralíticos Cerebrales.

APNA: Asociación de Padres de Niños Autistas.

ASCA: American School Counselor Association (en castellano: Asociación Americana de Orientadores Escolares).

ASPAHIDEV: Asociación de Padres con Hijos *Deficientes Visuales*.

ASPANDEM: Asociación a Favor de las Personas con Discapacidad de la Costa del Sol.

ASPANSOR: Asociación de Padres y Amigos de los Sordos.

ASPROMANIS: Asociación Protectora Malagueña de Adolescentes y Niños *Subnormales*. Actualmente es la Asociación Malagueña en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, utilizando las mismas siglas.

ASPRONA: Asociación Pro Deficientes Mentales de Valladolid.

ATAL: Aula Temporal de Adaptación Lingüística. Se generaliza su uso para referirse a profesionales que trabajan en las mismas.

ATS: Ayudante Técnico Sanitario. Hoy en día en desuso.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

CAIDV: Centro de Apoyo a la Integración de *Deficientes* Visuales

CAIT: Centro de Atención e Intervención Temprana.

CAP: Certificado de Aptitud Pedagógica.

CEEE: Centro Específico de Educación Especial.

CEIP: Colegio de Educación Infantil y Primaria.

CEP: Centro del Profesorado.

CEPER: Asociación Malagueña a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual.

CERAC: Centro Educativo para Niños con Autismo.

CERMI: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

CI: Coeficiente Intelectual.

CIDDM: Clasificación Intelectual de *Deficiencias*, Discapacidades y *Minusvalías*.

CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades.

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

COPOE: Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España.

COU: Curso de Orientación Universitaria.

CREA: Colectivo para la Renovación Educativa de Andalucía.

CREE: Centro Regional de Educación Especial.

EATAI: Equipos de Atención Temprana y de Apoyo a la Integración.

EATAPI: Asociación Española de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles. Cambiaría su nombre por el de Asociación Española de Profesionales de Autismo, utilizando las mismas siglas.

EE: Equipos Específicos.

EGB: Educación General Básica.

EOE: Equipos de Orientación Educativa.

EPOE: Equipos de Promoción y Orientación Educativa.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

ETPOEP: Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional.

FAAS: Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas.

FEAPS: Federación Española de Asociaciones *Pro Subnormales*. Actualmente se conoce como Plena Inclusión, sin cambiar de siglas.

FP: Formación Profesional.

GIEI: Gabinete de Integración Escolar del Invidente.

ICE: Instituto de Ciencias de la Educación.

IES: Instituto de Educación Secundaria.

INEE: Instituto Nacional de Educación Especial.

INEF: Instituto Nacional de Educación Física.

INSERSO: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

IMERSO: Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

IPP: Instituto Psicopedagógico.

LEA: Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

LISMI: Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.

LOCE: Ley Orgánica 10/2002 del 23 de diciembre de Calidad de la Educación.

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOPEGCE: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

LSE: Lengua de signos española.

MAR: Método de enseñanza para alumnado sordo, iniciales de su inventor: Manuel Aroca Rozalen.

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.

NARC: National Association for Retarded Children (en castellano, Asociación Nacional para Niños con *Retraso Mental*).

NAS: National Autistic Society (en castellano, Sociedad Nacional de Autistas).

NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

ONCE: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PDC: Programas de Diversificación Curricular.

PMAR: Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.

PT: Pedagogía Terapéutica. Se generaliza su uso para referirse a profesionales de esa especialidad.

RAE: Real Academia Española.

REI: Regular Education Initiative (en castellano: Iniciativa de Educación Regular).

SAE: Servicios de Apoyo Escolar.

SEREM: Servicio de Recuperación y Rehabilitación *de Minusválidos*.

SOEV: Servicios de Orientación Educativa y Vocacional.

TDAH: Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad.

TEA: Trastorno del Espectro del Autismo.

TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children (en castellano: tratamiento y educación para niños con autismo y otras dificultades comunicativas relacionadas).

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La Primavera de la Escuela: Primeras experiencias de integración en Málaga

UNESCO: United Nation's Educational, Scientific and Cultural Organization (en castellano: Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura).

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (en castellano: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

UMA: Universidad de Málaga.

USMI / USMIJ: Unidad de Salud Mental Infanto Juvenil.

WISC: Wechsler Intelligence Scale for Children (en castellano: Escala Wechsler de Inteligencia para Niños).

ZAEP: Zona de Actuación Educativa Preferente.

