Universidad de Huelva

Departamento de Educación



La respuesta educativa en la enseñanza obligatoria a la deficiencia visual total en la Unión Europea

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

José Cuadrado Hierro

Fecha de lectura: 12 de diciembre de 2003

Bajo la dirección de la doctora:

Jerónima Ipland García

Huelva, 2010

ISBN: 978-84-92679-52-2
D.L.: H 30-2010

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA
0000210500

TESIS
UHU
2003
32

Universidad de Huelva 2009

TESIS
VHV
2003
32

TESIS DOCTORAL

La respuesta educativa en la enseñanza obligatoria a la deficiencia visual total en la Unión Europea

---

José Cuadrado Hierro
Doctorando

Directora

Dra. Dña. Jerónima Ipland García

Profesora Titular
Departamento de Educación
Universidad de Huelva

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

TESIS DOCTORAL

Doctorando
D. José Cuadrado Hierro

Directora
Dra. Dña. Jerónima Ipland García

Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para juzgar la Tesis Doctoral de D. / Dª José Cuadrado Fierro

Titulada La respuesta educativa en la enseñanza obligatoria a la diversidad: un estudio en la provincia de Cádiz

acordó otorgarle la calificación de Sobresaliente cum laude

Huelva, 12 de diciembre de 2003

El Vocal
Fdo: Fernando Pinfield Muñoz

El Vocal

El Vocal
Margarita Cardeña

El Presidente
Fdo: José A. Torres Gutiérrez

El Secretario
Asunción López Mayo
Nuria Rajadell

El Doctorando
Fdo. José Cuadrado Fierro

Universidad de Huelva 2009

La respuesta educativa en la enseñanza obligatoria a la deficiencia visual total en la Unión Europea

José Cuadrado Hierro

Directora

Dra. Dña. Jerónima Ipland García

Universidad de Huelva

2003

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009



"Sólo con el corazón se puede ver bien,
lo esencial es invisible para nuestros ojos"
(El Principito)

"Nadie es inútil en el mundo, mientras pueda
aliviar un poco el peso de sus semejantes"
(Charles Dickens)

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Índice

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Origen y justificación del estudio 7

1.2. Objeto de estudio 12

1.3. Objetivos de la investigación 13

1.4. Interrogantes planteados en el estudio 13

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN

2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU EVOLUCIÓN

2.1. Concepto de Educación Especial 24

2.2. Origen y evolución histórica 26

2.3. El cambio del modelo de déficit al de necesidades educativas especiales 36

2.4. El cambio de aulas de educación especial en aulas de apoyo a la integración 39

2.4.1. Aulas de Educación Especial 39

2.4.2. Aulas de apoyo a la integración 42

2.4.3. Justificaciones del cambio de concepto 45

2.4.4. La evolución de la tiflotecnología en la deficiencia visual 50

2.5. Un paso adelante: la inclusión educativa 52

2.5.1. Conceptualización de inclusión educativa 52

2.5.2. Integración frente a Inclusión 54

2.5.3. Ventajas de las escuelas inclusivas 55

2.5.4. Características de las aulas inclusivas 57

3. LA DEFICIENCIA VISUAL: SU RESPUESTA EDUCATIVA

3.1. Evolución histórica de la Deficiencia Visual 68

Universidad de Huelva 2009

3.1.1. La Prehistoria y la Ceguera 68
3.1.2. La Ceguera en la Edad Antigua 70
3.1.3. La Ceguera en la Edad Media 71
3.1.4. La Edad Moderna del Deficiente Visual en Europa 74
3.1.5. El Ciego en la Edad Contemporánea 76
3.2. Descripción de la ceguera 82
3.2.1. Delimitación conceptual 82
3.2.2. Origen de la ceguera 85
3.2.3. Bases anatómicas y fisiológicas de la visión 87
3.3. Características evolutivas del Deficiente Visual 89
3.3.1. Desarrollo Sensorial 89
3.3.2. Evolución del Lenguaje. 94
3.3.3. La Personalidad 98
3.4. La respuesta educativa a los Deficientes Visuales 101
3.4.1. Bases para una intervención educativa 101
3.4.2. La educación precoz en el Deficiente Visual 104
3.4.3. La respuesta educativa desde el currículum común 107
3.4.3.1. Los profesionales ante la integración del deficiente visual .. 110
3.4.3.2. Medios de acceso al currículum 111
3.4.3.2.1. la estimulación visual 112
3.4.3.2.2. La estimulación sensorial 113
3.4.3.2.3. La lecto-escritura: el Sistema Braille 115
3.4.3.2.4. Orientación y Movilidad 122
3.4.3.2.5. Habilidades dela vida diaria 125
3.4.3.2.6. Material didáctico y tiflotecnología 126

4. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LA UNIÓN EUROPEA COMO PLATAFORMA DE LA DEFICIENCIA VISUAL

I. ALEMANIA

I.1. Características generales del país 141
I.2. El Contexto Educativo 144
I.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 147
I.3.1. Marco Legal 147

Universidad de Huelva 2009

I.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria 150
I.4. El Sistema Escolar 153
I.4.1.La Educación Infantil: Los jardines de Infancia 155
I.4.2. La Educación Primaria 157
I.4.3. La educación Secundaria 161
I.4.4. La Formación Profesional 165
I.5. Los Profesores 168
I.6. La Atención a la Diversidad 170
I.6.1. Política de integración 170
I.6.2. Evaluación 174
I.6.3. Disposiciones relativas a los niños con n.e.e. 175
I.6.4. Programa y formación 178
I.7. La Deficiencia Visual 180
I.7.1. Aspectos generales de su historia 180

II. AUSTRIA

II.1. Características generales del país 191
II.2. El Contexto Educativo 194
II.2.1. Evolución de la educación en la Historia 194
II.2.2. Administración general y local 195
II.2.3. Enseñanza privada 197
II.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 199
II.3.1. Marco Legal 199
II.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria 201
II.4. El Sistema Escolar 204
II.4.1. La Educación Infantil 206
II.4.2. La Educación Primaria 209
II.4.3. La Educación Secundaria 214
II.4.3.1. Ciclo Inferior 216
II.4.3.2. Ciclo Superior 219
II.5. El Profesorado 221
II.6. La Atención a la Diversidad 224
II.6.1. Política de integración 224
II.6.2. Alumnado con n.e.e. 227

Universidad de Huelva 2009

II.6.3. Programa y formación 229
II.7. La Deficiencia Visual 232
II.7.1. Aspectos generales de su historia 232

III. BÉLGICA

III.1. Características generales del país 243
III.2. El Contexto Educativo 246
III.2.1. Evolución histórica 246
III.2.2. Aspectos legales generales 247
III.2.3. Administración general y local 251
III.2.4. Enseñanza privada 253
III.3.Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 253
III.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria 253
III.3.2. La orientación escolar 256
III.4. El Sistema Escolar 258
III.4.1. La Educación Infantil 260
III.4.2. La Educación Primaria 264
III.4.3. La Educación Secundaria 269
III.4.3.1. Tipo I (tres grados) 270
III.4.3.2. Tipo II (inferior, superior) 274
III.5. El Profesorado 275
III.6. La Atención a la Diversidad 278
III.6.1. Comunidad Flamenca 278
III.6.1.1. Política de integración 278
III.6.1.2. Evaluación y alumnado con n.e.e. 282
III.6.2. Comunidad Francesa 286
III.6.2.1. Política de integración 586
III.6.2.2. Evaluación y alumnado con n.e.e. 287
III.7. La Deficiencia Visual 289
III.7.1. Aspectos generales de su historia 290

IV. DINAMARCA

IV.1. Características generales del país 299
IV.2. El Contexto Educativo 300
IV.2.1. Evolución de la educación en la historia 301

Universidad de Huelva 2009

IV.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 303
IV.4. El Sistema Escolar 306
IV.4.1. La Educación Infantil 307
IV.4.2. Educación Primaria y Secundaria Inferior (Folkeskole) 310
IV.4.3. La Educación Secundaria 317
IV.5. El Profesorado 321
IV.6. La Atención a la Diversidad 327
IV.6.1. Historia y política educativa 327
IV.6.2. Disposiciones relativas a los alumnos con n.e.e. 333
IV.6.3. Programa y Formación 335
IV.7. La Deficiencia Visual 336
IV.7.1. Aspectos generales de su historia 336

V. ESPAÑA

V.1. Aspectos generales del país: historia, política 345
V.2. El Contexto Educativo 349
V.2.1. Evolución de la educación en la historia 349
V.2.2. Administración general y local 351
V.2.3. Enseñanza privada 355
V.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 357
V.3.1. Marco Legal 357
V.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria 359
V.4. El Sistema Escolar 363
V.4.1. La Educación Infantil 365
V.4.2. La Educación Primaria 371
V.4.3. La Educación Secundaria 377
V.4.3.1. Ens. Secundaria Inferior 380
V.4.3.2. Ens. Secundaria Superior 384
V.5. El Profesorado 388
V.6. La Atención a la Diversidad 392
V.6.1. Política de integración 395
V.6.2. Alumnado con n.e.e. 398
V.6.3. Programa y formación 401
V.7. La Deficiencia Visual 404

Universidad de Huelva 2009

V.7.1. Período de 1800 a 1939 404
V.7.2. A partir de 1939 407

VI. FINLANDIA.

VI.1. Aspectos generales del país 415
VI.2. El Contexto Educativo 418
VI.2.1. Evolución de la educación en la historia 418
VI.2.2. Administración general y local 420
VI.2.3. Enseñanza privada 422
VI.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 424
VI.3.1. Marco Legal 424
VI.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria 425
VI.4. El Sistema Escolar 427
VI.4.1. La Educación Infantil 429
VI.4.2. La Educación Básica 432
VI.4.3. La Educación Secundaria 436
VI.4.3.1. Ed. Secundaria General 437
VI.4.3.2. Educación Profesional 440
VI.5. El Profesorado 443
VI.6. La Atención a la Diversidad 447
VI.6.1. Política de integración 448
VI.6.2. Alumnado con n.e.e. 450
VI.6.3. Programa y formación 453
VI.7. La Deficiencia Visual 456
VI.7.1. Aspectos generales de su historia 457

VII. FRANCIA

VII.1. Características generales del país 467
VII.2. El Contexto Educativo 471
VII.2.1. Evolución de la educación en la historia 471
VII.2.2. Reformas de postguerra 474
VII.2.3. Reformas de los años ochenta 475
VII.2.4. La Ley de 1989 y su desarrollo 476
VII.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 477
VII.3.1. Marco Legal 477

Universidad de Huelva 2009

VII.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria 479
VII.4. El Sistema Escolar 480
VII.4.1. La Educación Infantil 482
VII.4.2. La Educación Primaria 484
VII.4.3. La Educación Secundaria 488
VII.4.3.1. La enseñanza secundaria inferior 488
VII.4.3.2. La enseñanza secundaria superior 492
VII.5. El Profesorado 494
VII.6. La Atención a la Diversidad 496
VII.6.1. Política de integración 496
VII.6.2. Evaluación 498
VII.6.3. Alumnado con n.e.e. 502
VII.6.4. Programa y Formación 504
VII.7. La Deficiencia Visual 506
VII.7.1. Aspectos generales de su historia 507

VIII. GRAN BRETAÑA

VIII.1. Características generales del país 519
VIII.2. El Contexto Educativo 521
VIII.2.1. Evolución de la educación en la historia 521
VIII.2.2. La Education Act de 1944 524
VIII.2.3. La Reform Act de 1988 526
VIII.2.4. Escocia e Irlanda del Norte 527
VIII.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 528
VIII.3.1. Marco Legal 528
VIII.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria 530
VIII.4. El Sistema Escolar 531
VIII.4.1. La Educación Infantil 533
VIII.4.2. La Educación Primaria 534
VIII.4.3. La Educación Secundaria 536
VIII.4.4. Escocia e Irlanda del Norte 539
VIII.5. El Profesorado 540
VIII.6. La Atención a la Diversidad 543
VIII.6.1. Política de integración 544

Universidad de Huelva 2009

VIII.6.2. Evaluación 546
VIII.6.3. Programa y formación 549
VIII.7. La Deficiencia Visual 552
VIII.7.1. Aspectos generales de su historia 552

IX. GRECIA

IX.1. Características generales del país 565
IX.2. El Contexto Educativo 567
IX.2.1. Evolución de la educación en la historia 567
IX.2.2. Administración general y local 571
IX.2.3. Enseñanza privada 573
IX.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 573
IX.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria 574
IX.4. El Sistema Escolar 576
IX.4.1. La Educación Infantil 578
IX.4.2. La Educación Primaria 580
IX.4.3. La Educación Secundaria 585
IX.4.3.1. Gimnasio 587
IX.4.3.2. Lykeia 590
IX.5. El Profesorado 592
IX.6. La Atención a la Diversidad 595
IX.6.1. Política de integración 595
IX.6.2. Alumnado con n.e.e. 597
IX.6.3. Programa y formación 599
IX.7. La Deficiencia Visual 601
IX.7.1. Aspectos generales de su historia 602

X. HOLANDA

X.1. Aspectos generales del país: política, lenguas 611
X.2. El Contexto Educativo 614
X.2.1. Evolución de la educación en la historia 614
X.2.2. Administración general y local 616
X.2.3. Enseñanza privada 619
X.3.Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 620
X.3.1. Marco legal 620

Universidad de Huelva 2009

X.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria 621
X.4. El Sistema Escolar 624
X.4.1. La Educación Pre-escolar 627
X.4.2. La Educación Primaria 630
X.4.3. La Educación Secundaria 635
X.4.3.1. Ed. Secundaria Básica 637
X.4.3.2. 2ª Fase de Ed. Secundaria. 640
X.5. El Profesorado 643
X.6. La Atención a la Diversidad 647
X.6.1. Política de formación 647
X.6.2. Alumnado con n.e.e. 652
X.6.3. Programa y formación 655
X.7. La Deficiencia Visual 659
X.7.1. Aspectos generales de su historia 659

XI. IRLANDA

XI.1. Aspectos generales del país 669
XI.2. El Contexto Educativo 671
XI.2.1. Características generales 671
XI.2.2. El Departamento de Educación y Ciencia 672
XI.2.3. Enseñanza privada 674
XI.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 678
XI.3.1. Marco Legal 678
XI.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria 680
XI.4. El Sistema Escolar 681
XI.4.1. La Educación Infantil 683
XI.4.2. La Educación Primaria 685
XI.4.3. La Educación Secundaria 689
XI.4.3.1. Ciclo Inferior 690
XI.4.3.2. Ciclo Superior 691
XI.5. Los Profesores 693
XI.6. La Atención a la Diversidad 696
XI.6.1. Historia y política educativa 696
XI.6.2.Disposiciones relativas al alumnado con n.e.e 698

Universidad de Huelva 2009

XI.6.3. Programa y formación 703
XI.7. La Deficiencia Visual 707

XII. ITALIA

XII.1. Características generales del país 713
XII.2. El Contexto Educativo 715
XII.2.1. Evolución de la educación en la historia 715
XII.2.2. Administración general y local 716
XII.2.3. Enseñanza privada 719
XII.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 721
XII.3.1. Marco legal y aspectos de la educación obligatoria 721
XII.4. El Sistema Escolar 724
XII.4.1. La Educación Infantil 726
XII.4.2. La Educación Primaria 729
XII.4.3. La Educación Secundaria 733
XII.4.3.1. Ciclo Inferior 734
XII.4.3.2. Ciclo Superior 736
XII.5. El Profesorado 738
XII.6. La Atención a la Diversidad 741
XII.6.1. Política de integración 741
XII.6.2. Evaluación 744
XII.6.3. Alumnado con n.e.e. 745
XII.6.4. Programa y formación 747
XII.7. La Deficiencia Visual 749
XII.7.1. Aspectos generales de su historia 750

XIII. LUXEMBURGO

XIII.1. Características generales del país 759
XIII.2. El Contexto Educativo 761
XIII.2.1. Administración general 763
XIII.2.2. Enseñanza privada 769
XIII.3.Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 770
XIII.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria 771
XIII.4. El Sistema Escolar 774
XIII.4.1. La Educación Infantil 776

Universidad de Huelva 2009

XIII.4.2. La Educación Primaria 778
XIII.4.3. La Educación Secundaria 782
XIII.4.3.1. La Educación Secundaria 784
XIII.4.3.2. La Educación Secundaria Técnica 786
XIII.5. Los Profesores 788
XIII.6. La Atención a la Diversidad 791
XIII.6.1. Política de integración 791
XIII.6.2. Admisión, diagnóstico y orientación 793
XIII.6.3. Programa y formación 794
XIII.7. La Deficiencia Visual 795
XIII.7.1. Aspectos generales de su historia 796

XIV. PORTUGAL

XIV.1. Características generales del país 805
XIV.2. El Contexto Educativo 808
XIV.2.1. Evolución de la educación en la historia 808
XIV.2.2. Administración general y local 810
XIV.2.3. Enseñanza privada 812
XIV.3.Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 814
XIV.3.1. Marco legal 814
XIV.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria 816
XIV.4. El Sistema Escolar 818
XIV.4.1. La Educación Infantil 820
XIV.4.2. La Educación Básica 822
XIV.4.3. La Educación Secundaria 827
XIV.5. El Profesorado 831
XIV.6. La Atención a la Diversidad 835
XIV.6.1. Política de integración 836
XIV.6.2. Alumnado con n.e.e. 838
XIV.6.3. Programa y formación 841
XIV.7. La Deficiencia Visual 843
XIV. 7.1. Aspectos generales de su historia 844

Universidad de Huelva 2009

XV. SUECIA

XV.1. Aspectos generales del país 853
XV.2. El Contexto Educativo 856
XV.2.1. Evolución de la educación en la historia 856
XV.2.2. Administración general y local 857
XV.2.3. Enseñanza privada 860
XV.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria 862
XV.3.1. Marco Legal 862
XV.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria 863
XV.4. El Sistema Escolar 864
XV.4.1. La Educación Infantil 866
XV.4.2. La Educación Obligatoria 868
XV.4.3. La Educación Secundaria 873
XV.5. El Profesorado 877
XV.6. La Atención a la Diversidad 881
XV.6.1. Política de integración 882
XV.6.2. Alumnado con n.e.e. 884
XV.6.3. Programa y formación 887
XV.7. La Deficiencia Visual 888
XV.7.1. Aspectos generales de su historia 889

TERCERA PARTE: INVESTIGACIÓN

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Naturaleza de la investigación 902
5.2. Fases de la investigación 905
5.2.1. Fases del estudio realizado 906
5.3. Instrumentos y Participantes de la investigación 909
5.3.1. La Entrevista. Participantes 909
5.3.1.1. Fases de la Entrevista 912
5.3.1.2. Participantes en la Entrevista 916
5.3.2. El Cuestionario. Participantes 917
5.3.2.1. Proceso de construcción 923

Universidad de Huelva 2009

5.3.2.2. El cuestionario de nuestro estudio 927
5.3.2.3. Secciones analizadas 930
5.3.2.4. Técnicas de análisis 934
5.3.2.5. Participantes en el cuestionario 934
5.4. Presentación del Informe 939

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.
6.1. Análisis de los resultados de las entrevistas 947
6.2. Análisis de los resultados de los cuestionarios 957
6.2.1. Análisis descriptivo 957
6.3. Respuestas a los interrogantes planteados 980

7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN
7.1. Conclusiones generales 995
7.1.1. Conclusiones respecto a las políticas de integración educativa de las n.e.e. en los distintos sistemas educativos de la Unión Europea 996
7.1.2. Conclusiones respecto a la respuesta educativa a la deficiencia visual total en la Unión Europea 1006
7.2. Implicaciones futuras, ¿cómo continuar? 1014
7.3. Limitaciones de la investigación 1016

CUARTA PARTE: BIBLIOGRAFÍA
BIBLIOGRAFÍA GENERAL 1019

QUINTA PARTE: ANEXOS.
ANEXO 1: Cuestionario de la investigación 1059
ANEXO 2: Cuestionario en inglés 1069
ANEXO 3: Colegios específicos de deficientes visuales en la Unión Europea 1079
ANEXO 4: Representantes de la Unión Europea en la Agencia Europea 1091
ANEXO 5: Asociaciones de deficientes visuales de la Unión Europea 1097

Universidad de Huelva 2009

Índice de cuadros

Cuadro 1.1. Principales líneas de investigación de De Miguel Díaz y Arnai ... 10
Cuadro 1.2. Objeto de estudio de la presente investigación ... 12
Cuadro 1.3. Objetivo general de la investigación ... 13
Cuadro 1.4. Objetivos específicos de la investigación ... 14
Cuadro 1.5. Interrogantes de la investigación ... 15
Cuadro 2.1. Características a partir de los años 30 ... 28
Cuadro 2.2. Fines que motivaron la fundación de los centros de deficientes ... 30
Cuadro 2.3. Informe Warnock sobre tendencias a abolir la segregación ... 37
Cuadro 2.4. Problemáticas de las aulas de educación especial (Delgado y Godoy, 1986) ... 47
Cuadro 2.5. Cambio de integración a inclusión de S. y W. Stainback y H.J. Jackson ... 54
Cuadro 3.1. Procedimientos empleados en la lecto-escritura a ciegos ... 79
Cuadro 3.2. Algunos ejemplos de profesiones ejercidas por ciegos (Montoro, 1992) ... 82
Cuadro 3.3. Enfermedades oculares de origen hereditario ... 85
Cuadro 3.4. Enfermedades oculares de origen congénito ... 86
Cuadro 3.5. Enfermedades oculares de origen accidental y/o secundarias a otras enfermedades ... 86
Cuadro 3.6. Enfermedades oculares de origen vírico, tumoral, tóxico, etc. ... 86
Cuadro 3.7. Clasificación de la ceguera según la ONCE ... 87
Cuadro 3.8. Hipótesis de las suplencias sensoriales del ciego ... 91
Cuadro 3.9. Sentido del oído como canal de recepción de información ... 92
Cuadro 3.10. Evolución del lenguaje de Fraiberg (1982) ... 95
Cuadro 3.11. Manifestaciones comportamentales del Deficiente Visual ... 98
Cuadro 3.12. Aspectos básicos de la intervención educativa ... 102
Cuadro 3.13. Condiciones que favorecen las estereotipias ... 103
Cuadro 3.14. Objetivos de la intervención por especialistas ... 105
Cuadro 3.15. El currículum común de la escuela obligatoria de Gimeno Sacristán ... 108
Cuadro 3.16. Objetivo importarte en la educación del ciego ... 111

Universidad de Huelva 2009

Cuadro 3.17. Puntos en la concreción de un programa 113
Cuadro 3.18. Factores del proceso lector en Braille 118
Cuadro 3.19. Grupos de niños según su baja visión 121
Cuadro 3.20. Prerrequisitos en el proceso de OyM del área cognitiva 123
Cuadro 3.21.Prerrequisitos en el proceso de OyM del área psicomotora y afectiva 124
Cuadro 3.22. Técnicas de OyM sin auxiliares de movilidad 125
Cuadro 3.23. Técnicas de OyM con auxiliares de movilidad 125
Cuadro 3.24. Recomendaciones en los Programas de HVD 126
Cuadro 3.25. Material para alumnos con restos visuales 128
Cuadro 3.26. Material para alumnos ciegos 129
Cuadro I.1. Estados Federados Alemanes (Länders) con sus respectivas Capitales 142
Cuadro I.2. Sinopsis del Sistema educativo de Alemania 154
Cuadro I.3. Objetivos generales del Jardín de Infancia alemán 155
Cuadro I.4. Plazas existentes de Jardín de Infancia en Alemania 156
Cuadro I.5. Número de alumnado escolarizados en Jardín de Infancia en Alemania 157
Cuadro I.6. Número de Vorklassen y Schulkindergärten en Alemania, año 2000 157
Cuadro I.7. Objetivos generales de educación primaria en Alemania 159
Cuadro I.8. Datos de Grundschule de Alemania 160
Cuadro I.9. Categorías según la Agencia Europea de n.e.e. en Alemania 173
Cuadro I.10. N° de Escuelas especiales en Alemania 175
Cuadro I.11.Alumnos con n.e.e. en escuelas especiales en Alemania 176
Cuadro I.12. Secciones del Deutsche Blindenstudienansthalt de 1916 184
Cuadro I.13. Grupos de profesiones de ciegos alemanes 186
Cuadro II.1. Divisiones del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Austria 196
Cuadro II.2. Centros en los que se lleva a cabo la educación obligatoria en Austria 204
Cuadro II.3. Estructura del Sistema Escolar de Austria 205
Cuadro II.4. Objetivos de los jardines de infancia en Austria 208
Cuadro II.5. Número de alumnos de preescolar en Austria 209
Cuadro II.6. Objetivos de la Grundschule en Austria 212

Universidad de Huelva 2009

Cuadro II.7. Números de horas en las áreas obligatorias de primaria 213
Cuadro II.8. Áreas curriculares obligatorias y nº de horas semanales en Austria 217
Cuadro II.9. Categorías de n.e.e. en Austria 226
Cuadro II.10. Categorías de escuelas de niños con n.e.e. en Austria.....227
Cuadro II.11. Número de alumnos con n.e.e. en Austria 229
Cuadro III.1. Consejos de Bélgica que ejercen el poder legislativo.....245
Cuadro III.2. Medidas del Decreto de 1998 de Bélgica.....248
Cuadro III.3. Principios fundamentales de la Constitución de Bélgica 249
Cuadro III.4. Objetivos generales de la enseñanza obligatoria belga.....250
Cuadro III.5. Prerrogativas federales de la Constitución de Bélgica.....251
Cuadro III.6. Etapas de la escolaridad obligatoria en Bélgica.....257
Cuadro III.7 . Estructura del Sistema Escolar de Bélgica 259
Cuadro III.8. Tipos de instituciones de preescolar en Bélgica 262
Cuadro III.9. Centros educativos de preescolar en Bélgica.....264
Cuadro III.10. Tipos de centros de primaria que coinciden con maternal belga 265
Cuadro III.11. Objetivos generales de la enseñanza primaria belga.....266
Cuadro III.12. Disciplinas y nº de horas semanales en primaria en Bélgica.....268
Cuadro III.13. Centros educativos de enseñanza primaria en Bélgica 269
Cuadro III.14. Grados de la secundaria tipo LOS en Bélgica.....271
Cuadro III.15. Centros educativos de enseñanza secundaria en Bélgica.....274
Cuadro III.16. Prioridades del Proyecto Flamenco belga 280
Cuadro III.17. Categorías de educación especial en la Comunidad Flamenca belga 281
Cuadro III.18. Nº de alumnos matriculados por niveles en escuelas especiales belgas 284
Cuadro III.19. Nº de alumnos matriculados por niveles en escuelas ordinarias belgas 285
Cuadro III.20. Nº de alumnos matriculados por niveles en escuelas especiales belgas 288
Cuadro III.21. Nº de alumnos en escuelas ordinarias y especiales belgas 1994-95.....289
Cuadro IV.1. Resumen de las reformas educativas en Dinamarca 301

Universidad de Huelva 2009

Cuadro IV.2. Sinopsis del sistema educativo danés 306
Cuadro IV.3. Resumen de la Educación Infantil en Dinamarca..... 307
Cuadro IV.4. Aspectos que regula la Ley Folkeskole de Dinamarca 309
Cuadro IV.5. Resumen de la Educación Primaria y Secundaria Inferior danesa..... 310
Cuadro IV.6. Principios generales de la educación obligatoria danesa..... 311
Cuadro IV.7. Horario diario y semanal por cursos en Dinamarca..... 312
Cuadro IV.8. Comparación de los sistema de calificación Dinamarca-España 315
Cuadro IV.9. Fases de un proyecto en Dinamarca 317
Cuadro IV.10. Resumen de la Educación Secundaria danesa 317
Cuadro IV.11. Ramas de especialidad del profesorado danés 323
Cuadro IV.12. Resumen de estudios del Profesorado danés 324
Cuadro IV.13.Resumen de la Historia de la EE (Educación Especial) 332
Cuadro V.1. Características de la LGE (García Hoz, 1980) 350
Cuadro V.2. Competencias educativas del Estado 352
Cuadro V.3. Marco legislativo del sistema educativo español 357
Cuadro V.4. Número de alumnos por unidad en educación infantil española 367
Cuadro V.5.Objetivos generales de Educación infantil en España..... 368
Cuadro V.6. Áreas de experiencia de educación infantil en España..... 369
Cuadro V.7. Niveles que comprende la educación secundaria en España... 379
Cuadro V.8. Materias comunes en el Bachillerato..... 385
Cuadro V.9. Materias comunes de estudios de Magisterio en España 390
Cuadro V.10. Marco legislativo específico de educación especial en España..... 394
Cuadro V.11. Las categorías establecidas para el alumnado de n.e.e. 398
Cuadro V.12. Categorías de Centros de Educación Especial en España 400
Cuadro V.13. Alumnado de n.e.e. integrados en centros ordinarios 400
Cuadro V.14. Alumnado de n.e.e. en centros especiales 401
Cuadro V.15. Porcentaje de ciegos en España en 1.860 (Montoro, 1995).... 405
Cuadro V.16. Líneas generales de la ONCE en 1993 408
Cuadro V.17. Cambios en la deficiencia visual según Herranz, 1994 410
Cuadro VI.1. Obtención de servicios de las autoridades locales en Finlandia..... 422

Universidad de Huelva 2009

Cuadro VI.2. Áreas de Educación infantil de Finlandia (Eurydice, 2001) 431
Cuadro VI.3. Áreas de primaria y nº de horas mínimas semanales.....434
Cuadro VI.4. Áreas de secundaria inferior y nº de horas mínimas Semanales.....435
Cuadro VI.5. Alumnado y centros de Educación Básica en Finlandia.....436
Cuadro VI.6. Cursos, sesiones obligatorias y de especialización en secundaria finlandesa.....439
Cuadro VI.7. Sectores educativos de educación profesional de Finlandia....441
Cuadro VI.8. Sectores y alumnado de educación profesional finlandesa.....442
Cuadro VI.9. Estructura general de los programas finlandeses 445
Cuadro VI.10. Porcentajes del profesorado finlandés.....447
Cuadro VI.11.Categorías del alumnado de n.e.e. finlandés.....451
Cuadro VI.12. Plan de desarrollo profesional finlandés 454
Cuadro VII.1. Resumen de las reformas educativas en Francia 473
Cuadro VII.2. Estructura del sistema escolar de Francia.....481
Cuadro VII.3. Porcentaje de alumnos que asisten a preescolar en Francia..483
Cuadro VII.4. Distribución de materias/horas por ciclos en primaria en Francia.....486
Cuadro VII.5. Nº. de alumnos escolarizados en Francia en primaria.....487
Cuadro VII.6. Relación de materias y horas del ciclo de secundaria inferior francés.....490
Cuadro VII.7. Etapas de evaluación del alumnado francés.....491
Cuadro VII.8. Modalidades que comprende la enseñanza secundaria superior francesa 493
Cuadro VII.9. Tipos de centros de n.e.e. en Francia 500
Cuadro VII.10. Alumnado con atención educativa especial en Francia 502
Cuadro VII.11 . Alumnado escolarizado en escuela ordinaria en Francia....503
Cuadro VII.12. Especialidades del CAAPSAIS en Francia 504
Cuadro VII.13. Cuadro fonético de Barbier de 1819 en Francia.....510
Cuadro VII.14 . Instituciones educativas para ciegos en París en 1900.....512
Cuadro VIII.1. Resumen de las reformas educativas en Inglaterra.....523
Cuadro VIII.2. Niveles Educativos en la Education Act de 1944 de Gran Bretaña.....525
Cuadro VIII.3. Estructura del sistema escolar británico (Inglaterra y Gales).....532

Universidad de Huelva 2009

Cuadro VIII.4. Categorías de necesidades según la Agencia Europea en Gran Bretaña 546
Cuadro VIII.5. Número de Informes emitidos en Inglaterra 548
Cuadro VIII.6. Aspectos importantes en n.e.e. en Gran Bretaña 550
Cuadro VIII.7. Números de ciegos en Gran Bretaña y colonias 556
Cuadro VIII.8. Plan educativo de ciegos de Arthur Pearson (Montoro, 1993) 557
Cuadro VIII.9. Grupos que componen el Royal Institute inglés 558
Cuadro IX. 1 . Innovaciones de la Ley de 1964 en Grecia 569
Cuadro IX.2. Reformas educativas de 1981 en Grecia 569
Cuadro IX.3. Reformas y cambios educativos de la Ley de 1997 helena 570
Cuadro IX.4 . Principios educativos de la Constitución de 1975 en Grecia . 574
Cuadro IX.5. Estructura del Sistema Escolar de Grecia 576
Cuadro IX.6 . Objetivos de la educación preescolar helena 579
Cuadro IX.7. Datos del curso 2000-01 de preescolar en Grecia 580
Cuadro IX.8. Objetivos de la educación primaria helena 583
Cuadro IX.9. Relación de materias y horas semanales de primaria en Grecia 584
Cuadro IX.10. Datos del curso 2000-01 de primaria en Grecia 585
Cuadro IX.11.. Relación de materias y horas semanales de secundaria en Grecia 588
Cuadro IX.12.. Datos del curso 2000-01 de secundaria inferior en Grecia . 589
Cuadro IX.13. Calificaciones del alumnado griego en EL 591
Cuadro IX.14. Datos del curso 2000-01 de Lykeia en Grecia 592
Cuadro IX.15. Datos del alumnado de n.e.e. de Grecia 598
Cuadro X.1. Departamentos holandeses responsables de la política Educativa 616
Cuadro X.2. Materias de decisión del Gobierno Central holandés 617
Cuadro X.3. Materias de decisión de las autoridades municipales Holandesas 618
Cuadro X.4. Leyes parlamentarias que legislan la educación holandesa 620
Cuadro X.5. Tamaño y niños por grupo en educación infantil holandesa ... 629
Cuadro X.6. Datos de centros y alumnos de pre-escolar en Holanda 630
Cuadro X.7. Áreas de educación primaria holandesa 633
Cuadro X.8. Datos relativos a la educación primaria de Holanda 634

Universidad de Huelva 2009

Cuadro X.9. Áreas y períodos escolares de la ed. Básica holandesa.....638
Cuadro X.10. Áreas y períodos escolares de Holanda.....639
Cuadro X.11. Datos relativos a la educación secundaria de Holanda.....643
Cuadro X.12. Datos relativos al profesorado de Holanda.....647
Cuadro X.13. Categorías de Programas para las n.e.e. en Holanda.....650
Cuadro X.14. Categorías en Educación Especial de Holanda.....651
Cuadro X.15. Número de escuelas de educación especial en Holanda.....652
Cuadro X.16. Alumnos y Profesores holandeses del curso 2000-2001.....654
Cuadro X.17. Secciones en que se agrupan las organizaciones de ciegos en Holanda.....663
Cuadro XI.1. Objetivos del DES de Irlanda.....673
Cuadro XI.2.Reforma del sistema educativo irlandés.....678
Cuadro XI.3. Estructura del Sistema escolar de Irlanda.....682
Cuadro XI.4 . Escolarización del alumnado de Pre-escolar irlandés (Eurydice, 2001).....685
Cuadro XI.5 . Estadísticas de educación primaria irlandesa.....687
Cuadro XI.6. Objetivos de educación primaria irlandesa.....687
Cuadro XI.7. Áreas del plan de estudios irlandés de secundaria.....690
Cuadro XI.8. Materias curriculares y áreas en ciclo superior de Irlanda.....692
Cuadro XI.9. Estadística del profesorado en Irlanda.....695
Cuadro XI.10. Resumen estadístico de n.e.e. en Irlanda.....702
Cuadro XI.11. Resumen estadísticos de n.e.e. en Irlanda.....703
Cuadro XII.1. Órganos colegiados de los centros educativos italianos.....719
Cuadro XII.2. Principios Fundamentales de la Constitución italiana.....720
Cuadro XII.3. Tipologías de escuelas italianas.....720
Cuadro XII.4. Estructura del Sistema Escolar de Italia.....725
Cuadro XII.5. Campos de experiencias de Educación Infantil italiana.....728
Cuadro XII.6. Datos estadísticos del curso 2000-2001 de preescolar en Italia.....729
Cuadro XII.7. Datos estadísticos del curso 2.000-2.001 de primaria en Italia.....732
Cuadro XII.8. Finalidades de la educación secundaria italiana.....734
Cuadro XII.9. Materias y Horas semanales de la secundaria italiana.....735
Cuadro XII.10. Datos estadísticos de E. Secundaria curso 2000-01 Eurydice,2001.....738

Universidad de Huelva 2009

Cuadro XII.11. Retribuciones del profesorado italiano a diciembre 2001.... 740
Cuadro XII.12. Personal docente y de servicio del profesorado italiano..... 740
Cuadro XII.13. Escuelas Especiales en Italia 743
Cuadro XII.14. Alumnado deficiente integrado en Italia 746
Cuadro XII.15. Centros educativos de ciegos en la historia en Italia..... 752
Cuadro XIII.1. Funciones de las Comisiones escolares en Luxemburgo..... 765
Cuadro XIII.2. Funciones del Consejo de educación en Luxemburgo..... 766
Cuadro XIII.3. Misión del CPOS en Luxemburgo..... 769
Cuadro XIII.4. Número de alumnado en Luxemburgo 773
Cuadro XIII.5. Número de profesores en Luxemburgo..... 773
Cuadro XIII.6. Estructura del Sistema Escolar de Luxemburgo..... 775
Cuadro XIII.7. Normas de la Ley de 10 Agosto de 1912 en Luxemburgo.... 779
Cuadro XIII.8. Materias y horas semanales en educación primaria en Luxemburgo..... 781
Cuadro XIII.9. Materias de enseñanza secundaria en sus dos ramas en Luxemburgo..... 785
Cuadro XIII.10. Miembros de las Comisiones médico-psicopedagógicas en Luxemburgo..... 793
Cuadro XIII.11. Funciones de la Comisión médico-psicopedagógica en Luxemburgo..... 794
Cuadro XIV.1. Ministerios según la Constitución portuguesa relacionados con la Educación 806
Cuadro XIV.2. Servicios centrales del Ministerio de Educación portugués.. 881
Cuadro XIV.3. Condiciones de la autonomía pedagógica portuguesa..... 813
Cuadro XIV.4. Sesiones semanales en cada uno de los niveles educativos portugueses..... 816
Cuadro XIV.5. Estructura del Sistema Escolar de Portugal..... 819
Cuadro XIV.6. Datos del Ministerio de Educación portugués del curso 2000-2001 822
Cuadro XIV.7. Tipos de establecimientos de educación básica portuguesa. 824
Cuadro XIV.8. Objetivos generales de la enseñanza básica portuguesa..... 825
Cuadro XIV.9. Áreas curriculares de cada uno de los ciclos de Ed. Básica portuguesa 826
Cuadro XIV.10. Datos del Ministerio de Educación portugués del curso 2000-2001 827
Cuadro XIV.11. Alumnos, Profesores y Centros de enseñanza

Universidad de Huelva 2009

secundaria general portuguesa 829
Cuadro XIV.12. Número de profesores en Portugal 835
Cuadro XIV.13.Objetivos específicos de la educación especial portuguesa .. 838
Cuadro XIV.14. Alumnos con n.e.e. en las diferentes estructuras portuguesas 840
Cuadro XIV.15. Porcentajes de alumnos integrados por categoría en Portugal 841
Cuadro XIV.16. Asociaciones de ciegos portuguesas 848
Cuadro XV.1. Responsabilidades de los Consejos municipales y de Condado de Suecia 860
Cuadro XV.2. Estructura del Sistema Escolar de Suecia 865
Cuadro XV.3. Objetivos generales de la escuela obligatoria sueca 871
Cuadro XV.4. Itinerarios y nº de horas en los nueve cursos de enseñanza obligatoria 872
Cuadro XV.5. Programas nacionales de secundaria superior sueca 875
Cuadro XV.6. Objetivos y metas de la escuela secundaria superior sueca .. 876
Cuadro XV.7. Programa de instrucción del profesorado sueco 880
Cuadro XV.8. Número de profesores en Suecia en el curso 2000-2001 881
Cuadro XV.9. Número de escuelas especiales en Suecia, curso 1995-96 885
Cuadro XV.10. Alumnos con n.e.e. en la enseñanza ordinaria sueca curso 1995-96 886
Cuadro XV.11. Grupo de inserción de alumnos suecos con dificultades de aprendizaje 886
Cuadro XV.12. Número de alumnos en escuelas especiales suecas 886
Cuadro XV.13. Porcentaje de ciegos-trabajo al final del XIX en Suecia 890
Cuadro XV.14. Programa de reeducación de la vista de Tomteboda (Suecia) 894
Cuadro 5.1. Aportaciones de la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativa 903
Cuadro 5.2. Protocolo de la Entrevista 913
Cuadro 5.3. Representantes de la Educación entrevistados en los distintos Consulados 916
Cuadro 5.4 cont. Representantes de la Educación entrevistados en los distintos Consulados 917
Cuadro 5.5. Exigencias en la elaboración y administración del Cuestionario(Rodríguez, Gil y García, 1996) 919
Cuadro 5.6. Ventajas del cuestionario de Hopkins (1989) 920

Universidad de Huelva 2009

Cuadro 5.7. Desventajas del uso del cuestionario (Hopkins, 1989) 921
Cuadro 5.8. Planificación del cuestionario de Davidson (1970) 924
Cuadro 5.9. Pasos a seguir en la construcción del cuestionario 924
Cuadro 5.10. Test guía para la construcción del cuestionario 925
Cuadro 5.11. Secciones que componen el cuestionario 930
Cuadro 5.12. Temas de la Sección A del cuestionario 931
Cuadro 5.13. Temas de la Sección B del cuestionario 931
Cuadro 5.14. Temas de la Sección C del cuestionario 932
Cuadro 5.15. Temas de la Sección D del cuestionario 932
Cuadro 5.16. Temas de la Sección E del cuestionario 932
Cuadro 5.17. Temas de la Sección F del cuestionario 933
Cuadro 5.18. Temas de la Sección G del cuestionario 933
Cuadro 5.19. Representantes Unión Europea participantes en el cuestionario 936
Cuadro 5.19 cont. Representantes Unión Europea participantes en el cuestionario 937
Cuadro 5.20. Expertos en Deficiencia Visual que colaboraron en el cuestionario 938
Cuadro 6.1. Origen de los dos primeros ítems del cuestionario 950
Cuadro 6.2. Origen de los ítems 3 y 4 del cuestionario 951
Cuadro 6.3. Origen de los ítems 5,6 y 7 del cuestionario 952
Cuadro 6.4. Origen de los ítems 8 y 9 del cuestionario 953
Cuadro 6.5. Origen de los ítems 10, 11 y 12 del cuestionario 953
Cuadro 6.6. Origen de los ítems 13 y 14 del cuestionario 954
Cuadro 6.7. Origen de los ítems 15, 16, 17 y 18 del cuestionario 955
Cuadro 6.8. Origen de los ítems 19 y 20 del cuestionario 956
Cuadro 6.9. Leyes que legislan las n.e.e. en los países de la Unión Europea 960
Cuadro 6.10. Legislación específica existente en los países de la Unión Europea 962
Cuadro 6.11. Modalidades de escolarización del alumno invidente por países 964
Cuadro 6.12. Asociaciones de ciegos de la Unión Europea 968
Cuadro 6.13. Material utilizado por invidentes en la Unión Europea 986

Universidad de Huelva 2009

Cuadro 7.1. Edades de escolarización obligatoria y alumnado con n.e.e. en la Unión Europea 995

Cuadro 7.2. Funciones de los centros de recursos 999

Cuadro 7.3. Porcentaje de niños con n.e.e. en la Unión Europea..... 1000

Cuadro 7.4. Nuevos países miembros dela Unión Europea..... 1015

Universidad de Huelva 2009

Índice de figuras

Figura 2.1. Sistema de servicios en cascada (Deno, 1970) 40
Figura 2.2. Ventajas e inconvenientes del aula de educación especial (Bautista, 1993) 41
Figura 2.3. Ventajas e inconvenientes del aula de apoyo a la integración (Bautista, 1993) 43
Figura 2.4. Características de aulas inclusivas (S. y W. Stainback y H.J. Jackson, 1999) 57
Figura 3.1. Alfabeto de Moon (Montoro, 1992) 79
Figura 3.2. Alfabeto de Braille (Montoro, 1992) 81
Figura 3.3. Signos Braille del español 114
Figura 3.4. El Sistema Generador del Braille 116
Figura 3.5. Letras del alfabeto Braille español 117
Figura 3.6.Los números en Braille 119
Figura 3.7. Tipologías de deficiencias visuales. ONCE 122
Figura I.1. Responsabilidades y competencias en Educación en Alemania . 149
Figura I.2. Edades que abarca la escolaridad obligatoria de Alemania 150
Figura I.3. Calificaciones en el Sistema Educativo Alemán 152
Figura I.4. Edades que comprende la educación infantil en Alemania 155
Figura I.5. Edades que abarca la educación primaria de Alemania 157
Figura I.6. Edades y Niveles que abarca la educación secundaria de Alemania 161
Figura II.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria de Austria ... 201
Figura II.2. Edades que comprende la educación preescolar en Austria 206
Figura II.3 . Edades que albergan los Centros de educación primaria en Austria 211
Figura II.4. Edades y Niveles que abarca la educación secundaria en Austria 214
Figura III.1. Reparto lingüístico de Bélgica 244
Figura III.2. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en Bélgica .. 254
Figura III.3. Edades que comprende la educación preescolar en Bélgica 260
Figura III.4. Edades que abarca la educación primaria belga 264
Figura III.5. Estructura de la enseñanza secundaria en Bélgica 270

Universidad de Huelva 2009

Figura IV.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria danesa 304
Figura IV.2. Responsabilidades Educativas Compartidas en Dinamarca.....305
Figura V.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en España...360
Figura V.2. Estructura del sistema escolar de España 364
Figura V.3. Edades que comprende la educación infantil en España 365
Figura V.4. Centros, profesores y alumnos de Infantil en España (MECD 1999-2000) 370
Figura V.5. Edades que comprende la educación primaria en España.....371
Figura V.6. Horas mínimas anuales por áreas de primaria.....375
Figura V.7. Centros, profesores y alumnos de Primaria en España.....376
Figura V.8. Edades que comprende la educación secundaria de España 377
Figura V.9. Horas mínimas anuales por áreas de Secundaria inferior 382
Figura V.10. Materias optativas (70 h/materia) de los diferentes Bachilleratos 385
Figura V.11. Profesores y alumnos de Secundaria en España 387
Figura VI.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria de Finlandia 425
Figura VI.2. Estructura del Sistema Escolar de Finlandia 428
Figura VI.3. Edades que comprende la educación preescolar en Finlandia .429
Figura VI.4. Edades que comprende la educación Básica en Finlandia.....432
Figura VI.5. Edades que comprende la educación secundaria de Finlandia 436
Figura VII.1. Ordenamiento político francés 469
Figura VII.2. Distribución territorial de Francia 470
Figura VII.3. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en Francia.479
Figura VII.4. Edades que comprende la educación preescolar en Francia ...483
Figura VII.5. Edades y Ciclos que abarca la educación primaria en Francia.....484
Figura VII.6. Edades y Niveles que abarca la educación secundaria en Francia.....488
Figura VIII.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria inglesa 530
Figura VIII.2. Edades que comprende la educación infantil inglesa 533
Figura VIII.3. Edades y Niveles que abarca la educación primaria inglesa ..534
Figura VIII.4. Edades y Niveles que abarca la educación secundaria Inglesa 536

Universidad de Huelva 2009

Figura VIII.5. Recorrido de candidatos a la Profesión Docente en Gran Bretaña 542
Figura IX.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en Grecia ... 574
Figura IX.2. Edades que comprende la educación preescolar en Grecia 578
Figura IX.3. Edades que abarca la educación primaria en Grecia 581
Figura IX.4. Enseñanza secundaria general griega 586
Figura X.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria holandesa ... 621
Figura X.2. Estructura del Sistema Escolar de Holanda 626
Figura X.3. Edades que comprende la educación pre-escolar en Holanda .. 627
Figura X.4. Edades que comprende la educación primaria en Holanda 631
Figura X.5. Edades que comprende la educación secundaria de Holanda .. 636
Figura XI.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria irlandesa 680
Figura XI.2. Edades que albergan los colegios de educación primaria irlandeses 685
Figura XI.3. Subdivisión de la enseñanza secundaria general irlandesa 689
Figura XII.1. Esquema de la administración estatal educativa italiana 717
Figura XII.2. Edades que comprende la escolaridad obligatoria de Italia 721
Figura XII.3. Edades que comprende la educación preescolar en Italia 726
Figura XII.4. Ciclos y edades de la educación primaria italiana 730
Figura XII.5. Enseñanza secundaria general italiana 733
Figura XII.6. Caracteres visuales en relieve utilizados por las monjas italianas 751
Figura XIII.1. Distribución administrativa de Luxemburgo 760
Figura XIII.2. Órganos de coordinación en Luxemburgo 768
Figura XIII.3. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en Luxemburgo 771
Figura XIII.4. Edades que comprende la educación preescolar en Luxemburgo 776
Figura XIII.5. Edades y Ciclos que abarca la educación primaria en Luxemburgo 780
Figura XIII.6. Subdivisión de la enseñanza secundaria general en Luxemburgo 784
Figura XIII.7. Ciclos de la enseñanza secundaria técnica en Luxemburgo .. 787
Figura XIV.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria Portuguesa 815
Figura XIV.2. Edades que comprende la educación preescolar

Universidad de Huelva 2009

en Portugal.....821

Figura XIV.3. Edades y Ciclos que abarca la enseñanza básica de Portugal.....823

Figura XIV.4. Edades que comprende la educación secundaria de Portugal.....827

Figura XV.1. División política de Suecia.....854

Figura XV.2. Edades que comprende la escolaridad obligatoria sueca.....863

Figura XV.3. Edades que comprende la educación preescolar en Suecia....866

Figura XV.4. Edades que comprende la educación obligatoria en Suecia....869

Figura XV.5. Edades que comprende la educación secundaria superior sueca.....873

Figura 5.1. Proceso de investigación cualitativa de Rodríguez, Gil y García (1996).....905

Figura 5.2. Fases de la investigación realizada.....907

Figura 5.3. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994).....915

Figura 5.4. Proceso de construcción de nuestro cuestionario.....928

Universidad de Huelva 2009

Índice de gráficos

Gráfico I.1. Lugares de aprendizaje no escolar por áreas de capacitación profesional 1986-87 167

Gráfico 6.1. Porcentajes de países con legislación de n.e.e. 959

Gráfico 6.2. Porcentajes de países con legislación de deficientes visuales... 961

Gráfico 6.3.Porcentajes de modalidades de escolarización del alumnado invidente 963

Gráfico 6.4. Porcentajes de la escolarización del deficiente visual 965

Gráfico 6.5. Porcentajes de las modalidades de escolarización del invidente 966

Gráfico 6.6. Porcentaje de Asociaciones de deficientes visuales..... 967

Gráfico 6.7. Porcentaje de opinión de la atención del alumnado ciego 969

Gráfico 6.8. Porcentaje de formación del profesorado que atiende al deficiente visual 971

Gráfico 6.9. Porcentajes del tipo de actividad que realiza el alumno invidente 973

Gráfico 6.10. Equipos Específicos en la Unión Europea 974

Gráfico 6.11. Profesionales que forman parte de un equipo específico..... 975

Gráfico 6.12. Funciones de los equipos específicos 976

Gráfico 6.13. Población destinada de equipos específicos..... 977

Gráfico 6.14. Nuevos Proyectos para el deficiente visual 978

Gráfico 6.15. Edades de la escolaridad obligatoria en la Unión Europea 980

Universidad de Huelva 2009

Índice de tablas

Tabla 6.1. Legislación de n.e.e. en la Unión Europea.....959
Tabla 6.2. Datos legislación de deficiencia visual en la Unión Europea.....961
Tabla 6.3. Datos de las modalidades de escolarización del invidente 966
Tabla 6.4. Existencia de asociaciones en la Unión Europea.....967
Tabla 6.5. Frecuencias y porcentajes de opinión de atención al alumnado ciego 969
Tabla 6.6. Frecuencias de la existencia de equipos específicos 974
Tabla 6.7. Frecuencias de nuevos proyectos para los invidentes.....978

Universidad de Huelva 2009

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento en primer lugar a Jerónima Ipland, mi directora de Tesis, por su acogida desde el principio. Igualmente, le agradezco que me animara a trabajar el tema de la deficiencia visual, sus sugerencias, disposiciones, orientaciones y correcciones. Del mismo modo, quiero dar las gracias a Ima, mi compañera de trabajo y amiga.

De igual manera, quiero agradecer toda la colaboración y constante disponibilidad a la Profesora Victoria Alonso Gutiérrez, representante española en la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. Asimismo, al resto de los catorce representantes de los demás países de la Unión Europea, así como, a los especialistas en deficiencia visual que han colaborado con ellos en los cuestionarios. Sin olvidar, a los representantes de Educación y Cultura en sus Consulados, que participaron al principio del estudio en las entrevistas

No quisiera olvidarme de D. Juan Patricio Porlán Díaz, jefe de la unidad Administrativa de la ONCE en Huelva, por su ayuda inestimable al poner a mi disposición todo lo que he solicitado de la Entidad Colaboradora, así como, al equipo directivo.

En este mismo sentido, quiero agradecer a todos mis amigos y compañeros que han soportado durante mucho tiempo la narración de este trabajo. Especialmente al Dr. D. José Luis Sánchez Ramos, médico y estadista, por su asesoramiento.

Y cómo no, a toda mi familia, mis padres y suegros, especialmente a mi madre, Purificación, que aunque no se encuentra entre nosotros, me sigue educando y dando fuerzas en todo cuanto realizo.

Gracias muy especialmente y disculpas a Isa, por su paciencia, apoyo, traducciones y correcciones, por el tiempo que no le he dedicado y que me ha cedido.

Y con todo mi cariño, gracias en este 2003, su año europeo a todos los ***discapacitados*** *por lo mucho que me han enseñado.*

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

PRIMERA PARTE:

Introducción

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1

Planteamiento del estudio

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.

1.1. Origen y justificación del estudio.

1.2. Objeto de estudio.

1.3. Objetivos de la investigación.

1.4. Interrogantes planteados en el estudio.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1.- PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.

1.1. Origen y justificación del estudio.

Este estudio tiene su origen y de alguna manera se justifica, en el análisis del desarrollo profesional del investigador del mismo, que se inició como maestro de primaria en distintos centros y localidades de muy disímil idiosincrasia, continuando en el campo de la orientación, primero superando el concurso oposición a los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria; y segundo, continuando con la orientación en un Equipo de Orientación Educativa (E.O.E.), especialmente relacionado con el ámbito de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y el asesoramiento a los profesionales de los centros. Aquí tuve la suerte de conocer algunos ciegos y deficientes visuales y comprobé la facilidad de aprendizaje y adaptación que distingue a estas personas, es desde entonces, que deseaba realizar esta investigación sobre ellos.

Universidad de Huelva 2009

La investigación tiene su origen en experiencias de reuniones con orientadores, muy interesados en conocer otras prácticas de integración del alumnado ciego total en los centros educativos ordinarios. Cuando se habla de integración del alumnado discapacitado en centros ordinarios o específicos, se llega a tal punto que se conoce todas las experiencias que te rodean, y ya que vivimos un momento crucial en la eliminación de fronteras y creación de la Unión Europea, se vio conveniente investigar en otros países, con el fin de estudiar sus formas o líneas de trabajo en este ámbito.

Desde otro punto de vista, además de las razones personales y profesionales, pensamos que este estudio también justifica y da funcionabilidad a la creada Agencia Europea de Necesidades Educativas Especiales, así como, iniciar investigaciones transfronterizas en este campo, que hasta este momento poco existe publicado.

Estamos en un proceso de cambio y transformaciones del sistema educativo, se habla de un cambio institucional (Zabalza y Parrilla, 1990), en el que es necesario la asunción de la integración como parte del proceso de desarrollo y mejora de la escuela. Dentro de estos nuevos planteamientos, también el propio concepto de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se ha ido transformando con el tiempo y consecuentemente, se habla en estos momentos del concepto de inclusión.

Orr R. (1996), da un paso más en este campo y nos plantea un nuevo término, "***la inclusión***". Nos señala, que la integración en cuanto a ubicación se refiere, implica que los niños comparten el lugar con un colegio ordinario pero están en una unidad de recursos aparte, la integración funcional es aquella en la que el niño está en la misma clase que sus compañeros y funciona junto con ellos. Aquí en estos entornos, generalmente suele asignarse al niño ciego un profesor itinerante especial, que se encarga de prestarle ayuda para poder acceder al currículum y ayudarle a obtener versiones táctiles de material de lectura o gráficos.

Universidad de Huelva 2009

"La inclusión" se da cuando el profesor selecciona actividades y métodos de presentación de tal forma que el niño con necesidades especiales no tiene necesidad de adaptaciones especiales, sino que puede acceder al mismo material que sus compañeros. Aquí se plantea la clase de tal modo que para un niño ciego no suponga un inconveniente. En resumen, no podemos hablar de educación inclusiva si en un aula abundan las actividades que excluyen.

El presente estudio tiene como protagonistas a los ciegos totales y cómo éstos se integran dentro de cada uno de los sistemas educativos de los países que constituyen la unión Europea: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Portugal y Suecia.

En España, durante un largo período de tiempo, la Organización Nacional de Ciegos ha llevado a cabo la educación de los ciegos en Colegios especiales, ubicados en Madrid, Sevilla, Alicante, Pontevedra y Barcelona, en régimen residencial. Si bien siguen en funcionamiento dichas escuelas especiales, es cada vez mayor el número de niños que desarrollan su escolarización integrados en el Centro ordinario de su zona. Pero con respecto a la Unión Europea, que debe ser nuestra insignia y bandera, no se sabe, generalmente, mucho.

Vemos que las perspectivas actuales de la Unión Europea son las de eliminación de fronteras entre los países de los Estados miembros. En esta eliminación de fronteras, la Educación, no puede quedar al margen, así vemos, en el presente estudio un tema muy actual y de futuro, la realización de una investigación que vaya más allá de nuestras localidades, provincias y fronteras geográficas. De este modo estamos muy motivados por investigar la respuesta educativa que se le da a los deficientes visuales en otros sistemas educativos.

El trabajo de investigación que vamos a realizar, va muy acorde con la interrelación en materia educativa entre países y creo que puede ser el inicio para futuras investigaciones. Puede ser un documento de información importante para las Universidades, estudiantes y profesionales que se relacionen con el objeto de estudio. A partir de esta

Universidad de Huelva 2009

carencia sensorial, se puede investigar en otras y así, no limitarnos a entornos educativos reducidos, sino, a todo lo contrario la Universalidad. Es por todo lo anterior por lo que se considera un tema interesante y motivador, así como, un proyecto bonito e ilusionante.

Este estudio estaría encuadrado en el ámbito de investigaciones referidas a la integración escolar, aunque de acuerdo con García Pastor (1995), en estos momentos la investigación sobre Educación Especial no puede ni debe separarse de la investigación educativa en general. Desde unos objetivos descriptivos y de análisis de la realidad de la atención a la deficiencia visual de los sistemas educativos de la Unión Europea, se inscribiría dentro de las investigaciones que sobre integración se han realizado en el ámbito de Educación Especial.

Señalan Jiménez y Vilá (1999), que la perspectiva de la investigación en el ámbito de la atención educativa, de personas con necesidades educativas especiales tiende a ir perdiendo su carácter de especial y de investigación separada o enfrentada a la investigación educativa general y a compartir con ésta, bajo el nuevo marco educativo, objetivos, metodologías, procesos, etc. Estamos totalmente de acuerdo con esta perspectiva.

De Miguel Díaz (1986) y Arnaiz (1989) realizan un estudio y una descripción de las principales líneas de investigación referidas a Educación Especial en las últimas décadas:

- Investigaciones relativas al diagnóstico cualitativo.
- Investigaciones en torno a estrategias de intervención.
- Investigaciones sobre procesamiento de la formación en sujetos deficientes.
- Investigaciones sobre dificultades de aprendizaje.
- Investigaciones en torno a programas y servicios.

Cuadro 1.1. Principales líneas de investigación de De Miguel Díaz y Arnaiz.

Universidad de Huelva 2009

Son numerosas y variadas las diferentes clasificaciones que sobre la investigación del ámbito de la integración o Educación Especial se han elaborado. A modo de ejemplo, recogemos las realizadas por Corman y Gottlib (1978), quienes clasificaron los estudios realizados sobre integración escolar con un criterio temático: estudio de eficacia (integración escolar, rendimiento académico); adaptación social de los alumnos con necesidades especiales; actitudes del personal hacia la integración.

Desde una perspectiva metodológica, Hegarty y Pockington (1981) clasifican los estudios sobre integración en cinco grupos: estudios básicos, descriptivos, comparativos, cualitativos y de acción.

Zabala y Parrilla (1990), los agrupan según las concepciones que subyacen al desarrollo de la investigación: ámbitos de implicación (aula o institución escolar); temporalización (total o parcial); los profesionales implicados... según estos autores se describen tres líneas de investigación: la integración centrada en el emplazamiento de los alumnos; proyecto de intervención sectorial; o desde un enfoque institucional.

Jiménez y Vilá (1999), presentan una síntesis de las principales líneas de investigación en torno a las cuales se pueden aglutinar la mayor parte de los trabajos realizados en el marco de la integración escolar. Estos autores indican como los estudios en Educación Especial se han centrado durante muchos años *"en comprobar la eficacia o ineficacia de programas-tratamiento para personas con déficits"* (136), para evolucionar en los últimos años de forma progresiva hacia una investigación en Educación Especial, más en consonancia con las alternativas que ofrece la *investigación educativa en general*, con los modos tradicionales de proceder en Educación Especial. Interesa, fundamentalmente, un conocimiento más amplio sobre las posibilidades de enseñanza, conocer para actuar en la práctica, que es la orientación a la que va tendiendo la investigación educativa general.

En resumidas cuenta, nuestra investigación se encuadra dentro de una corriente de ***investigación descriptiva y de análisis***, desde

Universidad de Huelva 2009

una perspectiva de los profesionales y sistemas educativos de la Unión Europea. Investigación que se refiere por una parte a la integración del alumnado ciego, y por otra, al proceso de educación comparada entre todos los sistemas educativos como base de dicha integración.

1.2. Objeto de estudio.

El objeto de estudio que se pretende, es analizar la respuesta educativa que cada uno de los Sistemas Educativos de los países miembros de la Unión Europea le dan a la Deficiencia Visual total en el período de la Educación Obligatoria, y para ello se tendrá en cuenta:

- La respuesta educativa que los diferentes Sistemas Educativos que poseen los países de la Unión Europea le dan a las necesidades educativas especiales con Deficiencia Visual total.
- La normativa que maneja cada uno de los países miembros, en cuanto a la atención de la Deficiencia Visual.
- Las modalidades de atención a este tipo de alumnado: integración/inclusión en centros ordinarios, centros específicos o ambos.
- Las metodologías y recursos didácticos empleados por los distintos profesionales en la atención y educación del alumnado ciego total.
- Las asociaciones u organizaciones que desde el ámbito educativo se dediquen en cada uno de los países miembros a esta deficiencia.
- Las conclusiones relevantes que podamos sacar del presente trabajo de investigación.

Cuadro 1.2. Objeto de estudio de la presente investigación.

Universidad de Huelva 2009

1.3. Objetivos de la Investigación.

Una vez expuesto el ámbito y el contexto donde se va a situar nuestro estudio, es el momento de establecer las metas, los objetivos y las hipótesis que rigen en éste. Los fines últimos del presente estudio, que ya se han ido perfilando, se refieren en primer lugar al conocimiento de los quince sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea, ya que, al hablar del déficit visual en cada uno de los países, tenemos que comprender y conocer el sistema educativo en cuestión: su contexto, sus normativas, sus etapas educativas, la atención a la diversidad y por último, la ubicación en esta plataforma de la Deficiencia Visual.

Por otra parte, pretendemos conocer todo lo referente a la Deficiencia Visual en cada uno de los países miembros de la Unión Europea, desde unos antecedentes históricos de los invidentes, hasta su situación actual. Para posteriormente, realizar los análisis y comparaciones oportunas.

De forma más concreta, el objetivo general que nos proponemos con nuestro estudio es el siguiente:

- Investigar las respuestas educativas, que en la educación obligatoria, les ofrece los Sistemas Educativos de los quince países de la Unión Europea, al alumnado con deficiencia visual total; y de esta forma ir rompiendo cada vez más las fronteras existentes en el terreno educativo.

Cuadro 1.3. Objetivo general de la investigación.

Universidad de Huelva 2009

Ante este objetivo tan amplio, necesariamente se vio conveniente concretarlo y dividirlo en una serie de objetivos específicos a los que, con una finalidad operativa, nos propusimos dar respuesta al finalizar el estudio.

- Conocer y entender cada uno de los quince Sistemas Educativos de los países de la Unión Europea.
- Descubrir la normativa vigente que esgrime cada uno de los países miembros, en cuanto a la atención del alumnado de Educación Obligatoria con deficiencia visual total.
- Averiguar las modalidades de integración o inclusión de este tipo de alumnado en los distintos Sistemas Educativos: Aulas ordinarias y/o Centros Específicos.
- Indagar en las distintas metodologías, recursos didácticos y organización que desde los Sistemas Educativos se le ofrece a estos invidentes con necesidades educativas especiales.
- Establecer las conclusiones y análisis de las respuestas educativas que ofrecen los países miembros de la Unión Europea al deficiente visual total en el período de escolarización obligatoria, con el fin de ofertar desde la perspectiva didáctica organizativa, una reflexión educativa al respecto.

Cuadro 1.4. Objetivos específicos de la investigación.

Universidad de Huelva 2009

1.4. Interrogantes planteados en el estudio.

En esta introducción destinada al planteamiento del estudio, nos vamos a formular una serie de "***Preguntas***" o "***Interrogantes***" a los que daremos respuesta al finalizar el presente estudio encaminado a la atención de la deficiencia visual en cada uno de los Sistemas Educativos de los países de la Unión Europea.

- ¿Coinciden las edades que comprende la escolaridad obligatoria en toda la Unión Europea?
- ¿Tienen todos los países de la Unión Europea una legislación para el alumnado con necesidades educativas especiales?
- ¿Tienen todos los países de la Unión Europea una legislación específica para los deficientes visuales?
- ¿Existen diferencias en las modalidades de escolarización obligatoria para el alumnado deficiente visual total?
- ¿Existen diferencias en el porcentaje de alumnado invidente que asiste a Centros Ordinarios y Centros Específicos en la Unión Europea?
- ¿Existen diferencias entre los países de la Unión Europea en cuanto a las formas de atención educativa que se le realiza al alumnado deficiente visual total en la enseñanza obligatoria?
- ¿Tienen todos los países de la Unión Europea asociaciones u organizaciones especializadas en invidentes que colaboran en el ámbito educativo?
- ¿Tiene el profesorado de la Unión Europea que atiende a los invidentes en la escolaridad obligatoria la misma formación inicial?
- ¿Qué tipo de materiales tiflotécnicos utilizan los invidentes en la escolaridad obligatoria de la Unión Europea?
- ¿Qué tipo de actividades realiza el alumnado invidente en el aula-clase durante su escolaridad obligatoria en la Unión Europea?
- ¿Tienen todos los países de la Unión Europea equipos específicos para la integración escolar del invidente?
- ¿Existen diferencias en el tipo de profesionales y sus funciones en un equipo específico para deficientes visuales en la Unión Europea?

Cuadro 1.5. Interrogantes de la investigación.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

SEGUNDA PARTE:

Fundamentación

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

2

El concepto de educación especial y su evolución

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU EVOLUCIÓN.

2.1. Concepto de Educación Especial.

2.2. Origen y evolución histórica.

2.3. El cambio del modelo de déficit al de necesidades educativas especiales.

2.4. El cambio de aulas de educación especial en aulas de apoyo a la integración.

- 2.4.1. Aulas de Educación Especial.
- 2.4.2. Aulas de apoyo a la integración.
- 2.4.3. Justificaciones del cambio de concepto.
- 2.4.4. La evolución de la Tiflotecnología en la Deficiencia Visual.

2.5. Un paso adelante: la inclusión educativa.

- 2.5.1. Conceptualización de inclusión educativa.
- 2.5.2. Integración frente a Inclusión.
- 2.5.3. Ventajas de las escuelas inclusivas.
- 2.5.4. Características de las aulas inclusivas.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU EVOLUCIÓN.

En este capítulo, vamos a introducirnos en el concepto de Educación Especial y su evolución a lo largo de la historia, desde la propia significación del término, hasta las diversas aportaciones que referidas a éste, a su concepto, a su evolución, hacen distintos autores, bajo sus propias concepciones y experiencias.

Se comienza por el término de Educación Especial como la forma generalizada, para posteriormente centrarnos en el objeto de este estudio, la Deficiencia Visual. No tratamos en este apartado realizar una exposición exhaustiva de la Educación Especial, sino que nos sirva como introducción para la siguiente disertación; y clarificación epistemológica de la misma.

Universidad de Huelva 2009

2.1. Concepto de Educación Especial

Giné (1987, 87) escribe:

> *" El concepto de educación especial se traduce en un descripción positiva sobre la actuación educativa que cada niño requiere, de acuerdo con sus características y circunstancias personales, para acceder a los fines generales de la educación: el máximo crecimiento personal y social".*

Este concepto no podemos contemplarlo como una categorización de los alumnos en función de un problema, al contrario, se define por las necesidades que ha de satisfacer para que ciertos sujetos alcancen los objetivos educativos generales, en este sentido, todos tenemos alguna necesidad especial.

La UNESCO (1983, 30) la define como " Una forma de educación destinada a aquello que no alcanzan o es imposible que alcancen a través de acciones educativas normales niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tienen por objeto promover su progreso hacia otros niveles." Por lo tanto el objetivo general de la educación especial consistirá en posibilitar el máximo desarrollo individual de las aptitudes intelectuales, escolares y sociales de los sujetos que presenten alguna deficiencia.

Por otro lado, según Cabada (1980, 18):

> *" La educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico de las orientaciones, actividades y atenciones que su aplicación individualizada comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, y que se requiere para la superación de ls deficiencias e inadaptaciones, y que están encaminadas a conseguir la integración social".*

Estos dos puntos de vista nos ofrecen las bases para situar el concepto de educación especial de la siguiente forma: Por un lado, la UNESCO fija su atención en los sujetos de la educación especial; por otro lado, Cabada se centra en los objetivos de la disciplina.

Universidad de Huelva 2009

Mayor (1988) destaca tres utilizaciones posibles del término: Haciendo referencia a una actividad educativa diferente de la ordinaria, normal o general; como denominación de un campo de investigación y aplicación a una realidad concreta; Y para denominar una verdadera disciplina en su vertiente científica y práctica.

La expresión Educación Especial incluye de por sí la" acción" y la " práctica" permite además el término ser considerada como parte de la Educación General, con sus características propias, ya que va dirigida a sujetos con necesidades educativas especiales, bien sean por exceso o por defecto, y que participarán de una forma especial en los programas educativos.

Toledo González (1986, 76) la define atendiendo a los medios necesario para intervenir en función de las necesidades de cada sujeto diciendo:

> *" Tratamiento de las diferencias individuales, a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, la adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso".*

En este abanico de interpretaciones de la Educación Especial podemos citar a Fierro (1987) que ve la Educación especial no como la educación de los niños con limitaciones o problemas, sino la educación de niños con determinadas necesidades educativas, necesidades que se evalúan y establecen un proceso de enseñanza- aprendizaje, y no fuera de él. Su interpretación es la que implica la necesidad de apoyos especiales y que se define por los mismos, no por las limitaciones.

Intentando sintetizar, Arnaiz (1988, 10-11) considera la Educación Especial como:

> *" La parte de la Pedagogía que se aplica a los individuos que por su problemática física o psíquica y/o social necesitan una atención educativa específica en un área concreta de su persona o en varias de ellas, de forma temporal o permanente, incluyéndose tanto la prevención como el tratamiento a nivel individual y social, de cara a conseguir un pleno desarrollo de todos y cada uno de los individuos".*

Universidad de Huelva 2009

Consideraremos pues, la Educación Especial no como un departamento estanco, independiente, sino que es una forma de prestación de servicios y como señala Rigo y Talens (1988, 5):

> *" La Educación Especial es una disciplina en la que el nivel de complejidad y diversidad de las variables en juego la conforman como uno de los campos más necesitados de un abordaje interdisciplinar".*

La Educación Especial presenta una interdisciplinariedad dirigida a valorar y orientar al sujeto como personalidad global y única. Y por otro lado se destaca su carácter educativo lo que la sitúa dentro de las Ciencias de la Educación. (Parrilla 1992). Además no se debe limitar únicamente a la escuela, ni a la infancia del sujeto, sino a toda su existencia.

En función de lo anteriormente expuesto, la atención educativa a la deficiencia visual, estaría ubicada dentro de la Educación Especial basándonos en las consideraciones anteriores Toledo González (1986), Fierro (1987), Arnaiz (1988).

2.2. Origen y evolución histórica.

Sabemos que a lo largo de todas las épocas han existido personas diferentes por su aspecto, su conducta etc. Estas personas fueron con frecuencia motivo de temor, incomprensión e ignorancia viéndose en muchos casos obligados a vivir marginados de la sociedad. Sólo el transcurrir del tiempo ha sido necesario para que estas actitudes sociales sufriesen una modificación, hasta llegar a reconocerlos como personas educables.

No obstante, en este análisis histórico sobre el trato que las distintas culturas han ofrecido a las personas " diferentes", es necesario reconsiderar todo un conjunto de hechos y concepciones desde una doble perspectiva: Por un lado los conocimientos e investigaciones que sobre el tema se han ido realizando, y por otro lado , lo que afecta a las actitudes sociales hacia este ámbito.

Universidad de Huelva 2009

Mayor (1988, 9-11), distingue en este ámbito tres momentos históricos:

1°. Prehistoria de la Educación Especial (Hasta finales del siglo XVIII):

Este periodo se caracteriza por una gran dureza en el que predominó la ignorancia, desesperanza y negativismo. En este tiempo se llega a practicar el infanticidio[1] ante las anormalidades. Las actitudes ante la "diferencia" fue el rechazo y aversión. Son dignos de mención y elogio los intentos de solucionar estos problemas, entre ellos encontramos los trabajos que se realizaron con ciegos y sordomudos, así como las escuelas que se crearon para éstos en Francia, en 1755 para sordomudos y otra para ciegos en 1784.

2°. Surgimiento y desarrollo (Finales del siglo XVIII hasta principios del XX):

Periodo caracterizado por fuertes contradicciones frente a las deficiencias. Época de institucionalización y de instauración de la obligatoriedad de la enseñanza a finales del XVII. En esta época aparecen los grandes precursores de la Educación Especial e inician sus métodos (Esquirol, Itard, Seguin), se crean instituciones, surgen asociaciones profesionales, fue una época de desarrollo científico y técnico de métodos de evaluación (Galton, Binet) así como de tratamiento (médico, psicológico y educativo). Podemos considerar esta época como el momento en el que la Educación Especial inicia su desarrollo, adquiriendo el sujeto deficiente una atención particular. No obstante, estos pioneros de la Educación Especial son pocos numerosos y su acción es aislada y en muchas ocasiones poco entendida, pero abrirán brechas profundas que suscitarán cambios de actitudes.

[1] En las sociedades antiguas el infanticidio era una práctica común, hemos de darnos cuenta que para estas sociedades el niño era considerado como objeto propiedad de los padres. En la sociedad espartana, a toda persona que nacía con algún defecto se le arrojaba por el monte Taigueto. En Roma eran arrojados los niños con signos de deficiencias al río Tíber (Puigdellivol, 1986).

Universidad de Huelva 2009

3º. Nuevos enfoques (a partir de los años 30):

A partir de 1930 se produce un cambio de actitudes como resultado de nuevos cambios políticos y avances en la investigación. Las guerras incapacitaron a muchas personas que no podían ser marginados, sino que debían y podían vivir dentro de la sociedad con sus diferencias y problemas. Las actitudes respecto a éstos van sufriendo cambios, se va rechazando la segregación y discriminación y se inicia un apoyo al movimiento de normalización. También este periodo tiene las caracteriza especificadas en el cuadro siguiente :

- ✓ Creación de asociaciones.
- ✓ Desarrollo de nuevos métodos y técnicas.
- ✓ Las investigaciones prosperan y se estudian los resultados.
- ✓ Se fomentan los servicios .
- ✓ La legislación en este aspecto se desarrolla.

Cuadro 2.1. Características a partir de los años 30.

Otros autores destacan cinco etapas en la historia de la Educación Especial (Puigdellivol, 1986; García Pastor, 1986; Ortiz,1988; López Melero, 1990):

1ª. Época antigua:

Las sociedades antiguas creían en la existencia de "otros poderes" para justificar un comportamiento anómalo. Las sociedades adoptan en general el modelo **"demonológico"** en su explicación de la conducta anormal.

Estas sociedades atribuían cualquier suceso a la intervención de los espíritus "buenos", si lo que acontecía era favorable, y "malos" si

Universidad de Huelva 2009

éstos hechos eran negativos. Estas creencias también se trasladaron a los procedimientos terapéuticos. Como ejemplos podemos señalar: La ley de Licurgo, sobre las costumbres de la sociedad espartana (Los recién nacidos con signos de debilidad o malformaciones eran eliminados (Siglo X- IX a de C.), o bien, la trepanación cerebral con el fin de conseguir que " los espíritus malignos pudieran salir, Mesching y Schadewaldt (1982) nos ofrecen una detallada descripción de estas prácticas en África Oriental.

No obstante, existe otra explicación para la conducta anormal, que conllevó a un nuevo planteamiento sobre el enfoque demonológico, este nuevo enfoque se denominó **"principios del naturalismo"** o modelo **"biológico-médico",** iniciándose en tiempos de griegos y romanos. Hipócrates (460-375 a. de C.) concibió que todo comportamiento anómalo era producto de algún desequilibrio biológico del organismo. Su teoría se basaba en que en que los desequilibrios que pudieran aparecer en los humores corporales tales como (bilis negra y amarilla, etc.) eran la causa de determinados comportamientos. De esta forma la enfermedad mental va adquiriendo paulatinamente el grado de enfermedad física.

Galeno (130-200 d. de C.), influenciado probablemente por Hipócrates pensaba que los problemas mentales eran consecuencia de la no armonía entre la parte racional e irracional del alma.

2ª. " El oscurantismo psiquiátrico"

En este periodo así denominado se retoma el antiguo modelo **"demonológico",** resurgiendo los "poderes, demonios y espíritus" como causante de los comportamientos anómalos.

A ejemplo clarificador podemos poner el siguiente ejemplo narrado por Scheerenberger (1984,22) en el que cita a Hipócrates (400 a. de C.), el cual al referirse a la epilepsia afirmaba: "en mi opinión, no es más divina ni más sagrada que cualquier otra dolencia, antes bien, responde a una causa natural, y su supuesto origen divino, obedece a la inexperiencia de los hombres..." Metliper, dieciocho siglos más tar-

Universidad de Huelva 2009

de, afirmaba sobre esta dolencia que era el resultado de : " Una conducta inmoral en la vida de la madre, mientras lleva en el seno al hijo".

Los tratamiento con exorcismos, azotes, quemar, despeñamientos y otros medios resurgen en el panorama de la época.

La Inquisición aparece en la Baja Edad Media, toda ella está saturada de misterios, de influencias sobrenaturales, en particular influenciados por el demonio, brujas y otros medios sobrenaturales. Sprenger y Krämer en su obra "Malleus Mallefeficarum" la cual puede ser comparada como manual para la detección y castigos de las brujas, estos monjes escribieron: "Cuando un paciente no encuentra alivio en los medicamentos, antes bien, empeora con ellos la enfermedad es producto del demonio". A través de esto, podemos suponer la suerte que presentaban los deficientes....

Progresivamente fueron fundándose los centros que atendían a los deficientes, aunque tenemos que aclarar que los fines que motivaron su fundación no fueron en general educativos, sino que eran asistenciales. Entre estos fines destacamos los del cuadro siguiente:

- ✓ En el año 787 a Datheus, arzobispo de Milán que fundó el primer asilo para niños abandonados.
- ✓ En 1367 se creó el Hospicio de Granada.
- ✓ En 1409 se fundó el Hospital de Desamparados en Valencia.
- ✓ El cristianismo tuvo cierta influencia en esta evolución, ya que defendió la dignidad humana para los enfermos y condenó el infanticidio impulsando la acción caritativa sobre los marginados.

Cuadro 2.2. Fines que motivaron la fundación de los centros de deficientes.

Universidad de Huelva 2009

3ª. El Naturalismo psiquiátrico:

Entre los siglo XVI y XVIII surge una época así denominada. La idea expuesta anteriormente se retoma, intentando explicar cualquier anormalidad, bien fuese mental o física, sin necesidad de considerarla a lo trascendente, divino y misterioso. La explicación de todo se encuentra en la naturaleza humana. Todo ello fue debido a los grandes avances en las ciencias, anatomía, medicina, fisiología etc.

Para Garanto (1990, 53) estos planteamientos apuntaban a los cambios ya mencionados, y presenta fundamentalmente tres:

1°. A nivel asistencial, debido a que se crearon instituciones que atendían a los deficientes mentales.

2°. A nivel diagnóstico, podemos considerar los avances precursores de la psicotécnia de Huarte de San Juan.

3°. A nivel psicopedagógico encontramos:

- ✓ La obra de Juan Luís Vives (1492-1540), el cual aplicó los fundamentos psicológicos a la educación..
- ✓ Fray Pedro Ponce de León (1509-1584) que enseñó a leer, hablar y escribir a niños sordos, de esta forma sentó las bases para la educación de niños sordomudos. Ramírez de Carrión (1579-1652) y Juan Pabo Bonet (1579-1633) fueron influenciados por Ponce de León.
- ✓ En Francia en 1755, Charles Michel de L ' Epée funda la primera escuela pública para atender sordomudos.
- ✓ **Valentín Haüy fue fundador en 1784 de la primera institución para niños ciegos.**
- ✓ Destacamos también las figuras de Fröebel, (1782-1852), Pestalozzi (1782-1852), ambos dieron gran impulso a la educación de los niños, con o sin problemas.

La época presenta bastante polémica en cuanto a la asistencia y tratamiento social, exponemos seguidamente, las diferentes soluciones que se encontraron:

Universidad de Huelva 2009

- ✓ La mayoría de los niños permanecían con su familia
- ✓ Algunos recibieron tratamiento a través de hechizos encantamientos.
- ✓ Se utilizó la venta de seres humanos como mano de obra barata.
- ✓ Algunos niños se recluían en instituciones. El trato de éstas con respecto a los recluidos era bastante inhumano. Quedan datos de este trato en los Hospitales de Expósitos París, Dublín, Bethlem... con un triste recuerdo de inhumanidad, hacinamiento, etc.

No obstante, encontramos voces opuestas en este sentido. Philipe Pinel (1745-1826), médico, consigue quitar las cadenas a los dementes que permanecía atados. En su obra "Tratado de la Insania" (1801) propone las modificaciones que siguen:

- ✓ Consideración del asilo como lugar con funciones terapéuticas.
- ✓ Rechazo a las prácticas acientíficas en las terapias a pacientes (hechizos, encantamientos).
- ✓ Estudio de trastornos mentales desde una perspectiva científica.
- ✓ Erradicación de prejuicios sociales que imposibilitaban un adecuado tratamiento de estos enfermos.

4ª. Aparición de la Educación Especial.

Las aportaciones de Rousseau (1712-1778) en su obra "L'Emile ou de l'education" influye directamente en una revolución pedagógica (Puigdellívol, 1986,52). Rousseau concibió los principios para entender al niño como auténtico centro del interés de la pedagogía, lo cual tendrá una amplia trascendencia y continuación en el siglo XIX y XX. A partir de las premisas de Rousseau podemos señalar **el inicio de la Educación Especial.**

Universidad de Huelva 2009

Si bien los inicios fueron de asistencia al deficiente, en términos asistenciales, y no como proceso educativo y el modelo terapéutico imperante era el médico, se iniciaron las primeras instituciones cuyos objetivos era la atención y enseñanza de ciegos, sordos y personas con retraso, aunque los principios fueron meras tentativas, los resultados que se fueron obteniendo se traducirán en una actitud favorable hacia las posibilidades que estas personas pueden obtener.

Como nombres representativos podemos citar:

Itard (1774-1836) alumno de Pinel, médico de formación, se encargó de la educación de Víctor un niño salvaje encontrado en las cercanías de Aveyron. El empeño que puso en la educación sus objetivos educativos no fueron totalmente alcanzados, no obstante cabe decir que contribuyeron sus aportaciones técnicas para demostrar la posibilidad de educar a los deficientes o como mínimo mejorarlo con una educación adecuada.

Esquirol (1772-1840), también alumno de Pinel. Estableció la diferencia entre idiocia y demencia como niveles de retraso incluyendo niveles dentro de cada uno.

Guggenbühl (1816-1863) se dedicó a la curación y profilaxis del cretinismo. En 1842 fundó un centro en Abendberg cuyos objetivos aunaban los aspectos médicos y los educativos. Utilizando la estimulación sensorial, actividades nemotécnicas etc., intentó desarrollar las capacidades intelectuales de sus pacientes.

Seguin (1812-1880) investigó diversos aspectos psicopedagógicos de las conductas de los deficientes. Según Sheerenberger (1984,101), este investigador ha pasado a la posterioridad como el padre de la Educación Especial para retrasados mentales.

Down (1826-1896) expuso la primera clasificación y descripción del "mongolismos". Destacó la importancia de la estimulación precoz y defendió la idea de prevención ante el retraso mental.

Ireland (1832-1909), creó un nomenclatura clasificatoria del retraso mental.

Universidad de Huelva 2009

Todos estos autores realizaron aportaciones importantes en la Educación Especial, pero el listado no finaliza en ellos, existen bastantes más, pero no vamos a entrar en ello ya que no el tema que nos ocupa. Pero, la obra de todos estos pioneros ha demostrado la posibilidad de educación que la deficiencia presenta a través de una educación adecuada, así como la modificación de conducta y actitudes sociales con los mismos. No obstante en muchos momentos sus expectativas fracasaron, siendo en muchos casos sustituido el carácter educativo de estos centros se sustituye por el residencial. Este nuevo cambio de actitud social se confirma por una serie de descubrimientos, tales como:

- A través de los estudios de Darwin (1809-1882) se afirma la primacía de los fuertes frente a los débiles. Los intentos por mejorar éstos podría facilitar la destrucción de la especie..

-Los estudios y publicaciones realizadas por Goddard y otros referidos a la relación que encontraban entre la debilidad mental y otras características tales como delincuencia, degeneración, alcoholismo etc. Se entiende que fuesen considerados como una amenaza social.

-Con la aparición de la psicometría, Escala de Binet y las nuevas posibilidades de evaluación, la categoría de deficiencia mental se engrosaba, lo que provoca que los temores aumentaran.

5ª. El siglo XX.

Las dos grandes guerras obligan a realizar una recapacitación sobre la deficiencia. Los cambios políticos y los nuevos avances en la investigación se traducirán en un nuevo cambio de actitudes. La razón vence al miedo.

Se comienza a conocer la etiología de la deficiencia a través de la investigaciones, con ello se van deshaciendo las concepciones ancestrales de incurabilidad y se modifican las actitudes de temor y segregación.

Universidad de Huelva 2009

A lo largo de la Historia de la Educación Especial podemos encontrar dos grandes etapas:

1ª. En la primera etapa proliferan los **centros específicos** cuyo objetivo era atender determinadas deficiencias. Este sistema iría paralelo al ordinario.

2ª. Hacia 1959, BankMikkelsen incorpora a la ley danesa el principio de normalización. Con esta ley **"se permitía que los deficientes mentales llevasen una existencia tan próxima a la normal como fuese posible"** (NIMR[2] 1970,1).

Otros autores escandinavos (Bengt Nirje y Wolf Wolfensberger), divulgaran este término. Con ello favorecerían las **condiciones de vida de los deficientes visuales** y ejercerían influencias en ambientes psicopedagógicos y nuevos replanteamientos. Si Nirje lo divulgó por Europa, Wolfensberger lo extenderá por los Estados Unidos definiéndolo como:

> *"La utilización de medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales, que sean de hecho lo más normativas posibles" (Wolfensberger, 1986, 15).*

Por lo tanto a partir de este momento y en palabras de Ortiz (1986,177) el concepto de déficit se interpretará como:

> *"no significa dar al niño el mismo tipo de educación con los mismos medios de enseñanza que a los normales, sino ofrecer las mismas condiciones de desarrollo".*

No se trata de convertir en los normales a los discapacitados sino de normalizar el entorno de éstos.

A partir de la década de los setenta, estos postulados empiezan a generalizarse creándose servicios que lo posibiliten y lo hagan realidad con el objetivo de que el discapacitado pueda integrarse en la sociedad, se eliminen los prejuicios, se organicen servicios y se cambie el modelo social hasta el momento vigente.

[2] NIMR son las siglas de NATIONAL INSTITUTE ON MENTAL RETARDATION.

Universidad de Huelva 2009

2.3. El cambio del modelo de déficit al de necesidades educativas especiales.

La era de las escuelas especiales, donde el tratamiento a los alumnos se centraba en el déficit que padecía, tuvo su base de crecimiento en España al igual que en otros países. Pero, al mismo tiempo, se fue iniciando un declive a favor de diversos movimientos y teorías que conciben al niño con problemas, inserto en las aulas ordinarias, como el mejor medio educativo.

En los años sesenta se da un conjunto de circunstancias (nuevas corrientes de pensamiento, asociacionismos de padres, declaraciones de los derechos del deficiente mental, programas de atención, etc.) que vienen a cuestionar la calidad de los servicios prestados a las personas con deficiencias, proponiendo prácticas alternativas, basadas en los principios de normalización e integración. Normalización e integración son conceptos estrechamente ligados, relacionados; aunque para algunos se entiende de diferentes formas. Para Mikkelsen, la normalización es el objetivo a conseguir y la integración sería el método para lograrlo; otros conciben la integración social como el resultado de la normalización.

Normalización significa la aceptación de las personas con su deficiencia dentro de la sociedad "normal" con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades a disposición de los demás. Se trata de poner a disposición de todas las personas con deficiencias unas condiciones y unas formas de vida, que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida considerado normal en la sociedad, a fin de que puedan desarrollar al máximo su personalidad (García, E. 1998).

Estos principios no sólo buscan adaptar las condiciones de vida del deficiente, para ajustarlas a las de la sociedad, sino que pretenden al mismo tiempo modificar las mismas condiciones sociales establecidas. Sólo una sociedad diferente puede integrar a personas diferentes. La Educación Especial no es tan especial como su nombre da a entender. No es algo raro, singular, aparte de la educación. No hay una

Universidad de Huelva 2009

distinción neta entre educación especial y educación general. Ni siquiera hay una distinción difusa puesto que la educación especial forma parte de la general. Podemos hablar de una Educación Especial, como un extremo dentro de un continuum donde la educación general misma es una educación específica. La Educación Especial (mejor, en todo caso, sería decir Educación Específica) se refiere a la singularidad de individualización que toda educación ha de tener, una singularidad de individualización que nos lleva incluso a abolir una terminología anticuada y en desuso: niños deficientes, retrasados, subnormales, anormales, disminuidos, minusválidos... (García, E. 1998).

Se justifica, según el informe Warnock, la tendencia a abolir la segregación de los niños que necesitan educación especial, por las razones que figuran en el cuadro siguiente:

- ✓ La dificultad de incluir a un niño en una categoría determinada.
- ✓ El hecho que pueda dejar secuelas lógicas (estereotipos).
- ✓ Porque implica que los expertos y profesores esperan un bajo rendimiento del individuo.
- ✓ Disminuye la propia autoestima e imagen personal del niño.
- ✓ Predominio del diagnóstico basado en carencias en vez de capacidades.
- ✓ Importancia del desarrollo conseguido sobre el no logrado.

Cuadro 2.3. Informe Warnock sobre tendencias a abolir la segregación.

Por todo lo cual, a la categorización debe sustituirla un amplio concepto de *"necesidades* educativas *especiales"* que abarque a alumnos con cierta clase de dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea

Universidad de Huelva 2009

su causa. Se entiende por n.e.e.[3] el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que podrán necesitarlos de forma temporal o continuada (García, E. 1998). Cuando decimos que un alumno presenta n.e.e. estamos haciendo referencia a que este alumno necesita una serie de ayudas (pedagógicas y/o de servicios) no comunes, para lograr los fines educativos. Lo que en realidad debe preocupar no es establecer categorías entre las personas, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos menos comunes.

Deja de tener sentido hablar de niños diferentes, centrándonos en el déficit que presenta, las necesidades educativas especiales forman un continuo que va desde la ayuda temporal o transitoria hasta la adaptación permanente a lo largo de toda la educación

Este profundo cambio en la educación especial y en la concepción de deficiencia de los sujetos ha sido favorecido, según Marchesi (1990), por las siguientes razones:

- ✓ Por una diferente concepción de deficiencia. Antes se le asignaba todo el valor a los rasgos hereditarios o constitucionales, mientras que ahora, el factor ambiental ha pasado a desempeñar un papel muy relevante.
- ✓ Considerar la importancia del aprendizaje como motor del desarrollo.
- ✓ Las técnicas evaluativas dejan de ser tan cuantitativas para cobrar más relevancia los procesos de aprendizaje y los métodos cualitativos.
- ✓ Las críticas que recibía el sistema dual (ordinario y especial) de los numerosos profesionales que trabajaban con sujetos discapacitados.
- ✓ El tener que enfrentarse en las escuelas con la diversidad de alumnado en cuanto a capacidades, intereses o motivaciones.

[3] Se empleará el término n.e.e. para aludir a las necesidades educativas especiales.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Los escasos resultados obtenidos por las escuelas especiales en cuanto a integración social de sus alumnos.
- ✓ La existencia, en todos los países desarrollados de una corriente normalizadora que abarcaba todos los planos de la sociedad planteando la educación bajo supuestos integradores y no segregadores.

2.4. El cambio de aulas de educación especial en aulas de apoyo a la integración.

2.4.1. Aulas de educación especial.

La terminología de aula de educación especial se contempla como aulas a tiempo completo, con un grupo de alumnos estables aparte, bajo la responsabilidad de un profesor, el de educación especial. En España, el MEC considera a éstas como "sustitutorias" de los centros específicos pero emplazadas dentro de los centros ordinarios, aunque siguen manteniendo normas, profesorado, currículo... distinto al resto de las aulas ordinaria (Moya, A. 2000[4]).

A lo largo de la Historia (Puigdellívol, 1998) estas aulas de educación especial surgieron como espacios paralelos al ocupado por el resto de las aulas que componen la escuela. Aulas, llamadas también "de perfeccionamiento" (Prudhommeua, 1967), surgieron ya a finales del siglo XIX en Alemania, se extendieron a lo largo del siglo XX en Francia y tuvieron una especial trascendencia en Estados Unidos.

Las aulas de Educación Especial, las había destinadas específicamente a una deficiencia como sordera, deficiencia visual, motóricos... y las destinadas a otros aspectos más generales, de tipo "ómnibus" (Fierro, 1985) abiertas para todos los tipos de necesidades.

[4] Asunción Moya Maya recoge toda esta problemática en su Tesis Doctoral titulada: *"El profesor de apoyo a la integración en la provincia de Huelva: perspectivas sobre la formación inicial desde su práctica profesional"*. Esta Tesis fue leída en el año 2000 en la Universidad de Huelva.

Universidad de Huelva 2009

Como se puede apreciar en la figura 2.1, que hace referencia a alumnos que participan con otros en actividades no académicas, con un profesor especialista en el aula. Deno (1970) sitúa esta opción en el nivel cuarto de su famosa cascada.

NIVELES	SERVICIOS	PROGRAMAS
NIVEL 1	Alumnos con n.e.e. incluidos en el aula ordinaria a tiempo completo. Capaces de seguir los programas regulares, recibiendo la ayuda del profesor de apoyo itinerante.	Programas escolares regulares.
NIVEL 2	Alumnos en aulas ordinarias y con servicios educativos complementarios, impartidos por el profesor de apoyo fijo.	Programas escolares regulares.
NIVEL 3	Alumnos que comparten la clase especial y el aula ordinaria. Programa combinado. Profesor de apoyo.	Programas escolares adaptados a las n.e.e.
NIVEL 4	Alumnos en aulas especiales dentro de la escuela ordinaria. Participan con otros alumnos en las actividades no académicas. Profesor especialista en el aula. Servicio de apoyo.	Programas escolares adaptados a las n.e.e.
NIVEL 5	Alumnos que asisten a centros especiales (específicos). Tienen contactos extracurriculares con los colegios del sector. Servicios de apoyo.	Programas escolares adaptados a las n.e.e.
NIVEL 6	Instrucción en Hospitales y residencias.	Programas sanitarios asistenciales.
NIVEL 7	Servicios médicos y supervisión del bienestar social.	Programas sanitarios asistenciales.

Figura 2.1. Sistema de servicios en cascada (Deno, 1970).

En Moriña Díez (1999), observamos que en España en el curso 1995/96 el total de centros con aulas era de trescientas diez, suponiendo Andalucía el 56,4% y ocupando el primer puesto de las regio-

Universidad de Huelva 2009

nes españolas. En el curso 1997/98 desciende estos centros habiendo un total de trescientas veinte, teniendo nuestra comunidad un 40% de estas aulas de Educación Especial en centros ordinarios (Moya, A. 2000).

Bautista (1993, 47), presenta un estudio que realizó el ICE de la Universidad de Valencia en 1983 en el que se recogen algunos inconvenientes y también las ventajas del aula de educación especial, como aparece en la figura 2.2.

AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

VENTAJAS

1. Mayores posibilidades de recibir una enseñanza "a medida" y de acuerdo con sus posibilidades de aprendizaje, eliminando la causa principal de la inadaptación: el fracaso reiterado.

2. El alumno recobra la confianza en sí mismo al incidir sobre él las dos terapias fundamentales: la personal, que trata de superar su historial de frustraciones, y la escolar, que intenta ascender las cotas de realización en su aprendizaje.

3. Al convivir, en las actividades comunes con el resto de los alumnos del centro, se establece una relación de recíproco conocimiento que, si es debidamente orientado, resultará altamente beneficioso para ambas partes.

INCONVENIENTES

1. Existe el peligro de que la unidad soporte calificaciones peyorativas (clase de torpes, anormales, etc.) que hagan muy difícil una labor que necesita, sobre todo, un ambiente de comprensión y estímulo.

2. En general, actualmente estas unidades sufren un aislamiento continuo y desalentador, que comienza en el propio centro y continua con personas e instituciones ajenas al mismo.

3. Para que el trabajo sea realmente eficaz, estas unidades necesitan de un apoyo técnico (Equipos multiprofesionales, Departamento de Orientación del centro, et.).

4. El aislamiento del profesor de unidad imposibilita el reconocimiento de su trabajo, que suele pasar desapercibido en el ambiente escolar que se desenvuelve. Falto de gratitud y estímulo, puede derivar, en algunos casos hacia la rutina y ostracismo.

Figura 2.2. Ventajas e inconvenientes del aula de educación especial (Bautista, 1993).

Universidad de Huelva 2009

2.4.2. Aulas de apoyo a la integración.

En Fierro (1992) se especifica que el aula de apoyo a la integración, denomina a aquellas aulas a tiempo parcial, sin grupo propio y atendiendo a alumnos que continúan de forma ordinaria en el grupo y aula a los que pertenece.

Se trata de una modalidad de apoyo, donde el alumno se separa un tiempo de su clase ordinaria, para recibir, individualmente o en pequeño grupo, atención en aquellas áreas que el alumno necesita (Parrilla Latas, 1991) bajo la responsabilidad de profesores de apoyo.

Según nos vamos dando cuenta, el aula de apoyo, y antes nos hemos referido a las aulas de educación especial, pudiera parecer que estamos refiriéndonos a espacios diferentes, situados en sitios distintos, pero no es así; la diferencia entre ambas no es física, sino que es un cambio conceptual (Moya, A. 2000; Torres, 1998).

En el sistema de servicio de Deno (1970), se sitúa esta respuesta en el nivel dos y tres: Alumnos en aulas ordinarias y con servicios educativos complementarios, impartidos por el profesor de apoyo; y por otra parte, alumnos que comparten la clase especial y el aula ordinaria.

Rico Vercher (1986) define el aula de apoyo como el espacio, situado en el centro escolar ordinario, donde el alumno precisando de un refuerzo en su aprendizaje, recibe atención individualizada en aquellos aspectos en que muestra mayores carencias o dificultades; aunque podíamos añadir a esta definición la calidad de "parcial" es decir, que será un refuerzo durante un tiempo concretado, transcurrido el cual, el alumno volverá con su grupo ordinario.

Para que se pueda ver con claridad la diferencia existente entre el aula de educación especial y el aula de apoyo a la integración, en cuanto a sus ventajas e inconvenientes, Bautista (1993) en el citado estudio del ICE de Valencia, también señala algunas ventajas e inconvenientes de estas aulas de apoyo a tiempo parcial, que se puede apreciar en la figura 2.3 detallada seguidamente.

Universidad de Huelva 2009

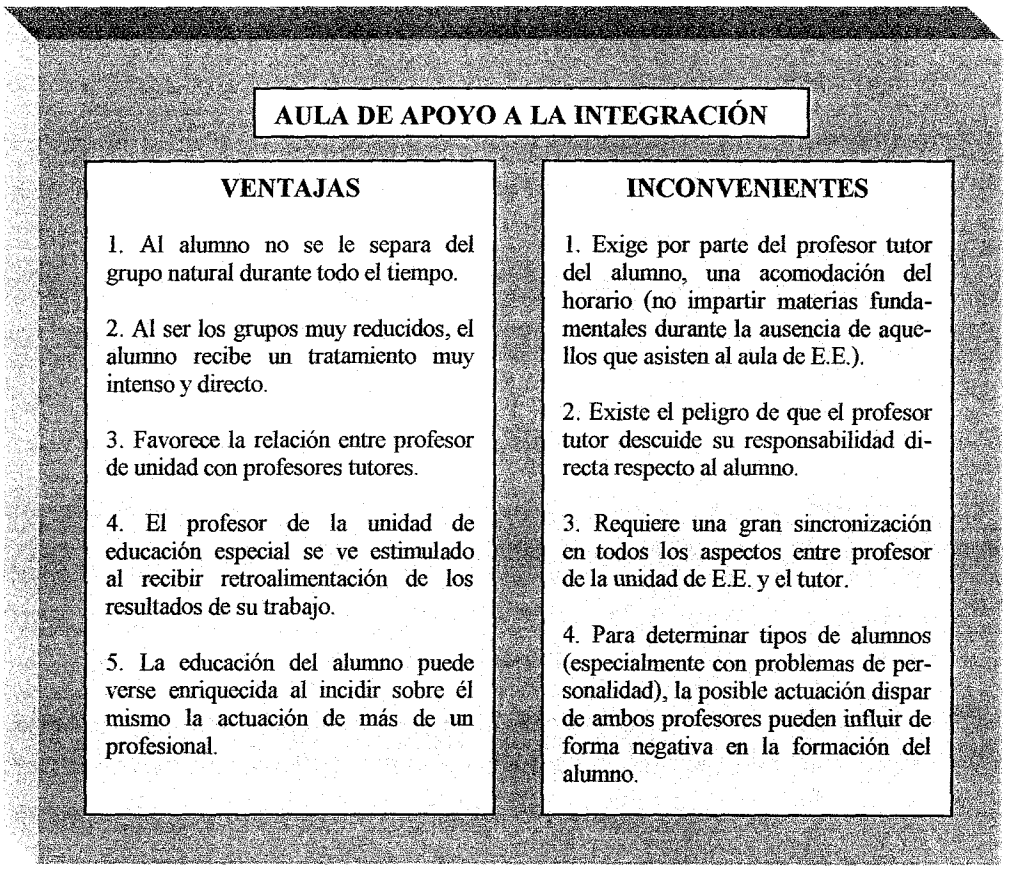


Figura 2.3. Ventajas e inconvenientes del aula de apoyo a la integración (Bautista, 1993).

Esta transformación a la que nos estamos refiriendo del aula de educación especial a la Unidad de Apoyo a la integración, es un hecho visible en la actualidad; pero para que este cambio no sea nominal sino conceptual, se debe contemplar algunos objetivos del aula de apoyo a la integración, que señala Martín González (1989)[5] y que se especifican a continuación:

- ✓ La prevención educativa.
- ✓ Buscar la máxima integración de todos los sujetos en el ámbito de la escolaridad ordinaria.

[5] Martín González señala una serie de presupuestos y de finalidades que van a caracterizar, desde su punto de vista, las aulas de apoyo a la integración.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Incidir directamente a través del profesor de apoyo sobre el grupo clase, colaborando y complementando al profesor del aula ordinaria.
- ✓ Implementar orientaciones y estrategias docentes válidas, acorde con las dificultades y necesidades educativas especiales que se presenten en el centro.
- ✓ Contribuir a la planificación y complementación de los cambios tanto curriculares como organizativos.
- ✓ Contribuir al análisis de las situaciones en la escuela sobre los niños con necesidades educativas especiales.
- ✓ Servir de enlace y colaboración entre los padres, asociaciones, servicios de asistencia y/o apoyo.
- ✓ Conseguir una consideración positiva sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ✓ En definitiva, conseguir que a través del aula de apoyo se pueda dinamizar el proceso de cambio escolar, promover discusiones más precisas en cuanto a los niños con necesidades educativas especiales y estimular la creatividad de la escuela.

Los objetivos mencionados se darán en unas aulas de apoyo con determinadas características que señala el autor Martín González (1989):

- ✓ Su funcionamiento debe ser flexible, dependiendo de las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos que atiendan.
- ✓ Entenderlas como aulas de recursos.
- ✓ Entenderlas como un "laboratorio" de investigación con cuyos resultados, aportaciones se beneficien todos los alumnos de los centros.
- ✓ Deben contar con los apoyos necesarios tanto internos como externos al centro.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Es necesario que para su buen funcionamiento cuenten con los recursos y espacios necesarios.

2.4.3. Justificaciones del cambio de concepto.

Como se ha enunciado en los dos subapartados anteriores, el cambio de terminología de aulas de educación especial al de aulas de apoyo a la integración ha sido todo un hecho, a pesar de sus ventajas e inconvenientes.

En España, las causas de esta transformación vienen producidas por las demandas sociales y las corrientes de integración que empezaban a extenderse en nuestros centros (García Sánchez, Cantón Mayo y García Solís, 1990), pero también podemos considerar como causa, las respuestas que ofrecieron estas aulas. Sus resultados no podemos considerarlos como éxitos, al no cumplir los objetivos para los que se crearon, salvo en situaciones aisladas; pues aunque en principio, inicial y también idealmente, se proponían metas comunes a las de las aulas ordinarias en el sentido de conseguir una autonomía social y personal, con una capacitación que posibilita para una vida independiente y su incorporación a la sociedad; evidenciaron sus límites al no lograr siempre estas finalidades, en especial de hacerlos adultos responsables, capaz de desenvolverse socialmente (López Melero 1983; Fierro, 1985; García y dela Cruz, 1985; Domarco, 1990; Torres, 1998).

Estas aulas de educación especial, en muchos casos se convirtieron en estructuras cerradas, donde se "descolarizaba" los alumnos que por muy diversas causas no encontraban respuesta a sus necesidades en el aula que les correspondía.

> *"En cualquier caso, e independientemente de la problemática de los alumnos atendidos en estas aulas, se puede afirmar que la respuesta educativa que éstas han venido ofreciendo no ha sido la adecuada para el desarrollo de los alumnos" (García Sánchez, Cantón Mayo y García Solís, 1990, 93).*

Universidad de Huelva 2009

Señalaba Fierro (1985), que las aulas especiales no constituyeron un éxito, pues no cumplieron apenas los objetivos para los que fueron creadas. Las aulas especiales si fueron ideadas, afirma, para que aquellos alumnos que asistían a los centros específicos, asistieran a los centros ordinarios: era un primer paso de aproximación a una Educación Especial integrada. Este objetivo no se cumplió, sino que en la práctica se utilizaron para atender en ellas aquellos alumnos que no seguían adecuadamente el ritmo del aula ordinaria, que molestaban..., se sacaban a esta aula segregada (Moya, A. 2000).

Se puede comprobar que existe un "abismo entre teoría y práctica" (García García, 1988), ya si se pensó en estas aulas especiales para incorporar a los centros ordinarios aquellos alumnos sin escolarizar o en centros específicos, lo que sucedió, fue sin embargo, que empezaron a sacarle del aula ordinaria a alumnos y colocarlos aparte en un aula separada durante todo el tiempo, constituyendo un espacio de segregación de ciertos alumnos con dificultades en vez de una modalidad de integración de algunos alumnos con determinadas deficiencias, que estaban fuera de la escuela ordinaria.

Además de este abismo, citado anteriormente, en la práctica de estas aulas de educación especial, también se produjeron en algunos casos algunos problemas, o al menos son riesgos que tienen posibilidades de desarrollarse dentro de las características de éstas (Bautista, 1993), como es el hecho de pensarse en los alumnos como responsabilidad única del aula especial y del profesor encargado de ésta. Esa idea tenía como repercusión la poca colaboración y coordinación entre el profesor responsable y, consecuentemente, un cierto aislamiento y frustración en el profesional responsable del aula.

Otro problema añadido, que este mismo autor señala (en Moya, A. 2000), es el recurrir al maestro del aula especial para suplir a otro compañero que, por alguna causa, ese día falta al colegio. Además, el estado físico de las aulas, o su ubicación dentro del colegio, o el material y recursos de que disponían, no eran factores que ayudaran, precisamente, a conseguir resultados positivos.

Universidad de Huelva 2009

Delgado y Godoy (1986), en una investigación sobre la problemática que planteaban las aulas de educación especial, tomando como muestra las nueva aulas que existían por entonces en la ciudad de Jaén, señalaba los puntos del cuadro siguiente.

- ✓ Estas aulas suponían un "gueto" escolar, marginando al niño dentro de la escuela e impidiéndole su integración y contacto con el resto de los niños, perpetuado de alguna forma su discriminación.
- ✓ Los profesores encargados de estas aulas no están lo suficientemente especializados, opinaban estos autores, en este tipo de problemas, debiendo la Administración garantizar su adecuada formación y actualización. De otra parte, observaban en algunos de ellos una serie de actitudes que, en general, tienden a considerar a estos niños como difícilmente recuperables.
- ✓ Por su estructura y funcionamiento, estas aulas limitaban la capacidad de aprendizaje de habilidades sociales y de comunicación de los niños.
- ✓ El proceso de selección de niños para estas aulas es inadecuado, sin haberse realizado en muchos casos, una evaluación fiable y válida de las habilidades del niño, que ya es etiquetado como deficiente cuando quizás sea incómodo, distraído, mal escolarizado, retrasado escolar...
- ✓ Normalmente la reinserción, es decir, la vuelta al aula normal, tras un periodo de recuperación en un aula de educación especial, se realiza sin contrastar ni evaluar su potencial en habilidades concretas. Esta integración está basada en criterios del profesor y es por lo que en muchos casos los niños vuelven a las aulas de educación especial en corto espacio de tiempo.

Cuadro 2.4. Problemáticas de las aulas de educación especial (Delgado y Godoy, 1986).

Posteriormente a este estudio, apareció otro llevado a cabo por Illán y García (1987), presentando resultados más positivos en cuanto al papel que podían desempeñar estas aulas, apareciendo como uno de los medios más eficaces para la progresiva integración de los alumnos.

Universidad de Huelva 2009

Según todas las consideraciones y precisiones sobre las aulas de educación especial, su transformación en estructuras más abiertas e integradoras parece necesaria y evidente y de hecho, como se ha señalado antes, así se ha realizado, de forma radical (Moya, A. 2000). Por otra parte, esta transformación no deja de ser un juego simple de palabras si sólo consideramos un cambio físico, de lugar, de tiempos; si seguimos considerando las necesidades educativas como característica "intrínseca" del alumno y no como resultado de la interacción que se produce entre aquél y las demandas sociales plasmadas en el currículo escolar. No podemos olvidar, que la integración física no es suficiente y que de no existir una coordinación entre lo que hace el alumno fuera y dentro de su clase ordinaria, los resultados no serán del todo positivos.

Se puede caer en el error cuando se hable de modalidades de escolarización, a veces sólo se hace mención de distintas posibilidades de integración física (Molina García, 1987; Monereo, 1989; Martín González, 1989) y como ejemplo recordamos el modelo de Deno[6]; pero de acuerdo con Fortes Ramírez (1994), quizás no sea demasiado esclarecedor de donde se integra al alumno, sino el cómo se integra, considerando otros elementos que quizás, desde nuestro punto de vista, tengan más importancia como puede ser: las estrategias de coordinación, cambios que el sistema escolar adopta para dar respuesta a sus necesidades... y todos aquellos factores condicionantes del desarrollo del apoyo en los centros educativos.

Varios estudios demuestran que las modalidades de escolarización no sólo dependen de las características de los alumnos, sino de las posibilidades, medios y capacidades que ofrezca el centro escolar (Parrilla, 1988); así, los resultados positivos de esta modalidad combinada y parcial de apoyo, depende, no de la asistencia a tiempo parcial; no es lo que hace aumentar el rendimiento de los alumnos con n.e.e., sino la calidad del programa que se aplique, ya se lleve a cabo en su aula ordinaria o en el aula de apoyo. La cantidad de tiempo en

[6] Nos referimos al sistema de servicios en cascada de Deno (1970), con los seis niveles, los servicios y los programas de atención.

Universidad de Huelva 2009

las clases ordinarias, sin tener en cuenta la calidad de lo que allí se realice parece demostrar una escasa repercusión en la integración de los alumnos (Parrilla Latas, 1992).

Moya, A. (2000) cita a Wahg y Birch (1984) al apinar que el excesivo énfasis en programar cambios organizativos, administrativos, sin plantearse otros cambios más globales, supone *"meros cambios cosméticos en los centros"*.

Si estos aspectos se diesen, es decir, si en el centro en su conjunto se plantearan cambios y posturas globales sobre la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, no se estaría hablando de distintos emplazamientos, sino de un sistema general y flexible donde todos los alumnos, y todas las necesidades tuviesen cabida y respuesta (Moya, A. 2000).

Para terminar este apartado podemos decir emulando a Rico Vercher (1986)[7], que cuanto mejor sea el aula ordinaria, menos necesaria cereal aula de educación especial o apoyo; un aula ordinaria que considere y dé respuesta a todas las necesidades de su alumnado hará que este apoyo extra sea innecesario.

Indudablemente, no es una decisión de todo o nada, sino que es un proceso de varios niveles, donde se debe combinar las necesidades del alumnado con las posibilidades del centro, sin olvidar:

> *"Que debe ser la determinación del tipo de enseñanza que necesita el alumno la que conduzca la decisión del centro educativo y no al revés" (Marchesi, Martín 1992, 27).*

Hemos ido relatando la historia y la justificación de la atención del alumnado con discapacidad, desde la perspectiva de la educación especial (con sus respectivas aulas) en sus inicios, hasta el proceso de integración del alumno con necesidades educativas especiales en centros ordinarios; nos queda las tendencias actuales del proceso de cambio de la integración a la inclusión educativa, que describiremos en el apartado que sigue.

[7] Las palabras textuales de Rico Vercher (1986, 154) son que "cuanto mejor sea la escuela general, menos necesaria será la escuela especial".

Universidad de Huelva 2009

2.4.4. La evolución de la tiflotecnología en la deficiencia visual.

La deficiencia visual es de las deficiencias que nos podamos encontrar más material elaborado o adaptado en España, debido entre otros motivos a la fuerte implantación de la ONCE. Cabe señalar que ha sido esta deficiencia donde más se ha desarrollado la creación de la tecnología informática y las nuevas tecnologías de la información. Desde las tradicionales máquinas Perkins, que son máquinas de escribir en sistema Braille, hasta las máquinas lectoras Kurzweil, que permite la traslación a voz sintética de datos escritos en papel, existe una gran diversidad de recursos.

Los materiales que se han creado para ciegos y deficientes visuales desde los tiempos de Louis Braille y la aceptación de la Institución francesa de este método de lectura y escritura, han pasado muchos años en los que la pauta, el punzón, el cajetín de madera..., fueron los medios más usuales que estas personas tuvieron para poder leer y escribir, así como, el poder acceder a una información externa por medio del oído. Podemos decir que en los últimos 150 años el sistema Braille ha sido un soporte fundamental de intercomunicación para las personas ciegas. Posteriormente se avanzó con la máquina Perkins en los procesos de escritura.

Cuando hablamos de recursos éstos deben ser útiles al servicio y en función de la actuación docente a desarrollar. Tanto las antiguas adaptaciones que se han realizado, para los ciegos y deficientes visuales, como las nuevas son fruto, tanto de una necesidad como de un avance tecnológico (Peñafiel, 1998).

En la evolución de la Educación Especial, y en el tema que nos ocupa, no podemos obviar que las nuevas tecnologías pueden facilitar el proceso de integración de las personas que padecen algún tipo de minusvalía. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir significativamente en la tarea educativa, ya que pueden mejorar la calidad y en proceso de enseñanza-aprendizaje.

Universidad de Huelva 2009

Algunas veces los equipos y programas que se utilizan son los mismos que para los alumnos videntes, con la salvedad de necesitar adaptaciones, bien en el hardware, adaptaciones táctiles en las calculadoras o en el teclado del ordenador mediante las denominadas líneas Braille o la creación de circuitos cerrados de televisión que amplifiquen el tamaño del objeto captado (telelupa), o bien que con la utilización de un software específico o general se posibilite la ampliación del tamaño de los objetos de forma total o parcial, o la eliminación de la pantalla de todo elemento innecesario para la observación y el control del programa. Como cabría esperar por el tipo de deficiencia, algunas ayudas tecnológicas deben de favorecer el desarrollo de los órganos sensoriales del oído y el tacto, entre los que cabría señalar las calculadoras parlantes, los cassettes de cuatro pistas, las cartillas de sensibilización táctil, hornos esteroscópicos (facilitan a partir de una fotocopia convencional la creación de una lámina donde se destacan los volúmenes), desarrollo de libros hablados en formato de reproducción CD-ROM; y en la actualidad nos encontramos con entornos virtuales adaptados para estos sujetos.

Para terminar este esbozo, ya nos sirve como aperitivo para el tema siguiente, señalaremos la diferencia entre materiales tiflológicos y medios tiflotecnológicos (Córdoba, M. 2001).

Los primeros son todos aquellos instrumentos tradicionales, específicos o adaptados, no electrónicos (regleta amarilla, pauta, punzón, caja de aritmética, máquina Perkins, ábaco, bastón, maquetas, planos en relieve o ampliados, libros en Braille, etc.; que posibilitan a los ciegos y deficientes visuales el acceso al mundo educativo, social y laboral (Córdoba, M. 2000).

La Tiflotecnología se define como el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los ciegos y deficientes visuales los medios oportunos para la adecuada utilización de la tecnología, a fin de favorecer la autonomía personal y la plena integración social, laboral y educativa (España, 1994, 307).

Universidad de Huelva 2009

2.5. Un paso adelante: la inclusión educativa.

Después de realizar una breve descripción de las aulas de Educación Especial y las aulas de Apoyo a la Integración, vamos a dar un paso más en las tendencias actuales en lo referente a las necesidades educativas especiales, de este modo llegamos a las aulas inclusivas que narraremos en los apartados que siguen.

2.5.1. Conceptualización de inclusión educativa.

En la actualidad, existen escuelas que dedican sus esfuerzos en transformar los ambientes educativos en comunidades inclusivas[8]. Estas escuelas tienen por objeto garantizar que todos los alumnos (discapacitados físicos, psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en posición de riesgo) sean en igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio. En palabras de Susan y William Stainback, 1999, página 11 nos dice:

> *"En estas escuelas se hace hincapié en enseñar a preocuparse por los demás y responsabilizarse de ellos. Se presta especial atención a que todos y cada uno de los alumnos se sientan acogido y seguro, a apoyarles tanto en el plano educativo como en el social y a que aprendan a respetar a los otros y a respetarse a sí mismos y convencerse de que tienen algo que ofrecer a la sociedad. Por regla general, esto se consigue mediante la participación de padres, profesores y alumnos en el funcionamiento cotidiano y en las decisiones de sus respectivas escuelas, lo que supone capacitar y dar responsabilidad y voz a todos los componentes de*

[8] Hansen School, de Cedar Falls (Iowa, EEUU); Winooski High School, de Winooski (Vermont, EEUU); Saint Francis School, de Waterloo County (Ontario, Canada); Brook Forest School, de Oak Brook (Illinois, EEUU); y la Ed Smith School, de Siracusa (Nueva York, EEUU); que han llamado la atención de padres, educadores y personas interesadas por la educación. Todas ellas son un nuevo tipo de escuelas, conocidas ya como "escuelas inclusivas" (Susan y William Stainback, 1999).

Universidad de Huelva 2009

la escuela para que participen en la construcción de una comunidad positiva dentro de ella."

El enfoque de inclusión educativa, aunque es relativamente nuevo, utilizado sólo por un número reducido de escuelas, va en aumento y se reconoce la necesidad de ello, ante la problemática actual de la educación. Aunque comenzó como un esfuerzo para acoger y apoyar al alumnado con discapacidades en las escuela y aulas ordinarias, se reconoce actualmente, que es un enfoque importante en relación con la educación de todos los niños.

Young, 1990, nos indica los comentarios de una alumna de bachillerato en un Consejo Escolar con respecto a la integración de alumnos en las problemáticas tribus urbanas:

"Amigos, ustedes tienen que ocuparse de nosotros,...no del público ni de la televisión. Hablen con nosotros, porque, si hay un problema, ese problema somos nosotros y de él deben ocuparse". "Pregúntennos por qué nos metemos en esas tribus. Es sencillo. La gente quiere pertenecer a algo...quiere tener a alguien en quién apoyarse, y eso lo encuentran en las bandas".

La inclusión significa para Susan y William Stainback (1999): "acoger a todos (todos los alumnos y todos los ciudadanos) con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades. Las escuelas son un buen sitio para empezar. Históricamente, por razones que en su momento parecieron buenas, fragmentamos nuestro sistema para garantizar un apoyo adecuado a todo el mundo (educación especial, tests de cociente intelectual, clasificaciones). Con el paso del tiempo este pequeño imperio se ha convertido en un sistema de apoyo a la integración. No se habían previsto los trágicos resultados a largo plazo para la inmensa mayoría de los niños que se etiquetaban y se etiquetan, a menudo con la mejor de las intenciones." Nos sigue indicando que la opción por la inclusión significa el final de las etiquetas, de la educación especial y de las aulas especiales, pero no el de los apoyos necesarios ni de los servicios que deben proporcionarse en las aulas integradas.

Universidad de Huelva 2009

Así mismo, la educación del futuro ha de centrarse en el niño y promover un aprendizaje cooperativo y en colaboración que promueva una vida independiente.

2.5.2. Integración frente a Inclusión.

En los establecimientos escolares existen hoy en día alumnos que están, a pesar de las medidas tomadas, excluidos de la vida escolar y comunitaria normal, por lo que se suele emplear ahora la expresión *inclusión plena* para hacer referencia a la educación de todo el alumnado en clases y escuelas próximas a su domicilio. De esta forma se ha producido un cambio del concepto de integración por el de inclusión plena y esto por una serie de razones que S. y W. Stainback y H. James Jackson (1999, pp 21-22) refieren textualmente en el cuadro que sigue.

- ✓ *"En primer lugar, se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales."*
- ✓ *"En segundo lugar, se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. El objetivo básico consistiría, en primer lugar, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social."*
- ✓ *"En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. No se asume que las escuelas y aulas tradicionales, estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados "normales" o de la mayoría sean suficiente ni que todos los alumnos tengan que ajustarse a lo que se ha diseñado para la mayoría so pena de exclusión... En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos."*
- ✓ *"Por último, se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar sólo a los alumnos con discapacidad en las escuelas corrientes. El centro de atención se ha ampliado, para ocuparse de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la escuela para conseguir el éxito y se sientan seguros..."*

Cuadro 2.5. Cambio de integración a inclusión de S. y W. Stainback yH.J. Jackson.

Universidad de Huelva 2009

Todos estos cambios han llevado a educadores, padres y alumnos a modificar su perspectiva, de esta forma, el problema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos con dificultades, previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas del entorno.

De esta forma, Flynn (1989, p. 4) define la comunidad del modo siguiente:

> *"Para responder a la llamada a la comunidad, necesitamos comprender de algún modo qué es una comunidad, cuál es su aspecto cuando se produce. Qué hemos visto o experimentado cuando describimos una escuela como comunidad. Creo que una... autentica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás".*

Es esencial, aunque difícil, definir la comunidad, pero esencial tener una idea de lo que significa para poder fomentarla en las escuelas. Cuando sabemos lo que son y se consigue las metas de la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados yen las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. Se insiste en que en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible (S. y W. Stainbsck, 1999).

2.5.3. Ventajas de las escuelas inclusivas.

En el apartado anterior se narrado el paso a las escuelas inclusivas y se observa que tiene diversas ventajas, en relación con los enfoques tradicionales, que tratan de ayudar al alumnado con discapacidades o desventajas a adaptarse a la normalidad.

Universidad de Huelva 2009

Según S. y W. Stainback y H.J. Jackson (1999), una de estas ventajas consiste en que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todo el alumnado y no sólo a determinadas categorías seleccionadas. Ha sido difícil motivar a padres, educadores y miembros de la comunidad para reestructurar las escuelas con objeto de beneficiar a un alumno o a una categoría seleccionada de estudiantes (Discover the Possibilities, 1988). Al crear comunidades escolares inclusivas se evita este problema, ya que se proporciona a todos razones para participar en la tarea. Cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician.

Para los autores anteriores, otra ventaja consiste en que todos los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y a dar apoyo al alumnado. Señalan Bauwens, Hourcade y Friend (1989), que muchas personas que trabajan en educación especial de nuestros días han expresado su preocupación por la extrema dificultad que les supone encontrar tiempo para dedicarse a la educación ordinaria. En cambio, en las escuelas inclusivas, todos los alumnos están en aulas ordinarias durante todo el tiempo, en consecuencia, todo el personal y todos los recursos se pueden dedicar por entero a la educación en general. Igualmente, no hay que dedicar recursos valiosos ni tiempo a clasificar, calificar y decidir la asignación del alumnado a diversos grupos. Siguen señalando estos autores, que los educadores generales y los antiguos educadores especiales pueden dedicarse a proporcionar a cada alumno los programas educativos estimulantes y adecuados a sus propias necesidades y capacidades.

Para terminar, S. y W. Stainback y H.J. Jackson (1999), aluden a otra ventaja más, la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Actualmente, la estructura familiar ha cambiado, y los estudiantes carecen de los apoyos que antes les proporcionaba estas unidades familiares. También las presiones de drogas, bandas, rupturas familiares, etc incrementan la necesidad de per-

Universidad de Huelva 2009

tenecer a un grupo. Las escuelas inclusivas pueden proporcionar este apoyo y esta ayuda, dado que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

2.5.4. Características de las aulas inclusivas.

Las escuelas inclusivas tienen el aula como unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y a maestros para que se apoyen mutuamente. Seguidamente, se detallan algunas características de las escuelas inclusivas (S. y W. Stainback; y H.J. Jackson, 1999).

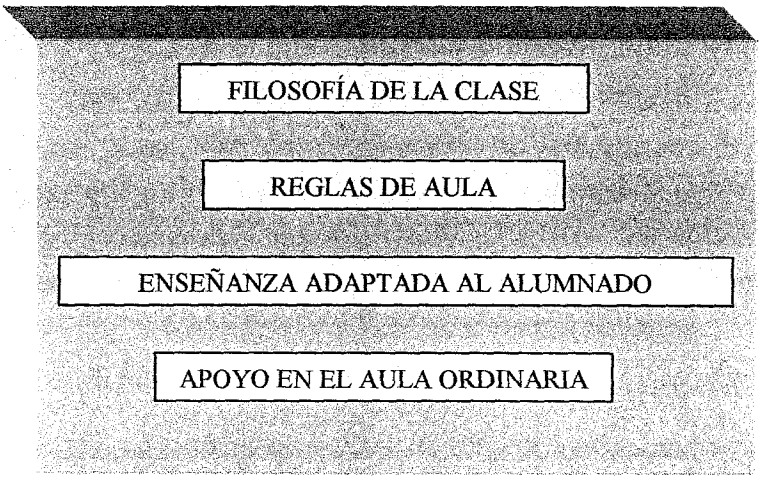


Figura 2.4. Características de aulas inclusivas (S. y W. Stainback y H.J. Jackson, 1999).

Filosofía de la clase.

Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos los miembros.

Universidad de Huelva 2009

Para Robert Barth (1990) las escuelas tienen que desear las diferencias, prestara atención a los niños y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje.

Reglas del aula.

Normalmente, en las aulas inclusivas se presentan sus normas, de esta forma se presentan los derechos de cada miembro. En las paredes de algunas escuelas[9] aparecen reglas como: *"En esta clase, tengo derecho a ser yo mismo. Esto significa que nadie me tratará de forma injusta por el color de mi piel, mi peso, mi estatura, por ser niño o niña ni por mi aspecto"*. También aparece, *"Tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad. Esto significa que nadie me pondrá motes por mi forma de aprender"*.

Enseñanza adaptada al alumno.

En estas aulas inclusivas, se presta apoyo y asistencia a los a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados. No se pretende que dominen el currículum escolar según una norma definitiva de antemano, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. El currículum según las necesidades se puede adaptar, ampliar o ambas cosas a la vez.

Apoyo en el aula ordinaria.

No cabe ninguna duda, que en los centros integrados, se prestan determinados servicios y ayudas al alumnado de estas aulas inclusivas. Cuando un alumno necesita algún tipo de adaptaciones curriculares, herramientas y técnicas especializadas para desenvoñverse de forma satisfactoria en los planos educativos o social, se le proporciona en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. De esta forma el niño no sale al servicio de apoyo, sino que, es el servicios de apoyo el que viene al aula donde esté el niño. Dentro de este servicios de apoyo en el aula ordinaria, se tiene que tener en cuenta, según S. y

[9] Estas reglas figuran en carteles pegados en la pared de un aula inclusiva de primer grado, en 1990, de la Helen Hansen Elementary School, de Cedar Falls, Iowa, EE.UU. (S. y W. Stainback, 1999).

Universidad de Huelva 2009

W. Stainback (1999), una serie de medidas en el ambiente natural de la clase:

- ✓ *Fomento de las redes naturales de apoyo:* se hace hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos.
- ✓ *Adaptación del aula:* Cuando se necesita la ayuda de expertos externos para algún alumno, el sistema de apoyo y el proyecto curricular no solo se modifican para ayudar al que necesita la ayuda especializada, sino que también otros estudiantes de la misma clase pueden beneficiarse de ayudas similares.
- ✓ *Capacitación:* El maestro constituye la fuente primordial de apoyo, solución de problemas y divulgación de información, pero en el aula inclusiva, el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo, en vez de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo.
- ✓ *Fomento de la comprensión de las diferencias individuales:* En las aulas inclusivas se orienta al alumnado para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Este aspecto es crucial para la autoconfianza, el respeto mutuo y el sentido de comunidad y de apoyo recíproco en la clase.
- ✓ *Flexibilidad:* En las aulas inclusivas es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela. La flexibilidad no tiene que ver con la carencia de estructura y dirección, sino con la aceptación del cambio y la disposición a cambiar cuando se estime necesario.

Como conclusión, podemos decir que la Educación Inclusiva es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto por que está relacionado con la naturaleza misma de la

Universidad de Huelva 2009

3.- Legislación específica para el alumnado invidente.

En este apartado de las dimensión A, vamos a realizar el estudio del tercer ítem del cuestionario, en el que preguntábamos por la legislación específica del alumnado Deficiente Visual.

		Frecuencias	***Porcentajes***
Válidos	**SI**	8	53,3%
	No	7	46,7%
	Total	15	100%

Tabla 6.2. Datos legislación de deficiencia visual en la Unión Europea.

En la tabla anterior, se puede apreciar que solamente el 53,3% de los países de la Unión Europea tienen una legislación específica para el alumnado deficiente visual, frente al 46,7% que no la tienen. Esto se detalla gráficamente para una mejor percepción visual.

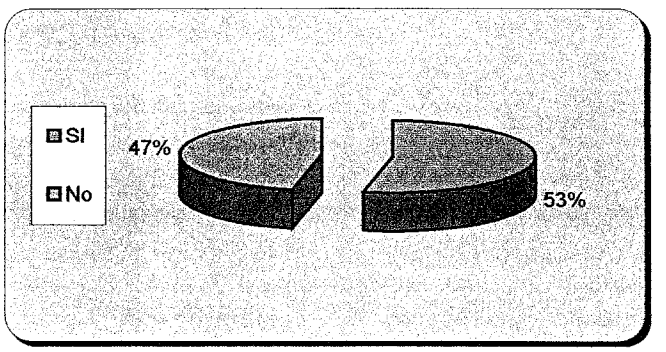


Gráfico 6.2. Porcentajes de países con legislación de deficientes visuales.

Los países de la Unión Europea que disfrutan de una legislación específica para el alumnado deficiente visual, son: Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Grecia, Holanda, Luxemburgo y Portugal. Los países

Universidad de Huelva 2009

que la poseen son: Dinamarca, España, Finlandia, Gran Bretaña, Irlanda, Italia y Suecia.

4.- Ley, orden y fecha.

Si en el apartado anterior hemos visto los países que poseen y no poseen legislación específica para el alumnado deficiente visual, en este detallamos cada uno de los ocho países de la Unión Europea con la citada legislación. Algunos de ellos, mencionan algunos artículos dentro de la misma Ley General de Educación, mientras que otros tienen una normativa específica para los alumnos invidentes dentro de la escolaridad obligatoria.

	Legislación deficiencia visual
Alemania	Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, Schwerpunkt Sehen der KMK, 2000
Austria	Curriculum for blind pupils de 1993
Bélgica	Law of July 6th 1970 on special and integrated, and the Decree of February 25th , 1997
Francia	The law was voted in 1975, (con textos oficiales para los discapcitados visuals).
Grecia	Presidential Decree under the number 265 of 17/4/1979.
Holanda	Wet op de Expertisecentra 2002, textos destinados a los deficientes Visuales.
Luxemburgo	Law concerning the education of blind children from 1900.
Portugal	Ley 105 de 1 de Julio de 1997.

Cuadro 6.10. Legislación específica existente en los paises de la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

B.- Modalidades y datos de escolarización.

Con esta dimensión o sección se pretende recoger información sobre las modalidades de escolarización obligatoria para el alumnado deficiente visual total en cada país de la Unión Europea, así como, el porcentaje de este alumnado que asiste a los centros ordinarios o específicos, en cada una de las etapas educativas. Para terminar esta dimensión, nos interesamos por las formas de organización que tiene cada país de la Unión Europea, con respecto a la atención educativa del alumnado invidente en la escolaridad obligatoria.

5.- Modalidad de escolarización obligatoria para el deficiente visual.

Para recoger esta información, en el ítem 5 de nuestro cuestionario, se daba la posibilidad de contestar que la modalidad de escolarización del alumnado deficiente visual fuera en centro ordinario, centro específico, aula específica en centro ordinario, una combinación de varias y otras. Igualmente se daba la posibilidad de contestar a varias de ellas, con lo cual se obtiene el siguiente gráfico:

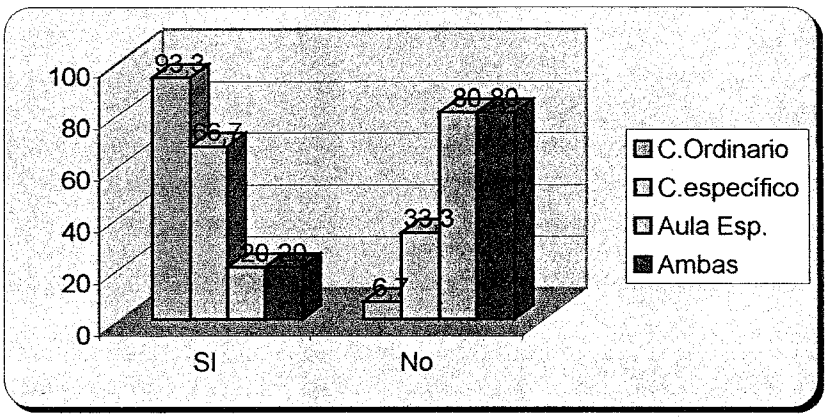


Gráfico 6.3.Porcentajes de modalidades de escolarización del alumnado invidente.

Como se puede apreciar en el gráfico el 93,3% de los países tienen al centro ordinario como modalidad de escolarización del alumna-

Universidad de Huelva 2009

do deficiente visual, mientras que el 66,7% continua asistiendo a centros específicos, el 20% lo hace también en aulas específicas situadas en centros ordinarios y el 20% de los países tienen una modalidad de combinación de ambas. A continuación, mostramos un cuadro por países de las distintas modalidades de escolarización que nos han manifestado en el cuestionario que poseen.

	C. ordinario	*C. específico*	*Aula específica*	*Combinación de ambas*
Alemania	✓			
Austria	✓	✓		
Bélgica	✓	✓		✓
Dinamarca	✓	✓	✓	
España	✓	✓		
Finlandia	✓	✓	✓	
Francia				✓
Gran Bretaña	✓	✓		
Grecia	✓	✓	✓	
Holanda	✓	✓		
Irlanda	✓	✓		✓
Italia	✓	✓		
Luxemburgo	✓			✓
Portugal	✓	✓		
Suecia	✓			

Cuadro 6.11. Modalidades de escolarización del alumno invidente por países.

Universidad de Huelva 2009

6.- Porcentaje de alumnado invidente que asiste a Centro Ordinario o Específico en infantil, primaria y secundaria.

Para recoger esta información en el ítem 6 se les ofrecía un cuadro donde se tenía que indicar el porcentaje de alumnado invidente que asistía a centro ordinario o centro específico, en cada una de las etapas educativas de la escolaridad obligatoria. En el siguiente gráfico mostramos los porcentajes del alumnado deficiente visual de la Unión Europea que asiste, en su escolaridad obligatoria, a centros ordinarios o centros específicos, especificando cada una de las etapas educativas.

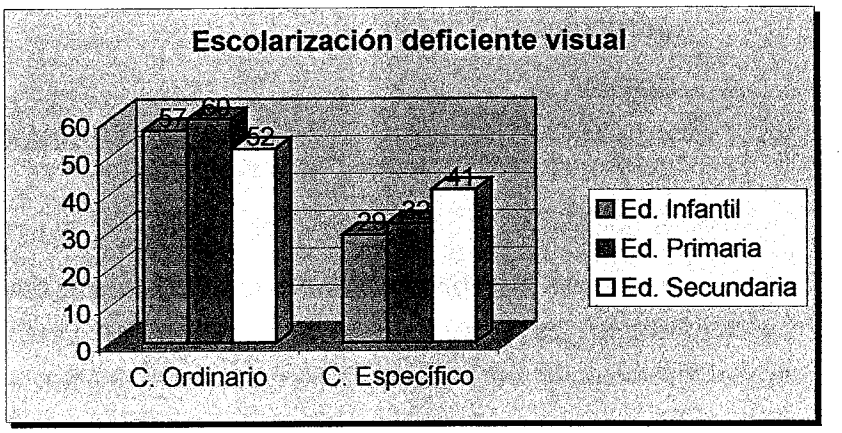


Gráfico 6.4. Porcentajes de la escolarización del deficiente visual.

Observamos en el gráfico que mayoritariamente la escolarización del deficiente visual se realiza en los centros ordinarios, sobre todo en las etapas de educación infantil y primaria. Como hemos podido ver en los gráficos anteriores, también existe la posibilidad de una escolarización combinada en algunos países.

Destacar que Alemania, Finlandia y Suecia son los países que más utilizan el centro ordinario para la escolarización del invidente, mientras que Italia es el que menos, quizás por tener 17 centros específicos para deficientes visuales. Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Grecia, Luxemburgo y Portugal lo realizan a partes muy semejantes.

Universidad de Huelva 2009

7.- Formas de organización en la atención educativa.

Continuando con las formas de organización que tiene el país para la atención educativa del deficiente visual, se le pedía a cada país de la Unión Europea para recoger esta información tres posibilidades: integración, inclusión y otras. Se podían especificar varias posibilidades.

	Frecuencias	*Porcentajes*
Integración	11	50%
Inclusión	9	41%
Otras	2	9%

Tabla 6.3. Datos de las modalidades de escolarización del invidente.

Como se observa en la tabla anterior la modalidad de integración es la más seguida en los países de la Unión Europea con un 50% (f=11), pero el proceso de inclusión se va estableciendo poco a poco, con un 41% (f=9), en otras formas no se ha especificado cuáles son. Mostramos la gráfica siguiente para visualizarlo de forma más práctica.

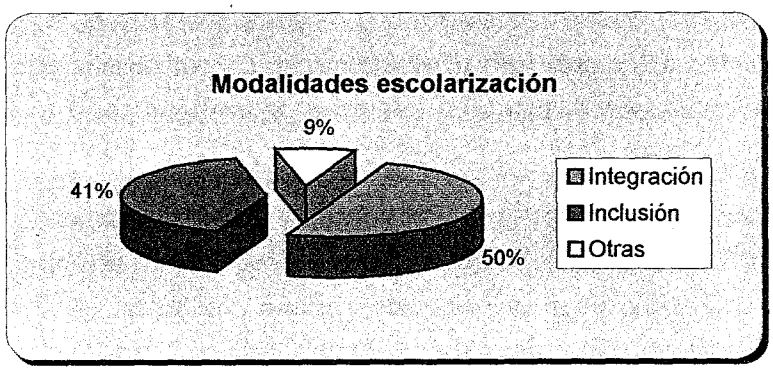


Gráfico 6.5. Porcentajes de las modalidades de escolarización del invidente.

Universidad de Huelva 2009

C.- Asociaciones u organizaciones especializadas.

Con esta dimensión o sección se pretende recoger información sobre las distintas asociaciones de deficientes visuales que existen en los países de la Unión Europea, así como, recoger un listado de todas ellas, para poder en el futuro ponernos en contacto ante posibles investigaciones.

8.- Existencia en el país de asociaciones especializadas.

El ítem número 8 pretende recoger información de una forma directa preguntando por la existencia de una asociación u organización de deficientes visuales en cada país de la Unión Europea, que colabore o tenga convenios en el ámbito educativo. Los resultados fueron aplastante a favor de una respuesta afirmativa, el 100% de dichos países tienen una asociación que vela por el alumnado deficiente visual. En la tabla y el gráfico siguiente se especifican todos estos datos.

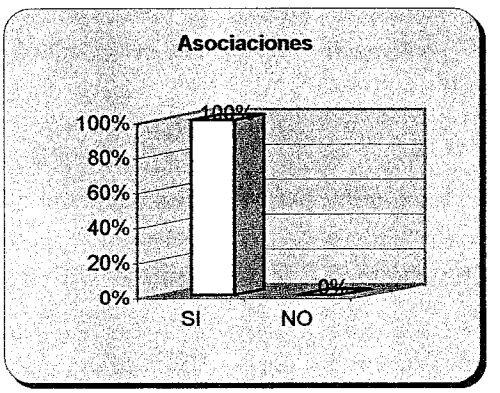


Gráfico 6.6. Porcentaje de Asociaciones de deficientes visuales.

		Frecuencias	*Porcentajes*
Válidos	**SI**	15	100%
	NO	0	0%
	Total	15	100%

Tabla 6.4. Existencia de asociaciones en la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

9.- Indicar los nombres.

Con el ítem número 9 se pretendía recabar información sobre las distintas Asociaciones de deficientes visuales existentes en los países de la Unión Europea, de lo cual, obtenemos el cuadro siguiente. Para más información de todos ellas ver el Anexo 5.

	Asociaciones
Alemania	Staatliche Schule für Sehgeschädigte
Austria	Blindenverband Austria
Bélgica	Residential institutions parents organisations
Dinamarca	Dansk Blindesamfund
España	Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE)
Finlandia	Finnish Federation of the visually Impaired
Francia	O&M, DLS
Gran Bretaña	The Royal National Institute for the Blind (RNIB)
Grecia	Centres for Education and Rehabilitation for the Blind
Holanda	ICEVI
Irlanda	The National Council for the Blind
Italia	Unione Italiana Ciechi
Luxemburgo	Institut pour Déficients Visuels
Portugal	ACAPO
Suecia	Swedish Institute for Special Needs Education

Cuadro 6.12. Asociaciones de ciegos de la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

D.- Formación inicial del profesorado.

Esta dimensión del cuestionario se relaciona con la formación inicial del profesorado que atiende al alumnado deficiente visual en cada uno de los países de la Unión Europea. En ella, se pretende recoger información del tipo de profesorado que posee el alumno en los centros educativos, así como, la opinión que se tiene en cada país de la atención que recibe el alumnado invidente.

10.- Opinión de la atención del invidente en el país.

Para recoger esta información se les ofreció en el ítem 10 seis opciones de respuestas: óptima, buena, adecuada, deficiente, insuficiente y pésima.

	Frecuencias	***Porcentajes***
Óptima	4	26,7%
Buena	5	33,3%
Adecuada	4	26,7%
Deficiente	1	6,7%
Insuficiente	1	6,7%

Tabla 6.5. Frecuencias y porcentajes de opinión de atención al alumnado ciego.

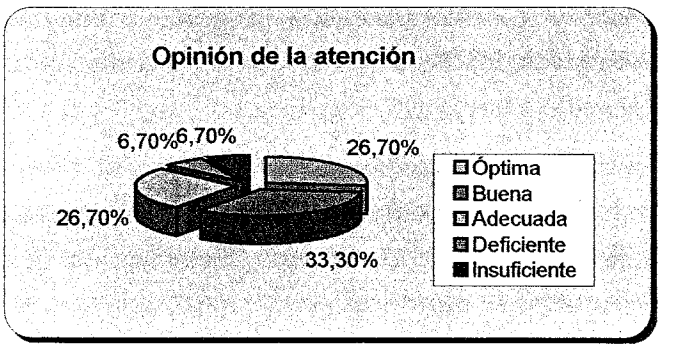


Gráfico 6.7. Porcentaje de opinión de la atención del alumnado ciego.

Universidad de Huelva 2009

Podemos observar en los gráficos que casi la totalidad de los países de la Unión Europea está bastante satisfecho con la atención que tienen los invidentes, sin embargo, dos países Grecia y Suecia, especifican que la atención que reciben es insuficiente o deficiente.

11.- Justificar la respuesta.

Con el ítem número 11 se pretendía recabar información de la justificación, tanto positiva como negativa, de la opinión que se tenía en cada uno de los 15 países de la Unión Europea, de la atención recibida por el alumnado deficiente visual dentro de la escolaridad obligatoria.

Alemania considera la atención óptima y nos dice que *"existe una institución especial en Schleswig-Holstein que proporciona una ayuda personal a los alumnos ciegos, profesores y familias, así como, todos los medios y materiales necesarios, teniendo profesionales que cooperan en el ámbito educativo"*. Italia, defiende que *"el grado de atención es positivo porque la presencia del alumnado ciego en las clases implica al profesorado y a la sociedad"*.

Austria opina que *"a causa de la estructura que se tiene, es más fácil integrar al alumnado ciego que a otro alumnado con distinta discapacidad, así el apoyo, se realiza de multitud de maneras"*. Bélgica nos comenta que *"existe una larga tradición en la educación y escolarización del alumnado deficiente visual"*. España señala que *"uno de los objetivos más importantes que tiene la ONCE es poner a disposición de todo el alumnado discapacitado los medios humanos y materiales necesarios para su óptima educación"*.

Sin embargo en el lado contrario, Suecia que lo considera deficiente señala que *"desafortunadamente muy pocos profesores han aprendido cómo enseñar al alumnado ciego"*. Grecia se queja de que *"el material con el que cuenta el alumnado ciego total en los centros educativos es insuficiente"*. Luxemburgo defiende que *"falta personal profesional para poder alcanzar las metas de la inclusión"*.

Universidad de Huelva 2009

educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

Los argumentos en pro de la educación inclusiva no son sólo educacionales[10] (asociación rie, en www.inclusioneducativa.cl), también existen razones sociales y morales que lo justifican. Los sistemas de educación separados han conducido a la segregación social y al aislamiento de las personas con necesidades educativas especiales en la edad adulta: mundos separados creados desde el comienzo. Por lo contrario, la educación inclusiva, puede establecer las bases de una sociedad más abierta, a la que pertenezcan todas las personas y donde ser diferente sea aceptado y valorado como parte de la humanidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad comienza con la aceptación en una de las primeras formas de socialización, esto es, la escuela. Brinda la oportunidad al alumnado no discapacitado de compartir con los pares que son "diferentes" en uno u otro modo y aprender aceptarlos y a respetar esas "diferencias". Por su parte, los alumnos con discapacidad tienen la posibilidad de convertirse en parte de la comunidad escolar y obtener una idea realista sobre la sociedad multiforme y competitiva en la que viven, así como de sus propias fuerzas y limitaciones.

Para terminar el capítulo y como conclusiones finales vamos a hacer referencia a dos importantes argumentos, por un lado la defi-

[10] Se recogen conclusiones elaboradas a partir de la lectura de diversos documentos de UNESCO, Inclusión internacional y Fundación HINENI (la información se puede encontrar en la página web de su directora Cinthia Duk).

Universidad de Huelva 2009

12.- Tipo de profesorado que forma al invidente.

Con el ítem 12 pretendíamos recoger información sobre el profesorado que atiende al alumnado con deficiencia visual total, a lo largo de su escolaridad obligatoria, en cada uno de los países de la Unión Europea. Se ofrecían tres respuestas: profesorado ordinario, especialista en n.e.e. y especialista en deficiencia visual; y se podían marcar varias opciones.

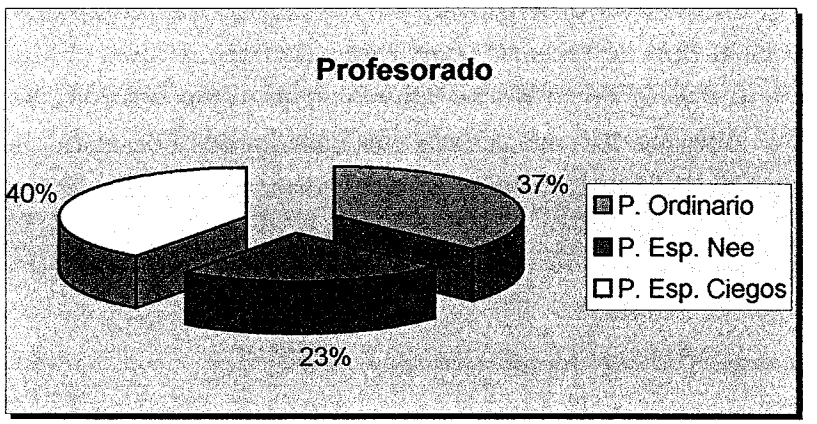


Gráfico 6.8. Porcentaje de formación del profesorado que atiende al deficiente visual.

Como observamos en el gráfico, el 40% del profesorado de los países de la Unión Europea, que atiende al alumnado deficiente visual durante su escolaridad obligatoria en los centros educativo es especialista en invidentes. Muy cercano al porcentaje anterior, el 37% del profesorado es ordinario, quiere decir esto, que el alumnado invidente se escolariza en centros ordinarios y es atendido por estos profesionales. Un poco más lejano el 23%, se encuentra el profesorado especialista en necesidades educativas especiales que atiende al alumnado deficiente visual.

Según los datos anteriores, todavía no está generalizada la especialidad de deficiencia visual en los centros educativos de la Unión Europea. Generalmente, los profesionales especialistas que atienden al invidente en los centros, forman parte de equipos especializados pertenecientes a Asociaciones de ciegos.

Universidad de Huelva 2009

E.- Materiales y actividades utilizadas.

En esta dimensión se pretende recoger información sobre los materiales que se suelen utilizar el alumnado deficiente visual total en el aula-clase, así como, el tipo de actividades que realiza este alumnado durante su escolaridad obligatoria en los países de la Unión Europea.

13.- Clase de materiales utilizados por el invidente.

El ítem 13 se diseñó de forma abierta para recopilar toda la información sobre el tipo de material que generalmente, utiliza el alumnado deficiente visual a lo largo de su escolaridad obligatoria en la Unión Europea. A continuación se realiza un listado de todo este material, recopilando la información aportada por todos los países:

- Máquina Perkins.
- Material Tiflotecnológico (braille speak, etc).
- Magnetófono de 4 pistas.
- Libros de texto transcritos al sistema braille.
- Material de apoyo adaptado (gráficos, esquemas).
- Material tridimensional (mapas en relieve).
- Ayudas ópticas y no ópticas adaptadas al resto visual: lupas, luz, papel pautado, video ampliador,... (en el caso de personas con restos visuales).
- Ordenadores con despliegue en Braille.
- Materiales disponibles en las instituciones para ciegos (VzFB).
- Ábacos.
- Copias en Termo-cera.
- ICT para niños ciegos.
- Película alemana para las formas en relieve.
- Instrumentos geométricos adaptados.

Universidad de Huelva 2009

14.- Tipo de actividades realizadas en el aula-clase.

Con el ítem 14 se pretende recoger información sobre el tipo de actividades que realiza el alumnado deficiente visual en el aula-clase, durante su escolaridad obligatoria dentro del Sistema Educativo de cada uno de los países de la Unión Europea. Las opciones eran: igual que el resto, adaptado pero igual, adaptado pero diferente y otras.

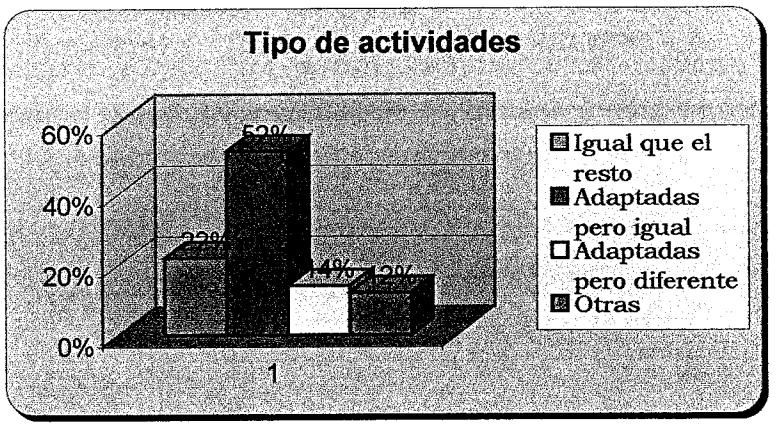


Gráfico 6.9. Porcentajes del tipo de actividad que realiza el alumno invidente.

Como podemos observar en el gráfico anterior, el alumnado deficiente visual en los países de la Unión Europea, suele realizar en la clase actividades adaptadas a ellos, pero iguales que sus compañeros videntes, con un 52%. En segundo lugar con un 22%, tenemos el alumnado invidente con restos, que realiza las mismas actividades que el alumnado vidente. Con un 14% está el alumnado invidente que realiza actividades adaptadas a ellos, pero son distintas a las que realiza el alumnado vidente en las clases. En último lugar, tenemos con un 12% la opción de otras, aquí los países que han elegido esta opción, nos señalan que dependiendo de las necesidades educativas especiales que muestre el alumnado, se diseñan el tipo de actividades adecuadas para ellos. Tenemos también la problemática del alumnado plurideficiente que suele realizar unas actividades que difieren bastante de las realizadas por el alumnado ordinario.

Universidad de Huelva 2009

F.- Equipos Específicos.

Con esta dimensión se pretende recoger información de todo lo referente a la existencia de Equipos Específicos que trabajen para la integración del alumnado deficiente visual en los centros educativos. Igualmente, nos interesamos por los profesionales que lo forman, sus funciones y a la población a la que va destinada su trabajo.

15.- Existencia en el país de Equipos Específicos.

Esta información se solicitaba a través del ítem 15, preguntando si existen en cada uno de los países de la Unión Europea, Equipos Específicos que ayuden en la integración del deficiente visual.

		Frecuencias	*Porcentajes*
Válidos	**SI**	11	73%
	NO	4	27%
	Total	15	100%

Tabla 6.6. Frecuencias de la existencia de equipos específicos.

Podemos observar que no todos los países de la Unión Europea tienen Equipos Específicos para la atención del deficiente visual, solamente, el 73% de los países (f=11). Esto lo ilustramos con el siguiente gráfico.

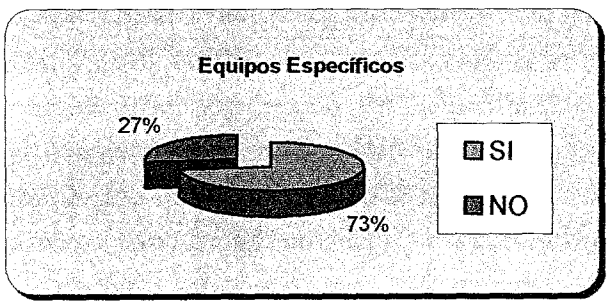


Gráfico 6.10. Equipos Específicos en la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

16.- Profesionales que forman parte de estos equipos.

El ítem 16 de nuestro cuestionario estaba destinado a recaudar información, en el supuesto que existiese equipos específicos para deficientes visuales, sobre los distintos profesionales que forman parte de estos equipos. Los países de la Unión Europea tenían que elegir entre las opciones: profesor, trabajador social, psicólogo y/o pedagogo, técnico de rehabilitación, instructor de Tiflotecnología y Braille, animador socio-cultural y deportivo y otros.

Los resultados se resumen en la siguiente gráfica:

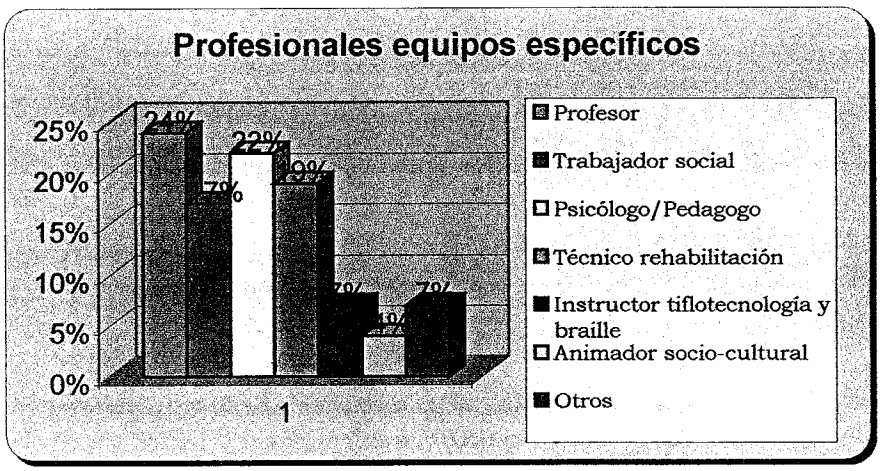


Gráfico 6.11. Profesionales que forman parte de un equipo específico.

Como se observa en el apartado anterior (tabla 6.6), existen cuatro países de la Unión Europea que no tienen equipos específicos para el alumnado deficiente visual: Suecia, Italia, Dinamarca y Finlandia. Los once restantes países, disponen de profesionales en estos equipos de la forma que se indica en el gráfico anterior. La mayor parte de ellos disponen de profesores especialistas en deficientes visuales (24%), seguido muy de cerca por psicólogos y/o pedagogos (22%), técnico rehabilitador (19%) y trabajador social (17%). Indicar que en la opción de otros han aparecido: profesor de orientación y movilidad (Alemania) y Low-Visión Orthoptists (Francia y Luxemburgo).

Universidad de Huelva 2009

17.- Funciones que desempeñan.

El ítem 17 de nuestro cuestionario se destinaba a recoger información, en los países que tenían equipos específicos, de las funciones que desempeñaban estos equipos para la efectiva integración y normalización del alumnado deficiente visual total en la sociedad. Los países de la Unión Europea tenían que elegir entre las opciones: funciones generales, asesoramiento a centros educativos, apoyo al alumnado deficiente visual, asesoramiento y apoyo a las familias y otras.

Los resultados se resumen en la gráfica siguiente:

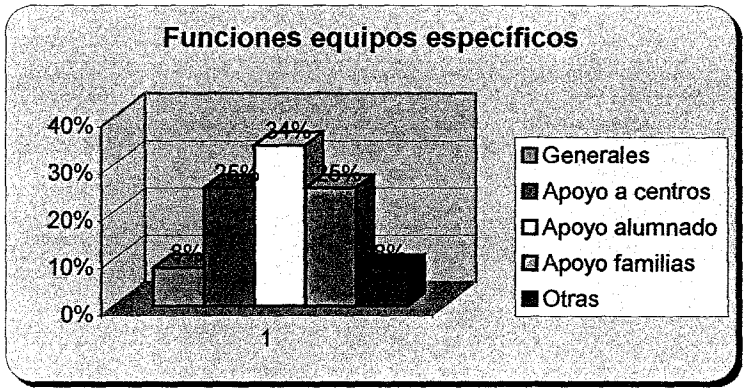


Gráfico 6.12. Funciones de los equipos específicos.

Al igual que en el apartado anterior, los once países de la Unión Europea que tienen equipos específicos para atender al alumnado deficiente visual, tienen las funciones indicadas en el gráfico. Generalmente, en un 34% la función que suelen realizar todos estos equipos es la de apoyar al alumnado deficiente visual. Tras ésta, destaca el asesoramiento a centros educativos con un 25% y el asesoramiento y apoyo a las familias con igual porcentaje. Son pocos los que realizan funciones generales (8%) y entre otras, podemos destacar que en Alemania coordinan actividades, en Irlanda tienen asistente para las necesidades especiales y en Luxemburgo, tienen función de rehabilitación.

Universidad de Huelva 2009

18.- Población a la que va encaminada su labor.

Continuando con esta dimensión, la presente cuestión pretende recoger información, mediante el ítem 18, sobre los grupos de población a los que va encaminada las actuaciones de los equipos específicos. Los países de la Unión Europea que tuvieran equipos específicos de deficiencia visual, tenían que elegir entre las opciones: bebés deficientes visuales, alumnado deficiente visual escolarizado en centros públicos, alumnado escolarizado en centros privados, alumnado en enseñanza no reglada, familias, profesionales de la educación y otros.

Resumimos los datos en la siguiente gráfica:

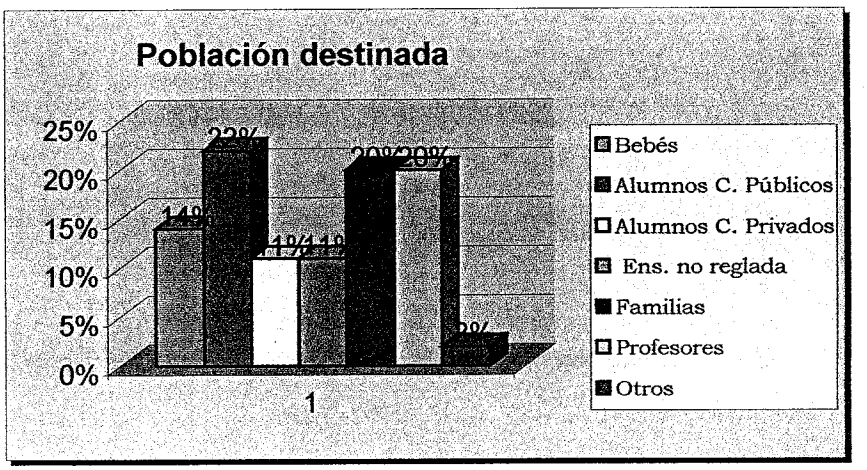


Gráfico 6.13. Población destinada de equipos específicos.

Los datos anteriores corresponden a los once países de la Unión Europea que poseen equipos específicos para el deficiente visual. Comprobamos que la población, que generalmente se reparten sus servicios es el alumnado invidente escolarizado en los centros públicos con un 22%, las familias de éstos con un 20% y los profesores que atienden al alumnado deficiente con un 20%. Más lejos están los invidentes de centros privados (11%), los bebés (14%) y el alumnado de enseñanza no reglada (11%). Destacar que en otros figura Alemania que atiende la formación vocacional, indispensable como se puede apreciar en su sistema educativo.

Universidad de Huelva 2009

G.- Nuevos Proyectos.

En esta última dimensión, se pretende recoger información de los futuros o nuevos proyectos existentes en los países de la Unión Europea sobre la integración y/o inclusión del deficiente visual en los centros educativos. Se pregunta si existe algún nuevo proyecto educativo, y en el caso de existir, especificar cuál.

19.- Existencia en el país de algún nuevo proyecto.

Esta información se solicitaba a través del ítem 19, preguntando si existen en cada uno de los países de la Unión Europea, nuevos proyectos que ayuden en la integración del deficiente visual.

		Frecuencias	*Porcentajes*
Válidos	**SI**	2	15%
	NO	13	85%
	Total	15	100%

Tabla 6.7. Frecuencias de nuevos proyectos para los invidentes

Podemos observar que los países de la Unión Europea tienen nuevos proyectos sólo en un 15%, es decir Gran Bretaña y Grecia, para la atención del deficiente visual, y el 85% de los países (f=13), no poseen nuevos proyectos. Esto lo ilustramos con el siguiente gráfico.

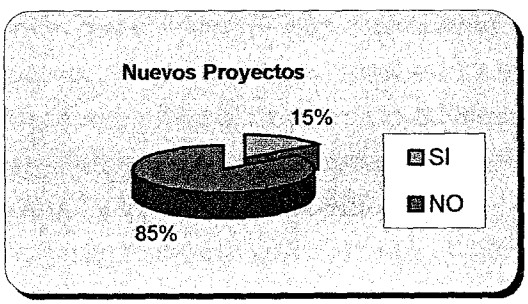


Gráfico 6.14. Nuevos Proyectos para el deficiente visual.

Universidad de Huelva 2009

20.- Se especifica cuál es.

En esta última dimensión de Nuevos Proyectos que estamos analizando, concluimos con el ítem 20, que es abierto, y que pretende recabar información de la existencia, en cada uno de los países de la Unión Europea, de proyectos nuevos en el campo de la integración del deficiente visual en los centros educativos.

Como podemos observar en el apartado anterior, solamente el 15% de los países de la Unión Europea tienen en perspectiva algún nuevo proyecto para el alumnado deficiente visual, en concreto los países son Gran Bretaña y Grecia.

Gran Bretaña nos indica en su cuestionario que "*siempre existen nuevos proyectos, ya que el proceso de integración es algo que nunca acaba*". Grecia señala en su cuestionario que "*se está en la creación de nuevos Centros de Diagnóstico, Valoración y Apoyo para las personas con necesidades educativas especiales*".

Estos dos países de la Unión Europea han sido los únicos que han aportado algo en este ítem de nuevos proyectos. Por el contrario, el 85% han indicado que no tienen nuevos proyectos en la actualidad. Quizás esto sea debido a que en el ítem 10, se considera, generalmente como Buena, Óptima o Adecuada la atención que se le realiza al deficiente visual en la escolaridad obligatoria.

Para terminar señalamos que Suecia nos dice en su cuestionario que "*hace dos años habría respondido en este ítem que sí, ya que consiguieron una nueva organización con un propósito nuevo y diferente en la integración del alumnado con necesidades educativas especiales*".

Universidad de Huelva 2009

6.3. Respuestas a los interrogantes planteados.

Finalizado el análisis descriptivo de los resultados del cuestionario en base a frecuencias y porcentajes en los distintos ítems, describimos a continuación, las respuestas a los interrogantes planteados en el inicio del presente estudio sobre, la respuesta educativa de los países de la Unión Europea a la deficiencia visual total, que figuran en el capítulo primero. Para la descripción de estos interrogantes se seguirá el orden indicado en el cuadro 1.5 del primer capítulo.

- *¿Coinciden las edades que comprende la escolaridad obligatoria en toda la Unión Europea?*

Una vez que hemos realizado el análisis descriptivos de todos nuestros datos de las entrevistas y los cuestionarios, llegamos a la conclusión, que los quince países de la Unión Europea no coinciden en la misma edad escolar para el alumnado que cursa la enseñanza obligatoria. El gráfico que sigue nos muestra un resumen de ello.

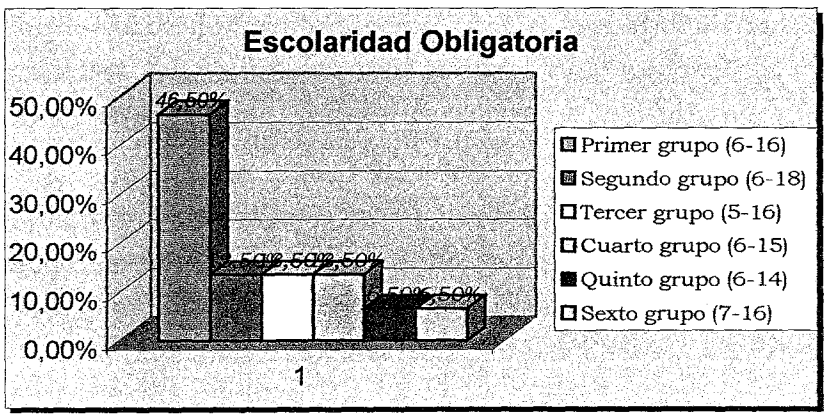


Gráfico 6.15. Edades de la escolaridad obligatoria en la Unión Europea.

Como se puede apreciar en el gráfico, siete países de un primer grupo de la Unión Europea coinciden con la edad de escolarización en la enseñanza obligatoria (46,5%), de 6 a 16 años de edad, estos países son: Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda y Luxemburgo.

Universidad de Huelva 2009

nición de educación inclusiva que realiza Susan Bray Stainback (2001):

> *"La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad por continuar siendo miembros de la clase ordinaria y por aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula"* (Susan Bray Stainback, 2001, p. 18).

Y por otro lado, para ilustrar todo lo relatado, referirnos a unas declaraciones de Marta Mata, maestra y pedagoga, una de las fundadoras de la "Escola de Mestres Rosa Sensat", en una entrevista publicada en el semanario *Presencia* (número 1603, del 15 al 21 de noviembre de 2002).

El periodista le pregunta: *"¿Se avanza más en una clase heterogénea que no en una clase homogénea, donde todos los alumnos tienen el mismo nivel?".*

Marta Mata le responde: *"Sí, si eso es lo que te propones. Si lo que quieres enseñar es el pluscuamperfecto, incluso los hay que llegan a decir que es necesario separar a los niños de las niñas, porque dicen que su ritmo intelectual es diferente. Pero si lo que quieres es educar, es decir, hacer crecer las posibilidades de todos los niños, lo mejor es tenerlos juntos. Lo que los niños pueden hacer para ayudarse unos a otros es extraordinario. No hace mucho me explicaba una maestra de primaria que en su clase tenía a un alumno* ***ciego****. Resulta que aquel curso fue el mejor curso de lengua que jamás había tenido".*

¿Por qué?, inquirió el periodista y Marta Mata respondió: *"Pues porque, con aquel compañero ciego, todos debían esforzarse a hablarle de tal forma que supliera lo que él no veía. Aprendieron a jugar con las palabras, perfeccionaron la precisión del vocabulario y desarrollaron su lenguaje. Y además, aprendieron a ser ciegos".*

Universidad de Huelva 2009

En un segundo grupo, figura la edad de 6 a 18 años con un 13,5%, con dos países, Alemania y Bélgica; ésta última tiene dos tramos de escolaridad obligatoria, la parcial de 6 a 16 años y la total de 6 a 18 años, dependiendo a la que se quiera ajustar el alumno.

El tercer grupo de países con edades de 5 a 16 años, con un 13,5%, lo forman dos países, Gran Bretaña y Holanda. El grupo cuarto lo forman los países de edades obligatorias de 6 a 15 años, con un 13,5%, que son Italia y Portugal.

El quinto y sexto grupo, formados por un país cada uno y con un 6,5%, lo forman Austria con edades obligatorias de 6 a 14 años; y Suecia con edades de 7 a 16 años.

Resumimos diciendo que no todos los países de la Unión Europea tienen la misma edad de escolaridad obligatoria, como se aprecia, estas edades abarcan la educación primaria y algunos ciclos de educación secundaria; con la excepción de Alemania que abarca también la formación vocacional, todo esto se comprueba en cada uno de los sistemas educativos estudiados de la Unión Europea.

- *¿Tienen todos los países de la Unión Europea una legislación para el alumnado con necesidades educativas especiales?*

Como podemos observar en el gráfico 6.1., no todos los países de la Unión Europea poseen una legislación específica para el alumnado con necesidades educativas especiales. Tiene una legislación específica el grupo formado por los países (80%): Alemania, Austria, Bélgica, España, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Portugal.

Por el contrario, no tienen una legislación específica (20%) Dinamarca, Finlandia y Suecia. Como se puede apreciar es el grupo de países Nórdicos, en los cuales se comenzó a gestar el término de *Normalización*, y la legislación que se refiere a estos alumnos es la misma que para cualquier escolar perteneciente a estos sistemas educativos.

Universidad de Huelva 2009

- *¿Tienen todos los países de la Unión Europea una legislación específica para los deficientes visuales?*

Si observamos el gráfico 6.2. con un simple golpe de vista, nos damos cuenta que no todos los países de la Unión Europea disponen de una legislación específica para el alumnado deficiente visual. Países como: Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Grecia, Holanda, Luxemburgo y Portugal si poseen una legislación para la escolarización del deficiente visual, es decir un 53% del total de los quince países.

Por el contrario, con un 47%, Dinamarca, España, Finlandia, Gran Bretaña, Irlanda, Italia y Suecia; no disponen de una legislación especial, dentro del sistema educativo, para el alumnado deficiente visual. Este tipo de alumnado se rige por la normativa existente en el sistema educativo, para el alumnado con necesidades educativas especiales, o bien, como hemos mencionado en el interrogante anterior (Dinamarca, Finlandia y Suecia), por la normativa de cualquier escolar del país.

- *¿Existen diferencias en las modalidades de escolarización obligatoria para el alumnado deficiente visual total?*

La respuesta a esta pregunta la encontramos en el gráfico 6.3 y la tabla 6.11, en los cuales, observamos que el 93,3% de los países de la Unión Europea tienen como modalidad de escolarización obligatoria para el alumnado deficiente visual, los centros educativos ordinarios. Del mismo modo, un porcentaje alto de países, el 66,7%, también recurren a los centros específicos como modalidad de escolarización de este alumnado.

Con un porcentaje inferior, el 20%, utiliza la modalidad de Aula específica en centro ordinario y ambas a la vez. Se alude, en algunos países, que es cada vez mayor el número de alumnado deficiente visual, que utiliza varias modalidades de escolarización conjuntamente y a tiempo parcial. Resumiendo, decimos a este interrogante, que no existen grandes diferencias en las modalidades de escolarización, para el alumnado deficiente visual en la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

- *¿Existen diferencias en el porcentaje de alumnado invidente que asiste a Centros Ordinarios y Centros Específicos en la Unión Europea?*

Según los datos que nos aporta el gráfico 6.4, sí existen diferencias, en cuanto al porcentaje de alumnado deficiente visual que se escolariza en centros ordinarios y centros específicos. El alumnado invidente en los países de la Unión Europea asiste en un 57% a los centros ordinarios para recibir su escolarización obligatoria.

La escolarización de los deficientes visuales en los centros ordinarios se origina mayoritariamente en la etapa de educación primaria con un 60%. En la etapa de educación infantil disminuye un poco el porcentaje a un 57%, mientras que la etapa de educación secundaria es la menos frecuentada con un 52%. Aunque las cifras no son iguales, no existen diferencias considerables entre ellas.

En los centros específicos, el porcentaje disminuye ampliamente situándose la asistencia del invidente a estos centros en un 34%. Aquí los centros más visitados son los de la etapa de educación secundaria (curiosamente inversamente a los centros ordinarios, el motivo puede estar en que, los centros específicos prestan unos servicios de transporte, comedor, talleres, formación vocacional; que no se suelen dar en los ordinarios) con un 41%. En educación primaria el porcentaje disminuye a un 32%, mientras que la etapa de educación infantil baja a un 29%.

Se observa igualmente, que un número reducido de deficientes visuales no aparecen en estas cifras dadas anteriormente, destinadas a la asistencia a centros ordinarios o específicos, concretamente un 9%. La razón puede estar en que, como se ha mencionado en alguna ocasión a lo largo de nuestro estudio, cada vez más, se observa en los sistemas educativos de la Unión Europea que se aboga por un tipo de escolarización parcial del discapacitado y situada en ambos centros (ordinario y específico), se recibe la terapia necesaria en los centros específicos (algunos países lo convierten en centro de recursos) y se lleva a cabo la integración en los centros ordinarios.

Universidad de Huelva 2009

- *¿Existen diferencias entre los países de la Unión Europea en cuanto a las formas de atención educativa que se le realiza al alumnado deficiente visual total en la enseñanza obligatoria?*

Según se aprecia en la tabla 6.3 y en el gráfico 6.5, el 50% de los países de la Unión Europea, llevan a cabo en sus sistemas educativos, la integración del alumnado deficiente visual, como modalidad de atención educativa. Avanzando un poco más en este aspecto, observamos que el 41% de los países de la Unión Europea, utilizan también la inclusión educativa como proceso de atención educativa del alumnado invidente.

Concluyendo, no existen diferencias entre los países de la Unión Europea, en cuanto a las formas de atención educativa que recibe el alumnado deficiente visual en la enseñanza obligatoria. Si unimos la integración y la inclusión educativa (ya que entendemos que son dos filosofías distintas) en la Unión Europea, nos damos cuenta, que el 91% de los países realizan la atención del invidente en la misma línea. Solamente, un 9% de los países utilizan también otras formas de atención de estos alumnos, entre ellas destacamos los centros especiales privados y formas tradicionales.

- *¿Tienen todos los países de la Unión Europea asociaciones u organizaciones especializadas en invidentes que colaboran en el ámbito educativo?*

Si consultamos el gráfico 6.6 y la tabla 6.4, enseguida percibimos que todos los quince países de la Unión Europea (100%), poseen Asociaciones u Organizaciones especializadas en deficientes visuales, que colaboran en el ámbito educativo y familiar.

En el Anexo V de este estudio se puede consultar el listado que hemos realizado de todas las Asociaciones de la Unión Europea, con sus nombres, teléfono de contacto, direcciones y correos electrónicos; de esta forma, podemos ponernos en contacto con ellos para posibles consultas. Todas pertenecen a la Unión Europea de Ciegos.

Universidad de Huelva 2009

- *¿Tiene el profesorado de la Unión Europea que atiende a los invidentes en la escolaridad obligatoria la misma formación inicial?*

En el análisis de los datos que hemos realizado en el gráfico 6.8, podemos apreciar que el profesorado destinado en los centros educativos de la Unión Europea, que atiende al alumnado deficiente visual, es en un 40% profesorado especialista en deficientes visuales.

Cercano a esta cifra, tenemos con un 37%, el profesorado ordinario que también atiende a este tipo de alumnado. Un poco más lejos se sitúa el profesorado especialista en necesidades educativas especiales, con un 23%.

Recopilando toda la información de los sistemas educativos de la Unión europea, observamos que generalmente, estos tres tipos de profesores los podemos encontrar en casi todos los centros de los países de la Unión Europea. Todo esto es lógico, ya que, en el proceso de integración e inclusión, el alumnado invidente pueda ser atendido por varios profesionales con formación distinta.

Resumiendo, decimos que el alumnado deficiente visual en la Unión Europea, no tiene únicamente profesorado especialista en ciegos, sino que, se utilizan también en los centros profesorado ordinario y especialista en necesidades educativas especiales.

- *¿Qué tipo de materiales Tiflotécnicos utilizan los invidentes en la escolaridad obligatoria de la Unión Europea?*

Los materiales Tiflotécnicos que se utilizan en todos los sistemas educativos de los países de la Unión Europea, para la enseñanza-aprendizaje del deficiente visual, generalmente, suelen ser los mismos. Todos ellos, tienen la característica común de utilizar las nuevas tecnologías existente para paliar las dificultades de cada invidente, desde la ceguera total, hasta las ayudas ópticas y no ópticas adecuadas a los que presentan restos visuales.

Universidad de Huelva 2009

El tipo de material, que normalmente nos hemos encontrado en nuestro estudio, es el que enunciamos en el cuadro siguiente:

- Máquina Perkins.
- Material Tiflotecnológico (Braille Speak, etc).
- Magnetófono de 4 pistas.
- Libros de texto transcritos al sistema braille.
- Material de apoyo adaptado (gráficos, esquemas).
- Material tridimensional (mapas en relieve).
- Ayudas ópticas y no ópticas adaptadas al resto visual: lupas, luz, papel pautado, video ampliador,...
- Ordenadores con despliegue en Braille.
- Materiales disponibles en las instituciones para ciegos (VzFB).
- Ábacos.
- Copias en Termo-cera.
- ICT para niños ciegos.
- Instrumentos geométricos adaptados.

Cuadro 6.13. Material utilizado por invidentes en la Unión Europea.

- *¿Qué tipo de actividades realiza el alumnado invidente en el aula-clase durante su escolaridad obligatoria en la Unión Europea?*

Según se desprende de nuestro estudio y análisis realizado, como nos muestra el gráfico 6.9, podemos decir que el tipo de actividades que realiza el alumnado deficiente visual, dentro de su aula-clase, durante su escolaridad obligatoria, en los países de la Unión Europea, son actividades adaptadas pero igual que el resto del alumnado ordinario, con un 52% del porcentaje total.

Universidad de Huelva 2009

Quiere decir esto, que según el tipo de actividades investigadas, unas no discriminan a otras, ya que con un 22% aparecen las actividades igual al resto del alumnado; las actividades adaptadas pero diferentes al resto del alumnado poseen un 14%; y con un 12%, en último lugar, aparecen otras actividades distintas.

Aparecen algunas observaciones en algunos países que nos indican, que dependiendo de las necesidades educativas especiales de cada alumno invidente, se utilizan las adaptaciones de acceso o no significativas (igual que el resto), o bien, cuando es necesario, adaptaciones significativas, es decir, los objetivos y actividades difieren a las de los compañeros.

- *¿Tienen todos los países de la Unión Europea equipos específicos para la integración escolar del invidente?*

Podemos observar en la tabla 6.6 y el gráfico 6.10 del presente capítulo, que no todos los países de la Unión Europea poseen equipos específicos para la integración escolar del deficiente visual. En concreto once países (un 73%) disponen de estos equipos, mientras que cuatro países (un 27%) no tienen equipos específicos. Los cuatro países que no disfrutan de la existencia de estos equipos son: Dinamarca, Finlandia, Suecia e Italia.

En nuestro estudio hemos podido comprobar también, que en los once países de la Unión Europea que existen los equipos específicos para la integración del invidente, éstos generalmente, pertenecen a Asociaciones u Organizaciones de Ciegos existentes en el país.

En los cuatro países de la Unión Europea que no disponen de estos equipos, creemos que es por la existencias de equipos psicopedagógicos estatales, que se encargan de la evaluación e integración del deficiente visual en su sistema educativo. También por la misma legislación existente en el sistema educativo para todo del alumnado.

Universidad de Huelva 2009

- *¿Existen diferencias en el tipo de profesionales y sus funciones en un equipo específico para deficientes visuales en la Unión Europea?*

Según se desprende de nuestro estudio y como se puede observar en el gráfico 6.11 del presente capítulo, no existen grandes diferencias en cuanto a los profesionales que forman parte de un equipo específico en los once países de la Unión Europea que gozan de la existencia de estos equipos.

Los profesionales que forman parte de los equipos específicos para el deficiente visual, a los que se hace mención en cada país son: profesores especialistas (25%), trabajadores sociales (17%), psicólogo y/o pedagogo (22%) y técnico en rehabilitación (19%). Luego en cada país aparecen nuevos profesionales, destacamos España que posee instructor de Tiflotecnología y Braille y animador sociocultural y deportivo; Alemania que cuenta con profesor de orientación y movilidad; y Francia y Luxemburgo que tienen un profesional de Low-Vision Orthoptists.

Igualmente, no existen grandes diferencias en el tipo de funciones que ejercen estos equipos específicos para la integración del deficiente visual. Generalmente, las funciones que se repiten en los países de la Unión Europea que gozan de este servicio, son: Asesoramiento a centros educativos (25%), Apoyo al alumnado deficiente visual (34%) y Asesoramiento y apoyo a las familias de los invidentes. Podemos destacar que en Alemania coordinan actividades, en Irlanda tienen asistente para las necesidades especiales y en Luxemburgo, tienen función de rehabilitación.

Como conclusión podemos decir que no existen diferencias significativas, en cuanto a los profesionales que forman los equipos específicos, ni con respecto a las funciones que realizan éstos en la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

7

Conclusiones, implicaciones y limitaciones de la investigación.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

7.1. Conclusiones Generales.

7.1.1. Conclusiones respecto a las políticas de integración educativa de las necesidades educativas especiales en los distintos sistemas educativos de la Unión Europea.

7.1.2. Conclusiones respecto a la respuesta educativa a la deficiencia visual total en la Unión Europea.

7.2. Implicaciones futuras, ¿cómo continuar?.

7.3. Limitaciones de la investigación.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestra investigación se ha referido, como explicábamos en el primer capítulo, a un estudio sobre la respuesta educativa a la deficiencia visual total en los países de la Unión Europea. El estudio tenía como objetivo general, por una parte, un conocimiento de la realidad educativa de los distintos sistemas educativos de los países de la Unión Europea como plataforma de la deficiencia visual, y dentro de éstos, la respuesta educativa dada a la deficiencia visual (ciegos totales en la enseñanza obligatoria).

Por otra parte, pretendíamos con este estudio conocer la situación actual, en cuanto a legislación, modalidades de escolarización, organización educativa, asociaciones, profesorado, actividades del aula,

Universidad de Huelva 2009

equipos específicos, etc. Desde una perspectiva general de las necesidades educativas especiales, y en concreto de los deficientes visuales en la Unión Europea, dentro de estos sistemas educativos.

Para la consecución de estos objetivos globales, concretados en el capítulo primero, así como unos interrogantes planteados al inicio de nuestro estudio, se diseñó un proceso de investigación en el que partiéndose de la realización de entrevistas semiestructuradas a catorce representantes de Educación y Cultura de los Consulados de los países de la Unión Europea, tras el análisis de éstas y la revisión de la literatura al respecto, se elaboró un cuestionario que se pasó a los quince representantes de los países de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales y cuyos resultados, proceso y análisis se recogen en los capítulos anteriores.

Iniciamos nuestra fundamentación con una reflexión sobre el concepto de Educación Especial y la evolución que ha tenido ésta a lo largo de los tiempos, hasta llegar al concepto actual de inclusión educativa. Del término general de Educación Especial, llegamos en nuestra discapacidad objeto de estudio: la Deficiencia Visual total y su respuesta educativa, tanto en España como en Europa en la enseñanza obligatoria.

Dentro de esta fundamentación, vimos necesario conocer cada uno de los quince sistemas educativos de la Unión Europea, ya que para comprender adecuadamente la respuesta educativa a la deficiencia visual, es necesario conocer el contexto educativo en el que se apoya, con su contexto social, escolaridad obligatoria, etapas educativas en las que se van a encontrar inmersos, profesorado, cómo se tratan las necesidades educativas especiales, y en concreto, la deficiencia visual.

Una vez recordados los aspectos anteriores y realizado el análisis de la entrevistas y del cuestionario, pasaremos a describir las conclusiones, limitaciones e implicaciones futuras de nuestra investigación.

Universidad de Huelva 2009

7.1. Conclusiones generales.

Vamos a comenzar nuestras conclusiones exponiendo, que tras nuestro estudio, la edad que comprende la escolaridad obligatoria dentro de los sistemas educativos de los países de la Unión Europea, no coincide en todos ellos, igualmente, tampoco coincide la edad de permanencia del alumnado con necesidades educativa especiales, dentro de los cuales se encuentran los deficientes visuales totales, en estos sistemas educativos. Todo esto queda expuesto en el cuadro que sigue.

PAÍS	Escolaridad Obligatoria	Escolaridad alumnado con n.e.e.
Alemania	6-18 años	3-18 años
Austria	6-15 años	6-18 años
Bélgica	6-18 años	3-21 años
Dinamarca	6-16 años	6-20 años
España	6-16 años	3-20 años
Finlandia	6-16 años	6-17 años
Francia	6-16 años	3-20 años
Gran Bretaña	5-16 años	2-18 años
Grecia	6-16 años	4-18 años
Holanda	5-16 años	3-20 años
Irlanda	6-16 años	4-18 años
Italia	6-15 años	3-18 años
Luxemburgo	6-16 años	3-12 años
Portugal	6-15 años	6-15 años
Suecia	7-16 años	6-17 años

Cuadro 7.1. Edades de escolaridad obligatoria y alumnado con n.e.e. en la Unión europea.

Universidad de Huelva 2009

7.1.1. Conclusiones respecto a las políticas de integración educativa de las necesidades educativas especiales en los distintos sistemas educativos de la Unión Europea.

En primer lugar diremos, que coinciden todos los países de la Unión Europea en señalar que los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, son aquellos que poseen discapacidades físicas, deficiencias sensoriales (deficiencia visual) o graves problemas emocionales o de aprendizaje.

Legislación:

Una vez definido el término de necesidades educativas especiales (siempre lo mencionaremos con carácter general, pero hace alusión a la deficiencia visual total) y a la vista de todo cuanto se ha narrado en el estudio de los sistemas educativos, podemos decir que Suecia, Dinamarca e Italia llevan años aplicando políticas de integración. En estos países, las decisiones legislativas importantes están tomadas hace ya tiempo y en estos últimos años no se han producido cambios al respecto. Sin embargo, en la mayoría del resto de los países de la Unión Europea, la **legislación** se caracteriza por modificaciones considerables en el ámbito legislativo. Con respecto a esto concluimos que:

- Algunos países definieron ya en los años 1980 la función de su sistema de educación especial como un proveedor de recursos para las escuelas ordinarias. La mayoría de los países han adoptado este enfoque: Alemania, Finlandia, Grecia, Portugal y Holanda.
- La elección por parte de los padres ha sido objeto de modificaciones legislativas en Austria, Gran Bretaña y Holanda.
- Los países que disponían de dos legislaciones diferenciadas para la enseñanza ordinaria y la especial, como es el caso de Holanda, Bélgica y Luxemburgo, elaboran en estos últimos años un marco legislativo único.

Universidad de Huelva 2009

- Países como Francia y Finlandia presentan claramente la integración como la principal y primera opción para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- La descentralización de la toma de decisiones respecto al alumnado con necesidades educativas especiales es un tema abordado en la legislación de Finlandia, Gran Bretaña, Irlanda y Holanda.
- La legislación referente a la enseñanza especial en la educación secundaria se ha desarrollado recientemente en Bélgica, España y Holanda.

Política de integración:

Según lo que se ha mencionado anteriormente, la tendencia actual en los países de la Unión Europea se dirige hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales (deficientes visuales totales) en los centros ordinarios, proporcionando a los profesores diversos grados de ayuda en forma de medios humanos y materiales suplementarios. Podemos dividir a los países en tres categorías según su **política de integración** respecto al alumnado con necesidades educativas especiales (siempre aludimos al deficiente visual total):

- La primera categoría (llamada de "opción única" por la Agencia Europea) incluye a los países que desarrollan una política y unas prácticas encaminadas a la integración de casi todos los alumnos en la educación ordinaria. En general, este tipo de integración se apoya en una amplia gama de servicios destinados a los centros ordinarios. Pertenecen a este grupo Grecia, España, Italia, Portugal y Suecia.
- En los países que pertenecen a la segunda categoría ("doble opción", según la Agencia Europea), existen dos sistemas educativos separados. Estos sistemas tienen (o tenían hasta nuestro estudio) una legislación diferente, con normas distintas para la educación general y para la Educación Especial. En este grupo tenemos a Bélgica y Holanda.

Universidad de Huelva 2009

- Los países que pertenecen a la tercera categoría ("opciones múltiples", según la Agencia Europea) presentan distintas formas de integración. No ofrecen una sola solución (la integración en la educación ordinaria con el apoyo necesario) o una elección entre dos opciones (educación ordinaria o Educación Especial), sino una gama de servicios entre estos dos sistemas. Estos servicios abarcan desde clases especiales múltiples (a tiempo completo o a tiempo parcial) hasta diversas formas de cooperación entre centros, incluyendo actividades de intercambio (con profesores y alumnos de centros ordinarios y de Educación Especial que participan en intercambios temporales o totales). Pertenecen a esta categoría Dinamarca, Alemania, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Finlandia y Gran Bretaña.

Actualmente, la situación se encuentra en plena evolución: los países con la "doble opción" tienden a adoptar "opciones múltiples". En estos países está apareciendo un creciente número de estructuras situadas entre la educación ordinaria y la Educación Especial. Estos mismos países están adoptando unas medidas legales para eliminar las grandes diferencias existentes entre los centros de educación ordinaria y los de Educación Especial.

Centros de Recursos:

Igualmente, en los países de la Unión Europea de "opción única", la tendencia general apunta a la transformación de muchos centros especiales que aún existen en **centros de recursos**. Esta evolución también se percibe en la categoría expuesta de "opciones múltiples".

La transformación de las escuelas e institutos especiales en centros de recursos es normalmente, la tendencia común en toda la Unión Europea. Como observamos en los sistemas educativos estudiados, en casi todos ellos se ha organizado, o se está organizando, una red nacional de centros de recursos. Estos centros reciben diferentes nombres y sus funciones varían. En algunos países se les denomina *centros de formación*, en otros, *centros experimentales o centros de apoyo.*

Universidad de Huelva 2009

Generalmente, las funciones de estos centros pueden resumirse en el cuadro siguiente:

- Formación y organización de cursos para educadores y otros profesionales.
- Elaboración y difusión de material y de metodologías.
- Apoyo a las escuelas ordinarias y a los padres.
- Ayuda individual al alumnado a tiempo completo o parcial.
- Asistencia en el momento de entrar en el mercado de trabajo.

Cuadro 7.2. Funciones de los centros de recursos.

En algunos países, las escuelas especiales ya están organizadas como centros de recursos, es el caso de Dinamarca, Suecia y Finlandia. En otros, las escuelas especiales tienen que cooperar con las ordinarias de su zona, aquí tenemos el caso de España; y en otros como Bélgica, Holanda, Grecia y Gran Bretaña, las escuelas especiales cumplen la función de servicios itinerantes de apoyo para las escuelas ordinarias.

Porcentajes de alumnado con n.e.e. y deficiencia visual:

A lo largo del estudio que se ha realizado a los quince sistemas educativos de la Unión Europea, hemos barajado los **porcentajes del alumnado con necesidades educativas especiales y deficientes visuales**. Sirva el cuadro siguiente como resumen a todos estos porcentajes y señalamos que del total de alumnado con necesidades educativas especiales de la Unión Europea, alrededor del 1% es alumnado con **deficiencia visual**, situándose los extremos en Suecia con el 4% y Grecia con el 0,5%.

Universidad de Huelva 2009

De 0% a 2%	De 2% a 4%	De 4% a6%	De 6% a 8%	Más de 8%
Grecia	Austria	Holanda	Irlanda	Dinamarca
Italia	Bélgica	Alemania	Luxemburgo	Gran Bretaña
España	Francia			Finlandia
Suecia	Portugal			

Cuadro 7.3. Porcentaje de niños con n.e.e. en la Unión Europea.

Como podemos observar, los porcentajes varían considerablemente según los países. En algunos, de todos los niños matriculados, sólo el 1% presentan necesidades educativas especiales, como Grecia, mientras que en otros alcanzan el porcentaje del 10%, como Gran Bretaña, Finlandia y Dinamarca. Estas diferencias pueden venir de los distintos procedimientos de evaluación utilizados, de las medidas en materia de financiación, de las propias estructuras y de la edad de escolarización obligatoria, que como se ha indicado en el cuadro 7.1 varía de unos países a otros.

Condiciones para la integración:

Según los datos que hemos barajado en nuestro estudio, en la mayoría de los países de la Unión Europea, no existen límites legales para la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, podemos generalizar diciendo que la **integración exige que se cumplan ciertas condiciones**, entre ellas destacamos:

- El visto bueno de una comisión compuesta por psicólogos y/o pedagogos, es el caso de Alemania, España, Francia y Gran Bretaña.

- La capacidad del centro para responder a las necesidades de los alumnos integrados, como ocurre en Alemania, Grecia, España y

Universidad de Huelva 2009

3

La deficiencia visual: su respuesta educativa

Universidad de Huelva 2009

Austria; pero también, para garantizar la eficacia de la educación que reciben los demás alumnos de la clase, es el caso de Alemania, Gran Bretaña e Irlanda.

- El consentimiento de los padres, como ocurre en Alemania, España, Francia, Austria y Gran Bretaña.

Apoyo Pedagógico:

En la mayoría de los países, el alumnado con necesidades educativas especiales se integra en la educación ordinaria. En este caso, el profesor encargado de clase les atiende de la misma forma que a los demás alumnos. En la mayoría de los países en los que existe una forma u otra de integración, el profesor recibe un **apoyo pedagógico** de diversos profesionales, en la mayoría de los casos profesores especializados, que por ejemplo, imparten clases especiales a estos niños o aconsejan al profesor encargado de la clase. Ambos trabajan juntos en el ámbito del centro escolar, a veces dentro del aula y a veces fuera de ella.

Grecia e Italia consideran al profesor especialista parte del equipo educativo de los centros ordinarios. En cambio en Bélgica, Dinamarca, Holanda, Suecia y Gran Bretaña, el profesor especialista está adscrito a una agencia externa (a una escuela especial o al servicios de apoyo local). En Austria, Suecia y Gran Bretaña los profesores especialistas pueden formar parte del equipo educativo del centro o pertenecer a una agencia externa. En Luxemburgo, los auxiliares de los profesores no son profesores propiamente dicho, sino asistentes sociales o terapeutas de diversas especialidades. En Alemania y España, el apoyo a la integración de niños con necesidades educativas especiales corre a cargo de profesores especializados y otros especialistas (ONCE o equipos de orientación educativa)

El apoyo a los niños con necesidades educativas especiales y a sus profesores dentro del sistema ordinario, también supone otro tipo de servicios además de los educativos, principalmente servicios de sa-

Universidad de Huelva 2009

lud y servicios sociales. El tipo de ayuda y el grado de intervención varía mucho de un país a otro. Por ejemplo, en Francia, los servicios especializados del Ministerio de Salud y Seguridad Social proporcionan apoyo a los niños en el sistema educativo ordinario, dentro y fuera del ámbito escolar.

Formación del Profesorado:

Con respecto al **profesorado**, hemos podido observar en nuestro estudio, que en la mayoría de los países de la Unión Europea, parte de la formación inicial de todos los profesores está relacionada con la Educación Especial, en la cual se incluye la deficiencia visual. En Bélgica, Dinamarca, Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Portugal y Gran Bretaña esta formación consiste en información general sobre los distintos tipos de discapacidades, sobre la necesidad de una educación distinta y sobre las formas de adaptar el currículo a las necesidades de cada alumno. En Bélgica, Irlanda y Luxemburgo, esta formación teórica se acompaña de una formación práctica. En Grecia, los futuros profesores visitan centros especiales durante su formación.

En varios países, los futuros profesores reciben una formación más sólida. Por ejemplo, en Finlandia asisten a un curso de dos horas semanales durante un año que les proporciona formación teórica y práctica sobre necesidades educativas especiales.

Además de esta formación básica que forma parte integral de la formación inicial de todos los profesores, en algunos países de la Unión Europea se puede elegir una opción o módulo dedicado a las necesidades educativas especiales. Este es el caso de Dinamarca, Grecia, España, Irlanda, Holanda, Austria, Suecia y Gran Bretaña.

Dentro de la Unión Europea, en Alemania, España, Italia y Austria, uno de los programas de formación que se ofrecen a los futuros profesores, va encaminado exclusivamente a los que desean dedicarse a la Educación Especial. Este programa se organiza de forma paralela a la formación inicial que reciben todos los futuros profesores, y nor-

Universidad de Huelva 2009

malmente, se trata de un programa largo que dura entre tres y cinco años, dependiendo de cada país.

Igualmente, se ofrece una formación complementaria a los profesores que desean trabajar con niños con necesidades educativas especiales, ya sea dentro de la educación especial separada o del sistema educativo ordinario. Esta formación complementaria suele ofrecerse al acabar la formación inicial. En algunos países, para acceder a esta formación, el profesor debe haber trabajado en el sistema ordinario. La experiencia profesional exigida varía de un país a otro de la Unión Europea (un año en Gran Bretaña y cinco en Dinamarca y Grecia). En cambio, en otros países, Bélgica, Alemania, España, Francia, Italia y Suecia, la formación complementaria puede recibirse inmediatamente después de la formación inicial.

Actitud ante la deficiencia visual: educadores y padres:

En lo concerniente a las **actitudes de los educadores** respecto a la integración del alumnado deficiente en sus clases ordinarias, se observa que a menudo su actitud depende de su experiencia, de la formación, del apoyo de que dispongan y de otras condiciones como la carga de trabajo o el número de alumnos por clase. Los profesores de la etapa de educación secundaria se muestran más reacios a acoger en sus clases a alumnos con necesidades educativas especiales.

Observamos en nuestro estudio que **la actitud de los padres y de la sociedad hacia la integración** es positiva. Está claro que la actitud de los padres está fuertemente determinada por la experiencia personal que hayan tenido. En aquellos países en los que la enseñanza especial está muy desarrollada y sus recursos no están accesibles para la escuela ordinaria, la actitud hacia la integración es menos positiva. Sin embargo, en la medida en que se desarrolla el acceso a estos recursos, la actitud de los padres hacia la integración cambia rápidamente. Creemos que en todo esto los medios de comunicación juegan un papel muy importante.

Universidad de Huelva 2009

En los países en los que los sistemas educativos están más diferenciados como ocurre en Bélgica, Francia, Holanda y Alemania, la presión de los padres a favor de la integración va en aumento. Sin embargo, en los países en los que la integración es práctica común, como ocurre en Grecia, España, Portugal y Suecia, la actitud de los padres es muy positiva. No ocurre lo mismo en la mayoría de los países y para los casos de necesidades educativas especiales graves, que los padres prefieren la enseñanza especial diferenciada. No es este el caso de la deficiencia visual, que generalmente se opta por la integración en centro ordinario.

Generalmente, en algunos países como Austria, Holanda y Gran Bretaña, los padres aprecian mucho su derecho a poder elegir entre la escuela ordinaria y la especial.

Obstáculos ante la integración:

Hemos observado, que **los obstáculos a la integración** tienen unos factores interminables, dependiendo de cada uno de los sistemas educativos y del contexto socioeconómico. Así pues, la política, la educación, los alumnos, los educadores, la formación, etc. pueden ser algunos de ellos.

Algunos países insisten en la importancia del sistema de financiación como factor de desarrollo o de obstaculización al proceso de integración. Pero además de éste, señalamos como un obstáculo a la integración, la separación entre escuelas ordinarias y escuelas especiales. La escuela especial es una alternativa atractiva, porque tanto padres como educadores, piensan que posee los conocimientos y las estructuras necesarias para garantizar los cuidados especiales, individuales e intensivos; mientras que la escuela ordinaria no puede aportar algo comparable. Por consiguiente, la tendencia evoluciona siempre hacia el ingreso en centros especiales, creemos que esto no favorece la acogida del alumnado con necesidades educativas especiales en la enseñanza ordinaria.

Universidad de Huelva 2009

El debate sobre la integración en los países con una estructura escolar diferenciada importante, produce un sentimiento de amenaza en los educadores especiales, ya que piensan que sus puestos de trabajo pueden peligrar. Este factor puede aumentar en aquellos países en los que las condiciones económicas son más precarias.

Otro de los obstáculos a la integración son las condiciones de apoyo existentes en las escuelas ordinarias. Si éstas carecen de los conocimientos, las aptitudes y los materiales necesarios, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales resulta difícil llevarla a cabo.

El número de alumnos por clase es igualmente, un obstáculo a la integración en algunos países. Si la carga de trabajo es por sí alta, el profesor tendrá más dificultades para integrar al alumnado con necesidades educativas especiales.

Objetivos a alcanzar en la Unión Europea:

Para terminar este apartado, señalamos que según nuestro estudio realizado y con los datos aportados por la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales, algunos de los **retos** que se plantean en la Unión Europea son:

- Las preocupaciones por las tensiones derivadas del deseo de obtener mejores resultados escolares y la situación real de los alumnos con necesidades educativas especiales están aumentando.
- La elaboración de procedimientos de control y evaluación de la situación del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias, así como la calidad de los servicios que se les ofrece.

Universidad de Huelva 2009

- El programa o plan educativo individual, podría cumplir una función importante en la elaboración de sistemas de seguimientos y de evaluación.
- Preocupa en la Unión Europea la situación de la integración en la enseñanza secundaria, así como el desarrollo de las posibilidades de formación del profesorado y la mejora de actitudes positivas.
- Las cifras que se han barajado en la Unión Europea, son que un 2% de alumnado con necesidades educativas especiales siguen una enseñanza en una estructura diferenciada. En los últimos años esta cifra ha aumentado se trata de cambiar las políticas de integración que por suerte ya están comenzando.

7.1.2. Conclusiones respecto a la respuesta educativa a la deficiencia visual total en la Unión Europea.

Una vez que hemos realizado las conclusiones que consideramos importantes, respecto a las políticas de integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea, nos penetraremos en las conclusiones de todo lo concerniente a la Deficiencia Visual, que ha sido el objeto de nuestro estudio.

Legislación específica:

Respecto a la **dimensión A** de nuestro estudio relativa a la **"Legislación específica"**, señalamos que, los resultados obtenidos nos indican que un 80% de los países de la Unión Europea, poseen una legislación específica para el alumnado con necesidades educativas especiales. En concreto, los países que disfrutan de esta Legislación son: Alemania, Austria, Bélgica, España, Francia, Gran Bretaña, Grecia,

Universidad de Huelva 2009

Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Portugal. En el cuadro 6.9 del capítulo 6, se detallan todas las Leyes de estos países relativas al alumnado con necesidades educativas especiales.

En cambio, países como Dinamarca, Finlandia y Suecia, un 20% de los países de la Unión Europea, no disponen de una Legislación específica para el alumnado con necesidades educativas especiales. El motivo está, que estos países, solamente disponen de un sistema educativo ordinario y no tienen otro paralelo para el alumnado con necesidades educativas especiales. Son países que cuentan con la experiencia de muchos años en la política de integración, y generalmente, han transformado sus centros específicos en centros de recursos, que es el camino hacia donde se deslizan todos los demás (denominado categoría de opción múltiple).

Según nos aporta el análisis descriptivo de nuestros cuestionarios, algo más de la mitad, exactamente un 53,3% de los países de la Unión Europea disponen de una Legislación específica para el alumnado deficiente visual. Los países que poseen esta Legislación son: Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Grecia, Holanda, Luxemburgo y Portugal. En el cuadro 6.10 del capítulo 6, se puede consultar la normativa existente para el alumnado invidente de estos países.

Por el contrario, países como Dinamarca, España, Finlandia, Gran Bretaña, Irlanda, Italia y Suecia, un 46,7% de los países de la Unión Europea, no poseen una Legislación específica para el alumnado deficiente visual. Países como Dinamarca, Finlandia y Suecia, ya hemos comentado que tampoco disponen de Legislación para las necesidades educativas especiales por contar con sólo un sistema educativo ordinario. En cambio, países como España, Gran Bretaña, Irlanda e Italia, si disponen de una normativa para las necesidades educativas especiales, y no para la deficiencia visual. Se administran por estas normativas y disponen de buenas Asociaciones, por ejemplo en España, la ONCE, que tiene unas competencias inmejorables en el terreno educativo.

Universidad de Huelva 2009

Modalidades y datos de escolarización:

Los datos que hemos recabado en nuestro estudio con respecto a la **dimensión B** de **"Modalidades y datos de escolarización"**, nos señalan que un 44% de los países de la Unión Europea tienen al Centro Educativo Ordinario como modalidad de escolarización obligatoria para el alumnado deficiente visual total. Todos los países, con la excepción de Francia, poseen esta modalidad.

Igualmente, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Gran Bretaña, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia y Portugal, un 34% del total, también disponen de la modalidad de escolarización para el alumnado invidente en Centro Específico. Solamente un 10% de los países, opta por la modalidad de escolarización en aulas específicas dentro de los centros ordinarios. Se sitúan aquí países como Dinamarca, Finlandia y Grecia. Y Bélgica, Francia, Irlanda y Luxemburgo, un 12%, optan por la modalidad de escolarización combinada de varias de las anteriores.

Señalamos que, diversos países se encuentran inmersos en varios porcentajes de los mencionados anteriormente, debido a que disponen de varias modalidades de escolarización del alumnado deficiente visual en sus sistemas educativos.

Generalmente, la escolarización del deficiente visual en la Unión Europea se realiza en los centros ordinarios, especialmente en las etapas de Educación Infantil, con un 57% y Primaria, con un 60%, descendiendo a un 52% en Educación Secundaria. Creemos que la escolarización en Centros Específicos aumenta en Secundaria debido a que se presta un mayor servicio, sobre todo con respecto a talleres y formación vocacional. Destacar que también existe la posibilidad de una escolarización combinada, como se ha expresado anteriormente. Alemania, Finlandia, Dinamarca y Suecia, son los países que más utilizan el centro ordinario para la escolarización del invidente; mientras que Austria, Bélgica, España, Grecia, Luxemburgo y Portugal lo realizan a partes iguales.

Universidad de Huelva 2009

Las formas de organización que tienen los países de la Unión Europea, en cuanto a la atención educativa que se le realiza al alumnado deficiente visual total en la enseñanza obligatoria, es normalmente en régimen de integración, con un 50%. Poco a poco va tomando auge la inclusión educativa, que cuenta ya con un 41% de los países. Oscila entre un 9% el alumnado invidente que opta por otras formas de atención educativa. En nuestro estudio realizado, se observa que es frecuente ya en todos los países de la Unión Europea, contar con alumnado deficiente visual escolarizado en régimen de integración e inclusión educativa.

Asociaciones u Organizaciones especializadas:

Las investigaciones que hemos realizado con respecto a la **dimensión C** de **"Asociaciones u Organizaciones especializadas"**, estudiada en nuestro análisis descriptivo, nos demuestran que todos los países de la Unión Europea (100%) tienen Asociaciones u Organizaciones especializadas en deficiencia visual, que colaboran o tienen convenios en el ámbito educativo. Estas Asociaciones no han querido quedarse atrás, y todas ellas pertenecen a la creada *"Unión Europea de Ciegos"*. En el Anexo 5 del presente estudio, se puede consultar el nombre de todas estas Asociaciones, así como, teléfonos de contacto, direcciones, correo electrónico, etc.

Formación inicial del Profesorado:

Con respecto a la **dimensión D** de nuestro cuestionario, destinada a la **"Formación inicial del Profesorado"**, concluimos que el 33,3% de los países de la Unión Europea consideran como "buena" la atención del alumnado deficiente visual total dentro del sistema educativo. Siguen muy de cerca con un 26,7% las valoraciones de "óptima" y "adecuada". Con lo cual, podemos decir que la impresión que se

Universidad de Huelva 2009

tiene en la Unión Europea de la atención del deficiente visual es correcta, con la excepción de Grecia y Suecia, que consideran inadecuada la atención que realizan sus sistemas educativos a los deficientes visuales. Los motivos los podemos inducir a que los profesores no han aprendido como enseñar al alumnado ciego (Suecia) y la falta de material necesario para las necesidades educativas de los invidentes (Grecia).

El profesorado que atiende al alumnado deficiente visual total en la Unión Europea a lo largo de su escolaridad obligatoria, es en un 40% profesorado especialista en deficiencia visual y un 37% es profesorado ordinario. En algunos casos, un 23% es profesorado especialista en necesidades educativas especiales. Con lo cual en la Unión Europea el alumnado deficiente visual total está atendido por profesorado especialista en ciegos y profesorado ordinario. Lógicamente, estos porcentajes son muy semejantes, ya que, el profesorado especialista (generalmente pertenecen a equipos específicos de las Asociaciones) atenderá de forma parcial a este alumnado, que posteriormente, seguirá la integración en su clase con su profesor ordinario.

Materiales y Actividades utilizadas:

Los datos que nos ha facilitado nuestro estudio respecto a la **dimensión E** del cuestionario, referida a los **"Materiales y Actividades utilizadas"**, nos señalan que los materiales utilizados por el alumnado deficiente visual en la Unión Europea a lo largo de su escolaridad obligatoria, es generalmente, el mismo. Algunos de estos materiales son: Máquina Perkins, material tiflotecnológico, magnetófono de cuatro pistas, libros de texto transcritos al sistema braille, material de apoyo adaptado (gráficos, esquemas, etc), material tridimensional, ayudas ópticas y no ópticas adaptadas al alumnado con resto visual, ordenadores, etc. En el cuadro 6.13 del capítulo seis dedicado al análisis de datos, se puede consultar el listado de todo el material utilizado en la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Igualmente, según los datos de nuestro estudio, el tipo de actividades que realiza el alumnado deficiente visual total en el aula-clase durante su escolaridad obligatoria, dentro de los sistemas educativos de la Unión Europea, son adaptadas pero igual que el resto del alumnado, con un 52%. Más lejos figuran actividades igual que el resto del alumnado con un 22%. Estos nos demuestra que la inclusión educativa del alumnado deficiente visual total es difícil, ya que estos alumnos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitan servirse de unos materiales y unas actividades escolares adaptadas a sus necesidades.

Tenemos que señalar que la utilización de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del deficiente visual, ha dado un abanico de posibilidades incomprensible hace unos años. El uso del ordenador con hardware y software especializado con programas para invidentes en Braille hace la comunicación y la educación más fácil.

Equipos Específicos:

Respecto a la **dimensión F** referida a **"Equipos Específicos"**, podemos señalar que no todos los países de la Unión Europea disponen de equipos específicos de atención a la educación integrada del deficiente visual. En concreto, once países (73%) se benefician de estos equipos, y por el contrario, cuatro países (27%), Dinamarca, Finlandia, Italia y Suecia, no poseen estos equipos. Si nos damos cuenta, coinciden los países que en la primera parte de estas conclusiones, nos referíamos a ellos como países sin legislación específica y con años de experiencia en la integración escolar en centros ordinarios.

Los profesionales que, generalmente, forman parte de estos equipos específicos para deficientes visuales, existentes en los once países de la Unión Europea, son: profesores especializados, trabajadores sociales, psicólogos y/o pedagogos y técnicos en rehabilitación.

Universidad de Huelva 2009

Las funciones que habitualmente desempeñan estos equipos específicos para la efectiva integración y normalización del alumnado deficiente visual total en la sociedad, son: Apoyo al alumnado deficiente visual (34%), Asesoramiento a centros educativos (25%) y asesoramiento y apoyo a las familias (25%).

Los equipos específicos, generalmente, encaminan sus actuaciones hacia el alumnado deficiente visual escolarizado en cualquiera de las etapas y niveles de la escolaridad obligatoria de la enseñanza reglada en centros públicos (22%). También, atienden a las familias del alumnado deficiente visual (20%), y a los profesionales de la educación que atienden directamente al alumnado deficiente visual (20%). Los grupos de la población menos beneficiados por estos equipos en la Unión Europea son los bebés deficientes visuales, el alumnado de la enseñanza privada y el que cursa enseñanza no reglada.

Nuevos Proyectos:

La última **dimensión G** analizada en nuestro estudio hace referencia a los **"Nuevos Proyectos"**, y señalamos con respecto a ella que, únicamente dos de los países de la Unión Europea (15%), en concreto Gran Bretaña y Grecia, tienen algún nuevo proyecto educativo para atender a la deficiencia visual. El resto, doce países (85%) no dispone en estos momentos de nuevos proyectos, generalmente, son los países que consideran que la atención del deficiente visual en su país es buena, óptima o adecuada.

Gran Bretaña nos indica en los nuevos proyectos que, en el proceso de la integración educativa del deficiente visual nunca se puede estar pasivos, ya que es algo que nunca termina, con lo cual siempre se tienen proyectos para la adecuada escolarización del invidente.

Grecia, sin embargo, es más concisa y nos revela que se está en la creación de nuevos Centros de Diagnóstico, Valoración y Apoyo para las personas con necesidades educativas especiales.

Universidad de Huelva 2009

Hasta aquí, hemos enunciado las conclusiones que creemos más relevantes de nuestro estudio, en el primer apartado las referentes a las necesidades educativas especiales, que por supuesto se refieren a la deficiencia visual, de la atención recibida por éstas en los distintos sistemas educativos de la Unión Europea. En el segundo apartado, las conclusiones relativas al análisis de los datos que nos ha aportado el cuestionario de nuestro estudio, respecto a la respuesta educativa a la deficiencia visual total en la escolaridad obligatoria en los distintos países de la Unión Europea.

El caso de Lucía:

Como **resumen** a todas estas conclusiones, vamos a narrar la historia de Lucía, una hipotética alumna deficiente visual total ciudadana de la Unión Europea.

Lucía es una niña deficiente visual total que se va a escolarizar en cualquier centro educativo de la Unión Europea, cuyo sistema educativo dispone de una legislación para el alumnado con necesidades educativas especiales, y también una legislación específica para la deficiencia visual.

Sus padres, a la hora de su escolarización, pueden elegir libremente, entre escolarizarla en un Centro ordinario o un Centro específico, pero muy probablemente, sea cual sea la etapa educativa donde se ubique, lo hará en un Centro Ordinario, y en régimen de integración.

Lucía, su familia y el centro educativo que la atienda estarán en todo momento asesorados por Asociaciones u Organizaciones especializadas en deficientes visuales, que le ayudarán en su integración al colegio. También dispondrá Lucía de un equipo específico en deficiencia visual, compuesto por profesores, trabajadores sociales, psicólogos y/o pedagogos y técnicos en rehabilitación. Estos equipos velarán por ella, asesorarán al colegio y a su familia.

Universidad de Huelva 2009

La atención que se le realizará será buena y el profesorado que la eduque en su aula-clase será profesorado ordinario y especialista en ciegos. Ella va a disponer de material adaptado a sus necesidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que generalmente, será el mismo en toda la Unión Europea. Las actividades educativas que realice en su clase serán adaptadas a sus necesidades, pero iguales que el resto del alumnado de la clase.

Lucía estará tan bien atendida en su centro educativo que el sistema educativo de su país no tendrá programado ningún nuevo proyecto educativo para su integración.

Según todo lo que hemos mencionado de Lucía, nosotros también creemos que será escolarizada de forma adecuada a sus necesidades y la formación que reciba será la correcta para su integración en su vida escolar, social y profesional y todo ello en una Europa sin fronteras.

7.2. Implicaciones futuras, ¿cómo continuar?.

Hemos querido titular de esta manera a este apartado de nuestro estudio, pues deseamos que esta investigación no finalice aquí, sino que, suponga un inicio, una apertura. A lo largo de su realización se han ido produciendo una multitud de curiosidades, intereses nuevos e incipientes proyectos, que en ese momento no era posible abordarlos y que en un futuro esperamos poder hacerlo.

En nuestro estudio hemos percibido que todos los países se están mentalizando en la integración de los deficientes visuales totales, no sólo en el entorno educativo, sino también, en el entorno social y profesional. Creemos que las Asociaciones de deficientes visuales aportan mucho a este respecto; no quiero olvidarme de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) que es un modelo a seguir en todos los países de nuestra Unión Europea.

Quisiera resaltar que todavía la Unión Europea no camina al unísono en materia de educación, quizás por vivir en sociedades comple-

Universidad de Huelva 2009

jas, en la que aparecen problemas nuevos con prioridad de solución, sin haber solucionado los problemas antiguos, y que se reflejan claramente en la educación.

Estamos viviendo una etapa de la historia que cuando se observa que los sistemas educativos, profesores, familias y comunidad educativa en general, va asimilando la necesidad de atender a la diversidad, cuando se va captando la idea de una escuela inclusiva, resulta que nos encontramos con alumnado diverso, no ya en cuanto a capacidades de aprendizaje, sino en cuanto a culturas distintas, distintos hábitos y valores. La escuela precisa más que nunca de sistemas educativos que eliminen fronteras y hagamos una Unión Europea de todos y para todos.

No podemos olvidarnos que el próximo mes de Enero de 2004, nuestra Unión Europea de los quince tiene la incorporación de diez nuevos países. Nuestra próxima inquietud ya nos aflora y quisiéramos ampliar nuestro estudio realizado, de la deficiencia visual total, también a los nuevos diez países incorporados, es decir, abarcar el estudio a la Unión europea de los veinticinco. Los próximos países que se incorporan a la Unión Europea figuran en el siguiente cuadro:

1.- CHIPRE
2.- ESTONIA
3.- HUNGRÍA
4.- LETONIA
5.- LITUANIA
6.- MALTA
7.- POLONIA
8.-ESLOVAQUIA
9.- ESLOVENIA
10.- REPÚBLICA CHECA

Cuadro 7.4. Nuevos países miembros de la Unión europea.

Universidad de Huelva 2009

Hemos querido con nuestro estudio poner encima de la mesa y destruir fronteras, en cuanto a la situación de la deficiencia visual total en los países de la actual Unión Europea en el alumnado escolarizado en la etapa obligatoria. Nos gustaría que esta investigación sirviera como una iniciación al estudio de la situación de otras necesidades educativas especiales en la Unión Europea. Creemos que de esta forma estimulamos para la rupturas de fronteras entre esas microsociedades que conforman la Unión Europea, y tener los conocimientos y formación necesaria para afrontar las nuevas tendencias educativas.

Creemos que todavía queda mucho trabajo por hacer y mucho tiempo y esfuerzo por invertir en el ámbito de las necesidades educativas especiales, pero que ya se están dando pasos importantes para ello. Quisiéramos que nuestro estudio realizado sobre la deficiencia visual total, fuese el inicio de múltiples investigaciones en la nueva Unión Europea de los veinticinco, para que de una forma unánime, nos beneficiásemos todos. También nos gustaría que Lucía ya no fuera esa niña ciega distinta, sino igual ante la educación.

7.3. Limitaciones de la investigación.

A lo largo de todo nuestro estudio realizado no podemos dejar de señalar algunas limitaciones, que aunque ahora cuando el trabajo ya se ha realizado parecen menos, siempre hemos tenido.

Resaltamos que la revisión de la literatura supuso desde el principio un problema aunque también un reto. El tema que nos ocupaba en nuestro estudio de conocer los sistemas educativos de la Unión Europea y la integración en ellos de la deficiencia visual total, ha resultado difícil encontrar trabajos que se ocupen de estos aspectos y cuando aparecían en una multitud de idiomas.

Por otra parte, las limitaciones que supone el idioma al explicar a los Representantes de cada uno de los países en la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales, el propósi-

Universidad de Huelva 2009

to de nuestro estudio y la cumplimentación del cuestionario. Así como, la distancia geográfica que nos separa y tener que estar en permanente contacto telefónico y correo electrónico con todos ellos.

Respecto al cuestionario, nos ha permitido acceder a la población que deseábamos de la Unión Europea, pero debido a las propias características de éste, las respuestas no han permitido una profundización, aclaración y matización que hubieran sido necesarias en algunos casos. El hecho de que estuviera construido a partir de la revisión teórica planteada y en una aproximación de la realidad con las entrevistas, nos proporciona cierta fiabilidad y validez, aún así, fue sometido a juicio de expertos que justificaron su aplicación, creemos que se debería haber reformado en algunos aspectos e ítems.

Aunque nuestro cuestionario ha sido un elemento eficaz para recoger la situación actual de la deficiencia visual total, creemos que sería conveniente en estudios posteriores, profundizar en algunos aspectos de los recogidos por medios más cualitativos de investigación como podrían ser la observación directa en cada uno de los países.

Señalar también las limitaciones propias del investigador, que en algunos momentos han sido importantes, sobre todo con respecto a aspectos personales. Del mismo modo, se ha completado la formación personal adquirida a través de la práctica con alumnos ciegos y deficientes visuales.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

CUARTA PARTE:

Bibliografía

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

3. LA DEFICIENCIA VISUAL: SU RESPUESTA EDUCATIVA.

3.1. Evolución histórica de la Deficiencia Visual.

- 3.1.1. La Prehistoria y la Ceguera.
- 3.1.2. La Ceguera en la Edad Antigua.
- 3.1.3. La Ceguera en la Edad Media.
- 3.1.4. La Edad Moderna del Deficiente Visual en Europa.
- 3.1.5. El Ciego en la Edad Contemporánea.

3.2. Descripción de la ceguera.

- 3.2.1. Delimitación conceptual.
- 3.2.2. Origen de la ceguera.
- 3.2.3. Bases anatómicas y fisiológicas de la visión.

3.3. Características evolutivas del Deficiente Visual.

- 3.3.1. Desarrollo Sensorial.
- 3.3.2. Evolución del Lenguaje.
- 3.3.3. La Personalidad.

3.4. La respuesta educativa a los Deficientes Visuales.

- 3.4.1. Bases para una intervención educativa.
- 3.4.2. La educación precoz en el Deficiente Visual.
- 3.4.3. La respuesta educativa desde el currículum común.
  - 3.4.3.1. Los profesionales ante la integración del deficiente visual.
  - 3.4.3.2. Medios de acceso al currículum.
    - 3.4.3.2.1. la estimulación visual.
    - 3.4.3.2.2. La estimulación sensorial.
    - 3.4.3.2.3. La lecto-escritura: el Sistema Braille.
    - 3.4.3.2.4. Orientación y Movilidad.
    - 3.4.3.2.5. Habilidades dela vida diaria.
    - 3.4.3.2.6. Material didáctico y Tiflotecnología.

Universidad de Huelva 2009

ALGABA, M. (1994): *"Unidad tiflotécnica al servicio de los afiliados"*. En Perfiles nº 99, septiembre, ONCE.

ALTBACH, P. (ed.) (1991): *"International Higher Education: An Enciclopedia"*, 2 vols., New York, Garland.

ANELE (1994): *"La unión Europea y la Educación"*. Anele, Madrid.

ANARIEV, B. Y Otros (1960): *"El tacto en el proceso del conocimiento y el trabajo"*. Buenos Aires. Argentina. Teckné.

ARCHER, E.G. & PECK, B.T. (1990): *"The teaching profesión in Europe"*. Glasgow, Jordanhill College of Education.

ARCHER, M. (1979): *"Social Origins of Educational Systems"*. London. SAGE.

ARNÁIZ, P. (1988): *"Un análisis de la educación especial hoy"*. En Anales de Pedagogía, 6 Pág. 7-25.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1989): *"Ámbitos temáticos de investigación de educación Especial"*. En Moya. A. (2000): Tesis Doctoral.

ARNÁIZ, P. y MARTÍNEZ, R. (1998): *"Educación infantil y deficiencia visual"*. Madrid: CCS.

BACELLS, J. (1994): *"La investigación social. Introducción a los métodos y a las técnicas"*. Barcelona, PPU.

BAIRD, A.S. (1977): *"Electronic aids: Can they help blind children?"*. Journal of visual impairment and blindness. 71:71.101.

BALBAS ORTEGA, M.J. (1994): *"La formación permanente del profesorado ante la integración"*. Barcelona, PPU.

BARASCH, M. (2003): *"La ceguera. Historia de una imagen mental"*. Ensayos Arte Cátedra. Madrid.

BARDISA, M.D. y Otros (1981): *"El desarrollo del niño ciego"*. El "El niño ciego de 0 a 6 años". Monográfico nº 1, 10. INSERSO. Madrid.

BARNETT, M.R. (1980): *"Voz Braille"*. Enciclopedia Británica. Macropeaedia. Vol. 3.15. Edic. Chicago: Enciclopedia Británica. Estados Unidos.

Universidad de Huelva 2009

BARRAGA, N. (1975): *"Guía del maestro para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje visual y la utilización de la pobre vision"*. A.F.O.B. Córdoba, Argentina.

BARRAGA, N. (1975): *"Guía del maestro para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje visual y la utilización de la pobre visión"*. A.F.O.B. Córdoba. Argentina.

BARRAGA, N. (1978): *"Disminuidos visuales y aprendizaje"*. Traducción del original "Visual handicaps and learning" realizada por Crespo, S. y H. De David, H.M. ONCE. Madrid.

BARRAGA, N. Y Otros (1983): *"Baja visión. Programa para desarrollar la eficiencia en el comportamiento visual"*. ICEVH nº 1, 33 (Región latinoamericana). Córdoba. Argentina. Pág. 14.

BARRAGA, N. (1985): *"Disminuidos visuales y aprendizaje"*. Madrid. ONCE.

BARRAGA, N. (1986): *"Necesidades de aprendizaje de los niños discapacitados visuales"*. En "Discapacidad visual II". Traducido por Crespo, S. del original (no publicado) "Learning needs of visualy handicapped children". ICEVH nº 1, 46. Córdoba. Argentina.

BARRAGA, N. (1987): *"Intervención temprana: investigación y modelos de servicios"*. ICEVH nº 53. Córdoba, Argentina.

BARRIOS, CH. y Otros (1996): *"Las estructuras metodológicas de la investigación cualitativa como código ético de los investigadores"*. En Revista de Ciencies de l´educació, serie IV, vol I, 71-82.

BARTOLOMÉ, M. Y Otros (coords.) (1995): *"Modelos de investigación educativa"*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad.

BAUMANN, M.R. (1964): *"Group differences disclosed by inventary items"*. En International Journal of Education of the Blind. Pág. 57-80.

BAUMERT, J. y GOLDSCHMIDT, D. (1980): *"Centralization and Decentralization as Determinants of Educational Policy in the Federal Republic of Germany, in Social Science Information"* vol. 19, núm. 1980. London, SAGE.

BAUMGARTNER, A. y GEULEN, D. (1975): *"Vorschulische Erziehung"*. Vol. 1. Weingeim, Beltz.

Universidad de Huelva 2009

BAUTISTA, R. (1993): *"Necesidades educativas especiales"*. Málaga, Aljibe.

BAUWENS, J., HOURCADE, J., y FRIEND, M. (1989): *"Cooperative teaching: A model for general and special education integrations. Remedial and Special Education"*. En Stainback, S. y W.

BAYLEY, N. (1963): Citado en Fraiberg (1977): "Inssight fron the Blind". New York. Basic.

BECK, C. (1990): *"Better Schools. A Values Perspective"*. The Falmer Press, Bristol.

BECK, J.C. ARTHUR, G.F.K. (1991): *"Politic of Educational reform: the experience of a Foreing Technical Assistance Project"*. Educational Policy, vol. 5 nº 3.

BEERMANN, U. (1966): *"Erziehung von sehbehinderten"*. Weinheim.

BELL, G.H. (1992): *"Decveloping an European Dimension in Primary School"*. David Fulton, London.

BENEJAM, P. (1986): *"La formación del profesorado"*. Barcelona, Laia.

BLACKBURN, V. & MOISAN, C. (1987): *"The In-service training of teachers in the twelve member states of the European Community"*. Education Policy Series. Presses interuniversitaires européennes, Maastricht.

BLANKSBY, D. (1993): *"Evaluación Visual y Programación"*. En Manual VAP_CAP. Royal Institute for the blind. Vistoria. Australia. Traducción Susana Crespo. Córdoba. Argentina.

BLAT GIMENO, J. y MARÍN IBÁÑEZ, R. (1980): *"La formación del profesorado de educación primaria y secundaria"*. Barcelona, UNESCO-Teide.

BOLAN, R. (1988): *"The INSET in England andWales. In: Análisis of In-service Teacher Training Strategies in the Countries of the European Economic Community: Seminar Thessaloniki 10th-12th November 1988"*. Athens, Ministry of National Education and Religious Affairs.

BONNET, F., DUPONT, P., HUGET. (1989): *"L´école et le management"*. Brussels, De Boeck Université.

Universidad de Huelva 2009

BOUSQUET, J. (1974): *"La problemática de las reformas educativas"*. MEC, Madrid.

BOWER, T.G.R. (1982): *"Psicología del desarrollo"*. Madrid: Siglo XXI.

BUCHBERGER, F. (1992): *"Guide to Institutions of Teacher Education in Europe (AGITE)"*. ATEE. Brussels.

BRENNAN, V. (1982): *"Changing special Education"*. Milton Keynes. The Open University Press.

BRITCOUN.ORG (2001): Sistema Educativo Británico. Página de Internet.

BROCK, C. (1991): *Formation, difusión and convergence in European education"*. Currículo, vol 12, nº 3.

BROCK, C. TULASIEWICZ, W. (1994): *"Education in a Single Europe"*. Routledge, London.

BRUNER, J. (1966): *"Estudios sobre el desarrollo cognitivo"*. Pablo del Río. Madrid.

BUENDÍA, L. (1997): *"La investigación por encuesta"*. En MOYA, A. (2000): Tesis Doctoral.

BUISSON, F. (1913): *"La foi laïque"*. Paris, Hachette.

CABADA, J.M. (1980): *"La Educación Especial: Situación actual y expectativas"*. En Gispert, J. y otros. "Educación Especial". Madrid: Cincel. Pág.13-46.

CABERO, J. y Otros (1998): "*La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuantitativo"*. En CÓRDOBA, M. (2000): Tesis Doctoral.

CAMPBELL, R.J. (1988): *"The Routledge Compendium of Primary Education"*. London, Routledge and Kegan Paul.

CANTAVELLA, F. Y Otros (1992): *"Introducción al estudio de las estereotipias"*. Barcelona. ONCE. Pág. 10-23.

CANTOR, L. (1989): *"Vocational education and training in the developed world: A comparative study"*. London, Routledge, (para la formación profesional).

Universidad de Huelva 2009

CASAS TORRES, J.M. (ed.) (1979): *"Geografía Descriptiva, vol I y III"*. Madrid, EMESA.

CASPAR, P. (1991): *"Eléments sur la formation continue des personnels enseignants de l´éducation nationale en France"*. In : BONE, T.R. & Mc CALL, J.: *"Teacher education in Europe: the challenges ahead proceedings of a conference held at Jordanhill College"*. Glasgow, jordanhill College of Education.

CASTRO, M. (1994): *"Nuevas tecnologías en el curriculum escolar de los ciegos de la ONCE"*. En Actas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para personas Ciegas y Deficientes Visuales. Área de Educación, vol. 2. ONCE. Madrid. Pág. 93-95.

CENTRAL BUREAU VOOR DE STATISTIEK (2000): Enquête beroepsbevolking 1999.

CENTRAL BUREAU VOOR DE STATISTIEK (2001): Statistisch jaarboek 2001.

CESAREO, V., y REGUZZONI, M. (1986): *"Tendencze di istruzione nei paesi occidentali"*. Milano, Franco Angeli.

CLARK, B.R. y NEAVE, G. (ed.) (1992): *"The Enciclopedia of Higher Education"*, 4 vols. Oxford, Pergamon Press.

CLEGG, A. (1980): *"About Our Schools"*. Oxford, Basil Blackwell Publisher.

COBALTI, A. DEL, M. (1977): *"Insegnanti e organi collegialli"*. Scuola e Cittá, nº 3.

COHEN, L. Y MANION, L. (1990): *"Métodos de investigación educativa"*. Madrid. La Muralla.

COMISIÓN EUROPEA (1994): *"Las cifras clave de la educación en la Unión Europea"*. Comisión Europea, Bruselas.

COMISIÓN EUROPEA (1989): *"Education and training in the European Community. Guidelines for the Médium term (1989-1992)"*. Comisión Europea, Bruselas.

COMISIÓN EUROPEA (1993): *"Gestion de la qualité et assurance qualité dans l´enseignement superieur européen: Méthodes et Mécanismes"*.

Universidad de Huelva 2009

Edudes nº 1, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, Comisión Europea, Luxemburgo.

COMISIÓN EUROPEA (1995): *"Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea"*. Comisión Europea, Luxemburgo.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1990): *"Childcare in the European Community, 1985-1990"*. Brussels.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1992): *"Report of the Commission on the progress with regard to the implementation of the policy of school integration in the Member States (1988-1991"*. Brussels.

CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1988): *"Textos relativos a la política europea de educaciçon, 3ª edición"*, Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea, Luxemburgo, 1988.

CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): *"Textos relativos a la política europea de educación, 3ª ed., suplemento"*, Oficina de publicaciones oficiales de la Comunidad Europea, Luxemburgo.

CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1994): *"Textos relativos a la política europea de educación (1990-1991)"*, 3ª ed., 2º suplemento, Oficina de publicaciones oficiales de la Comunidad Europea, Luxemburgo.

CONSEJO DE EUROPA (1994): *"Legislations scolaires: dialogues sur les reformes en Europe centrale et orientale"*. Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993): *"Informe sobre el estado y situación del sistema educativo"*. Curso 1988-93, MEC, Madrid.

CONVEY, A. (ed.) (1992): *"Approaches to the European Dimension in Teacher Education"*. UKCEE and Central Bureau for Educational Visits and Exchanges, London.

CORBACHO, M.D. y Otros (1994): *"El sistema Braille"*. En Bueno, M. y otros (1994): "Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos". Málaga: Aljibe. Pág. 227-246.

Universidad de Huelva 2009

CÓRDOBA, M. (2000): Tesis doctoral: *"Formación de los profesionales de Educación Especial y uso de la tiflotecnología en la provincia de Huelva"*. Universodad de Huelva. Inédita.

CÓRDOBA, M. (2001): *"Posibilidades de los medios tecnológicos para los deficientes visuales"*. XXI Revista de Educación vol. 3, 2001 pag.93.

CORMAN, L. y GOTTLIEB, J. (1978): *"Mainstreaming Mentally Retarded Children: A Review of Researcher"*. En Moya, A. (2000): Tesis doctoral.

CORRADINI, L. (1977): *"Comunidad, democracia, pluralismo y participación: el caso italiano"*. Revista de Educación, nº 252.

COULBY, D., BASH, L. (1991): *"Contradiction and conflict. The 1988 Education Act in Actino"*. Cassell Education, London.

COX, B. (1991): *"Cox on Cox, and English Currículo for the 1990s"*. Stoughton, London.

CRAMER, J.F., y BROWNE, G.S. (1967): *"Educación Contemporánea. Estudio comparativo de sistemas nacionales"* México, UTEHA.

CRESPO, S. (1980): *"La escuela y el niño ciego. Manual Práctico"*. Región latinoamericana. Córdoba. Argentina.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1991): *"La educación en Holanda"*. Número 196, Octubre de 1991.

DAMOUR, TH. (1993): *"La répartition des compétences dans le système éducatif"*. París, Ministère de l'Éducation nationale.

DANDELOT, M., y FROMENT-MEURICE, F. (1975): *"France"*. La documentation Française.

DANISH MINISTRY OF EDUCATION (1980): *Educational normalization for handicapped persons 1st January 1980. Copenhagen.*

DANISH MINISTRY OF EDUCATION (1994): *"Report to OECD. Danish Youth Education. Problems and Achievements"*. Danish Ministry of Education, Copenhagen.

DANMARK LAERERHOJSKOLE (2000): Efter-og videreuddannelse for laerere og paedagoger. Kobenhavn.

Universidad de Huelva 2009

DAVIS, C.J. (1959): *"Guidance programs for blind children"*. Watertown, Mas. Perkins School.

DEBESSE, M. Y MIALARET, G. (ed) (1974): *"Pedagpgía Comparada"*. 2 volls. Barcelona, Oikos-Tau.

DE LA FUENTE, R. (2000): *"La atención a la diversidad en Secundaria"*. En MOYA, A. (2000): Tesis Doctoral.

DELGADO, J.L. y GODOY, J.F. (1986): "Déficits socioculturales en niños de educación especial". En *Infancia y aprendizaje,* número 35-36, 59-67.

DELGADO, A. y otros (1994): *"Personalidad y autoconcepto en el ciego"*. En Bueno, A. y Toro, S. (1994): "Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos". Málaga. Aljibe. Pág. 117-124.

DE LUCIA, M. (1989): *"Scuole d´Europa: sistemi a confronto"*. Roma, Anicia.

DEL RINCON y Otros (1995): *"Técnicas de investigación en Ciencias Sociales"*. Madrid, Dykinson.

DENO, E. (1970): *"Special education as development capital"*. En *Exceptional Children, 37 (3),* 229-237.

DE MIGUEL, M. (1986): *"Líneas de investigación en Educación Especial"*. En Moya, A. (2000): Tesis Doctoral.

DENZIN, N. (1978): *"The research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods"*. New York. McGraw-Hill.

DENT, H.C. (1970): *"1870-1970 Century of Growth in English Education"*. London, Longman.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCES (1980): *"The Educational System of England and Wales"*. Department of Educational and Sciences, London.

DE VICENTE, P. Y Otros (1995): *"Problemática de los profesores que ocupan cargos directivos y sus creencias acerca del ejercicio de la función directiva. Un estudio descriptivo"*. En Enseñanza, 13, 127-152.

DÍAZ AGUADO, M.J. y ROYO GARCÍA, P. (1995): *"Instrumentos para evaluar la integración escolar"*. Estudios.

Universidad de Huelva 2009

DISCOVER THE POSSIBILITIES (1988): Colorado Sprongs: PEAK Parent Center. En Stainback, S. y W. de 1999.

DOMARCO ÁLVAREZ, E. (1990): *"As funcions ocultas das Aula de Educación Especial"*. En revista Quinesia, 13, 5-9.

DRAGHIOCHIO, E. (1980): *"I sistemi scolastici in Europa"*. Firenze, Nuova Guaraldi.

DRIESCH, J. von, y ESTERHUES, J. (1960): *"Geschichte der Erziehung und Bildung"*, 2 Bände. Paderbon.

DUVERGER, J. and WARZÉE, A. (1994): *"Dossier: Diriger un établissement scolaire"*. Revue internationale d´éducation, nº 4, Sèvre, Centre international d´études pédagogiques.

EADSNE (1998): European Agency for Development in Special Needs Education. Integration in Europe: Provision for pupils with special education needs. Copenaghen. Denmark.

EGELUND, N. (2000): *Special Education in Denmark.* European Journal of Special Needs Education.

ELVIN, L. (1981): *"The Educational Systems in the European Community: A Guide"*. NFER/Nelson, Windsor.

ELLEY, W.B. (1992): *"How in the world do pupils read?"*. Hamburg: Grindelbruck.

ELLEY, W.B. (1994): *"The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems"*. Oxford: Pergamon.

ELLIOT, J. y ADELMAN, C. (1976): *"Innovation at the classroom Level. A care Study of de Ford Teaching Project"*. In OPEN UNIVERSITY COURSE: Curriculum and Development. Milton Keyness. Open University Press.

ENTRENA CUESTA, R. (1982): *Estado regional, Estado autonómico, Estado federal"*. En VV.AA.: *"Administración y Constitución. Estudios en homenaje al professor Mesa Moles"*. Presidencia del Gobierno, Madrid.

EPSTEIN, S. (1985): *"Revisión del concepto de sí mismo"*. En Fierro, A. "Lecturas de psicología de la personalidad". Madrid. Alianza.

Universidad de Huelva 2009

ERDAS, F.E. (1992): *Autonomía y participación en la escuela italiana"*. Revista de Educación nº 299.

ESPAÑA, J.A. (1994): *Tiflotecnología"*. En Bueno, M. y otros (1994) "Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos". Málaga: Aljibe, pág. 307-319.

EUROPA.eu.int, 2002.

EUROPEAN SECONDARY HEADS ASSOCIATION (1994), associazione nazionale presidi e direttori didattici: Vademecum 1994: I capi di istituto nei paesi dell´Unone Europea, (Unpublished report).

EUROSTAT (1992): *"Education in the European Community during the Eighties"*. Luxembourg.

EUROSTAT (1993): *"Pupils and students in the Community Regions"*. Luxembourg.

EURYDICE-CEDEFOP (1995): *Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union"*. 2ª Edition, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

EURYDICE-CEDEFOP (2002): *"Structures of Education, initial Training and Adult Education Systems in Europe"*. Eurydice-Cedefop.

EURYDICE EUROPEAN UNIT (1991): *"Regulations Concerning Compulsory Education in the Member States of the European Community"*. Brussels.

EURYDICE EUROPEAN UNIT (1991): *"Structures of the Education and Initial Training Systems in the Member States of the European Community"*. EURYDICE; CEDEFOP. Brussels.

EURYDICE EUROPEAN UNIT (1992): *"Private/Non-state Education: Forms and Status in the Member States of the European Community"*. Brussels.

EURYDICE EUROPEAN UNIT (1993): *"Administrative and Financial responsibilities for Education in the European Community"*. Brussels.

EURYDICE EUROPEAN UNIT (1993): *"Measures to Combat School Failure: A Challenge for the Construction of Europe: A Summary"*. Brussels.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

EURYDICE (1993): *"Enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de la comunidad europea "*. Bruselas.

EURYDICE (1993): *Enseñanza privada – Enseñanza no pública: formas y estatutos en los estados miembros de la comunidad europea"*. Bruselas.

EURYDICE (1994): *"La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea"*. Eurydice, Bruselas.

EURYDICE (1996): *"Consejos consultivos y otras formas de participación en la educación en la Unión Europea"*. Bruselas.

EURYDICE (1996): *"Los directores de centros escolares en la Unión Europea"*. Bruselas.

EURYDICE (1993): *"Requirement for entry to higher education in the European Community"*. Brussels.

EURYDICE (1993): *"The main systems of financial assistance for students in higher education in the European Community"*. Brussels.

EURYDICE (1997): *"El papel de los padres en los istemas educativos de los paises de la Unión Europea"*. Bruselas.

EURYDICE EUROPEAN UNIT (1993): *"The Organisation of School Time in the Member States of the European Community"*. Brussels.

EURYDICE EUROPEAN UNIT (1994): *"Pre-School and Primary Education in the European union"*. Brussels.

EURYDICE EUROPEAN UNIT (1995): *"National descriptions of the education systems of the Member States of the European Union"*. 1992 and 1995.

EURYDICE(2001): *"Sistemas educativos de Europa"*. Página de Internet. www.eurydice.org.

EURYDICE, UNITÉ EUROPEENNE (1993): *"Les conditions d´accès à l´enseignement superieur dans la Communauté européenne"*. Unité européenne d´Eurydice, Bruxelles.

FADIGA ZANATTA, A. L. (1980):*"Il Sistema Scolastico Italiano"*. Il Mulino, Bologna.

Universidad de Huelva 2009

FEDERACIÓN FINLANDESA DE CIEGOS: *"Historia de los ciegos en Finlandia"* en Montoro (1993).

FEDERACIÓN SUECA DE CIEGOS (1992): *"Ciento cincuenta años de tiflología"* en Montoro (1993).

FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY (1992): *"Report on the development of education 1990-1992. Report to the 43rd session of the International Conference on Education"*. Geneva, September 1992, Bonn.

FENSTERMACHER, G.D. (1996): *"Philosophy of research on teaching"*. En CÓRDOBA, M. (2000) : Tesis Doctoral.

FERNÁNDEZ, M.A. (1991): *"Le choix des chefs d´établissement scolaire et leur formation permanente"*. Cuadernos de Pedagogía, nº 189, Summary published in *La leerte européenne de l´éducation,* nº 8, 1991, Chambourcy, Société européenne de presse et publications sur l´éducation et la culture.

FERREIRA GOMES, J. (1982): *"Aspectos do sistema educativo da República Federal de Alemanha"*. Coimbra, Universidade de Coimbra.

FERREIRA GOMES, J. (1983): *"A formaçao profissional no sistema educativo frances"*. Coimbra, Universidade de Coimbra.

FERREL, K.A. (1979): *"Orientation and Movility for preschol children: what we have and what we need"*. En Journal of visual impairmant and Blindness, 73: 147-150.

FERRER, F. (1990): *"Educación comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos"*. PPU, Barcelona.

FIERRO, A. (1985): "La integración educativa de escolares diferentes". En MOLINA GARCÍA, S. (coord.): *"La integración del niño disminuido en laescuela ordinaria"*. Madrid, CEPE, 137-153.

FIERRO, A. (1987): *"La persona con retraso mental"*. MEC. Madrid.

FIERRO, A. (1992): "La escuela frente al déficit intelectual". En MARCHESI, A. COLL, C. PALACIOS, J.: *"desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar"*. Madrid, Alianza, 267-277.

Universidad de Huelva 2009

FLYNN, G. (1989): *"Toward community. Paper presented at the 16th Annual TASH Conference, San Francisco, CA"*. En Stainback, S. y W. de 1999.

FORTES RAMÍREZ, A. (1994): *"Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito"*. Málaga, Aljibe.

FOULKE, E. Y Otros (1982): *"Perception, cognition and mobility"*. En Potergal, E. "spatial abilities". New York: academic Press.

FRAIBERG, S. (1977): *"Inssights from the blind"*. New York. Basic Books.

FRAIBERG, S. (1982): *"Niños ciegos"*. Madrid. INSERSO.

FRANCE (1968): *"Loi d'orientation de l'enseignemente supérieur en Frande du 7 novembre 1968"*. París, Libraires-imprimeries Réunies.

FRANCONE, J. (1976): *"Anatomía y Fisiología Humana"*. México, Interamericana, pág. 294-302.

FROESE, L. (1969): *"Bildungspolitik und bildungsreform"*. München, Goldman.

FÜHR, C. (1979): *"Educación y enseñanza en la República federal de Alemania"*. Bonn, Carl Hanser Verlag.

FÜHR, C. (1992):*"La educación en los Länder orientales"*. Promanuscrito en prensa. Bonn, Inter. Nationes.

GALTON, M., BLITH, A. (1989):*"Handbook of Primary Education in Europe"*. David Fulton Publishers, London/Council of Europe, Strasbourg.

GARANTO, J. (1987): *"Educación Especial"*. En Sanvisens, A. (1987) "Introducción a la Pedagogía". Barcelona. Edit. Barcanova.

GARANTO, J. (1990): *"Transtornos de conducta en la infancia"*. Barcelona: PPU pág. 58-320.

GARCÍA GARCÍA, E. (1988): "Propuestas para el debate sobre formación del profesorado de Educación Especial, Infantil y Primaria". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado"*, 5, 101-115.

Universidad de Huelva 2009

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1987): *"La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI"*. Madrid, UNESCO-Santillana.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1991): *"Fundamentos de educación comparada"*. Dykinson, Madrid.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1994): *"Reformas educativas en Europa"*. CECE-ITE, Madrid.

GARCÍA GARRIDO, J.L., PEDRO GARCÍA, F., VELLOSO, A. (1989): *"La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro"*. Cincel, Madrid.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1993): *"Sistemas educativos de hoy"*.Tercera Edición. Editorial Dykinson, S.L. Madrid.

GARCÍA, E. Y Otros (1998): *"Orientación educativa: el tratamiento de las áreas transversales, de las n.e.e. y de la evaluación"*. Regué impresores St. Huelva.

GARCÍA HOZ, V. Y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *"La investigación del profesor en el aula"*. Madrid, Escuela Española.

GARCÍA, J. y DE LA CRUZ, A. (1985): *"La integración del deficiente: inconvenientes y ventajas"*. En siglo Cero, 101, 12-17.

GARCÍA PASTOR, C. (1986): *"La deficiencia mental como problema educativo: estudio sobre sus orígenes"*. Sevilla: Universidad.

GARCÍA PASTOR, C. (1993): *"Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar"*. Barcelona:PPU.

GARCÍA PASTOR (1995): *"Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar"*. Barcelona, EUB.

GARCÍA SÁNCHEZ, J.N., CANTON MAYO, I., GARCÍA SOLÍS, M. (1990): *"Cómo intervenir en la escuela"*. Madrid, Aprendizaje Visor.

G.E.L. (1990): *Gran Enciclopedia Larousse*. Planeta. 1988 y 1990.

GIBSON, J.J. (1962): *"Observations on active touch"*. En Psychologica Review. Vol. 69. pág. 479-491.

GIL, J. (1994): *"Análisis de datos cualitativos"*. Barcelona. PPU.

Universidad de Huelva 2009

GIL CIRIA (1993): *"La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil"*. ONCE. Madrid. Trotta. Tesis doctoral. Pág. 60, 293.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): *"¿Qué son los contenidos de la enseñanza?"*. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993): "Comprender y transformar la enseñanza" Madrid: Morata. Pág. 171-223.

GINÉ, A. (1987): *"El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa"*. En "Infancia y Aprendizaje". Nº 39-40. Madrid pág. 83-94.

GOETZ, G.V. y LeCOMTE, M.D. (1988): *"Etnografía y diseños cualitativos en investigación etnográfica"*. Madrid. Morata.

GÓMEZ, A. (2002): *"Me ve con el corazón"*. Cossetánia Edicions. Valls.

GÓMEZ, M. y Otros (1994): *"El acceso al currículum. Adaptaciones curriculares"*. En Bueno, M. y Toro, S. (1994): "Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos". Málaga: Aljibe pág. 263-290.

GRAMONT, S. de (1973): *"Los franceses. Retreto de un pueblo."* Barcelona, Plaza y Janés.

GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A. (2001): *"Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional"*. Traducción de José M. Pomares. Ediciones Pomares. Barcelona.

GREENOVGH, W.T. (1976): *"Psicobiología evolutiva"*. Barcelona. Fontanella.

GROSCHEL, H. IPFLING, H.J. y KIREGELSTEIN, A. (1974): *"Grundschule heute"*. München, Ehrenwith.

GRUPO DE TRABAJO "INFORME EDUCATIVO" DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1992): *"El Sistema educativo en la República Federal de Alemania"*. Revista de Educación núm. 297 de 1992, páginas 423-456.

GRUPO DE TRABAJO "INFORME EDUCATIVO" DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1992): *"El Sistema educativo en la República Federal de Alemania (III)"*. Revista de Educación núm. 298 de 1992, páginas 395-436.

GRUPO DE TRABAJO "INFORME EDUCATIVO" DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1992): *"El Sistema*

Universidad de Huelva 2009

educativo en la República Federal de Alemania (IV)". Revista de Educación núm. 299 de 1992, páginas 337-416.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981): *"Effective Evaluation. Improving the Usefulness of evaluation. Results thorough Responsive and Naturalistic Approaches".* Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California.

GUILLAUME, F.and LOUVET, A. (1992): *"Les chefs d´établissement du second degré – Panel interrogé en 1991".* Note de information, 92.15, Vanves, Ministère de l´Éducation nationale et de la culture, Direction de l´évaluation et de la prospective.

HABY,R. (1975): *"Pour une modernisation du système éducatif".* París, La documentation française.

HANS, N. (1980): *"Comparative Education".* London, Routledge and kegan Paul.

AREL, L.; AKESON, N. (1988): *"Perspectiva de desarrollo para preescolares disminuidos visuales y multiimpedidos".* ICEVH nº 1, 58. Córdoba. Argentina.

HAYES, H. And LE METAIS, J. (1991): *"The Management of Compulsory Education in England and Wales: An Outline of Responsabilities".* Slough, National Foundation for Educational Research.

HAYMAN, J. (1984): *"Investigación educative".* Barcelona. Paidos.

HEGARTY, S. y POCKINGTON, K.(1981): *"Educating pupuls with special needs in the ordinary school".* Windsor, NFER-NELSON.

HEGARTY, S. (1994): *"Integration and the teacher"* in C.J. W. Meijer; S.J. Pijl, and S. Hegarty (Eds) *"New perspectives in special education. A six country study of integration".* London: Routledge.

HELLER, T. (1904): *"Studien zur Blindenpsychologie".* Leipzig: Engelmann. Alemania.

HERRANZ, R. y RODRÍGUEZ DE LA RUBIA, E. (1989): *"Los deficientes visuales y su educación en aulas de integración".* Cuadernos UNED. Madrid pág14-15, 35.

HERRANZ, R. (1994): *"La educación de ciegos y deficientes visuales en España".* En Actas del Congreso Estatal sobre prestación de servicios

Universidad de Huelva 2009

para personas ciegas y deficientes visuales. Área de Educación 1 vol. 3 ONCE. Madrid pág. 141-145.

HERRANZ, R. (1994): *"Esquema didáctico para un método de enseñanza de la lectura en sistema braille"*. En Actas del Congreso Estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales. Área de Educación 1 vol. 3 ONCE. Madrid pág. 308-315.

HIGGINSON, J.H. (1979): *"Selections from michael sadler"*. Dejall et Meyorre International Publishers ltd, Liverpool.

HILL, E.; PONDER, P. (1976): *"Orientation and Movility Techniques: A guide for the practitioner"*. New York. A.F.B.

HOLMES, B. (ed) (1983): *"International Handbook of Education Systems"*. Vol. I. Europe and Canada. Chichester, John Wiley and Sons Ltd.

HOLMES, B. (ed.) (1985): *"Equality and Freedom in Education: A comparative Study"*. London, George Allen and Unwin.

HOPKINS, D. (1989): *"Investigación en el aula. Guía del profesor"*. Barcelona, PPU.

HÖRNER, W. (1990): *"Bildung und Wissenschaft in der DDR: Ausganslage und Reform bis Mitte 1990"*. Bonn, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

HUSSEN, T., POSTLETHWAITE, T.N. (1988): *"The International Encyclopedia of Education"*. Pergamon Press, Oxford.

IGNAS, E.- CORSINI, R.J. (1981): *"Comparative Educational Systems"*. Itasca, III. F.E. Peacock Publishers.

ILLÁN, N. y GARCÍA, R. (1987): "Los servicios de Educación Especial en los centros ordinaries: El caso del Aula de Educación Especial". En *Servicios de Apoyo a la Escuela.* Córdoba, AEDES, 46-61.

IPLAND, J., MOYA, A., REYES, M., y BARRERO, N. (2000): *"Enfoque multidimensional de las Necesidades Educativas Especiales"*. Hergué Editorial. Huelva.

INDE, K. Y BÄCKMAN, O. (1988): *"El adiestramiento de la visión subnormal"*. ONCE. Madrid.

Universidad de Huelva 2009

INSTITUT BERTELSMAN (1987): *"La realidad alemana"*. Gütersloh, Bertelsman.

JACKSON, J. (1983): Citado por Corn, A. y Ryser, G. (1991): *"Acceso a las letras impresas para alumnos con baja visión"*. ICVH nº 76. Córdoba. Argentina.

JANESICK (1994): *"The dance of qualitative research desing: metaphor, methodolatry and mecaning"*. En CÓRDOBA, M. (2000): Tesis Doctoral.

JANSEN Y KREINER (1995): *Denmark en Neville Postlethwaite 1995.* International Enciclopedia of National Systems of education Brithis Lybrary.

JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999): *"La investigación en Educación Especial y en integración escolar"*. En revista de Educación Especial, 26, aljibe, 127-146.

JORGENSEN, S. (1970): *Special education in Denmark. Handicapped Children in Danish primary schools.* Copenhagen. Det Danske Selskab.

KANDEL, I.L. (1933): *"Studies in Comparative Education"*. Boston, Houghton Mifflin.

KANDEL, I. (1955): *"The New era in Education. A Comparative Study"*. Boston, Houghton Mifflin.

KAPPLER, A. y GREVEL, A. (1995): *"La actualidad de Alemania"*. Traducción de Meri, R. Societäts-Verlag, Francfort/meno. Abril.

KEIDEL, W. (1971): *"Fisiología"*. Barcelona. Salvat.

KILPATRICK, J.F. (1985): *"Perceptual strategies and the Braille reding rate"*. Tesis Doctoral. Universidad de Louisville.

KIMMEL, A., y POJOL, J. (1980): *"Certaines idées de la France. Histoire, mémoire et conscience nationales."* Sèvres, CIEP.

KING, E.J. (1979): *"Other Schools and Ours"*. London, Holt, Rinehart and Winston, (5th ed.).

KIRTLEY, J. (1975): Citado por Moore, S. (1994): *"Integración e inclusión deestudiantes visuales en los Estados Unidos. Un debate sobre perspectivas y problemas históricos y filosóficos"*. ONCE. Madrid.

Universidad de Huelva 2009

KOENING, A.J. y HOLBROOK, N.C. (1991): *"Determinar el medio de lectura con estudiantes con impedimento visual por medio de la enseñanza diagnóstica"*. ICEVH nº 76. Córdoba. Argentina.

KRESCHMER, R. (1925): *"Geschichte des Blindenwesens von Altertum bis zum Beginn der allgemeinen Blindenbildung"*. Ratibor.

KURIAN, G.T. (1988): *"World Education Enciclopedia"*. New York, Facts On File Publications.

KUSAJIMA, T. (1974): *"Visual reading and Braille reading: An experimental investigation of phisiology and psychology of visual and tactual reading"*. New York: American Foundation for the Blind.

LANGLEY, M.B. (1980): *"Developmental guidelines for teachers and evaluators of multihandcapped children"*. En "An introduction to assessment of severely profoundly handicapped children". Module III. Austin Texas. Education Service Center. Region XIII.

LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989): *"Manual de Orientación escolar y tutoría"*. Madrid, Narcea.

LÁZARO, E. (1985): *la educación en el estado de las autonomías. Atribución y ejercicio de competencias educativas"*. 2ª ed., MEC, Madrid.

LECLERQ, J.M. (1989): *"Les sttructures administratives et pédagogiques des systèmes éducatifs des pays de la Communauté européenne: diversité et convergences, con séquences sur la formation continue des enseignants"*. Ministère de l´Éducation nationale & Commission des Communautés européennes. *"Formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté européenne: étude et perspectives: actes du Colloque national de la Baume-les-Aix"*. Marseille, centre national de documentation pédagogique.

LECLERQ, J.M. (1993): *"L´enseignement secondaire obligatoire en Europe"*. Paris, la documentation française.

LECLERQ, J.M. – RAULT, C. (1989): *"Les systèmes éducatifs en Europe: Vers un espace communautaire?"*. París, La Documentation Française.

LEGRAND, L. (1983): *"Pour un collège démocratique"*. París, Ministère de l´Education Nationale.

Universidad de Huelva 2009

LE METAIS, J. (1992): *"Conservative Values and Education Policy 1979-1990"*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Departement of Government, Burnel University.

LEONDHARDT, M. (1986): *"La educación del niño ciego en los primeros años de su vida"*. En "La educación del deficiente sensorial". Fundació Caixa de Pensions. Barcelona.

LEONDHARDT, M. (1988): *"Treball amb pares. Una aproximació teórica per entendre als pares del nen cec"*. Quaderns per l'educació dels deficiens sensorial. Nº 1, 6, 10 edició. Barcelona. Fundació Caixa de Pensions.

LEONDHARDT, M. (1992): *"Escala de desarrollo del niño ciego de 0-2 años"*. ONCE. Madrid.

LEONDHARDT, M. (1994): *"La atención temprana: conductas adaptativas y desviaciones en el desarrollo"*. En Actas del Congreso Estatal sobre prestaciones de Servicios para personas ciegas y deficientes visuales. Área de Educación 1. ONCE. Madrid. Pág. 307-310.

LERCHE NIESEN, J. y W. WEBB, T. (1991): *Higher education in Denmark*. Institute of communication Research, Educational research and theory of science. Roskilde.

LESOURNE, J. (1993): *"Educación y Sociedad: Los desafíos del año 2000"*. Barcelona.

LEVY (1872): Citado por Moore, S. (1994): "Integración e inclusión de estudiantes deficientes visuales en los Estados Unidos. Un debate sobre perspectivas y problemas históricos y filosóficos". ONCE. Madrid

LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) (1990): M.E.C. 3 de Octubre.

LILLO, J. (1991): *"Con los ojos en la piel"*. En Perfiles nº 62. Abril. Dossier. ONCE.

LÓPEZ MELERO, M. (1983): *Teoría y práctica de la Educación Especial"*. Madrid. Narcea.

LÓPEZ MELERO, M. (1990): *"La integración escolar, otra cultura"*. Málaga: Cuadernos Puertanueva, Junta de Andalucía. Pág. 29-30.

Universidad de Huelva 2009

3. LA DEFICIENCIA VISUAL: SU RESPUESTA EDUCATIVA.

En este capítulo, nos vamos a introducir en el corazón de la presente Tesis, después de haber realizado un breve recorrido por la Educación Especial. La deficiencia visual, no queda exenta de la misma evolución que ha tenido a lo largo de los tiempos las necesidades educativas especiales y es por ello, que hemos comenzado refiriéndonos, de forma generalizado, a la Educación Especial y su evolución, así como las distintas tendencias y formas de trabajar en el aula que se han originado.

Nos vamos a referir aquí a la evolución de la deficiencia visual, a su concepto, origen, características y la respuesta educativa que se ha intentado dar a tal discapacidad.

Universidad de Huelva 2009

LOWENFELD, B. (1948): *"Effects of Blindness no the Cognitive Fonstioning of Children. The nervousChild"*. New York.

MAcCLEAN, M. (1990): *"Britain and a Single Market Europe: Prospects for a Common School Curriculum"*. Kogan Page, London.

MADARIAGA, S. (1929): *"Ingleses, franceses y españoles"*. Madrid.

MANN, H. (1844): *"Seventh Annual Report of the secretary of the Board of Education"*. In the Common School Journal, VI.

MARCHESI, A., ECHEITA, G., MARTÍN, E. (1990): *"La evaluación de la integración"*. En MOYA, A. (2000): Tesis Doctoral.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1992): "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". En MARCHESI, A., COLL, C. Y PALACIOS, J.: *"Desarrollo psicológico y educación: necesidades educativas especiales"*. VOL III. Madrid, Alianza, 15-35 y 17,22,29.

MARÍN IBÁÑEZ y PÉREZ SERRANO (1985): *"Pedagogía Social y Sociología de la Educación"*. UNED. Madrid.

MARÍN, L.A. y otros (1979): *"Orientaciones prácticas para la educación y rehabilitación del ciego"*. Sere. Madrid.

MARTÍN GONZÁLEZ, P. (1989): "El aula especial e integrada". En MAYOR, J. (ed.); *"Manual de Educación Especial"*. Madrid, Anaya, 144-158.

MARTINEZ, J. (1994): *"La ONCE y la Reforma Educativa"*. En Actas del congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para Personas Ciegas y Deficientes Visuales. ONCE: Madrid. Vol. 3 pág. 37.

MAYOR, J. y LABRADOR, F.J. (1984): *"Manual de modificación de conducta"*. Madrid: Alhambra.

MAYOR. J. (1988): *"Manual de Educación Especial"*. Madrid. Ediciones Anaya.

MEIGHAN, T. (1971): *"An investigation of the delf concepts of blind and visualy handicapped adolescents"*. American Foundation of the blind. New York.

MEIJER, J.W. (Cor) (1998): *"Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales"*. Tendencias en 14 países

Universidad de Huelva 2009

europeos. European Agency for development in Special Needs Education. Mayo.

MEIRIEU, P. (1993):*"les enjeux de la formation des maîtres d´aujourd´hui en France In: European Journal of teacher Education"*. Abingdon, Carfax Publishing Company.

MELL, A. (1899): *"Encyclopedisches Handbuch der Blindenteseus"*. Viena. En Montoro, 1993.

MESCHING, R. Y SHADEWALDT, H. (1982): *"Trepanaciones craneales en África Oriental"*. El Hexágono de Roche, 6, 9-16.

MICHAEL WAHL ANDERSEN (1991): *Differentieringsformer, belyst gennem udviklingen i folkeskolen.* Danmark Paedagogiske Institut. Kobenhavn.

MINISTERIO DE EDUCAÇAO (1989): *"A reforma educative em marcha"*. Ministerio de Educaçao, Lisboa.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (19993): *"La educación y el proceso autonómico. Textos legales y jurisprudencia"*.MEC, Madrid, 1986-1993.

MINISTÈRE DE L´ÉDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION (1992): Développement de l´Éducation 1990-92: *"Le mouvement éducatif dans la Communauté francaise de Belgique. Conférence internationale de l´éducation"*. UNESCO, 43ème session-Genève 1992, Ministère de l´Éducation, de la recherché et de la Formation, Bruxelles.

MINISTÈRE DE L´ÉDUCATION NATIONALE (1986): *"40e session de la Conference internationale de l´éducation, 40e session, UNESCO, Genève, 1986: rapport national de la France"*. París.

MINISTÈRE DE L´ÉDUCATION NATIONALE (1994): *"Les chefs d´établissement du second degree et la gestion des resources humaines"*. Note d´information, 94.43, Vanves, Direction del´évaluation et de la prospective.

MINISTERIO PAR LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (1991): *"Régimen de distribución de competencies entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Educación , Investigación y Deportes"*. INAP, Madrid.

Universidad de Huelva 2009

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (1994): *"L´enseignement de la langue néerlandaise en Belgique"*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (1994): *"Educational Developments in Belgium 1992-1994. The Flemish Community. International Conference on Education, 43rd Session Genève"*. Ministerie Van de Vlamse Gemeenschap, Brussel.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (1992): *"Education Policy in the Netherlands: 1990-1992"*. Ministry of education and Science, Zoetermeer.

MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (2002): Education, Culture and Science in the Netherlands 2002: Facts and Figures.

MITTEILUNGEN DES OESTELREICHISCHEN BLINDENVERBANDES: *Colección completa del Boletín Informativo.*

MOLINA GARCÍA, S. (1987): *"La integración en el aula del niño deficiente"*. Graó, Barcelona.

MOLINA, S. (1994): *"Bases Psicopedagógicas de la educación especial"*. Alcoy. Marfil.

MOISAN, C. (1988): *"Teachers and Current Development Perspectives in the European Community. In: Analysis of In-service teacher training Strategies in the Countries of the European Economic Community: Seminar Thessaloniki"*. Ministry of National Education and Religious Affairs.

MONEREO, C. (1989): *"Sistemas y modelos de Educación Especial"*. En MAYOR, J. (Dir.): *Manual de Educación Especial.* Anaya, Madrid, 36-55

MONTORO, J. (1991): *"Los ciegos en la historia". Volumen I.* ONCE. Madrid.

MONTORO, J. (1992): *"Los ciegos en la historia". Volumen II.* ONCE. Madrid.

MONTORO, J. (1993): *"Los ciegos en la historia". Volumen III.* ONCE. Madrid.

Universidad de Huelva 2009

MONTORO, J. (1995): *"Los ciegos en la historia". Volumen IV.* ONCE. Madrid.

MONTORO, J. (1998): *"Los ciegos en la historia". Volumen V.* ONCE. Madrid.

MORENO OLMEDILLA, J.M. (1992): *"Los exámenes: un estudio comparativo."* Madrid, Fondo de Cultura Económica.

MORIÑA DIEZ, A. (1999): "Análisis de las estadísticas de la Educación Especial en Andalucía". En SÁNCHEZ PALOMINO Y OTROS: *"Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI"* Almería, Universidad de Almería, 341-353.

MORRIS, J.W. (ed.) (1972): *"world Geography (3th ed.)"*. New York, McGraw-hill.

MOUSTY, P.H. y Otros (1985): *"A study of Braille reading: 1. Reading speed as fountion of hand usage and context"*. The Quaterly Journal of Experimental Psychology. 37ª, New York. Pág. 217-233.

MOYA, A. (2000): Tesis Doctoral: *"el profesor de apoyo a la integración en la provincia de Huelva: perspectivas sobre la formación inicial desde su práctica profesional".*

MUNICH, J. (1982): *"Vocational Training in the Federal Republic of Germany"*. Berlin, European Centre for the Development of Vocational Training.

MUSITU, G. Y otros (1988): *"Familia y Educación. Práctica Educativa de los padres y socialización de los hijos"*. Barcelona. Labor. Monografías.

NATIONAL CENTER ON EDUCATIONAL OUTCOMES (1993a) Educational outcomes and indicators for pupils completing schools, Minnesota: NCEO, University of Minnesota.

NATIONAL CENTER ON EDUCATIONAL OUTCOMES (1993b) Self-study guide to the development of educational outcomes and indicators, Minnesota: NCEO, University of Minnesota.

NATIONAL INSTITUTE ON MENTAL RETARDATION (NIMR) (1970): *"Normalization"*. En NIMR (1970): "Orientación manual on mental retardation". Notario. NIMR.

Universidad de Huelva 2009

NEAVE, G. (1984): *The EEC and Education"*. Trentham Books, Stoke-on-Trent.

NEAVE, G. (1987): *"La Comunidad europea y la Educación"*. Madrid, Forum Universidad – Empresa.

NEAVE, G. (1992): *"The Teaching Nation: Prospects for Teachers in the European Community"*. Oxford, Pergamon Press.

NETHERLANDS MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (1996): Adult and Vocational Education Act/ Ministerie van OC en W, dir. Voorlichting en Bibliotheek.

NETHERLANDS MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (1999): Diversity and a guarantee: proposals for the development of the supervision of education.

NETHERLANDS MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (1999): Knowledge: give and take: internationalisation of education in the Netherlands.

NETHERLANDS MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (2001): Primary school. A Guide for Parents and Carers 2001-2002.

NETHERLANDS MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (2001): Secondary School. A Guide for Parents, Carers and Pupils 2001-2002.

NETHERLANDS MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (1998): Talents unlimited.

NEVILLE POSTLETHWAITE (1995): *Internacional Encyclopedia of national system of educations*. Britis library London.

NISBET, J.D. y ENTWISTLE, N.J. (1990): *"Métodos de investigación educativa"*. Barcelona, Oikos-Tau.

NOLAN, C. Y Otros (1969): *"Perceptual Factors in Braille Word Recognition"*. New York: American Foundation for the Blind.

NÓVOA, A. (1987): *"Le Temps des professeurs"*. Lisboa, INIC.

OCDE (1990): *"Lénseignement dans les pays de l´OCDE: 1987-88: recueil d´informations statistiques"*. OCDE, París.

Universidad de Huelva 2009

OCDE (1991): *"Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional"*. MEC/Paidós, Madrid.

OCDE (1991): *"Les systèmes éducatifs en Belgique: similitudes et divergences. Examen de politiques nationals d´education"*. Ministère de l´Éducation, de la Recherche et de la Formation, Bruxelles.

OCDE (1992): *"Education at a glance: OECD indicators=Regards sur l´éducation: les indicateurs de l´OCDE"*. Paris.

OCDE (1993): *"Education at a glance: OECD indicators=Regards sur l´éducation: les indicateurs de l´OCDE"*. Paris.

OCDE (1993): *"Curriculum reform. Assessment in question = La réforme des programmes scolaires: l´évaluation en question"*. Paris.

OCHAITA, E. (1988): *"Desarrollo psicológico de los ciegos"*. Madrid, CIDE.

OCHAITA, E. Y Otros (1988): *"Representación espacial en los niños ciegos: una investigación sobre las principales variables que la determinan y los procedimientos de objetivación más adecuados"*. En Infancia y Aprendizaje, 53, 54-79.

OECD (1983): *"Compulsory schooling in a changing world"*. OECD, Paris.

OECD (1991): *"Review of National Policies for Education: Netherland"*. OECD, Paris.

OECD (1995a): *"integrating pupils with special needs into mainstream school"*. París: OECD.

OECD (1995b): *"education at a glance: OECD indicators"*. París: OECD.

ORR ROBERT (1996): *"¿Integración o inclusión?"*. Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual, nº 2 junio de 1996.

ORTIZ, MªC. (1986): *"orientación en la Educación Especial: modelos de integración"*. Studia Paedagogica, 17-19, 173-188.

ORTIZ, MªC. (1988): *"Pedagogía terapéutica. Educación Especial"*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Universidad de Huelva 2009

OSBORN, A.F. – MILBANK, J.E. (1987): *"The effects of Early Education: A Report from the Child Health and Education Study"*. New York: Oxford University Press (para la educación preescolar).

PAJÓN MECLOY, E. (1989): *"Psicología de la Ceguera"*. Madrid. Fraguar. Pág. 13.

PALOMBA, D., BERTIN, N (1993): *"Insegnare in Europa. Comparazione di sistemi formativi e pedagogía degli scambi interculturali"*. Franco Angeli, Milano.

PANIAGUA, J. (1989): *"La educación en el estado de las autonomías: el proceso de transferencias y competencias"*. En Paniagua, J. y San Martín, A.: *"Diez años de educación en España (1978-1988)"*. Diputación provincial de Valencia / Centro de Alzira – Valencia de la UNED.

PARKES, D. (1992): *"Le chefs d´établissement en Europe: chef d´entrepise ou chef d´établissement? Une perspective européenne sur qui decide quoi, et à quel niveu de responsabilité"*. La leerte européenne de l´éducation, nº 8, Chambourcy, Societ´t européenne de presse et publications sur l´éducation et la culture.

PARRILLA, A. (1992): *"La integración escolar como experiencia institucional"*. Sevilla: G.I.D.(Grupo de Investigación.

PARRILLA LATAS, A. (1991): "Componentes ambientales e instructivos de los programas de integración". En ORTIZ GONZÁLEZ, M.C. (1991): *"Temas actuales de Educación Especial"*. Salamanca, Servicio de Publicación de la Universidad de Salamanca, 41-57.

PARRILLA LATAS, A. (1992): *"El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación"*. Argentina, Cincel.

PASSOW, H., NOAH, H., ECKSTEIN, M., MALLEA, J. (1976): *"The National Case Study: An Empirical Comparative Study of Twenty-one Educational Systems"*. Almquist and Wiksell International, Stockholm.

PATTON, M.Q. (1980): *"Qualitative evaluation methods"*. Bervely Hills, CA Sage.

PATTON, M.Q. (1987): *"How to Use Qualitative Methods in Evaluation"*. Bervely Hills, Sage Publications.

PATTON, M.Q. (1990): *"Qualitative Evaluation and reseach methods"*. Newbury Park, CA Sage.

Universidad de Huelva 2009

PEDRO, F. (1993): *"Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro"*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 1.

PEISERT, H. Y FRAMHEIN, G. (1979): *"Der Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland"*. Stuttgart, Klett-Cotta.

PEÑAFIEL, F. (1998): *Informática educativa y necesidades educativas especiales"*. En *"Intervención didáctica en educación especial"*.Director José Antonio Torres González. A.N.D.E. Granada y Universidad de Jaén 1998.

PÉREZ BERNAL, N. (1994): *"La estimulación visual"*. En Actas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para personas ciegas y deficientes visuales. Área de Educación 1. vol. 3. ONCE. Madrid. Pág. 297-301.

PÉREZ RUIZ, M.C. y otros (1994): *"Diagnóstico y evaluación de funcionamiento visual"*. En Bueno, M. y otros (1994): "Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos". Málaga. Aljibe. Pág. 45-64.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): *"Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos"*. Madrid. La Muralla.

PERRON, M. (1991): *"Vers un continuum de formation des enseignants: elements d´analyse. Recherche et formation"*. Paris.

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1967): *"La genese des structures logiques elementaires. Clasifications et seriations"*. Neuchatel, paris, Delachaux et Niestle. Francia.

PIELASCH (1985): *"Historia del Movimiento Tiflológico en Alemania y en las dos Repúblicas Alemanas"*.

PIETTRE, F. (1988): *"some thoughts on In-service teacher training strategies in the different countries of the European community, In: Analysis of in-service teacher training strategies in the countries of the European Economic Community"*. Athens, Ministry of National Education and Religious Affairs.

PIJL, S.J. and MEIJER, C.J.W. (1991): *"Does integration count for much? An analysis of the practice of integration in eight countries"*. In European Journal of Special Needs Education.

Universidad de Huelva 2009

PIJL, S.J.; MEIJER, C.J.W. y HEGARTY, S. (Eds) (1997): *"Inclusive education: A global agenda"*. London: Routledge.

PLATERO ORTEGA, P. (1996): *"Lenguaje y deficiencia visual"*. En "Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos u educativos". Málaga. Aljibe. Pág. 77-94.

POPKEWITZ, TH. S. (1992): *"Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación"*. Revista de Educación, nº 299.

POPKEWITZ, TH.S. (compilador) (1994): *"Modelos de poder y regulación social en Pedagogía"*. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona.

POSTLEWAITE, T.N. (1988): *"The Enciclopedia of Comparative Education and National Systems of Education"*. Oxford, Pergamon Press.

PRATS CUEVAS, J. (1991): *"La formación permanente del profesorado en el marco de la reforma del sistema educativo español" In:* BONE, T.R. & Mc CALL, J. *"Teacher Education in Europe: the challenge ahead. Proceedings of a conference held at Jordanhill College, Glasgow, 1990"*. Glasgow, Jordanhill College of Education.

PROST, A. (1984): *"Les lycées et leurs études au seuil du vingt et unième siècle"*. París, Ministère de l´Education Nationale.

PRUDHOMMEAU, M. (1967): *"La educación de la infancia anormal.* Barcelona. Miracle.

PUELLES BENITEZ, M. (1990): *"Educación e ideología en la España Contemporánea 1767-1975"*. Barcelona, Labor.

PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1992): *"Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental"*. Revista de Educación, nº 299.

PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1993): *"Estado y Educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas"*. Revista Iberoamericana, nº 1.

PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1995): *"La política educativa del Estado autonómico"*. Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación: Política y Educación, ICE de la Universidad de Barcelona, Barcelona.

Universidad de Huelva 2009

PUIGDELLIVOL, I. (1986): *"Historia de la Educación Especial"*. Enciclopedia temática de la Educación Especial. Madrid: CEPE.

PUIGDELLIVOL, I. (1998): *"La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.* Barcelona, Grao.

PUSCI, L. (ed.) (1990): *"L´ enseignement Primarie en Europe"*. Frascati, CEDE.

QUINTANA, J.M. (1989): *"Sociología de la Educación"*. Madrid, Dykinson.

REGUZZONI, M. (1966): *La réforme de l´enseignement dans la CEE"*. París, Aubier-Montagne.

REVISTA (1995): *"Education and Training in Britain"*. Foreign & Commonwealth office, London.

REX, E.J. (1989): *Temas referidos a la alfabetización de los ciegos legales"*. En Elección del medio de lectura más apropiado para estudiantes con visión funcional. ICEVH nº 67. Córdoba, Argentina.

RICO VERCHER, M. (1986): "Aulas de apoyo". En VARIOS (eds.): *"Enciclopedia de Educación Especial"*. Madrid, CEPE.

RIGAUD, J. (1977): *"La cultura para vivir (traducción castellana)."* Buenos Aires, Sur.

RIGO, E. y TALENS, D. (1988): *"Interdisciplinariedad y Educación Especial"*. En ICE (Ed.). Teoría y práctica de la Educación Especial. Palma de Mallorca: ICE de la Universidad de les Illes Balears, 5-9.

RINGER, F.K. (1979): *"Education and Society in Modern Europe"*. Bloomington, Indiana University Press.

RIPPLEY, L.V. (1980): *"Of German Ways"*. New York, Barnes and Noble.

RIVERO, M.; RUIZ, I.Mª. (1994): *"Orientación y Movilidad y habilidades de la vida diaria"*. En Deficiencia Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Aljibe.

ROBERT BARTH (1990): Profesor de Harvard, pp 514-515. En Stainback, S. y W. de 1999.

Universidad de Huelva 2009

3.1. Evolución histórica de la Deficiencia Visual

El sentido de la vista adquiere gran importancia, considerándose a las personas que carecen de ella y desarrollan su vida en una determinada sociedad, como dignos de admiración. La formación de las personas privadas de este sentido ha sido y es uno de los objetivos en el transcurrir de la Historia de la Educación. Sin embargo, la Humanidad ha luchado contra muchas dificultades hasta llegar al estado actual de atención de la deficiencia visual, en el que los carentes de visión o con problemas en la misma, encuentran una respuesta educativa a sus necesidades (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

A continuación se expone para un mejor conocimiento de su evolución los grandes períodos en que ha transcurrido su existir, así como, los aspectos más sobresalientes de ellos.

3.1.1. La Prehistoria y la ceguera.

Todas las fuentes consultadas resaltan que en esta etapa de la historia nos encontramos con la dificultad de la inexistencia de restos arqueológicos a los que denominar, excepción hecha de la pintura rupestre conservada en el Museo Británico de Arqueología, en Londres, descubierta en el monte Tessili, en el desierto del Sahara, en el que un hombre talla la piedra con los ojos cerrados.

Sobre las causas de la ceguera en esta etapa nos señala Montoro (1991) los siguientes argumentos:

> *"Es lógico suponer que en aquellos tiempos en los que la especie humana se conservaba fuerte y sana en contacto con la naturaleza, con unas costumbres muy sencillas, teniendo una dieta acorde con su constitución física, fuesen poco frecuentes los casos de ceguera por enfermedad. Mas, por otra parte, esa misma existencia primitiva, ignorantes de las más elementales formas de higiene, quizás fomentara la aparición de infecciones oculares en las regiones de clima cálido. Además, la reverberación de la luz solar sobre las llanuras nevadas en los países extremadamente fríos, también produciría deficiencias visuales... Asimismo, no*

Universidad de Huelva 2009

ROBERTS, S. (1986): Citado por Moore, S.B. (1994): "Integración e inclusión de estudiantes deficientes visuales en los Estados Unidos: un debate sobre perspectivas y problemas históricos y filosóficos". En Actas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para Personas Ciegas y Deficientes Visuales. Vol. 3. ONCE. Madrid. Pág. 125.

RODRÍGUEZ, A. (2003): *"La expression escrita en niños con deficiencia visual"*. Arial. Granada.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J., y GARCÍA, E. (1996): *"Metodología de la investigación cualitativa"*. Málaga. Aljibe.

RÖHRS, H. (1986): *"DieSchulen der Reformpädagogik heute"*. Dusseldorf, SchwannBagel GMBH.

RÖHRS, H. (1986): *"La pedagogía de la reforma. Un movimiento Internacional, en educación"*. Vol. 34 Tübingen.

ROSA, A.; OCHAITA, E. (1993): *"psicología de la ceguera"*. Barcelona. Alianza.

ROUSSEAU, J.J. (1755): *"Economie Politique, in Encyclopédie."* París.

RUST,V.D. – DALIN, P. (1990): *"Teachers and Teaching in the Developing World"*. New York, Garland.

SADLER, M.T. (1842): *"Memoirs of the Life and Writings of Michael Thomas Sadler"*. London.

SAINCLAIR, J. (1965): *"La loi Debré apré cinq ans", in Etudes*. Junio.

SÁNCHEZ, J.P. y Otros (1994): *"El acceso al currículum: adaptaciones curriculares"*. En Actas del Congreso Estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales. Área de Educación 1 vol. 3 pág. 227-241.

SÁNCHEZ, M. (1994): *"Inventario de creencias de supervisor (I.C.S.): Un instrumento para estudiar los diferentes estilos de supervisión"*. En enseñanza, XII, 109-137.

SANTORUM. N. (1994): *"Dispositivos tiflotécnicos y medios informáticos en el aula"*. En Actas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para Personas Ciegas y Deficientes Visuales. Área de Educación 2 vol. 4 ONCE. Madrid. Pág. 99-102.

Universidad de Huelva 2009

SCHEERENBERGER, R.C. (1984): *"Historia del retraso mental"*. Guipúzcoa: servicio Internacional de Información sobre Subnormales. Pág. 22.

SCHOLZ, G. (1977): *"Hauptschule"*. Weinheim, Belts.

SELIGMAN, M.E.P. (1975): *"Indefensión"*. Madrid.

SELLTIZ, C. y Otros (1980): *"Métodos de investigación en las realciones sociales"*. Madrid, Rialp.

SIERRA BRAVO, R. (1986): *"Tesis doctorales y trabajos de investigación científica"*. Madrid, Piraninfo.

SIERRA BRAVO, R. (1989): *"Técnicas de Investigación Social"*. Madrid, Piraninfo.

SMITH, K. (1929): *"Which hand is the eye of the blind"*. Genetic Psychology. Monograph Child Behavior. Differential and Genetic Psychology. Vol. 3. pág. 213-252.

SPRADLEY, J.P. (1979): *"The Etnographic Interview"*. New York, Holt, Rinehart y Winston.

STAINBACK, S. y W. (1999): *"Aulas Inclusivas"*. Narcea S.A. Madrid.

STAINBACK, S. y W.; JACKSON, H.J. (1999): capítulo en Stainback, S. y W.: hacia las aulas inclusivas. Narcea S.A. Madrid.

STAINBACK, S.B. (2001): *"Components crítics en el desenvolupament de l´educació inclusiva"*. En *Suports.* Revista Catalana d´Educació Especial i Atenció a la Diversitat. Vl. 5, núm. 1. pag. 26-31.

STROMQUIST, N. (1983): *"La relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos"*. Seminario internacional sobre los procesos de interpretación en la investigación cualitativa de la realidad escolar. Bogotá.

TAYLOR, W. (1980): *"Decision for teacher educators"*. Vol X nº 2.

TAYLOR,S. y BOGDAN,R. (1990): *"Introducción a los métodos cualitativos en investigación"*. Buenos Aires. Paidós.

THE EDUCATION OF BLIND YOUTH (1952): *"Resumen de la conferencia Internacional de Educadores de la Juventud Ciega"*. Bussum. Holanda.

Universidad de Huelva 2009

THE ROYAL NATIONAL INSTITUTE FOR THE BLIND (RNIB): *"Historia del Royal National Institute for the Blind"*. Editado por ellos mismos. En Montoro (1993).

THE WORLD ENCYCLOPEDIC OF THE BLIND (1985): editada por Nippon Lighthouse, welfare Center for the Blind, de Osaka (Japón). En Montoro, 1993.

THORSEN (1993): *Special education in Denmark en Funen´s county.* Departament for special education, conference report 1993. As seen in the context of the Ec programmes and council resolutions. Odense: Denmark.

THUT, I.N., y ADAMS, D. (1964): *"Educational Patterns in Contemporary Society"*. New York, McGraw-Hill.

TIANA, A. (1993): *"The Evaluation of the Spanish Educational System: Past Experiences, Current Trends and Prospects"*. Documento policopiado presentado en la XXXIV Asamblea General de la IEA.

TIRADO, R. (1997): *"Utilización de las nuevas tecnologías y tecnologías avanzadas en la formación profesional ocupacional (F.P.O.): un estudio de los centros de Huelva"*. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis Doctoral inédita.

TOLEDO GONZÁLEZ, M. (1986/89): *"La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales"*. Madrid. Santillana. Pág. 76.

TONKOVIÉ, F. (1976): *"Desarrollo de la expresión oral"*. En guía para padres con hijos ciegos o deficientes visuales graves. Comité Regional Europeo del Consejo Mundial para la Promoción Social de Ciegos. Alemania, R.D.

TORRES, J.A. (1998) Dir.: *"Intervención didáctica en educación especial"*. Cap. *"Bases para la configuración de estructuras relacionales entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración"*. Pag. 103. Jornada de Formación A.N.D.E., Jaén, 1998.

TRAVERS, R. (1979): *"Introducción a la investigación educacional"*. Buenos Aires, Paidos.

TULASIEWICZ, W. (1990): *"Knowledge or Communication: towards a new role for modern foreign languages in the school curriculum"*. In

Universidad de Huelva 2009

Tulasiewicz, W. and Adams, A. (eds.): *"Teachers´s Expectations and Teaching Realy"*. Routledge, London.

TULASIEWICZ, W. et al. (1991): *"Comparative studies of multicultural classrooms in the EEC"*. Interim Report of this EC-funded research, University Department of Education, Cambridge.

ULICH, R. (1967): *"The Education of nations. A comparison in Historical perspective."* Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1961 y 67.

UNDERVISNINGS MINISTERIET (1996): Aims and Central Knowledge and Proficiency Areas. Kobenhavn.

UNDERVISNINGS MINISTERIET (1996): Act on the Folkeskole the Danish primary and lower secondary school. Kobenhavn.

UNDERVISNINGS MINISTERIET (1997): Administration of the Folkeskole. Kobenhavn.

UNDERVISNINGS MINISTERIET (1997): Lov nr 608 af 10-july-1997. Kobenhavn.

UNDERVISNINGS MINISTERIET (1997): Principles and issues in education. Kobenhavn.

UNDERVISNINGS MINISTERIET (1997): Upper-secondary education in Denmark. Kobemhavn.

UNDERVISNINGS MINISTERIET (1998): Undervisnings ministeriets bekendtgorelse nr 382 af 19-juni-1998. Kobenhavn.

UNDERVISNINGS MINISTERIET (1998). *The education System.* Kobemhavn.

UNESCO (1977): *"La Educación Especial"*. Salamanca: Sígueme.

UNESCO (1981): *"Historia de la Humanidad, 12 vols."*. Barcelona, Planeta, 1977-81.

UNESCO (1994): *"Informe mundial de la educación"*. UNESCO, Madrid.

UNESCO (1994): *"World conference on special needs education: Access and Quality"*. Final report, París: UNESCO.

Universidad de Huelva 2009

VANDENBERGHE, R. (1991): *La gestion de l´enseignement: les nouveaux roles des écoles, des enseignants et des chefs d´établissemeent".* 49 Council of Europe Seminar for teachers, Donaueschingen, 8 to 13 october 1990, Report, Strasbourg, Council of Europe.

VANISCOTTE, F. (1993): *"La formation des enseignants en Europe".* Pédagogie revue de l´université de Louvain-la-Neuve, nº 6.

VILLAR, L.M. (1988): *"Diseño de un instrumento para medir el clima en el aula universitaria".* En enseñanza, 6, 29-45.

VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.) (1997): *"Desarrollo profesional docente en nuevas tecnologías de la información y la comunicación".* Sevilla, Universidad Grupo de Investigación Didáctica.

VIÑAO FRAGO, A. (1983): *"Descentralización y participación educative: un análisis comparado".* Anales de Pedagogía, nº 1.

VIÑAO FRAGO, A. (1985): *"Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativa".* Educación y Sociedad, nº 3.

WAGNER, J., y EGGERS, W. (1973): *"Harms. Handbuch der Erdkunde".* Band II, III, VI. München, List Verlag.

WAINER, H. (1992): *"Understanding graphs and tables".* Educational Researcher, 21, 1, 14-23.

WALKER, R. (1989): *"Métodos de investigación para el profesorado".* Madrid. Morata.

WANNER, G. Y otros (2001): *"European Patterns: Link and Comparisons in Contemporary History".* Edited by Martin Richardson. Denmark

WARREN, D. (1984): *"Blindness and early childhood development".* AFB, New York.

WEEKS, A. (1986): *"Comprehensive Schools: Past, Present and Future".* London, Methuen (para la educación secundaria).

WOLFENSBERGER, W. (1986): *"El debate sobre la normalización".* Siglo Cero, 105, 12-28.

WOODS, P. (1985): *"Sociology, Etnography and The Teacher Practice".* En MOYA, A. (2000): Tesis Doctoral.

Universidad de Huelva 2009

YOUNG, J. (1990): *"Gangs hearing: School Board´s policy review draws wide range of opinions"*. Waterloo Courier. En Stainback, S. y W., 1999.

ZABALZA BERAZA, M.A. y PARRILLA LATAS, A. (1990): *"La organización escolar frente a la integración"*. En Moya, A. (2000): Tesis doctoral.

Universidad de Huelva 2009

QUINTA PARTE:

Anexos

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

A.1

Cuestionario en Castellano de la deficiencia visual en la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

resulta arriesgado suponer que los accidentes de toda índole a que el hombre primitivo estaba expuesto en su dura lucha por la supervivencia, cuando no los traumatismos y enfermedades sufridas por la madre durante la gestación, fueran también causas que provocaran la ceguera en numerosas personas." (Montoro, 1991, pag. 24).

La mentalidad de la época era puramente religiosa, sobre todo, que la ceguera constituía el castigo para expiar una misteriosa culpa. Poco a poco fue abriéndose paso la idea de una justicia reparadora, según la cual, por la ceguera, habían de expiarse culpas pasadas, aunque sin determinarse la persona que las hubiera cometido.

En lo que se refiere a los ciegos de nacimiento o en edad temprana, a juzgar por los diarios de los exploradores Stanley y Livingstone sobre las costumbres de algunas tribus africanas, no debe sorprendernos demasiado el que se les eliminara. Así Montoro, 1991, nos recoge que algunas tribus del África Central consideran el nacimiento de un ciego como anuncio de carestías y hambre, por lo cual colocan al "tarado" en una cesta de palma y lo sumergen repetidas veces en el río Congo, hasta que muere, para después sepultarlo en la selva, acompañando todo ello con cánticos y rituales de carácter mágico, para protegerse de la venganza que pudieran tomar, sobre sus asesinos o sobre toda la población, los espíritus de los niños sacrificados. A veces, en lugar de la muerte por inmersión, se les condena a morir de hambre y sed, abandonados en una cueva cerrada con grandes piedras.

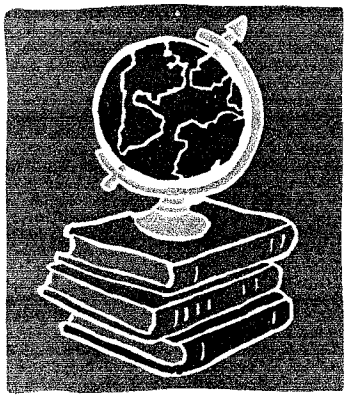
Tenemos la salvedad de algunas tribus en las que los ciegos con una agudeza táctil, auditiva y olfativa prodigiosa, les permitía ser considerados como brujos y amigos del Dios tutelar. Por ejemplo, el ciego predecía el porvenir y conocía las enfermedades por la voz del paciente y palpando su cuerpo.

El período Paleolítico, época de glaciares y frío, es probable según Montoro (1991) que al ciego cavernícola lo dedicasen a trabajos manuales de tallar el sílex, el jaspe, hacer hachas amigdaloides, lascas,

Universidad de Huelva 2009

TESIS:

"LA RESPUESTA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA A LA DEFICIENCIA VISUAL TOTAL EN LA UNIÓN EUROPEA"



CUESTIONARIO

PAÍSES UNIÓN EUROPEA

Universidad de Huelva. ESPAÑA.
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación
Área de Didáctica y organización Escolar
Directora de Tesis: Jerónima Ipland García
Doctorando: José Cuadrado Hierro

Universidad de Huelva 2009

La Investigación que se está realizando tiene como objetivo la realización de una Tesis Doctoral; en ella, en primer lugar, se están estudiando cada uno de los Sistemas Educativos de los países que integran la Unión Europea; y en segundo lugar, la respuesta educativa que cada uno de estos Sistemas, proporcionan a la deficiencia visual total en la escolaridad obligatoria.

La finalidad de este cuestionario es conocer lo relativo a la segunda parte de la investigación, que es:

- ✓ *La Legislación específica o de atención a la diversidad que existe en el país.*
- ✓ *Las modalidades de escolarización obligatoria del país para el alumnado deficiente visual.*
- ✓ *La estadística de deficientes visuales que maneja el país.*
- ✓ *Las asociaciones u organizaciones que existen: implicaciones, nombres, direcciones, etc.*
- ✓ *El tipo de profesorado que atiende a este alumnado.*
- ✓ *Los materiales que se utilizan para el alumnado deficiente visual.*

El cuestionario está compuesto por una serie de preguntas cerradas, en las que sólo se debe poner una cruz ("X"), dentro del lugar que se especifica para ello (□); y un grupo de preguntas abiertas, en las que se solicita se exprese la respuesta por escrito de forma precisa y concisa.

José Cuadrado Hierro
Residencial Hoyo-5 nº 60
21459 Nuevo Portil (Cartaya)
HUELVA (ESPAÑA)
Teléfono: 959528147
Muchas gracias por vuestra colaboración

Universidad de Huelva 2009

1.- ¿Posee su país, una legislación específica para el alumnado de necesidades educativas especiales?

- ☐ SI
- ☐ NO

2.- En el caso de contestar afirmativamente a la cuestión anterior, especificar por favor la ley u orden existente.

_____

_____

3.- ¿Tiene su país una legislación o normativa específica para el alumnado deficiente visual total en enseñanza obligatoria?

- ☐ SI
- ☐ NO

4.- En el caso de contestar afirmativamente a la cuestión anterior especificar, ¿cuál es y fecha?

_____

_____

5.- Las modalidades de escolarización obligatoria para el alumnado deficiente visual total en su país son:

- ☐ Centro ordinario.
- ☐ Centro específico.
- ☐ Aula específica en Centro ordinario.
- ☐ La combinación de varias.
- ☐ Otras

_____

Universidad de Huelva 2009

6.- Indicar el porcentaje aproximado de alumnado deficiente visual, que asiste en los Centros a cada una de las modalidades siguientes:

Centro Ordinario:
- Educación infantil _____
- Educación primaria_____
- Educación secundaria_____

Centro Específico:
- Educación infantil_____
- Educación primaria_____
- Educación secundaria_____

7.- ¿Qué formas de organización tiene su país, en cuanto a la atención educativa que se le realiza al alumnado deficiente visual total en la enseñanza obligatoria?

- ☐ Integración.
- ☐ Inclusión.
- ☐ Otras:

8.-¿Existen en su país, asociaciones u organizaciones especializadas en deficiencia visual, que colabora o tienen convenios en el ámbito educativo?

- ☐ SI
- ☐ NO

9.- En caso afirmativo, indicar cuáles:

_____

_____

_____

_____

Universidad de Huelva 2009

10.- ¿Cómo considera la atención del alumnado con deficiencia visual dentro del Sistema Educativo de sus país?

- □ Óptima
- □ Buena
- □ Adecuada
- □ Deficiente
- □ Insuficiente
- □ Pésima

11.- Justifique la respuesta anterior:

_____

_____

_____

_____

12.- El profesorado que atiende al alumnado con deficiencia visual total, a lo largo de su escolaridad obligatoria, en su país es:

- □ Profesorado ordinario.
- □ Profesorado especialista en necesidades educativas especiales.
- □ Profesorado especialista en deficiencia visual total.

13.- ¿Qué clase de materiales, generalmente utiliza el alumnado deficiente visual a lo largo de su escolaridad obligatoria en su país?

_____

_____

_____

Universidad de Huelva 2009

14.- ¿Qué tipo de actividades realiza el alumnado deficiente visual en el aula-clase, durante su escolaridad obligatoria en el Sistema Educativo de su país?

□ Igual que el resto del alumnado.

□ Adaptado pero igual que el resto del alumnado.

□ Adaptada pero diferente al resto del alumnado.

□ Otras:

15.- ¿Existen en su país equipos específicos de atención a la educación integrada del deficiente visual?

□ SI

□ NO

16.- En tal caso, indicar qué profesionales forman parte de un equipo específico para deficientes visuales.

□ Profesor.

□ Trabajador Social.

□ Psicólogo y/o Pedagogo.

□ Técnico de rehabilitación.

□ Instructor de tiflotecnología y Braille.

□ Animador socio-cultural y deportivo.

□ Otros:

17.- ¿Qué funciones desempeñan los equipos específicos para la efectiva integración y normalización del alumnado deficiente visual total en la sociedad?

□ Funciones generales.

□ Asesoramiento a centros educativos.

Universidad de Huelva 2009

□ Apoyo al alumnado deficiente visual.

□ Asesoramiento y apoyo a las familias.

□ Otras:

18.- Indicar los diferentes grupos de población a los que va encaminada las actuaciones de los equipos específicos.

□ Bebes deficientes visuales.

□ Alumnado deficiente visual escolarizados en cualquiera de las etapas y niveles de la escolaridad obligatoria de la enseñanza reglada en centros públicos.

□ Alumnado deficiente visual escolarizado en cualquiera de las etapas y niveles de la escolaridad obligatoria de la enseñanza privada.

□ Alumnado deficiente visual que cursan enseñanza no reglada.

□ Familias del alumnado deficiente visual.

□ Profesionales de la educación que atienden directamente al alumnado deficiente visual.

□ Otros:

19.- ¿Existe en su país algún nuevo proyecto educativo para atender a la deficiencia visual?

□ SI

□ NO

Universidad de Huelva 2009

20.- En caso afirmativo especificar cuál:

Universidad de Huelva 2009

A.2

Cuestionario en Inglés de la deficiencia visual en la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

trabajar la madera y el hueso, así como las pieles; ya que su deficiencia física no le impedía realizar estas actividades.

El período Neolítico es más suave para los ciegos[1], quienes llegan a reconocer perfectamente el terreno donde reside su familia, y forman parte de una comunidad a la que pueden prestar más servicios que antes de hacerse sedentarios. Algunos de ellos ayudan a labrar la tierra con el arado de reja hecha de madera de roble, acompañado de un anciano vidente para que rectificase los surcos. El ciego, con ayuda del perro, cuidaría su propio rebaño.

Pocas novedades señal Montoro (1991) para el período de la edad de los metales para los ciegos y muchas menos son las que puedan relacionarse con esta cultura, ya que no podrían trabajar el cobre, el bronce y el hierro. Sin embargo, es indudable que evolucionarían al mismo tiempo que las tribus en las que vivían, que irían mejorando el trato que les dispensaban, a medida que se refinaban sus culturas y actitudes morales.

3.1.2. La ceguera en la edad antigua.

En algunas sociedades antiguas se consideraban a las discapacidades sensoriales, incluida la ceguera, como algo molesto, no del agrado de la sociedad a la que pertenecía el sujeto ciego, es curioso comprobar que en las sociedades antiguas apenas había ciegos, la causa, se les suprimía (Pajón, E. 1989). Tanto el infanticidio como el abandono estuvo permitido en muchas sociedades. El código Manú en la India regulaba con exactitud todos los casos. En Atenas y Esparta eran abandonados los niños que presentaban alguna tara, en particular en ésta última eran arrojados desde la cumbre del monte Taigeto. En Roma también se aprobó el infanticidio de las personas con alguna deficiencia.

[1] El período Neolítico está caracterizado por el cambio del hombre de nómada a sedentario, de cazador en pastor, de recolector en agricultor, y se generaliza el uso del fuego, ya que se conoció en el Paleolítico.

Universidad de Huelva 2009

DOCTORAL THESIS:

"THE EDUCATIONAL ANSWER FOR THE BLIND PUPILS IN THE COMPULSORY EDUCATION OF THE EUROPEAN UNION"

EUROPEAN UNION

QUESTIONNAIRE

Universidad de Huelva. SPAIN.
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación
Área de Didáctica y organización Escolar
Directora de Tesis: Jerónima Ipland García
Doctorando: José Cuadrado Hierro

Universidad de Huelva 2009

The Research being carried out has as its main aim the writing of a Doctoral Thesis ; in this Doctoral Thesis two points are dealt with. Firstly ,the different educational systems of the European Union countries. Secondly , the educational answer that these educational systems provide for the blind pupils in their compulsory education.

The aim of this questionnaire is to know the aspects of the second part of the research which are the following:

- ✓ *The specific legislation or attention to the diversity existing in the European countries.*
- ✓ *The different modalities that exist for the blind pupils in their compulsory education.*
- ✓ *The statistics of visually handicapped children that handle the countries*
- ✓ *The existing organisations and associations : names, addresses,...*
- ✓ *The different types of teachers who care for these pupils.*
- ✓ *The materials used with the blind pupils.*

This questionnaire consists of several closed questions which should be answered just with a cross ("X") in the specified square for it (□); and of several open questions in which you will be required to answer them in a written way ,the answers being as precise and concise as you can.

José Cuadrado Hierro
josecuadrado@larural.es
Residencial Hoyo-5 nº 60
21459 Nuevo Portil (Cartaya)
HUELVA (SPAIN)
Teléfono: 959528147

THANKS IN ADVANCE FOR YOUR COLLABORATION!

Universidad de Huelva 2009

1.- Is there any specific legislation in your country for the pupils with special educational needs?

- ☐ YES
- ☐ NOT

2.-If your answer is to the previous question is "yes ", could you specify the ruling Act or Bill ?

_____

_____

3.- Is there any legislation or specific educational guidelines for blind pupils in their compulsory education?

- ☐ YES
- ☐ NOT

4.-If your answer to the previous question is "yes", could you specify the legislation or educational guidelines and its date?

_____

_____

5.- The different kinds of compulsory schooling for the blind pupils in your country are:

- ☐ Ordinary school
- ☐ Specific school.
- ☐ Specific classroom in an ordinary school.
- ☐ A combination of several of them
- ☐ Others

_____

_____

_____

Universidad de Huelva 2009

6.- Write approximately the percentage of blind pupils who attend school in these different kinds of schools :

Ordinary school:
- Pre-school education_____
- Primary education_____
- Secondary education_____

Specific school:
- Pre-school education_____
- Primary education_____
- Secondary education_____

7.-What organisational patterns are there in your country concerning the educational care of blind pupils who are in the compulsory education ?

- ☐ Integration
- ☐ Inclusion
- ☐ Others:

8.- Are there any associations or organizations specialised in blind people which have any agreement or collaborate with the educational system? :

- ☐ YES
- ☐ NOT

9.- If your answer is "yes" , please write them:

_____

_____

_____

_____

Universidad de Huelva 2009

10.-Could you write an assessment of the attention that blind pupils receive in the educational system of your country?

- ☐ Very good
- ☐ Good
- ☐ Appropriate
- ☐ Deficient
- ☐ Insufficient
- ☐ Very bad

11.- Justify your previous answer:

_____

_____

_____

_____

12.- The teachers who assist to the blind pupils during their compulsory education in your country are:

- ☐ Ordinary teachers
- ☐ Teachers who are specialised in special educational needs.
- ☐ Teachers who are specialised in blind or visually handicapped people.

13.-What kind of materials are generally used in your country by blind pupils along their compulsory education ?

_____

_____

_____

_____

_____

Universidad de Huelva 2009

14.-What kind of activities do blind pupils normally do in their lessons along their compulsory education? :

- ☐ The same activities as their classmates
- ☐ Adapted but the same as the rest of their classmates
- ☐ Adapted but different to the rest of their classmates
- ☐ Others:

15.- Are there in your country any specialist groups who attend the mainstream education of blind pupils?

- ☐ YES
- ☐ NOT

16.- In such a case , could you indicate what kind of professionals are part of those specialist groups for the blind pupils

- ☐ Teachers
- ☐ Social workers
- ☐ Psychologists and/or Educators
- ☐ Rehabilitative technicians
- ☐ Typhlotechnology and Braille instructors
- ☐ Directors of socio-cultural and sport activities
- ☐ Others:

Universidad de Huelva 2009

17.- What is the role that those specific groups for the effective integration of blind pupils into society carry out?

□ General duties.

□ Advice to educational centres.

□ Support to blind pupils

□ Advice and support to the families

□ Others:

18.-Could you indicate the different population groups which the different performances of those specialist teams are aimed at ?:

□ Blind babies

□ Blind pupils enrolled in any of the levels or stages of the compulsory education in state schools.

□ Blind pupils enrolled in any of the levels or stages of the compulsory education in private schools.

□ Blind pupils that are enrolled in schools out of the educational system.

□ Families of blind pupils.

□ Educational professionals who assist directly to the visually handicapped pupils.

□ Others:

19.-Does any new educational project or plan exist in your country to assist the visually handicapped or blind pupils?

□ YES

□ NOT

Universidad de Huelva 2009

20.- If your answer is "yes", could you specify which ones:

Universidad de Huelva 2009

A.3

Colegios específicos de Deficientes Visuales de la Unión europea.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

No obstante, en otras sociedades el ciego era respetado, reverenciado como a sus poetas, filósofos y sabios ciegos. En muchos casos esta actitud llega a ser más bien por temor que por piedad. En China, los ciegos se dedicaban tradicionalmente a adivinar el porvenir, son hechiceros, exorcizadores (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

Ante la ceguera aparecen conjuntamente los sentimientos de misericordia, como el de rechazo. El carecer de vista ha sido siempre considerado como una de las desgracias mayores, siendo muchas veces utilizado como forma frecuente de castigo en las sociedades antiguas (Levy, 1872).

> *"Pues bien, la vida de los ciegos, durante siglos, ha sido tan menospreciada como las de los parias y tan dura como la de los esclavos. En algunas sociedades se les eliminaba por inútiles; en otras se les temía como posesos y, desde siempre, hasta nuestros días, su único recurso para subsistir ha sido la mendicidad."* (Pajón Mecloy, 13).

Se tiene testimonios de que el primer programa educativo documentado para ciegos se estableció en el 970 a C. En Egipto, en la Universidad de Al-Ashar (Kirtley, 1975). Este curso implicaba la total memorización de todo el material a lo largo de 12 años.

El cristianismo, budismo, religión islámica proclamaron el carácter sagrado de la vida e iniciaron en diferentes lugares centros de acogidas para ciegos: Guillermo el Conquistador, funda cuatro hospitales en: Cheburgo, Caen, Bayeux y Rouen. A partir de este momento se iniciaría otra época para las personas ciegas.

3.1.3. La ceguera en la Edad Media.

En la etapa de la Edad Media, la ceguera estaba unida a la pobreza y mendicidad, Kreschmer (1925) informa que existía sin embargo, bastante diferencia entre los que se encontraban abandonados, de los eran encauzados a la música .

Universidad de Huelva 2009

RELACIÓN DE COLEGIOS ESPECÍFICOS DE DEFICIENTES VISUALES DE LA UNIÓN EUROPEA.

I. ALEMANIA:

State School for the Visually Impaired
Lutherstr. 14, D-24837 SCHLESWIG

II. AUSTRIA:

Blind Children Teachers' Organisation
Verein der Blinden- und Sehbehindertenpadagogen
Wittelsbachstrasse 5, 1020 WIEN

COLEGIOS:
Bundes-Blindenerziehungsinstitut
Wittelsbachstr. 5, A-1020 WIEN
Tel : +43 1 728 0483, Fax : +34 1 728 3561

Landesblinden und Sehbehinderten Schule
Ing. Etzel Str. 73, A-6020 INNSBRUCK

Offentliche Volksschule und Hauptschule fur Sehbehinderte Kinder
Zinckgasse 12-14, A-1150 WIEN

Privat-VS u. HS fur Sehbehinderte und blinde Kinder
am Odilineninstitut mit Offentlichkeitsrecht
Leonhardstrasse 130, A-8010 GRAZ
Tel : +43 316 326 6714

III. BÉLGICA:

COLEGIOS FRANCÓFONOS:
Centre Provincial d'Enseignement Spécial
Rue du Temple 2, B-7011 GHLIN
Tel : +32 6 540 8850, Fax : +32 6 584 0995

Institut Alexandre Herlin
Rue de Dilbeek 1, B-1082 BRUSSELS

Universidad de Huelva 2009

Tel : +32 2 465 5960, Fax : +32 2 465 0687
Institut Royal pour Handicapés de l'Ouie et de la Vue
Elementary section (2 – 14 years)
Rue Monulphe 78, B-4000 LIEGE
Tel : +32 4 221 1484, Fax : +32 4 232 1230

Secondary section (14 – 21 years)
Rue Monulphe 80, B-4000 LIEGE
Tel : +32 4 223 6216, Fax : +32 4 223 6808

Institut Royal pour Sourds et Aveugles
1508 Chaussée de Waterloo, B-1180 BRUSSELS
Elementary section (2 – 14 years) : Tel : +32 2 374 0368 ; Fax : +32 2 375 7313
Secondary section (14 – 21 years): Tel : +32 2 374 4785

COLEGIOS GERMANOPARLANTES:
Institut Kasterlinden
Dilbeekstraat 1, B-1082 BRUSSELS
Tel : +32 2 465 5896, Fax : +32 2 465 6711

Ganspoelinstituut
Ganspoel 2, B-3040 HULDENBERG
Tel : +32 2 686 00 40, Fax : +32 2 688 0713

Koninklijk Instituut Woluwe
Georges Henrilaan 278, B-1200 BRUSSELS
Tel : +32 2 735 4085, Fax : +32 2 733 2463

Koninklijk Instituut Spermalie
Elementary section (2 – 14 years) :
Snaggaardstraat 9, B-8000 BRUGGE
Tel : +32 5 047 1983, Fax : +32 5 047 1982

Secondary section (14 – 21 years) :
Potterierei 46, B-8000 BRUGGE
Tel : +32 5 047 1985, Fax : +32 5 047 1987

IV. DINAMARCA: No tenemos constancia que existan.

V. ESPAÑA:

Centro de Recursos Educativos "Antonio Vicente Mosquete"
Paseo de la Habana 208, 28036 MADRID

Universidad de Huelva 2009

Tel : +34 91 353 5600 or 5601, Fax : +34 91 345 4157

C.R.E. "Luis Braille"
Ctra. Sevilla-Malaga, Km 1
41016 SEVILLA
Tel : +34 95 451 5711, Fax : +34 95 467 7929

C.R.E. "Espiritu Santo"
Avda de Denia 171, 03559 Santa Faz - ALICANTE
Tel : 34 96 526 7000, Fax : +34 96 526 7565

C.R.E. "Joan Amades"
Avda d'Esplugues 102-106, 08034 BARCELONA
Tel : +34 93 280 4849, Fax : +34 93 280 5193

C.R.E. "Santiago Apostol"
C/ Luis Braille 40, 36003 PONTEVEDRA
Tel : +34 986 85 6200, Fax : +34 986 85 7866

VI. FINLANDIA:

Arla Institute
(Vocational Training and Resource Centre for the Visually Handicapped)
Puustellinmäki 4-6, 02600 ESPOO
Tel : +358 9 511 081, Fax : +358 9 511 08300
Website : www.arlainst.fi

School for the Visually Handicapped
PB 319, Kukkumäentie 27, 40101 JYVASKYLA
Tel : +358 14 334 3100, Fax : +358 14 334 3140
E-mail : info@jynok.fi

Swedish School for the Visually Handicapped
Edelfeltsvägen 13, 00150 HELSINKI
Tel : +358 9 6689920, Fax : +358 9 629362

VII. FRANCIA:

Institut National des Jeunes Aveugles
56 boulevard des Invalides, 75007 PARIS
Tel : +33 1 44 49 35 35, Fax : +33 1 44 49 35 36
E-mail : ggonzalez@inja.fr Website : www.inja.fr

Universidad de Huelva 2009

Institut de Paris pour l'Enseignement aux Aveugles
49 rue Blanche, 75009 PARIS
Tel : +33 1 40 82 98 98
distance-learning

Ecole Mixte B
111 avenue Parmentier, 75011 PARIS
Tel : +33 1 43 57 51 46

Institut d'Education Sensorielle pour Jeunes Aveugles
Communauté des Soeurs Aveugles de Saint-Paul
88 avenue Denfert-Rochereau, 75014 PARIS
Tel : +33 1 43 35 08 70, , Fax : +33 1 43 27 08 74

Collège Pierre Villey
9 rue Gustave Rouanet, 75018 PARIS

Ecole Albert Camus
33 rue Camelina, 91170 VIRY-CHATILLON
Tel : +33 1 69 24 17 85

Ecole Régionale Enseignement Adapté pour Déficients Visuels "Jean Isoard"
4 rue Raymond Paumier, 91230 MONTGERON
Tel : +33 1 69 52 99 99, fax : +33 1 69 40 32 60

Ecole "Paul Painleve" mixte 1
Place d'Allemagne, 91300 MASSY
Tel : +33 1 60 11 98 85
E-mail : painleve.massy@wanadoo.fr

IMPRO pour Déficients Visuels
30 avenue Mazarin, 91380 CHILLY-MAZARIN
Tel : +33 1 69 09 10 65, fax : +33 1 64 48 81 98
E-mail : IMPRO-AVH-CHILLY@wanadoo.fr

Ecole de Plein Air
104 rue de la Procession, 92150 SURESNES

Daniel Sorano
3 boulevard Félix Faure, 93200 SAINT-DENIS

Ecole Paul Painlevé
50 rue Ph. Hoffmann, 93310 ROSNY-sous-BOIS Tel : +33145280079

Universidad de Huelva 2009

Collège Pierre de Ronsard
22 av. Flouquet, 94240 L'HAY-les-ROSES
Tel : +33 1 46 60 25 32

Institut Le Val Mandé des Aveugles
7 rue Mongenot, 94160 SAINT-MANDE
Tel : +33 1 49 57 70 70
E-mail : contact@institut-le-val-mande.fr

Centre de Rééducation Le Clos-Chauveau
9 rue du Fort de la Motte Giron, 21000 DIJON
Tel : +33 3 80 41 08 22, fax : +33 3 80 41 24 10
E-mail : clos-chauveau@wanadoo.fr

CREESDEV
7 Chemin des Monts de Bregille, 25000 BESANCON
Tel : +33 3 8165 86 80, Fax : +33 1 8161 75 56
E-mail : cjeannin.creesdev@wanadoo.fr

La Cour des Dorides
2 rue Meuris, 44100 NANTES
Fax : +33 2 40 73 37 75

Ecole Elementaire Emile Pehant
24 rue Emile Pehant, 44000 NANTES
Tel : +33 2 40 47 99 61
E-mail : ies.pehant@wanadoo.fr

Institut Public pour Handicapés Visuels Les Hauts Thébaudières
Route de Saint-Fiacre, B.P. 2229, 44122 VERTOU
Tel : +33 2 51 79 50 00, Fax : +33 2 40 33 41 01
Email : contact@ipvh.fr
Website : www.iphv.fr

Institut Montéclair
51 rue du Vallon, 49900 ANGERS
Tel : +33 2 4173 3818, Fax : +33 2 4172 0996
E-mail : accueil@monteclair.fr
Website : www.monteclair.fr

Santifontaine
8 rue de Santifontaine, 54098 NANCY
Tel : +33 3 83 90 88 00, Fax : +33 3 83 90 25 70
E-mail : santifontainecdi@free.fr

Universidad de Huelva 2009

Ecole Régionale pour Déficients Visuels
Epi de Soil
B.P. 99, 59373 LOOS
Tel : +33 3 20 97 17 96, Fax : +33 3 20 16 83 89

Institution des Jeunes Aveugles
131 rue Royale, 59800 LILLE

Etablissement Régional d'Enseignement Adapté pour Déficients de la Vue (EREADV)
32 rue de France, B.P 5016, 69602 VILLEURBANNE
Tel : +33 4 78 03 98 98, Fax : +33 4 78 68 96 11

VIII. GRAN BRETAÑA:

http://info.rnib.org.uk/Agencies/ukagencies.htm
For further information contact : Mrs Rehalin
RNIB Education and Employment Information Service
105 Judd Street, LONDON WC1H 9NE
Tel : +44 207 388 1266 ; Fax : +44 207 388 2034
E-mail : anne.rehalin@rnib.org.uk

IX. GRECIA:

Centre of Education and Rehabilitation for the Blind (KEAT)
210 Eleftheriou Venizelou Street, 17673 Kallithea - ATHENS
Tel : +30 1 959 3628, Fax : +30 1 958 5571

Special Primary School for the Blind in Northern Greece "The Sun"
32 Vassilisis Olgas Avenue, 54641 THASSALONIKI
Tel : +30 31 830 095, Fax : +30 31 830 787

X. HOLANDA:

VISIO Het Loo-Erf
Koninklijk Instituut voor Onderwijs aan Slechtzienden en Blinden
(Royal Institute for Education for the Partially Sighted and the Blind)
Amersfoortsestraatweg 180, 1272 RR HUIZEN
Tel : +31 35 698 5811, Fax : +31 35 693 6414

VISIO Onderwijsinstelling Noord
(Local department for the Northern region)

Universidad de Huelva 2009

Rummerinkhof 6a, 9751 SL HAREN (Gr.)
Tel : +31 50 534 3300, Fax : +31 50 534 3268

Comeniusschool
Slotermeerlaan 103, 1063 JN AMSTERDAM
Tel : +31 20 613 1176, Fax : +31 20 613 9771

Sensis
Jan van Cuijkdijk 1, 5361 HM GRAVE
Tel : +31 486 471 215, Fax : +31 486 472 922

Sensis annex in Breda
Galderseweg 65, 4836 AC BREDA
Tel : +31 76 561 3739, Fax : +31 76 561 4375

Sensis annex in Rotterdam
Heidnijk 4, 3079 PM ROTTERDAM
Tel : +31 10 482 7533, Fax :+31 10 482 8632

All schools mentioned above have got special facilities for mentally handicapped children or children with learning difficulties

BARTIMEUS Onderwijsinstellingen voor Visueel Gehandicapte Leerlingen
(Education for visually impaired pupils)
P.O. Box 1003, 3700 BA ZEIST
Tel : +31 30 698 2216, Fax : +31 30 698 2388
E-mail : info@bartimeus.nl
Website : www/bartimeus.nl

Centrum Bartim, ushage
(Special school for visually and mentally handicapped children)
P.O. Box 87, 3940 AB DOORN
Tel : +31 343 526 911, Fax : +31 343 526 798

For deafblind children :
Rafael afdeling van het instituut voor doven
(annex of the Institute for the Deaf)
Theerestraat 42, 5271 GD SINT MICHIELSGESTEL
Tel : +31 7355 88 280, Fax : +31 7355 12 157

XI. IRLANDA:

St Joseph's School for Visually Handicapped Boys
Grace Park Road, Drumcondra - DUBLIN 9

Universidad de Huelva 2009

Tel : +353 1837 3635, Fax : +353 1836 8403
E-mail : info@stjosephs.ie
Website : www.stjosephsvi.ie

St Mary's School for Visually Impaired Girls
Irish Sisters of Charity
Merrion Road, DUBLIN 4
Tel : +353 1269 6914

XII. ITALIA:

Robert Hollman Foundation
Early Therapeutic Intervention Center for Blind and/or
Multihandicapped Children
Via Oddone Clerici 6, I-28821 CANNERO RIVIERA
Tel : +39 0323 788485, Fax : +39 0323 788198
E-mail : info@fondazionehollman.it
Website : http://www.fondazionehollman.it

Istituto dei Ciechi "S. Alessio"
Viale C.T. Odescalchi 38 A, 00147 ROMA
Tel : +39 06 513 018 70/75, Fax : +39 06 513 018 41

Lega del Filo d'Oro
Via Montecerno 1, 60027 OSIMO (AN)
Tel : +39 071 713 202, Fax : +39 071 717 102
For multihandicapped blind pupils only

Scuola Elementare Statale per Ciechi : 6 - 10 years
(State Primary School for the Blind)

Scuola Media Statale per Ciechi : 11 - 13 years
(State Middle School for the Blind)
located in Istituto di Riabilitazione per Ciechi e Pluriminorati "Serafico"
Via G. Marconi 6, I-06081 ASSISI PG
Tel : +39 075 812 553, Fax : +39 075 813 022
For multihandicapped blind pupils only

Scuola Media Statale per Ciechi "Luigi Braille" : 11 - 13 years
(State Middle School for the Blind)
located in Istituto per Ciechi "Florio Salomone"
Via Angio 27, I-90142 PALERMO
Tel/Fax : +39 091 540926

Scuola Media Statale per Ciechi "Paolo Colosimo" : 11 - 13 years

Universidad de Huelva 2009

(State Middle School for the Blind)
located in Istituto per Ciechi "Paolo Colosimo"
Via S. Teresa degli Scalzi 36, I-80135 NAPOLI
Tel/Fax : +39 081 544 6346

Scuola Elementare "Martuscelli" : 11 - 13 years
(State Middle School for the Blind)
located in Istituto per Ciechi "Domenico Martuscelli"
Largo Martuscelli 26, I-80127 NAPOLI
Tel : +39 081 643 940, Fax : +39 081 714 2041

XIII. LUXEMBURGO: No tenemos constancia que existan.

XIV. PORTUGAL:

Almost all pupils attend mainstream schools

Centro Helen Keller
Av. Bombeiros 1, 1400-036 LISBOA
Tel : +351 21 301 7493

Centro de Acolhimento de Loreto
Bairro de Loreto
3020-426 COIMBRA
Tel : +351 239 497270

XV. SUECIA: No tenemos constancia que existan.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

San Louis funda en París en 1260, una importante institución destinada exclusivamente para ciegos: El Hospicio de los Quinze-Vingts, gozando sus acogidos de privilegios especiales concedidos por papas y reyes. Sin embargo, la mayoría continuaban siendo mendigos.

Puede decirse que entre 1771 y 1829 fue una fecha crucial para los ciegos abriendo una nueva era para éstos. Valentín Haüy y Louis Braille son los protagonistas de los hechos.

No obstante, debemos indicar que el primer intento de desarrollo de un sistema de lectura fue realizado por Francisco Lucas en 1580 y consistía en presentar el material escrito con las letras normales del alfabeto romano rehundidas en tablillas de madera. Pero, el primer sistema de caracteres destinados a ciegos fue diseñado por Vionville, músico ciego, el cual a mediados del siglo dieciocho construyó un alfabeto basado en nudos de diferentes tamaños, pero por desgracia su invención fue olvidada (Smith, 1929; y Ochaita, 1988).

A mediados del siglo XVIII, Valentín Haüy[2] fundó en 1784 en París el Institut National de Jeunes Aveugles. En su escuela se trabajaba con letras en relieve, pero este método resultaba bastante lento, y por consiguiente , no demasiado útil. Cuando Louis Braille ingresó en esta escuela había catorce libros construidos de esta forma, pero que apenas eran utilizados por los ciegos (Barnett, 1980).

También existió otro sistema desarrollado por William Moon (1818-1894) consistía en un conjunto de líneas que podían agruparse de distintas formas y recordaba al alfabeto romano, lo que hacía que este sistema fuese fácil de aprender para las personas que hubiesen perdido la vista tardíamente y anteriormente supieran leer. Este sistema fue bastante aceptado en Gran Bretaña (Barnett, 1980).

Se considera que con Pajón (1989) hasta la aparición de Haüy y Braille los ciegos vivían en la prehistoria. El primero fue el inventor del

[2] Valentín Haüy fue un pedagogo francés nacido en Saint Just el año 1745. Se relacionó con María von Paradis, músico ciega, nacida en Viena en 1759. Su obra se fue extendiendo a favor de los ciegos y publicó en 1786 un ensayo sobre la educación de los ciegos.

Universidad de Huelva 2009

A.4

Representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales en la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales en la Unión Europea.

I. ALEMANIA: Ms. Anette Hausotter

a.hausotter@t-online.de

IQSH - BIS Beratungsstelle für Integration
Schreberweg 5
D - 24119 Kronshagen

Teléfono: +49 43 15 40 31 96

II. AUSTRIA: Ms. Irene Moser

irene.moser@aon.at

Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg
Erzabt-Klotz-Strasse 11
A - 5020 Salzburg

Teléfono: +43 662 84 03 22 – 37

http://www.pi.salzburg.at/

III. BÉLGICA (French): Ms. Thérèse Simon

therese.simon@skynet

EPESCF
24, avenue Max Buset
B - 7100 La Louvière

Teléfono: +32 64 22 96 42

III. BÉLGICA (Flemish): Mr. Theo Mardulier

theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

Department of Education
Secretariaat-generaal
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-Laan 15

Universidad de Huelva 2009

Toren B
5de verdieping - lokaal 11
B - 1210 Brussels

Teléfono: +32 25 53 95 27

IV. DINAMARCA: Mr. Poul Eric Pagaard

poul.erik.pagaard@uvm.dk

Chief Adviser
Danish Ministry of Education
Området for grundskole og folkeoplysning
Frederiksholms Kanal 26
DK-1220 København K.
Denmark

Teléfono: +45 33 92 52 26

V. ESPAÑA: Vistoria Alonso Gutierrez

victoria.alonso@educ.mec.es

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Subdirección General de Acción Educativa
Paseo del Prado 28, 8a Planta
28014 Madrid

Teléfono: +34 91 506 5732

VI. FINLANDIA: Mrs. Minna Saulio

minna.saulio@oph.fi

National Board of Education,
Hakaniemenkatu 2,
Fi - 00530 Helsinki
Finland

Teléfono: +358 9 77477301

VII. FRANCIA: Ms. Nel Saumont y Mr. Pierre Henri Vinay

brex@cnefei.fr

Centre National de l'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée
58 - 60, Avenue des Landes
F - 92150 Suresnes

Universidad de Huelva 2009

Teléfono: +33 1 41 44 31 21

www.cnefei.fr

VIII. GRAN BRETAÑA: Dr. Felicity Fletcher-Campbell

f.f-campbell@nfer.ac.uk

National Foundation for Educational Research
The Mere
Upton Park
Slough
UK - Berkshire SLI 2DQ

+ 44 17 53 74 71 56

IX. GRECIA: Ms. Venetta Lampropoulou

v.lampropoulou@upatras.gr

Paedagogical Institute
Mesogion 392
Agia Paraskevi 153 41
GR- Athens

Teléfono: +30 210 60 84 497

X. HOLANDA: Dr. Sip Jan Pijl

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Rijksuniversiteit Groningen
GION
Grote Rozenstraat 3
NL-9712 TG Groningen

Teléfono: +31 50 36 36 681

XI. IRLANDA: Mr. Peadar McCann

maccannap@educ.irlgov.ie

Divisional Inspector
Offices of the Inspectorate
Department of Education
1A South Mall
Cork, Ireland

Teléfono: +35 3 21 490 60 31

Universidad de Huelva 2009

XII. ITALIA: María Rosa Silvestro

mariarosa.silvestro@istruzione.it

Ministero dell'Istruzione,
Università e Ricerca
Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
Viale Trastevere, 76/A
00153 Roma – Italy

Teléfono: +39 (06) 58492235

XIII. LUXEMBURGO: Jeanne Zettinger

srea@pt.lu

Service Ré- Educatif Ambulatoire S R E A
17a, route de Longwy
L-8080 Bertrange
Luxembourg

Teléfono: +352 26 44 44 – 1

www.srea.lu

XIV. PORTUGAL: Mr. Vitor Morgado

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Department for Basic Education
Av. 24 de Julho 140, 2°
P - 1391 Lisbon

Teléfono: +351 21 39 34 607

XV. SUECIA: Ms. Lena Thorsson

lena.thorsson@sit.se

Specialpedagogiska institutet
Box 47
611S - 117 94 Stockholm

Teléfono: +46 86 50 54 78

Universidad de Huelva 2009

A.5

Asociaciones de Deficientes Visuales de la Unión Europea que forman parte de la Unión Europea de Ciegos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Asociaciones de ciegos de la Unión Europea que forman parte de la Unión Europea de Ciegos

I. ALEMANIA:

- German Federation of Blind and Visually Impaired People
- President : Jurgen LUBNAU
- Bismarckallee 30
  53173 Bonn
  Tel : +49 228 95 5820 ; Fax : +49 228 35 7719
  E-mail : info@dbsv.org
- International Office : Rungestr. 19
  10 179 Berlin
  Tel : +49 30 2853 870 ; Fax : +49 30 2853 8720
  E-mail : H.Kaltwasser@DBSV.org
- Website : http://www.dbsv.org

II. AUSTRIA:

- Osterreichischer Blinden- und Sehbehindertenverband
  Bundesgeschaftsstelle
- President : Klaus GUGGENBERGER
- Hägelingasse 3/II Stock
  1140 Wien
- Tel : +43 1 9827 584 12 ; Fax : +43 1 9827 584 14
- E-mail : oebsv.zentrale@aon.at
- Website : http://www.oebsv.at

III. BÉLGICA:

- Confédération Belge pour la Promotion des Aveugles
- President : Leandre CAMBIER
- Georges Henrilaan 278
  B-1200 BRUSSELS
- Tel :+32 2 732 5324 ; Fax : +32 2 735 6453
- E-mail : bcbs.cbpam@skynet.be

Universidad de Huelva 2009

IV. DINAMARCA:

- Dansk Blindesamfund
- President : Jens BROMANN JENSEN
- Thoravej 35
  DK-2400 Copenhagen NV
- Tel : +45 3814 8844 ; Fax : +45 3814 8800 or 8888
- E-mail : jbj@dkblind.dk
- Website : http://www.dkblind.dk

V. ESPAÑA:

- Organizacion Nacional de Ciegos De Espana, ONCE
- President : Jose Maria Arroyo ZARZOSA
- Calle Jose Ortega y Gasset 18
  28006 Madrid
- Tel : +34 91 436 5300 ; Fax : +34 91 436 5353
- E-mail : rrii@once.es
- Website : http://www.once.es

VI. FINLANDIA:

- Finnish Federation of the Visually Impaired
- Head of International Affairs : Timo KUOPPALA
- Makelankatu 50
  00510 Helsinki
- Tel : +358 9 3960 41 ; Fax : +358 9 3960 4448
- E-mail : timo.kuoppala@nkl.fi
- Website : http://www.nkl.fi

VII. FRANCIA:

- Comité National pour la Promotion Sociale des Aveugles
- Secretary General : Jean-Pierre GANTET
- 49 rue Blanche
  75009 Paris
- Tel : +33 1 4874 8583 ; Fax : +33 1 4526 2434
- E-mail : paulguinot@antivirus.oleane.com

VIII. GRAN BRETAÑA:

- Royal National Institute of the Blind
- Chairman : Colin LOW, CBE, MA (Oxon)

Universidad de Huelva 2009

primer alfabeto que hace posible la lectura de los ciegos y el segundo inventa el sistema utilizado todavía para los carentes de vista.

Louis Braille (1809-1852), alumno y posteriormente profesor de la citada escuela se propuso encontrar un método para ciegos que facilitara la lectura. Antes, Barbier, oficial del ejército francés (ciego) había inventado una forma de escritura a través de puntos, su finalidad era que los soldados pudieran leerlo en la oscuridad, lo denominó "escritura nocturna", además, desarrolló una "pauta" para grabar manualmente los puntos sobre el papel. Sus intentos en aplicar este sistema en el ejercito francés fue rechazado. Pero todo este proceso, dio a Louis Braille la idea para crear lo que posteriormente sería su sistema. En 1829 aparece la obra de Braille y en 1844, la Institución aceptó definitivamente su sistema de escritura.

Durante este tiempo también se fueron creando otras escuelas en diferentes países: Liverpool (1791), Berlín (1806), Ámsterdam (1808), así como en otras ciudades europeas (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

La primera escuela que se fundó en los Estados Unidos fue en Boston en 1829. Samuel Howe dirigió la *Perkinschool for the Blind,* rápidamente se fueron creando otras escuela: New York (1831), Filadelfia (1833), etc. Desde 1832 a 1875 se fundaron en los Estados Unidos 30 escuelas para ciegos (Roberts, 1986).

A lo largo del siglo XIX, la única opción educativa para ciegos fueron los internados y, tanto Howe en los Estados Unidos como Klein en Europa, cuestionaron este tipo de enseñanza segregada y poco a poco, se fue fomentando la conveniencia de que asistieran a centros ordinarios.

A través de los trabajos realizados por Haüy (1786) y Klein (1837), va surgiendo la necesidad de un nuevo profesor, de una nueva especialidad en la Educación, en la cual sería necesario que los estudios tuvieran una fuerte base pedagógica, enfocada a las enseñanzas especiales.

Universidad de Huelva 2009

- 105 Judd Street
  London WC1H 9NE
- Tel : +44 207 388 1266 ; Fax : +44 207 383 0508
- E-mail : colin.low@rnib.org.uk
- Website : http://www.rnib.org.uk

IX. GRECIA:

- Panhellenic Association of the Blind
- President : Ilias MARGIOLAS
- 31 Veranzerou Street
  104 32 Athens
- Tel : +30 210 5228 333, 5245 001, 5245 555
  then dial 119 (Social Department) or 138 (International Department)
  Fax : +30 210 5222 112
- E-mail : pab@otenet.gr
- Website : http://www.pst.gr

X. HOLANDA:

- Netherlands Federation of the Blind and Partially Sighted
- Acting President : Geert JOOSTEN
- P.O.Box 2062
  3500 GB Utrecht
- Tel : +31 30 299 2878 ; Fax : +31 30 293 2544
- E-mail : m.theunisz@sb-belang.nl or federatie@sb-belang.nl

XI. IRLANDA:

- National Council for the Blind of Ireland
- Chief Executive Officer : Desmond KENNY
- Whitworth Road, Drumcondra
  Dublin 9
- Tel : +353 1830 7033 ; Fax : +353 1830 7787
- E-mail : info@ncbi.ie or desmond.Kenny@ncbi.ie
- Website : http://www.ncbi.ie

XII. ITALIA:

- Unione Italiana Ciechi
- President : Tommaso DANIELE
- Via Borgognona 38
  I-00187 Roma

Universidad de Huelva 2009

- Tel : +39 06 699 88375, +39 06 699 88388 ; Fax : +39 06 699 88328
- E-mail : inter@uiciechi.it
- Website : http://www.uiciechi.it

XIII. LUXEMBURGO:

- Association des Aveugles et Malvoyants du Luxembourg
- President : Roger HOFFMAN
- 47, rue de Luxembourg
  L-7540 Berschbach/Mersch
- Tel : +352 32 9031 300 ; Fax : +352 32 9181
- E-mail : roger.hoffmann@blannemheem.lu
- Website : http://www.blannenheem.lu

XIV. PORTUGAL:

- ACAPO
- President : José Eduardo Gaspar ARRUDA
- Rua de San José 86-1
  1150-324 Lisboa
- Tel : +351 21 3244 500 ; President's Office : +351 21 3223 651
- Fax : +351 21 3428 518
- E-mail : dn@acapo.pt
- Website : http://www.acapo.pt

XV. SUECIA:

- Swedish Association of the Visually Impaired
  Synskadades Riksforbund (SRF)
- President : Lennart NOLTE
- Sandsborgsvagen 52
  S-122 88 Enskede
- Tel : +46 8 39 9000 ; Fax : +46 8 39 9322
- E-mail : erik.staaf@srfriks.org
- Website : http://www.srfriks.org

Universidad de Huelva 2009

No pueden quedar olvidados los deficientes visuales con restos de visión. En 1908, se creó en Londres una institución especializada para éstos, denominada Myope School ya que se consideró que estos alumnos no debían estar en clase, ni con ciegos ni con videntes. Si en un principio se sostuvo que la ejercitación de la visión residual perjudicaba, actualmente y basándonos en estudios realizados por Barraga (1985), se ha demostrado lo contrario, es decir, que la utilización de los restos visuales a través de programas adaptados aumentaba la eficacia visual.

3.1.4. La edad moderna del deficiente visual en Europa

Esta Edad Moderna pocas novedades depara a los privados de vista, quienes continúan su largo peregrinar a oscuras en la noche de los siglos, despertando la curiosidad, la burla y la compasión, más nunca la solidaridad y cuantos sentimientos evoca la comprensión. Pero ocurren cuatro relevantes acontecimientos que tienen gran influencia en la vida de los ciegos (Montoro, 1992):

1. La invención de la imprenta por el por alemán Juan de Gutenberg en el año 1440. Esto pone al alcance de todos los hombres la cultura y la información, haciendo evolucionar rápidamente el pensamiento de las nuevas generaciones.
2. La caída de Constantinopla, capital del Imperio Bizantino, en poder de los turcos otomanos en 1453. Se impone a todos los estados europeos robustecer el poder monárquico para hacer frente a los posibles enemigos e imponer sus leyes a cuantos habitan en sus dominios. Como ejemplo resaltaremos la política seguida por los Reyes Católicos en España, país con un gran peso en la Historia Universal de los ciegos.
3. El descubrimiento de América por los españoles en el año 1492. Se emprendieron empresas colonizadoras y comerciales, dando la espalda al amenazador oriente de los otomanos, para llegar por las nuevas rutas a las Indias.

Universidad de Huelva 2009

4. La aparición del protestantismo predicado por el alemán Martín Lutero[3] en el año 1517. Provocando como reacción el robustecimiento del poder del poder secular de la Iglesia en todos los países donde aún no se ha propagado suficientemente la herejía.

Muchos ciegos consiguieron ser independiente en su vida y pudieron trabajar en el taller familiar, fabricando cestas y otros objetos de mimbres, confeccionando escobas y otros objetos de uso doméstico, por cuya venta obtenían sus beneficios. Las mujeres sin vista permanecían en sus casas paternas, ayudando en los quehaceres domésticos, lavando y cosiendo ropa a los vecinos, llevando y trayendo recados y otros menesteres que les proporcionaban ingresos. Otros deficientes visuales lograron ser admitidos como operarios en talleres o fábricas, donde realizaban trabajos sencillos que no exigían desplazamientos dentro del local, ni la manipulación de sustancias o máquinas peligrosas, como envasando productos, velas etc. (Montoro, 1992).

Pero fueron más numerosos los ciegos que no tuvieron el coraje y la personalidad suficiente para emanciparse de sus tutores y vegetaron como parásitos de sus familias, las cuales les atendían para cumplir una obligación impuesta por Dios desde los comienzos de la Humanidad. La gran cantidad de conventos que se fundaron alojaron a muchos ciegos y descargaron a gran cantidad de hogares de la misión de mantener a sus parientes faltos de vista. En la Edad Moderna los ciegos continuaban suscitando compasión, temor, aprensión y curiosidad, todavía hay lugares donde se les juzga dotados de un espíritu maligno y amigos del demonio, por lo cual se rehuye su trato y con frecuencia se les echa de las poblaciones como si fueran portadores del mal (Montoro, 1992).

Según nos narra Montoro (1992), en el año 1517 el calígrafo italiano Jerónimo Cerdán ideó algunos métodos para hacer leer y escribir a los ciegos en caracteres vulgares. Consistía en grabar en relieve las letras, poner encima un fino papel, y hacer que el ciego siguiera su

[3] Hubo brotes de protestantismo en tiempos anteriores a Lutero, pero fue éste su verdadero propulsor.

Universidad de Huelva 2009

contorno con un estilete hasta que la mano adquiriese el hábito necesario para poder escribir sin necesidad de la guía. En 1640 Pierre Moreau, notario de París, había inventado un sistema de letras de plomo móviles repujadas. El procedimiento de los quippos tuvo mucha aceptación en los países nórdicos, más tarde en Escocia, donde los ciegos usaban la cuerda hasta ir mendigando de aldea en aldea. En 1732 vivía en Alemania el ciego Jacob, quien cortaba trocitos de madera y sobre ellos grababa con un cuchillo signos y trazos a los que daba valores ideográficos.

3.1.5. El ciego en la edad contemporánea.

En la Edad Contemporánea no cambia, sustancialmente, la situación de los ciegos, quienes continúan estando, prácticamente, tan marginados de la colectividad como en tiempos pasados. No obstante, la humanidad no puede evolucionar sin remolcar, aunque sea involuntariamente, a su *"pesada carga de minusválidos"*[4] y ello ha comportado que éstos avancen un poco en seguimiento de la comunidad, y modifiquen, aparentemente, su condición social. Los ciegos, son considerados tan discriminatoriamente como en las pasadas épocas, viéndose obligados a ejercer casi las mismas profesiones, desempeñar idénticos oficios y explotar cuantos recursos pusieron en práctica sus antecesores para poder subsistir.

Montoro (1992) nos narra las diferentes profesiones, entre ellas destacan las de percepción auditiva y la asimilación de las nuevas técnicas aplicadas en la época:

> *"En la Edad Contemporánea los ciegos ejercen una gran variedad de profesiones y muchos de ellos asimilan rápidamente las técnicas modernas, imponiéndose en los más sofisticados sistemas de trabajo y alcanzando tal eficiencia que merecen elogios y alabanzas no sólo de los videntes, sino también de los más deficientes visuales; lo que tiene un extraordinario mérito, porque entre éstos es muy verídico el aserto de que nadie es profeta en su tierra, y suele dar muchos frutos la envidia. Desta-*

[4] Palabras textuales de Montoro (1992).

Universidad de Huelva 2009

can ciegos como afinadores y reparadores o constructores de pianos, directores de agrupaciones musicales, controladores de sonido y grabaciones en las casas discográficas, programadores en el grado medio de ordenadores y computadoras, fisioterapeutas, asistentes sociales, trabajadores de cámara oscura, telefonistas, ejecutores del gobierno, empleados del sector servicios, bibliotecarios, profesores de videntes o de ciegos en la enseñanza, juristas, economistas..." (Montoro, 1992, pag. 365 tomo II).

En el Congreso Internacional de Ciegos celebrado en Colonia (Alemania) en el año 1927, uno de los temas que se debatió con mayor interés fue "La radio y los ciegos", cuyo ponente, el ciego alemán Joseph Kreitz, expuso brillantemente las posibilidades que este medio de comunicación ofrece a los carentes de vista. Desde entonces ha sido tal el éxito alcanzado por los invidentes en este campo, que a partir de 1950, se fundaron en muchos países asociaciones de radioaficionados, y en 1969 se creó la "Organización Mundial de Ciegos Radioaficionados (OMARA)". En la actualidad son muchos los ciegos que trabajan como operarios en industrias derivadas de la radiotécnica.

Destacamos a nivel de Europa, algunos cargos políticos como miembros del parlamento nacional en Reino Unido, Italia, en España fue diputado de la Comunidad Autónoma de Madrid Rafael de Lorenzo García y son varias las comunidades autonómicas que tienen miembros invidentes en sus asambleas. En Francia hubo profesores universitarios ciegos, entre ellos, algunos matemáticos. En España, Luis Antonio Ubeda Ribes profesor de Matemáticas en la Universidad Autónoma de Barcelona y a José Enrique Fernández del Campo, profesor de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Madrid (entre otros). En Francia, la práctica del masaje y de la quinesioterapia puede ser considerada como una de las actividades más comunes entre los ciegos (Montoro, 1992).

No podemos acabar esta etapa de la historia de los ciegos sin mencionar al francés Valentín Haüy (Montoro, 1992), que fue el primer hombre en la historia que sistematizó la instrucción de los ciegos,

Universidad de Huelva 2009

dando nacimiento a la tiflología y consiguiendo que el Gobierno francés promulgase en 1782 una ley en la que uno de sus artículos reconocía a los ciegos, como también a sordomudos y retrasados mentales, el derecho a la enseñanza estatal, pero viendo Haüy que los poderes públicos se demoraban en ponerla en práctica, este gran filántropo comenzó a instruirlos, pagando de su bolsillo los gastos, al igual que hiciera un siglo antes, en 1680, Pinel, para enseñar a los sordos.

Fue el abad francés L´epeè (Montoro, 1992), que conocía el sistema de la dactilología, es decir, de los signos manuales representando las letras del alfabeto para utilizarlos como lenguaje, método empleado en la enseñanza de los sordomudos por otros filántropos que le precedieron. A la muerte del abad que ocurrió en 1789, continuó su magisterio el también abad Sicard, condecorado con la Cruz de la Legión de Honor y con la Cruz de la Orden Sueca de Wasa. La fundación de la primera escuela para ciegos el 10 de diciembre de 1784 en París, por Valentín Haüy y las exhibiciones que hizo con sus alumnos, provocaron un movimiento tiflológico en los principales estados europeos, de esta forma se crearon similares instituciones en Liverpool (Inglaterra 1791), Viena (1794), Londres (1799), Steglitz[5] (1806) y Estocolmo (1808).

En los albores de la Edad Contemporánea, todos los que se dedicaban a enseñar a los ciegos tratan deque éstos aprendan a leer y a escribir, utilizando las letras del alfabeto usual de los videntes, en relieve, que los alumnos distinguen por el tacto y luego reproducen, siguiendo su contorno con la pluma o el lápiz, valiéndose de reglas de madera para trazar correctamente los renglones.

Los procedimientos empleados en la enseñanza de la lectura y la escritura a los ciegos adoptaron dos modalidades principales (Montoro, 1992), que figuran en el cuadro que siguiente.

[5] Steglitz es una ciudad próxima a Berlín.

Universidad de Huelva 2009

1) Sistema usual, es el que tiene por objeto reproducir la forma de las letras y de los demás signos del alfabeto común por medio de líneas en alto o en bajo relieve, como son los procedimientos preconizados o ideados por Haüy, Frey, Alston, Halle, Gilbert y Lucas.

2) Sistema angular es el que, por medio de ángulos rectos, agudos y obtusos, trata de escribir los caracteres del alfabeto común con corrección y sin esfuerzo. Los procedimientos de Frère, Moon y Llorens son los principales sistemas alfabéticos en relieve de esta clase de grafía.

Cuadro 3.1. Procedimientos empleados en la lecto-escritura a ciegos.

Como ejemplos podemos explicar el alfabeto Moon, que utiliza las letras latinas, dentro de un cuadrado, un mismo signo colocado en cada uno de los cuatro ángulos del paralelogramo, da cuatro caracteres diferentes. Otros signos sólo pueden adoptar dos posiciones dentro del cuadrado y los restantes mantienen una posición única. Hubo seis caracteres que Moon no pudo adaptar, y entonces inventó seis signos arbitrarios (Montoro, 1992).

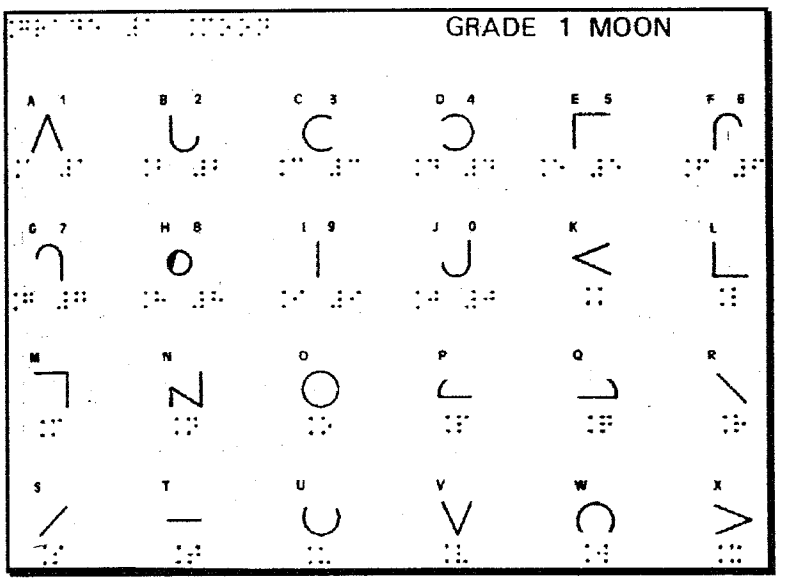


Figura 3.1. Alfabeto de Moon (Montoro, 1992).

Universidad de Huelva 2009

La aparición en el año 1825 del sistema Braille, que representa todos los caracteres gráficos utilizando sólo seis puntos en relieve, fácilmente perceptibles por el tacto, causó una verdadera revolución en la instrucción de los ciegos, porque este acontecimiento es el más importante para su reivindicación cultural y social, ya que les permitió demostrar que eran personas normales intelectualmente y susceptibles, por tanto, de ser educadas en cualquier rama del saber (Montoro, 1992).

Luis Braille pensaba: *"Si hacer el bien es un deber para todo ser humano, para el ciego es una necesidad"* (Montoro, 1992). Por esta razón trabajó intensamente hasta que dio con el sistema apropiado para la educación de sus compañeros, el Braille, que por medio de seis puntos en relieve, permite escribir 63 signos diferentes en un solo cajetín, más el que resulta de no hacer en él punto alguno, y que se usa para separar las palabras unas de otras.

El sistema Braille se escribe fundamentalmente con un aparato llamado **cecograma o pauta**, que consta de una plancha o pizarra provista de surcos horizontales, paralelos e iguales[6], distantes entre sí dos milímetros y medio, sobre la cual se coloca el papel, que se sujeta por encima con un marco o bastidor provisto de perforaciones (en número de diez o quince, según los modelos), y equidistantes en sus dos lados verticales, en las cuales se ajustan los pernos de una rejilla o regla, que posee filas horizontales y paralelas (dos o tres renglones en las pautas más corrientes) de cajetines iguales, rectangulares. Los puntos se señalan con un cecógrafo o punzón.

En la figura que sigue mostramos el alfabeto Braille, en él se detallan las letras para la escritura en tinta y sui correspondiente sistema de seis puntos:

[6] Fue el ciego francés Alejandro Fournier, alumno de Valentín Haüy, quien tuvo la acertada inspiración de reemplazar la pizarra de la primitiva pauta Braille, que era totalmente plana y lisa, por una plancha de madera surcada de estrías rectas y paralelas, de un milímetro de profundidad, haciendo que cada tres surcos coincidieran con los tres puntos, que verticalmente, se pueden escribir en cada cajetín de la rejilla. De esta forma logró que el punzón tuviera una concavidad que le sirviera de guía firme y segura para el trazado del relieve. Más tarde, las pautas fueron de metal (Montoro, 1992).

Universidad de Huelva 2009

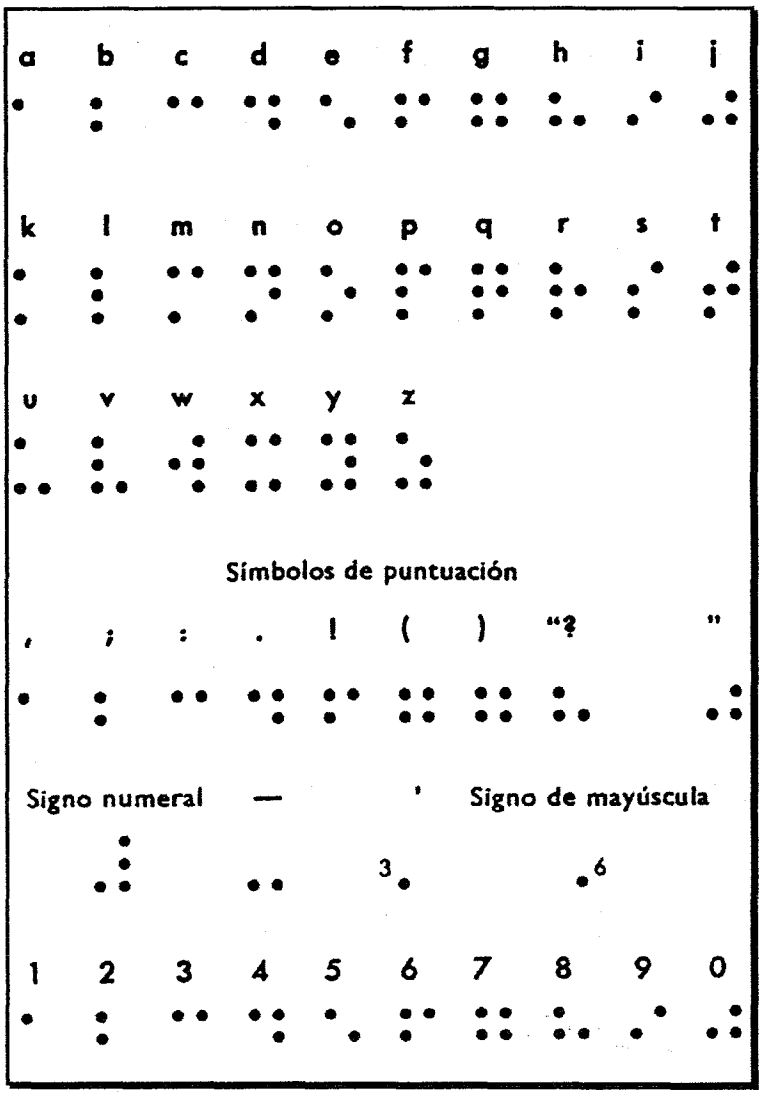


Figura 3.2. Alfabeto de Braille (Montoro, 1992).

Así con el sistema Braille se ha ido formando hasta nuestros días a las personas faltas de visión, por dar algunas cifras como ejemplos, diremos que existen en todo el mundo unos dos mil quinientos taquígrafos y mecanógrafos ciegos, siendo seis mil los telefonistas. En el cuadro que sigue se detallan algunas profesiones en la Unión Europea (Montoro, 1992).

Universidad de Huelva 2009

Asistentes sociales	180 en Inglaterra.
Fisioterapeutas	600 en Francia, 700 Alemania, 275 Inglaterra.
Gobierno	210 en Alemania, 160 Gran Bretaña.
Economistas	5 en Alemania.
Juristas	186 en Alemania, 69 Gran Bretaña.
Enseñanza Superior	130 en Alemania.
Enseñanza Media y Primaria	1032 en Italia.
Enseñanza de ciegos	415 Italia, 207 Gran Bretaña, 108 España.
Bibliotecarios	10 en Gran Bretaña, 2 Alemania.
Programadores	160 Gran Bretaña, 30 Alemania.
Instrumentistas musicales	en casi todos los países.
Trabajadores agropecuarios	257 Francia.

Cuadro 3.2. Algunos ejemplos de profesiones ejercidas por ciegos (Montoro, 1992).

3.2. Descripción de la ceguera.

3.2.1. Delimitación conceptual.

Podemos definir la ceguera como la pérdida de uno de los sentidos *"La vista"*. Esa pérdida puede darse de un modo absoluto o parcial, encontrándose así con el problema límite a partir del cual dejaríamos de considerar vidente a una persona (Herranz, 1989; Molina, 1994). Definir lo que es un ciego desde una perspectiva médica o lo que entendemos por ceguera no es fácil. En 1940, se decía que ciego es todo aquel que no ve la luz (Marín, 1979). Esta definición, como bien dice Marín, es demasiado extrema.

Existen diversas gradaciones en la pérdida de este sentido, lo que provoca mayor complejidad en el momento de delimitar conceptos. Las diferencias entre estas gradaciones de ceguera son importantes, al igual que su diagnóstico, así como, su tratamiento psicopedagógico.

La ceguera se delimita en función de dos parámetros básicos: **La agudeza visual y el campo de visión**. Estos parámetros pueden ser considerados de forma aislada o conjunta:

"La agudeza visual hace referencia a la habilidad para discriminar claramente detalles finos en objetos o símbolos a una distancia determi-

Universidad de Huelva 2009

nada" (Barraga, 1985). Dicho de otro modo, la capacidad para discriminar entre dos estímulos visuales distintos a una determinada distancia.

Podemos distinguir dos elementos:

1.- Distancia a la que se distingue un objeto.

2.-Distancia del ángulo formado por los ojos al mirar el objeto.

El ojo normal tiene una agudeza visual de 1/1. (Lo que quiere decir que es capaz de diferenciar dos líneas paralelas cuya separación con respecto al ojo forman un ángulo de un minuto).

El campo visual normal tiene unos límites en su parte externa o temporal de 90°, en la parte interna o nasal de 60°, en su parte superior de 50° y en la parte inferior de 70°.

La medida más usual de este parámetro se realiza a través de la escala de Wecker, y se representa por el cociente entre las distancia real y la distancia teórica. Según el criterio oftalmológico adoptado por la OMS, en España (desde 1978), es ciego quien no consigue tener con ninguno de sus ojos la agudeza visual 1/10 en la mencionada escala, o quien sobrepasándola presenta una reducción del campo visual por debajo de 35° (Herranz, 1989; Francone, 1976; Bower, 1982; Keidel, 1971).

Aquellas personas que tienen restos visuales por debajo de los criterios antes mencionados, son ciegos legales, pero no lo son funcionalmente, a estas personas se les denomina ambliopes, manteniendo una agudeza visual y un campo visual aprovechable en bastantes situaciones.

La ONCE utiliza un criterio más restrictivo y considera ciego a quién no conserve con ninguno de sus dos ojos 1/20 de la visión normal (según la escala Wecker). Marín (1979), nos dice que en la agudeza visual influye la iluminación de la habitación en la que se explora, está por lo tanto en función de la intensidad luminosa. Del mismo modo, influye en este campo la función de los contrastes.

Universidad de Huelva 2009

Otro factor importante a tener en cuenta para su tratamiento psicopedagógico, es el momento de la aparición de la ceguera, ya que no es lo mismo ser ciego de nacimiento, que perder la vista en una edad posterior. Cualquier planteamiento educativo, dependerá de los aprendizajes que éste hubiera adquirido antes de perder la vista.

Por lo tanto, si reflexionamos sobre lo anteriormente expuesto, nos encontramos que existe una diversidad de motivos, características, circunstancias etc. por lo que resultará útil categorizar a los personas con déficit visual, siguiendo a Barraga (1985) establecemos las siguientes categorías de sujetos deficientes visuales:

Ciegos: Son aquellos sujetos que tienen sólo percepción de luz, sin proyección, o aquellos que carecen totalmente de visión. Desde un punto de vista educacional, el que aprende el sistema Braille y no puede utilizar su visión para adquirir ningún conocimiento, aunque la percepción de la luz pueda ayudarle para sus movimientos y orientación.

Ciegos parciales: Estos sujetos pueden percibir luz, bultos, contornos, algunos matices de color, etc.

Baja visión: Estas personas mantienen un resto visual útil que les permite ver objetos a pocos centímetros. No se les debe llamar ciegos, ni educarles como tales, aunque deben utilizar los restos de visión para realizar algunos aprendizajes con el apoyo material y personal necesario.

Limitados visuales: Estas personas presentan problemas de visión que pueden ser corregidos con lentes, mejor iluminación, aparatos especiales. Los niños que padezcan este problema pueden considerarse como videntes en el ámbito educativo.

Plurideficientes: Son así denominados los sujetos que presenten una o varias deficiencias asociadas a la ceguera o la ambliopía. La educación del sujeto afectado dependerá del tipo de deficiencia asociada que se encuentre.

Universidad de Huelva 2009

3.2.2. Origen de la ceguera.

El origen de la ceguera es múltiple. Bajo este nombre se encuentra un gran número de afecciones oculares que dan lugar a una categorización de los sujetos que las padecen.

Su origen puede ser hereditario, congénito, traumático, accidental, e incluso la edad puede estar en el origen de la alteración o la disfunción visual. Además debemos indicar que no todos los sujetos afectados por la misma enfermedad presentan las mismas sintomatologías.

Por ello, no podemos afirmar con precisión que se puedan establecer unas características de la deficiencia visual que sean válidas para *todos* los sujetos, y que bajo la denominación de la ceguera subsisten una gran cantidad de alteraciones visuales (Fraiberg, 1982). No obstante, hemos intentando tener una clasificación, que la enfocaremos en función de :

1. Según su origen (Herránz y Rodriguez de la Rubia, 1985 p. 14-15)
2. La clasificación de las causas de la ceguera utilizada por la ONCE (Van Duyse).

- Acromatopsia (Ceguera total a los colores).
- Albinismo (Carencia total o parcial de pigmento).
- Aniridia (iris infradesarrollado o ausente).
- Cataratas congénitas (opacidad del cristalino).
- Coloboma (Deformación de diversas partes del ojo).
- Diabetes Mellitus (afecciones retinianas diversas).
- Miopía degenerativa (Progresiva disminución de la agudeza visual).
- Glaucoma congénito (Daño en los tejidos por aumento de presión ocular).
- Queratocono (Estiramiento de la córnea en forma de cono).
- Retinitis pigmentaria (Degeneración pigmentaria de la retina), etc.

Cuadro 3.3. Enfermedades oculares de origen hereditario.

Universidad de Huelva 2009

- Anoftalmia (ausencia de globo ocular o desarrollo insuficiente del mismo).
- Cataratas congénitas (opacidad del cristalino).
- Microftalmos (ojo pequeño).
- Atrofia del nervio óptico.
- Rubeola (afección en diversas partes del ojo).
- Toxoplasmosis (Afecciones de la retina y en especial de la mácula).

Cuadro 3.4. Enfermedades oculares de origen congénito.

- Cataratas traumáticas (opacidad del cristalino).
- Desprendimiento de retina.
- Estasis papilar (estrangulamiento del extremo más alejado del nervio óptico).
- Fibroplasia retrolental (afecciones retinianas y del vítreo por administrador de niveles elevados de oxígeno a bebés prematuros).
- Glaucoma adulto (lesiones en los tejidos por aumento de la presión ocular)
- Otras (debidas a diabetes, avitaminosis, etc).

Cuadro 3.5. Enfermedades oculares de origen accidental y/o secundarias a otras enfermedades.

- Histoplasmosis (lesiones dispersas producidas por un hongo encontrables en heces secas de animales).
- Melanosarcoma de coroides.
- Toxoplasmosis (lesiones retinianas) etc.

Cuadro 3.6. Enfermedades oculares de origen vírico, tumoral, tóxico, etc.

Universidad de Huelva 2009

La ONCE utiliza una clasificación de la ceguera en función de las causas, reagrupándolas en las categorías que se detallan en el cuadro que sigue:

1. Ceguera por anomalías congénitas y enfermedades hereditarias.
2. Ceguera por vicios de refracción.
3. Ceguera provocada por traumatismos de los ojos.
4. Ceguera por afecciones oculares propiamente dichas.
5. Ceguera por afecciones oculares propiamente dichas.
6. Ceguera por afecciones de vencidad
7. Ceguera por enfermedades generales.
8. Cegueras causadas por parásitos.

Cuadro 3.7. Clasificación de la ceguera según la ONCE.

Es importante tener en cuenta, que la visión no es sólo y exclusivamente, una función que dependa de los ojos. Vemos a través del ojo pero en el cerebro (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

3.2.3. Bases anatómicas y fisiológicas de la visión.

El conocimiento del ojo así como la importancia de cada una de las vías ópticas es una base que consideramos importante para poder entender mejor algunos de los problemas de la deficiencia visual. El estudio de la fisiología del órgano de la visión se debe completar con una información sobre la misma, las manifestaciones oculares, así como, los cuidados y auxiliares destinados a paliar sus efectos (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

De este modo, el sistema visual, iniciado en el globo ocular se continuará por la vías ópticas hasta llegar a los centros ópticos, todo ello estudiado dentro de la visión normal y partiendo de este conoci-

Universidad de Huelva 2009

miento se plantearán las diferentes afecciones en función de la necesidades educativas que éstas requieran. Es por ello que tanto la evaluación como el diagnóstico oftalmológico son los pasos primordiales dentro de la detección y la intervención (Blanksby, 1993; Leonhardt, 1992; Greenovgh, 1976; Gómez, A. 2002).

Un buen tratamiento estará en función de una evaluación lo más completa posible, así como, valorar los aspectos sociales, emocionales, cognitivos, etc. y ver las interrelaciones que éstos presenten conjuntamente con el déficit visual en el desarrollo académico[7] (Pérez Ruiz, 1994; Barasch, M. 2003).

Como se ha expuesto antes, la etiología de las diferentes afecciones oculares son objeto de interés, como auxiliares para la estimación de programas de tratamiento, así como, para la determinación de los medios técnicos o de otros medios compensadores para el deficiente visual, de gran importancia para un posterior trabajo en los centros educativos (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

La evaluación oftalmológica como el paso intermedio de especial trascendencia entre la detección y la intervención debe ser contemplada con carácter interdisciplinar. Esta evaluación se realizará primeramente de forma informal, a través de la familia y profesores implicados en la educación del deficiente visual, con el fin de pasar posteriormente a una evaluación formal, utilizando los métodos específicos por profesionales especializados. La información obtenida determinará la estrategia didáctica posterior, facilitando con esta faceta del diagnóstico, la evaluación psicopedagógica que completará la información sobre su nivel de desarrollo, comportamiento, etc. No obstante, la deficiencia visual presenta una características especiales que deben ser tenidas en cuenta en este proceso y que caracterizan a los individuos que la padecen, confiriéndoles unas formas de actuar muy personales y que deben ser tenidas en cuenta en todo el proceso educativo (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

[7] El estilo de aprendizaje, métodos de enseñanza, material didáctico, medios técnicos, etc, sin olvidar a la información que la familia, profesores implicados, conformarán todo este proceso.

Universidad de Huelva 2009

3.3. Características evolutivas del deficiente visual.

3.3.1. Desarrollo Sensorial.

"La Percepción es un proceso por el que el organismo, especialmente el humano, se informa de los objetos del mundo y de los procesos que se manifiestan en ellos, mediante la configuración sensorial de estímulos informativos" (Gil Ciria, 1994, p. 293).

El ser humano dispone de sistemas especializados en la recepción e interpretación del entorno, lo que permite adecuar su actividad a los sucesos y características del medio. Pero, la realidad no puede ser percibida en su totalidad, ni sería posible procesar toda la información recogida. Cada sentido recoge algunas características del medio necesarias en el proceso de adaptación. Ante esta imposibilidad de "copiar" la totalidad del entorno se hace necesario realizar un proceso de construcción de la realidad en la que no sólo intervienen los datos sensoriales, sino todos aquellos, que poseemos relacionados con el mismo. Por ello, *"percibir la realidad no implica copiarla pasivamente sino, construirla y dotarla de significado* (Rosa, A. y Ochaita, E. 1993; Pérez Bernal, 1994; Gómez, A., 2002).

Queremos con ello indicar que el ciego no es un vidente carente de visión, su forma de percibir el mundo que él mismo elabora, no es igual a la de un vidente que se le priva de la vista. La diferencia estriba en la organización sensorial que él opera en sus modalidades sensoriales (Leonhardt, 1992). La estimulación multisensorial lo más temprana posible es de gran importancia, aunque a través de ella no se alcance el mismo nivel de desarrollo que se conseguiría mediante la visión. Para Piaget (1969) esta anomalía sensorial impediría la correcta adaptación de los esquemas senso-motores y origina, en consecuencia, un retraso apreciable en la coordinación general.

En este sentido apunta Barraga (1986), que el desarrollo perceptivo-cognitivo sigue un modelo estable cuando se usan todos los senti-

Universidad de Huelva 2009

dos durante los años preescolares. Este uso ayudará al niño a alcanzar su más alto potencial de aprendizaje y desarrollo.

Por ello, es posible afirmar que los procesos cognitivos del invidente con respecto al vidente son diferentes y a su vez más lentos, aún y cuando sea estimulado suficientemente, si bien sabemos que la deficiencia visual no conlleva en sí misma alteraciones en la potencialidad para establecer relaciones con los demás, con las cosas y con los hechos que ocurren en su entorno, así como no conlleva limitaciones para satisfacer sus necesidades y para responder a los estímulos que le rodean (Delgado, 1994).

La información del medio que nos rodea es recogida por medio de los sentidos, a su vez ésta debe ser recibida, interpretada, codificada y almacenada para su posterior utilización. La carencia de uno de estos canales (visual), provocará alteraciones debiéndose suplir con los otros. Se considera que la visión es el mediador entre todas las otras informaciones sensoriales, estabilizando la interacción del niño con su medio (Barraga y otros, 1983).

En lo referente a **percepción visual** y siguiendo a Ochaita y Rosa (1988), el ciego así como el que posee restos visuales, verán mermada su recepción de claves sensoriales que la visión les transmite, y es por ello, que deberán suplir esta carencia por medio de otros sentidos. No obstante, hoy en día, el deficiente visual debe ser tratado como tal y el aprovechamiento de su visión debe ser al máximo. Barraga demostró que el resto visual, no sólo podía usarse sin precipitar su deterioro, sino que, era susceptible de mejorarlo mediante entrenamiento específicos. *"No existe evidencia de serios atrasos en el desarrollo visual cuando desde la primera edad se realiza una estimulación externa adecuada"* (Barraga, 1987, 14).

La carencia de parámetros comparativos para saber lo que otros ven conlleva que el deficiente visual piensa que los demás ven igual que él. Es necesario ayudarle a "aprender a ver", ya que de lo contrario, perdería mucha información que afectaría posteriormente a su desarrollo perceptivo (Barasch, m. 2003).

Universidad de Huelva 2009

Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000, nos señalan que Rosel revisando las hipótesis explicativas sobre la suplencia sensoriales del ciego, se comprueba que se han dado tres fundamentalmente:

1ª hipótesis: "El ciego posee más agudeza sensorial de la normal en los sentidos que le restan".
2ª hipótesis: "El ciego tiene más dotes intelectuales que los videntes".
3º hipótesis: "El ciego organiza mejor los estímulos y hace un uso adecuado de los datos aportados por los sentidos".

Cuadro 3.8. Hipótesis de las suplencias sensoriales del ciego.

Gran parte de los conocimientos que tenemos nos vienen a través de la **percepción auditiva**, aspecto de gran importancia para los disminuidos visuales, si bien, al vidente le propicia un clima de relaciones cooperativas e interdependientes, para los invidentes su papel es triple, ya que les proporciona la información del medio, les sirve de orientación y les confiere datos para facilitar su independencia (Leonhardt, 1992).

De tal modo, en el ciego se debe fomentar el aprendizaje auditivo, para que lleguen a una percepción selectiva lo más adecuada posible. Él trabajo y la colaboración con padres y con maestros son primordiales, debiendo dirigir su atención específicamente a las secuencias de desarrollo auditivo como un medio de aprendizaje. Se le deben desarrollar las habilidades para escuchar, así como la relación del desarrollo auditivo con el lenguaje como instrumento para el pensamiento (Barraga, 1978).

El sentido del oído es un canal importante en la recepción de información. El sistema auditivo se encarga de recoger e interpretar la vibraciones o variaciones de presión que el mundo exterior ejerce sobre nosotros, siempre que éstos se encuentren dentro de unos umbrales de frecuencia e intensidad determinados. Estos datos permiten:

Universidad de Huelva 2009

- Localizar la fuente de sonido
- Calcular la distancia a la que se encuentra el objeto
- Identificarlo siempre que la información auditiva sea un rasgo crítico discriminatorio.

Cuadro 3.9. Sentido del oído como canal de recepción de información.

La filosofía que debe estar presente en toda intervención es la de dotar al deficiente visual de un lenguaje significativo que le permita acceder a la realidad se su entorno. Es preciso enriquecer su ambiente por medio de la presentación de estímulos por variadas vías sensoriales, con ello al asociar el tacto u sonido se esta comenzando a dotar de significado a la información acústica. Cuando el niño explora y recoge datos sensoriales del entorno e integra información procedente de varios sistemas sensoriales se le deben dar explicaciones verbales (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

En lo referente a la **percepción táctil,** sabemos que proporciona una recogida de información limitada, siendo ésta en comparación con la visión, analítica y sintética, mientras que la visión es rápida y globalizada. Sus formas *pasiva y háptica* completarán al máximo la información al invidente.

La percepción táctil (activa o háptica), ha sido estudiada por Ananiev (1960, 363) entre otros, que confirmaron que la percepción de la forma del objeto sin la sucesiva y activa palpadura del mismo queda enteramente inaccesible.

Al respecto señala Neiser[8] (1976), que la percepción háptica no ocurre en un instante, para este investigador la percepción es un proceso continuo de la exploración y extracción de información. Es decir que la hipótesis básica de su teoría trata de que el sujeto de la percepción posee ciertas estructuras cognitivas que denomina esquemas, y

[8] En Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000.

Universidad de Huelva 2009

que funcionan extrayendo la información que el ambiente le ofrece. Sin embargo, para Gibson (1962), la mano es un órgano importante para el tacto activo, con el movimiento de la misma, palpando, empujando, frotando, agitando etc. produce una impresión unitaria.

Gibson (1962) situó el sistema háptico entre uno de los sistemas perceptivos y debemos a este autor la definición válida del término háptico, así como el atribuir al tacto activo la capacidad para buscar información. Por lo tanto, la actividad perceptual, en el caso del tacto activo adquiere una dimensión importante pudiéndola comparar con los demás sentidos.

Piaget e Inhelder (1967), investigaron la percepción háptica aplicadas a niños en edad preescolar, aunque su interés radicó en la formación de imágenes espaciales mediante la percepción visual y solamente utilizaron la percepción háptica como medio para el estudio de la visual.

No obstante, no podemos olvidar el carácter propositivo del sistema háptico, y que la **intencionalidad** con la que el individuo busca aquello que va pretende explorar es lo que confiere diferencia al tacto activo del pasivo. Por ello, no debemos hablar de tacto y cinestesia por separado como dos aspectos diferentes que componen el tacto activo, sino que estarían englobados en el mismo (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

En las investigaciones realizadas con ciegos en este aspecto (Gil Ciria, 1993), se señala que la falta de acción propositiva del sujeto produce deficiente exploración, lo cual, se confirmaba una de la hipótesis que plantearon.

Ahora bien, ¿qué aporta el tacto a la construcción de la realidad?. Los niños ciegos se beneficiarían en los procesos de construcción del espacio, la percepción tridimensional del objeto, reconocer el mundo entre otros aspectos. Para esta investigadora, *"La percepción háptica en los ciegos totales es la base que sustenta su desarrollo y su aprendizaje"*, estando por tanto, todos los profesionales de la enseñanza implicados.

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a la **percepción olfativa y gustativa** deben ser estimuladas precozmente en los deficientes visuales, relacionadas constantemente con el objeto que se huela o se paladee siendo informado constantemente de la fuente perceptiva (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

La evolución y el desarrollo de los sentidos, debe estimularse en el deficiente visual de forma totalmente interrelacionada, confiriendo siempre la posibilidad de que intervengan conjuntamente con el lenguaje, con el fin de que el deficiente visual adquiera la mayor información sobre su entorno. La construcción del conocimiento parte en un principio de los datos sensoriales, pero posteriormente se irá desarrollando, a través, de otros conceptos verbales que van reorganizando, diferenciado y jerarquizando la información disponible (Gómez, 2002).

3.3.2. Evolución del Lenguaje.

La falta de visión no impide el desarrollo lingüístico normal porque la habilidad para producir sonidos es innata, pero tampoco la propicia (Tonkovié, 1976). El estímulo que se recibe del medio es el que va a beneficiar o inhibir el desarrollo lingüístico que en el deficiente visual esta relación se encuentra alterada. El problema que presenta el conocimiento para los padres, el hecho de saber el padecimiento de una deficiencia visual en su hijo, puede incidir negativamente, especialmente si se presenta una carencia de conocimientos, procesos de angustia, frustración y rechazo (Platero Ortega, 1996).

Esta percepción deficiente, afectará a las conductas prelinhuísticas y que pueden considerarse como campos físicos de comunicación: Gestos de la cara, manos, corporales, incidiendo también a nivel cognitivo, fundamento imprescindible para un correcta adquisición del lenguaje (Barasch, M. 2003).

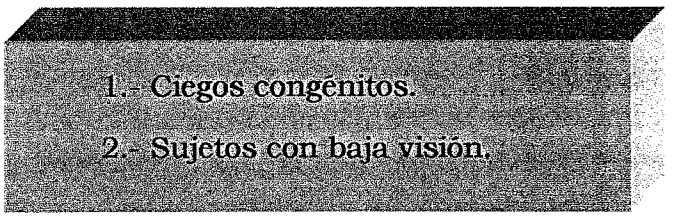
Todo ello va a incidir en considerar que la perdida de visión supone la pérdida de la percepción e información globalizada que este sentido proporciona; pérdida de función de síntesis en la organización

Universidad de Huelva 2009

de la experiencia y en la formación de imágenes en el pensamiento. (Leonhardt, 1992).

Durante todo este proceso, el momento en el que se produzca la pérdida de visión tendrá suma importancia tanto a nivel de la evolución del lenguaje, como la interrelación que con la madre (como figura principal de apego), y con el ambiente, así como la experiencia visual que este tiempo le hubiera otorgado, ya que en función de una ceguera más tardía, pudieran haberse establecido los esquemas primarios visuales y motores, lo que supondría una ventaja para le desarrollo inicial de la personalidad (Fraiberg, 1982).

Debemos diferenciar en la evolución del lenguaje entre:



Cuadro 3.10. Evolución del lenguaje de Fraiberg (1982).

1.- Ciegos congénitos: Para Fraiberg (1982), el lenguaje está ligado en su evolución a la relación con la madre, al desarrollo motor general y al de la prensión. Como la ceguera repercute en estos tres aspectos, afecta al lenguaje en su desarrollo evolutivo.

Fraiberg, manifiesta que las fases del lenguaje inicial quedan alteradas en los ciegos de la siguiente forma:

- **Lenguaje ocular**: La visión permite una forma elemental de iniciativa en el contacto humano mucho antes de que pueda darse una intención por le contrario, la ausencia del contacto ocular produce el signo negativo de desinterés. De ello se deduce que la ceguera impide el uso de la mirada y con ello el inicio de la comunicación con los demás. El giro de la cabeza al oír, puede ser interpretado por la madre como signo de rechazo

Universidad de Huelva 2009

- **La sonrisa:** La respuesta en el ciego con una sonrisa son a estímulos táctiles o auditivos, es decir no es él el que inicia el contacto.
- **El lenguaje de las manos:** Se manifiesta una claro desinterés por un medio que no ve, ya que no existe el estímulo de exploración, discriminación o preferencia.
- **El diálogo verbal:** Si bien el niño ciego utilizará las vocalizaciones éstas serán más tardías que en el vidente, dado que si bien el canal de comunicación queda abierto, la carencia de los refuerzos visuales lo retrasarán. Es por ello y basándonos en Fraiberg (1982) que la saturada experiencia exteroceptiva del vidente se traduce en el invidente en que éste depende de percepciones auditivo- táctiles y está ligado al contacto próximo, limitado en cantidad y calidad. Para esta investigadora mundo del niño ciego tiene enormes espacios vacios, y el aprendizaje y el lenguaje tiene que aprovecharse del espacio próximos, los encuentros causales y las experiencias relacionadas con necesidades.

En las investigaciones realizadas con videntes por (Bayley, N. 1963) y las hechas con invidentes por (Fraiberg, 1982) sobre las características del desarrollo de niños ciegos de 0-2,5 años se han podido obtener más datos sobre el desarrollo del lenguaje, siendo completado con la escala de desarrollo de niños ciegos de 0-2 años realizada por Leonhardt (1992).

Podríamos resumir diciendo que el lenguaje de los invidentes se caracteriza según Crespo (1980) por:

- El habla aparece más tardía.
- Se amplia el estadio de imitación (disfruta en este proceso, lo utiliza aunque no conozca el significado de lo que dice).
- Juega con la fonética.
- Usa el habla como control del medio (usa la pregunta, de forma estereotipada para adquirir información).

Universidad de Huelva 2009

- Intenta aproximarse al mundo del vidente mediante preguntas que no le sirven, para controlarlo, para ponerse en contacto con el adulto y no sentirse sólo.
- Uso de verbalismos (característica propia de los ciegos, en los que emplean expresiones de contenido puramente visual).

Como anteriormente hemos señalado es necesario que se dote de significado a las etiquetas verbales. No se debe olvidar que las palabras son abstracciones de aspectos concretos de la realidad, y por tanto, necesario apoyar los conceptos verbales con las dimensiones reales a las que hacen referencia. Cuando esto no se lleva a cabo, se puede construir una representación de la realidad basada en etiquetas verbales vacías de significado. Siendo este fenómeno denominado **"Verbalismos"**[9]. El Lenguaje, como instrumento mediador para el pensamiento, permite a los ciegos tener acceso a los fenómenos y a su comprensión conceptual. El lenguaje va a ser su principal representación del mundo y muchos de los fenómenos naturales los van a conocer y comprender a través de él (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

2.- Sujetos con baja visión: La visión debe ser ejercitada y en los casos de sujetos con esta deficiencia debe ser estimulada. "La visión tiene un rol vital de ser el sentido integrador primario", a su vez, "existe una fuerte interrelación entre estímulo visual y aprendizaje" (Harrel y Akeson, 1988). Estimular la visión precozmente facilitará no sólo a dar significación a lo que ve, sino que facilitará otros aspectos tales como la motricidad. La estimulación visual y psicomotriz estarán relacionadas entre sí y con la estimulación del lenguaje (Barraga, 1975).

Podemos decir que al niño con baja visión hay que proporcionarle un ambiente que lo anime a usar su visión, de forma que ésta, le ayu-

[9] El verbalismo consiste en una predisposición a utilizar elementos abstractos no fundamentados en experiencias directas o concretas; en términos vulgares, sería como hablar de lo que no se conoce por referencia real.

Universidad de Huelva 2009

de a comparar, categorizar, comprender y comunicar (Harrel y Akelson, 1988).

A este respecto, podemos decir, que el lenguaje proporciona al ciego la posibilidad de relación con las personas y es un medio control remoto sobre los objetos. Se ha comprobado que el ciego tiene más competencia lingüística que el vidente una vez que aprende a hablar y su vocabulario se diversificará, tanto en lo basado en la experiencia como, en lo que hace referencia a situaciones visuales que carecen de significado real para él. Será por lo tanto importante la explicación del entorno, toda la información sensorial ya que el lenguaje constituye su forma preferente para representarse el mundo y es el elemento integrador de las percepciones táctiles, auditivas, olfativas, gustativa, etc., así como, el medio que permite el desarrollo progresivo de la codificación semántica de la información (Delgado, 1994; Tonkovié, 1976).

3.3.3. La Personalidad.

Se ha enunciado la dificultad que encontramos al querer establecer características comunes en los deficientes visuales, y en este apartado volvemos a encontrarla. Si la ceguera tuviera su único origen y una única causa, podría establecerse cuadros conductuales similares (Rodriguez de la Rubia, 1989)[10], pero es por ello probable, que ciertas manifestaciones no se den en algunos niños y que en general dependan de:

- Momento de aparición de la deficiencia visual.
- Actitud familiar ante la misma.
- Progresión de la enfermedad
- Presencia o no de una anomalía asociada.
- Resto visual que permanezca.

Cuadro 3.11. Manifestaciones comportamentales del Deficiente Visual.

[10] En Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000.

Universidad de Huelva 2009

La ausencia de visión exige otras formas de acercamiento a la realidad, utilizando los otros sentidos, en particular en oído y el tacto, lo que supondrá una recogida de información fragmentada y lenta. Es por ello, que el desarrollo adecuado tanto de su personalidad como en general va a depender, siguiendo de una pronta intervención y estimulación (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

Estamos de acuerdo, en que en la personalidad convergen tanto lo genético, como lo ambiental, y que ésta es un proceso vivo y dinámico (Delgado, 1994), pero como se dijo antes *"no existe una personalidad exclusiva del deficiente visual, aunque podemos observar alguno rasgos"*, no siempre en todos y en cada uno de los individuos.

Ello representa que existan ciertos aspectos que influyen y son en general características de la personalidad del ciego entre los que cabe señalar (Seligman, 1975):

1. *La ansiedad*: Es un fenómeno de la personalidad bastante complejo, cuya manifestación conlleva patrones de actividad fisiológica, pautas motrices desordenadas y poco funcionales.
2. *La imposibilidad de un control del entorno, lo cual provoca indefensión:* Esta situación puede aportar consecuencias afectivas y emocionales, deteriorando la capacidad por aprender nuevas relaciones del entorno.

Podemos añadir a todo ello, que la persona con deficiencia visual suele posee una pobre **autoimagen,** manejando gran cantidad de mecanismos de defensa. La dependencia y el evitar situaciones que le provoque ansiedad colocará a la persona en un círculo vicioso en el que se pueden dar situaciones de inseguridad, aislamiento etc. Es necesario, por lo tanto, que el niño ciego tenga una imagen de sí mismo lo menos restringida posible, diferenciada del medio en que vive debiendo asumir su identidad separada y propia (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

Este autoconcepto, incluirá imágenes y juicios, además del concepto que el sujeto tiene de sí mismo, y que engloba sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales (Epstein 1985). Las

Universidad de Huelva 2009

investigaciones realizadas en este ámbito conllevan diferentes resultados:

- En el desarrollo de un correcto autoconcepto existe mayor dificultad en los niños parcialmente videntes que en los ciegos, ya que, éstos tienden a autocompadecerse más.
- Davis (1959), considera que sin una adecuada imagen corporal el autoconcepto se verá distorsionado.
- Baumann (1964) cree que los alumnos con baja visión muestran un nivel más alto de ansiedad e inseguridad que los que tienen visión normal, mientras que para Meighan (1971), no encuentra diferencias entre ciegos y sujetos con baja visión.

Podemos decir que los líneas actuales nos llevan a centrar la atención en conseguir que el niño deficiente visual posea al máximo una idea lo más correcta posible de su imagen corporal, consiguiendo con ello el uso total de su cuerpo, que a su vez, se mueve en el espacio y se orienta en el mismo. Pero, para que ello se consiga se necesitan oportunidades que le permitan explorar, manipular, hablar, conseguir un memoria kinestésica que le facilite el uso de los elementos externos a él (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

Otro de los aspectos que afectan a la personalidad, es *la autoestima,* no se puede afirmar que la falta de visión influya más o menos es su autoestima. Los factores que influyen en el desarrollo de la misma son idénticos en todos los niños. Poseer ésta en alto grado es un reflejo de la aceptación de los padres (Ochaita y Rosa, 1988; Gómez, 2002).

El estado de angustia familiar va a condicionar en gran medida el desarrollo emocional del sujeto deficiente visual. El sentimiento de inferioridad se instala con facilidad en el invidente, desde que comprende su diferencia con los demás. Factores como la sobreprotección y la falta de autonomía desembocarán en cuadros depresivos o pudiendo manifestarse fantasías de acción o de regresión como "escape" de la misma (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

Universidad de Huelva 2009

El papel que los profesores y el profesor de apoyo pueda ejercer tiene gran importancia, deberá cuestionarse y replantearse conjuntamente con los padres y otros profesionales la situación y las necesidades que exigen los alumnos, ajustando su función a la capacidad individual e interviniendo, como posteriormente veremos, lo más tempranamente posible (Leonhardt, 1988; Musitu, 1988).

3.4. La respuesta educativa a los Deficientes Visuales.

3.4.1. Bases para una intervención educativa.

La precocidad en la intervención educativa con el deficiente visual, representa uno de los puntales básico de todo desarrollo normal. Esta intervención se basa y fundamenta en la relación humana como elemento clave de maduración y desarrollo. Pero, esta intervención temprana no excluye a los padres de cara a facilitar la aceptación y favorece la superación que la minusvalía del hijo pueda suponerle (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

La deficiencia visual impone limitaciones en la captación de la información ambiental, así como, la adquisición de algunas pautas de desarrollo, tanto motor como social. El acercamiento a la realidad se impone una forma muy particular debiendo el niño aprender a valerse con los sentidos que le restan. Todas estas dificultades justifican la intervención lo más precoz posible con el deficiente visual, siendo conscientes de que la intervención debe tener un planteamiento global como la edad lo requiere, favoreciendo su interacción con el medio, facilitando los aprendizajes y previniendo con ello lagunas o deficiencias, potenciando sus capacidades cognitivas (Barasch, 2003).

Dentro de la línea de actuación educativa de los profesores especialistas, la estimulación precoz debe tener un papel principal y fundamental. Naturalmente cualquier tipo de propuesta debe ser abordada desde una perspectiva multiprofesional.

Universidad de Huelva 2009

Esta intervención deberá tener como mínimo cuatro aspectos básicos (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000):

1. Detección e información sobre los diagnósticos médicos.
2. Información inicial a la familia.
3. Valoración de los niveles de desarrollo.
4. Elaboración de programas individualizados de atención temprana.

Cuadro 3.12. Aspectos básicos de la intervención educativa.

Desde de estos puntos y adaptándolos a las necesidades educativas de cada niño, se inicia la respuesta educativa lo más precozmente posible, con la finalidad de evitar posibles desviaciones en el desarrollo tales como las *estereotipias* (Leonhardt, 1994; Cantavella, 1992; Bardisa, 1981).

Cuando no se efectúe una estimulación precoz pueden instaurarse conductas que han servido como sustitución a las adecuadas y que en su momento no aparecieron. El ciego las va a sustituir por descargas motrices propias de etapas anteriores (Bardisa y otros, (1981).

En el campo de la educación especial muchos autores señalan como estereotipias sólo aquellas conductas de hábito motor, denominándolas ***manierismos***. Otros consideran estereotipia los movimientos extraños y repetitivos, las conductas autolesivas y otras conductas cuyo denominador común es la repetición.

Cantavella, F. (1992, p. 23) la definen como:

> *"conducta repetitiva, no voluntaria, síntoma manifiesto, prevalente y aislado, o que destaca como inherente al sujeto, y que no se puede imputar a una causa directa reconocida como orgánica o que vaya ligada a un trastorno sistémico o sindrómico"* .

Universidad de Huelva 2009

Existen ciertas condiciones que pueden favorecer la presentación de estereotipias entre las que encontramos (Cantavella, y otros 1992):

- ✓ Alto nivel de exigencia y control.
- ✓ Percepción del déficit como carencia visual.
- ✓ Estados de fatiga y cansancio.
- ✓ Restricción de movimientos.
- ✓ Soledad, aislamiento, separaciones.
- ✓ Falta de sincronía entre el bebé ciego y su madre.
- ✓ Miedos reales o no.

Cuadro 3.13. Condiciones que favorecen las estereotipias.

Igualmente, estos autores clasifican las estereotipias de la siguiente forma:

- ***Estereotipias de desarrollo normal***: Aparecen generalmente en momentos puntuales del desarrollo, cuando el niño está próximo a presentar una conducta nueva o como preámbulo y preparación a ella. Representa un estado de inmadurez biológica o psíquica previa a la maduración de la conducta: (Movimientos rítmicos, balanceo, chupeteo, etc.). Todas ellas desaparecen con la evolución del niño.
- ***Movimientos parásitos estereotipados***: En momentos de tensión se producen descargas motoras seriadas o movimientos diversos, parásitos de la acción principal. No tienen valor comunicativo, son el reflejo del estado emocional, ligado a una situación de interacción.
- ***Comportamientos estereotipados sociales***: Estas estereotipias aparecen en la comunicación social. El niño carece de patrones sociales visuales que le faciliten respuestas diferentes. Como ejemplos tenemos aleteo de las extremidades superiores, risas etc.

Universidad de Huelva 2009

- ***Estereotipias de hábito motor: Blindismos***. Son movimientos motores repetitivos, es una forma arcaica de descarga motriz. Generalmente están centradas en los ojos, aunque éste carece de percepción visual, pero conserva intactas las inervaciones de otras sensibilidades: tales como presión, tacto, etc.
- ***Estereotipias de hábito motor***: Incluye movimientos de la cabeza, balanceos, movimientos repetitivos
- ***Autosensorialidad***: En el momento que la estereotipia sirve al niño como medio de aislamiento del mundo externo se produce esta conducta. Es una conducta de fondo autístico. El ensimismamiento produce placer, el niño se aísla de la realidad, intenta negar el mundo, es prisionero de su mundo interno.

Resumiendo, podemos decir que la estereotipia es, en esencia una defensa compulsiva. Fluctúa frente a los estímulos externos y se modifica en función del contexto emocional y de la situación temporo-espacial en que se produce (Leonhardt, 1994). Será por tanto necesario tener muy en cuenta la estimulación sensorial lo más completa e interrelacionada con otros sentidos e iniciarlo lo más precoz posible como a continuación se expone.

3.4.2. La educación precoz en el deficiente visual.

"Un ciego tiene unas peculiaridades específicas y unos handicaps innegables respecto al vidente. Pero se trata, a menos que haya otros problemas añadidos, de una persona como las demás, con un aparato psíquico similar, pero que representa el mundo de una forma cualitativamente diferente y que, por tanto, adapta su evolución a la información sensorial de que dispone"(Ochaita y Rosa, 1988, 88).

El objetivo básico de la atención temprana en la deficiencia visual es lograr que el niño alcance una maduración y un desarrollo óptimo de acuerdo con sus posibilidades y en todos los aspectos. Se ha comprobado que la educación de los niños deficientes visuales sigue un desarrollo paralelo al de los videntes, es por ello que se parte de

Universidad de Huelva 2009

unas ideas básicas para afrontar la educación de los mismo desde los primeros meses de vida. Estos aspectos podemos concretarlos en (Leonhardt, 1986):

1. Las vías sensoriales (olfativas, táctiles y auditivas) debidamente estimuladas pueden compensar en parte la falta de visión.
2. Un diagnóstico oftalmológico, conocimiento de la etiología, la evolución y un pronóstico lo más amplio y exacto posible favorecerá toda terapia.
3. La estimulación precoz de los restos visuales si los hubiere es de gran importancia, ya que la visión no es innata ni automática, se desarrolla con el uso. Con ello proporcionamos información al cerebro, ayudando al sistema visual aún inmaduro.

Se impondrá por lo tanto una intervención por parte de los educadores especialistas tanto con los padres como con el niño. Esta intervención perseguirá los siguientes objetivos prioritariamente (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000):

- ✓ Disminuir la angustia de los padres con el fin conseguir una mayor aceptación del mismo.
- ✓ Incrementar el sentimiento de competencia paterno-materno por medio de las tareas de atención y cuidado del niño.

Cuadro 3.14. Objetivos de la intervención por especialistas.

La intervención que éstos tendrán con su hijo perseguirá los siguientes objetivos (Herránz, 1989, p. 35):

- Conseguir el descubrimiento de sí mismo como sujeto separado de los objetos y de las demás personas, con capacidad de manipular éstos y relacionarse con aquellos.

Universidad de Huelva 2009

- Sentar las bases de su independencia y autonomía personal.
- Fomentar en el niño el deseo y la búsqueda de lo del *ahí fuera.*
- Sentar las bases para una utilización adecuada de los sentidos que restan útiles para recabar información procedente del ambiente.
- Estimular la aparición de pautas adecuadas de relación social.
- Lograr que el niño alcance una experiencia positiva de sí mismo y se descubra como alguien con una estima y valor propios, con capacidad para expresar sus ideas, sentimientos y deseos.

Toda la evolución sensorial es correlativa con el desarrollo motor, el cual, va progresando en estadios secuenciados y presentando ciertas características particulares provocadas por la falta de visión (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

El desarrollo motriz exige un adecuado proceso de información, tanto sensorial como perceptivo, por lo que puede que, los invidentes no desarrollen todo su potencial, en tanto en cuanto, no se les estimula adecuadamente, y por otro lado, en relación a la adquisición de destrezas perceptivas, conocimiento del cuerpo, imagen corporal, estructuración espacial, etc., los invidentes pueden presentar problemas (Arnaiz y Martinez, 1998).

La pasividad motora provocada por protección personal, superprotección familiar y falta de motivación; puede quedar posteriormente reflejada en retraso motriz en extremidades superiores e inferiores, deficiencias posturales, de equilibrio y de marcha (Warren, 1984; Fraiberg, 1977; Arnaiz y Martínez, 1998).

Concluyendo, la atención temprana facilitará un desarrollo sensorial y motriz fundamental para una óptima evolución sensorial y motriz.

Universidad de Huelva 2009

3.4.3.La respuesta educativa desde el currículum común

La expresión "alumnos con necesidades educativas especiales" (n.e.e.), hace referencia a una descripción del alumno con una necesidad especial, y no de la deficiencia que padecen, por ello, cuando se habla de alumnos con n.e.e. se entiende que el sistema educativo debe poner los medios necesarios para dar respuesta a esas necesidades.

Pascual Marteles (en Herranz, 1994, p. 86) señala:

> *"... es preciso que por un lado el propio ciego llegue a un estado de madurez que caracteriza por conocimiento y aceptación de sus propias capacidades y limitaciones (de lo que puede o no puede hacer) y por otro, que la sociedad potencie y no ponga cortapisas a esas capacidades y posibilidades de realización personal y de integración social".*

Y más adelante añade:

> *"... a la hora de organizar el proceso educativo, el objetivo final es la integración social del ciego y no basta con elegir un cambio en función de unas posibles ventajas de carácter académico, sino que debe tenerse presente también la importancia de los componentes afectivos, psicológicos y social en desarrollo personal del sujeto ciego."*

Según estos principios, parece conveniente plantearnos las respuestas educativas que el currículum común puede ofrecer a la deficiencia visual. Por otro lado y volviendo a la educación, la carencia de la vista aboca a una concepción y organización del mundo basada en los datos que le proporcionan los restantes sentidos, en especial el oído y el tacto, pero el desarrollo psíquico y físico sigue las mismas etapas que en los videntes, como consecuencia el proceso de aprendizaje debe ser el mismo que en los videntes con excepción a algunos aspectos concretos, tales como técnicas y material específico (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

Por regla general y utilizando cierta reserva, los sujetos ciegos integrados en los centros ordinarios (sin otra problemática que se interfiera), pueden seguir el currículum ordinario sin graves dificultades,

Universidad de Huelva 2009

pero no obstante, se debe tener en cuenta ciertos aspectos básicos que favorecerán su respuesta educativa. Gimeno Sacristán (1993, p. 198-207), justifica un currículum común en la escuela obligatoria señalando que:

- El currículum común afronta la diversidad cultural respetando la pluralidad y toda diferencia individual o de grupo.
- El currículum no tiene que ser todo el currículum que recibe cada alumno. El currículum común es la base cultural compartida, debido a ello no homogeiniza las diferencias.
- El currículum común es un medio de ayudar a la igualdad de oportunidades, por lo que puede considerarse como el conjunto de conocimientos, competencias y valores de los que todos pueden sacar provecho.
- El currículum común es la base de la educación general que ha de ser además integral.
- El currículum común reclama la llamada escuela única y la comprensividad, para lo cual es necesaria una escuela única donde todos tengan cabida sea cual sea su condición.
- El currículum común no es necesariamente una determinación centralizada de los contenidos.
- Los contenidos comunes no sólo son generalidades inconcretas.
- El currículum común prescrito es un referente a la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza.

Cuadro 3.15. El currículum común de la escuela obligatoria de Gimeno Sacristán.

Del mismo modo, esbozamos a continuación, unos aspectos a tener en cuenta al dar respuesta a la deficiencia visual desde el currículum común y en Martínez (1994) se señala:

✓ La atención al alumnado con deficiencia visual se llevará a cabo de acuerdo con los principios de normalización e integración escolar.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ La escuela debe presentar una clara opción a favor de una escuela comprensiva y abierta a la diversidad, adecuándose a las capacidades individuales. Valorando, aceptando y reconociendo las diferencias.
- ✓ El currículum se concibe como abierto y flexible, con el fin de dar respuesta educativa y personalizada que partan de las competencias del alumno.
- ✓ La educación de deficientes visuales requiere materiales específicos adecuados elaborados por especialistas.
- ✓ Las adaptaciones de acceso implican la eliminación de barreras arquitectónicas, éstas son imprescindibles al escolarizar deficientes visuales.
- ✓ Se exige un profesorado cualificado, motivado y consciente.
- ✓ La educación dela deficiencia visual corresponde a toda la sociedad, debiendo colaborar en la misma las administraciones públicas y organizaciones privadas.
- ✓ Al inicio de la escolaridad del deficiente visual, se debe recibir la atención de especialistas, pudiendo arbitrarse la posibilidad combinada de asistencia ordinaria con la asistencia a un centro de recursos especializado en deficiencia visual.
- ✓ Los profesionales de apoyo a la deficiencia visual deberán colaborar con el equipo de profesores en la evaluación de estos alumnos con el fin de facilitarles instrumentos adecuados.

Sabemos que la respuesta educativa desde el currículum común es un tema difícil y planteamientos complejos, no obstante y como señala García Pastor (1993), debemos afrontarlo desde un marco de reflexión y debate.

El invidente deberá aprender técnicas especiales para adquirir el dominio de las instrumentales: lectura, escritura, cálculo y dibujo; materias sumamente importantes en la línea educativa.

Universidad de Huelva 2009

3.4.3.1. Los profesionales ante la integración del deficiente visual.

Sin lugar a dudas, los profesionales que tienen que atender al invidente en el proceso de enseñanza–aprendizaje, son pieza clave en todo el proceso de respuesta educativa que se tiene que realizar. Señalaremos seguidamente los profesionales que atienden al alumnado ciego para su integración en el centro educativo (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

Profesorado de apoyo: La función de estos profesionales es de atender a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentran integrados en aulas ordinarias. Desarrollan su trabajo tanto dentro del aula como fuera de ésta, bien sea actuando con el alumno directamente, o bien, a través del tutor del aula ordinaria o conjuntamente con los dos.

Equipos de Apoyo Externo: En España los Equipos de Orientación Educativa (EOE) tienen un carácter interdisciplinar, por lo que están integrados por maestros, pedagogos, psicólogos, asistentes sociales, médicos y logopedas.

A partir de la implantación de la LOGSE estos equipos se reorganizan, potenciando así la zona educativa, como elemento básico de referencia y trabajando por áreas, atendiendo el área de necesidades educativas especiales, áreas de acción tutorial y orientación y área de compensación educativa. En cada una de estas áreas se trabajará por programas y las funciones de los mismos será el asesoramiento y orientación psicopedagógica a los centros que lo requieran. En cuanto a la atención de las necesidades educativas especiales, se deberá atender las demandas de evaluación psicopedagógica, así como, realizar propuestas de modalidades de escolarización, atendiendo técnicamente al profesorado y a las familias del alumnado.

Equipos específicos: Generalmente los profesionales que componen estos equipos son: Profesores de apoyo, Técnicos de rehabilitación básica, Psicólogo, Tiflotecnólogo y Trabajador social. Todos trabajan en

Universidad de Huelva 2009

coordinación y en función del momento evolutivo del niño en el cual deban intervenir. Las funciones generales que suelen realizar son:

- Intervención individualizada ajustada a las n.e.e. de cada alumno.
- Elaboración del material específico y adaptación del material didáctico.
- Asesoramiento y orientación a padres y profesores y otros profesionales que intervengan en el proceso educativo.
- Autoformación y reciclaje permanente.

3.4.3.2. Medios de acceso al currículum.

Como se ha enunciado antes, todo programa educativo dirigido a deficientes visuales tendrá como referente los objetivos del currículum ordinario **además de incluir los componentes del currículum específico.** Es por ello necesario, que se disponga de todos los recursos necesarios para acceder al currículum ordinario, aunque si bien la mayoría de las dificultades que encuentran los deficientes visuales no radica generalmente en la adquisición de contenidos, sino en los medios que necesita para adquirirlos (Sánchez y otros, 1994).

Previo a la elaboración de las adaptaciones curriculares individuales para un deficiente visual, se debe tener en cuenta las necesidades educativas de estos alumnos, las características diferenciales del centro, la provisión de recursos tanto humanos como materiales, metodología etc., todo ello con un objetivo primordial:

> Intentar que estas adaptaciones sean mínimamente significativas, utilizando al máximo todos los recursos para que el deficiente visual alcance los objetivos generales de etapa, participando plenamente en todas las actividades posibles.

Cuadro 3.16. Objetivo importarte en la educación del ciego.

Universidad de Huelva 2009

Todas las modificaciones, así como la provisión de elementos y recursos materiales necesarios serán considerado como adaptaciones de acceso al currículum, así como cualquier adaptación de aulas y centros de modo que respondan a los alumnos con necesidades educativas especiales posibilitando la superación de sus limitaciones físicas o sensoriales (Gómez, V., y otros; 1994).

En el currículum específico se van a tener en cuenta las técnicas que facilitarán el máximo de autonomía, lo que le conferirá al alumno un mayor nivel de integración, tanto social como académica, destacando: la estimulación visual, estimulación sensorial, lecto-escritura, orientación y movilidad, así como, habilidades de la vida diaria (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

3.4.3.2.1. La estimulación visual.

Partiendo de que el niño con restos visuales necesita estar en contacto con el mundo exterior y que será necesario estimular dicho contacto, Barraga (1983, p. 14) nos indican al respecto que:

> *"Ninguna persona puede funcionar visualmente más allá del nivel de su desarrollo perceptivo y de su capacidad mental general. Existe una continua superposición entre el desarrollo cognitivo y la expectativa de eficiencia en el funcionamiento visual."*

Por lo tanto, la estimulación visual va adquirir un lugar muy privilegiado a lo largo de los primeros años de vida. Según Barraga, (1975):

- El desarrollo de la capacidad visual no es innato ni automático.
- La capacidad visual no está determinada por la agudeza visual, ni se relaciona con el grado de anomalía.
- La capacidad visual se puede desarrollar a través de programas secuenciados de experiencias visuales.

Universidad de Huelva 2009

La fundamentación teórica de estos programas son el punto de partida de cada uno de ellos, pudiendo concretarse en:

1.- Concreción de los objetivos.
2.- Evaluación inicial.
3.-Identificación de las conductas visuales a desarrollar.
4.- Secuenciación de experiencias que faciliten estos aprendizajes.
5.-Elección de los materiales e instrumentos a utilizar.

Cuadro 3.17. Puntos en la concreción de un programa.

Los programas más utilizados en este campo son:

- Proyecto de adiestramiento perceptivo visual de niños ciegos y videntes parciales de 5-11 años. Mira y Piensa. Autores: Champman, E.K. ; Tobin, M.J.
- Programa para el desarrollo de la Percepción Visual. Figuras y Formas. Autores: Frostig, M.; Horner, D.; Miller, A.M.
- Programa para desarrollar la eficiencia del funcionamiento visual. Autores: Barraga, N.C. ; Collins, M. ; Hollis, J.

3.4.3.2.2. La estimulación sensorial.

Sabemos que la percepción sensorial constituye un fundamento importante para el desarrollo óptimo del conocimiento, es por ello que la pedagogía moderna ha concedido gran importancia al entrenamiento de los sentidos lo más precoz posible (Arnheim, 1969); (Düren, 1980).

Con anterioridad se ha hecho referencia a la importancia de una estimulación sensorial lo más precoz posible. Sabemos que si bien los deficientes visuales evolucionan idénticamente igual en la progresión de sus aprendizajes que los videntes, éstos no alcanzarán en su proce-

Universidad de Huelva 2009

so evolutivo un desarrollo normal, si no se le provoca una situación satisfactoria para que se produzca.

La vista, el oído y el tacto precisan un aprendizaje espontáneo o intencional lo más precoz posible, tanto para videntes como para los que presentan problemas visuales. La opinión de que la disminución visual agudiza de forma innata los demás sentidos, es considerada actualmente como errónea.

Será por lo particularmente útil un trabajo programado multisensorial y multiprofesional para despertar la conciencia de sensaciones, coordinar las características sensoriales, motivarlo para familiarizar la experiencia con el fin de que llegue a interiorizar el concepto (Barraga, 1983, Bruner, 1966).

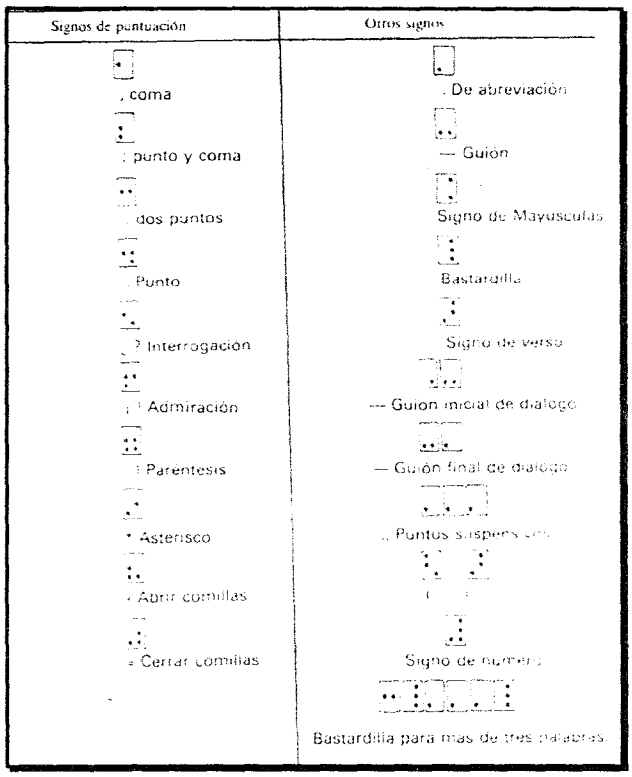


Figura 3.3. Signos Braille del español.

Universidad de Huelva 2009

3.4.3.2.3. La lecto-escritura. El sistema Braille.

La lecto-escritura es uno de los aspectos importantes del currículum específico para los deficientes visuales. En este apartado se tratará primero, el proceso de aprendizaje para ciegos, y posteriormente para deficientes visuales con restos.

Nos parece muy difícil pensar que el aprendizaje de la lecto-escritura pueda llevarse a cabo sin el aprendizaje del sistema Braille. Actualmente, el invidente dispone de diversos medios para acceder a la cultura. Pero creemos que este sistema, utilizado a través de los tiempos, es uno de los medios más importantes para el proceso lecto-escritor. Foulke (1982) sostiene que la utilidad del Braille para los ciegos está fuera de toda duda.

Las **características del Sistema Braille** son:

- Está formado por 63 signos resultantes de la combinación de seis puntos en relieve. Al signo formado por los seis puntos se le denomina *signo universal del Sistema, signo generador o cajetín completo.* Tiene la forma de rectángulo vertical de 2,5 milímetros de base y 5 milímetros de altura.
- El tamaño normalizado de cada punto oscila entre 0,381 y 0,508 mm. Su distancia es de 2,28 mm. cuando pertenecen a la misma celdilla. La distancia horizontal entre celdillas es de 6,35 mm. y la vertical entre líneas es de 10.16 mm. (Ziekel y Hooper, 1957; Kilpatrick, 1985). Estos tamaños se consideran los óptimos desde un punto de vista psicofísico. Esto se desprende de los estudios del "Uniform Type Committee" (1913), Latimer (1920) Claving y Clark (1958).
- El cajetín completo se utiliza para separar palabras.
- Para describir e identificar los elementos Braille se atribuye un número a cada punto: Los puntos de la izquierda del cajetín, se enumeran de arriba a abajo: 1,2,3; y los de la derecha, igualmente de arriba a abajo: 4,5,6.

Universidad de Huelva 2009

- Partiendo de las posibilidades del Sistema Braille, es preciso emplear signos compuestos, lo que se consigue combinando dos o más signos simples (en general en anotaciones matemáticas y en otras anotaciones especiales).

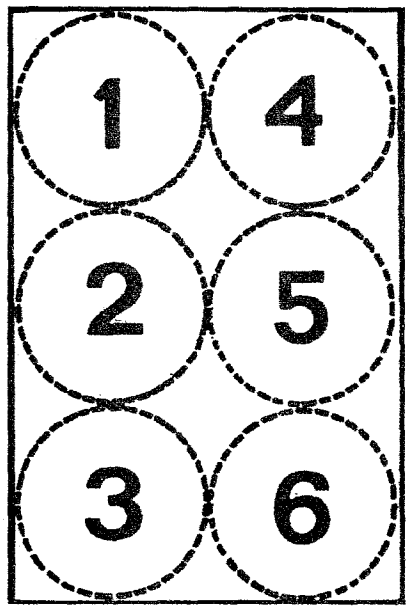


Figura 3.4. El Sistema Generador del Braille.

Sin lugar a dudas, existen algunos **problemas generales del Sistema Braille**. Si bien este sistema pretendió resolver los problemas que la lecto-escritura planteaba a los ciegos permitiendo la trascripción de los signos visuales, en signos accesibles al tacto, aparecen tres grandes problemas (Herránz, R ; Rodríguez de la Rubia, E. 1989):

1.- Las signografías especiales.

2.- La trascripción de otras lenguas.

3.- La reducción del volumen de los textos.

A estos aspectos se les ha ido ofreciendo soluciones a lo largo del tiempo: En primer lugar se les han asignado a los distintos signos valores diferentes según el contexto, el problema no está totalmente re-

Universidad de Huelva 2009

suelto, pues cada país desea mantener su signografía propia. En cuanto a la trascripción, la solución inicial es tomar como base al alfabeto francés, sustituyendo sólo los signos propios de cada idioma. En cuanto al volumen de los textos se ha resuelto en parte a través de la escritura *Interpunto (*por las dos cara de una hoja*)* y utilizando estenografías abreviadas (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

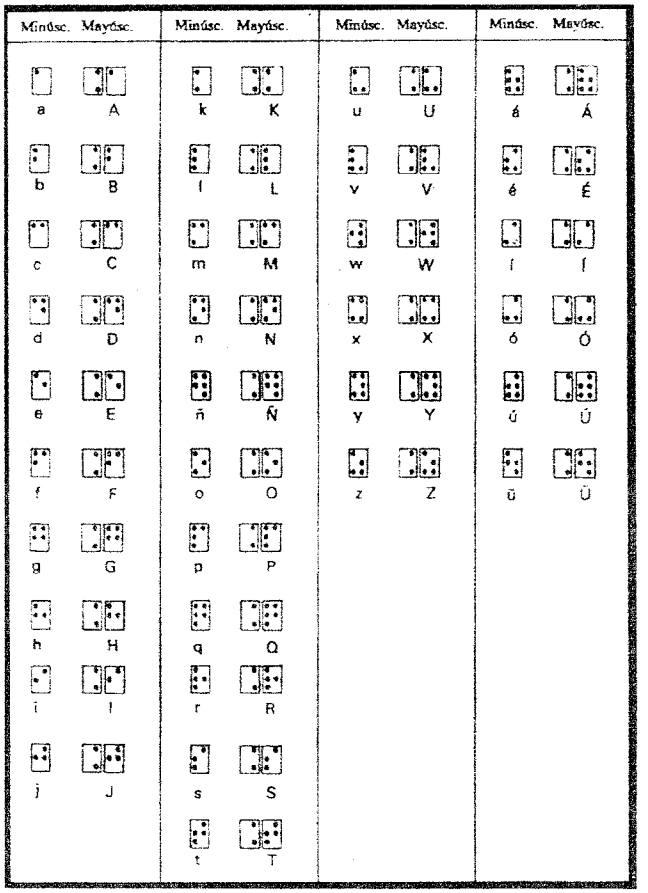


Figura 3.5. Letras del alfabeto Braille español.

Corbacho y otros (1994) nos señalan con respecto a la **lectura en el sistema Braille** que se trata de un sistema lecto-escritor con un código diferente al alfabético en tinta, es por esto, que requiere un a-

Universidad de Huelva 2009

prendizaje distinto en el que se tendrán en cuenta algunos aspectos. El primero de ellos, que su lectura es letra a letra, según los trabajos realizados por Nolan y otros (1969), el aprendizaje será más lento que en los videntes. También que en su proceso de aprendizaje intervienen los siguientes factores:

- El estímulo personal por aprender
- El apoyo de los demás
- La edad en que se empiece a aprender
- El grado de desarrollo del tacto
- La forma como se lleven a cabo los aprendizajes

Cuadro 3.18. Factores del proceso lector en Braille.

Respecto a las fases que intervienen en la lectura, podemos hablar de dos fases lectoras:

1ª: **Lectura unimanual**: Los dedos índices son usados como lectores, ambos inician la lectura de cada línea. Al llegar al final de la línea retroceden sobre ella, pero llegando a la mitad de la misma se desciende a la línea siguiente, terminando de retroceder hasta el principio para comenzar su lectura.

Existen varias teorías para explicar el movimiento de ambas manos. Para Heller (1904), la izquierda es la mano que analiza y la derecha la que sintetiza. Para Kusijama (1974), existe un dedo lector, el dedo inteligente, y al otro dedo, lo califica de acompañante, con una labor mecánica.

2ª.-**Lectura bimanual**: El movimiento de las manos es doble, cada mano lee la mitad del renglón. Se comienza a leer la primera línea con los dedos índices unidos y al llegar a la mitad, la mano derecha termina de leer el renglón, mientras que la otra desciende a la línea de abajo y retrocede al principio de la misma. En este tipo de lectura ambos dedos son lectores. Kusajima (1974), Mousty y otros (1985).

Universidad de Huelva 2009

Generalmente **la escritura** es más rápida que la lectura en el sistema Braille (Rodríguez, 2003). Un texto escrito puede elaborarse a mano o a máquina Ochaita, E. (1988).

1.- **Escritura a mano***:* Para la escritura a mano necesitamos una pauta , punzón y papel. También es necesario empezar a escribir de derecha a izquierda, invirtiendo el orden de la numeración de los puntos dentro del cajetín. De esta forma al dar la vuelta al papel, el punto quedará en el sitio correcto. Es importante escribir poniendo los puntos ordenadamente, y todos los puntos deben tener el mismo relieve.

2.- **Escritura a máquina***:* La máquina más comúnmente utilizda es la Parkins-Brailler, fabricada por la Parkins School of the Blind (Massachussetts, USA). Básicamente esta máquina posee 6 teclas, una para cada punto del cajetín generador braille. Tiene un espaciador, una tecla de retroceso y otra para el cambio de línea, y cada tecla debe pulsarse con un dedo determinado.

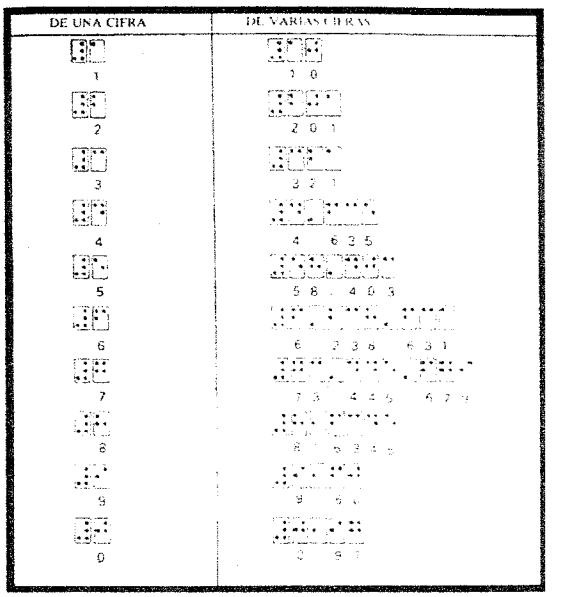


Figura 3.6.Los números en Braille.

Universidad de Huelva 2009

Con respecto a los **aspectos metodológicos** en la enseñanza del braille, existen unos factores que facilitarán el aprendizaje lecto-escritor, no obstante, conviene tener en cuenta que es conveniente que se enseñe primero con la máquina que con la pauta (Ochaita, 1988; Rodríguez, 2003), debido a:

- Se evita la duplicidad de los códigos (uno de lectura y uno de escritura.
- Permite la simultaneidad de ambos códigos (Lectura y escritura).
- El uso de la máquina exige menos esfuerzo y precisión que el uso del punzón. (Deben, no obstante, conocer ambas técnicas).
- Previo y durante su enseñanza se deberá trabajar las destrezas básicas que facilitarán este aprendizaje: (Destrezas motrices, entrenamiento táctil, actividades de coordinación dígito manual, desarrollo senso-perceptivo, orientación, etc.).

En lo referente a la **lecto escritura en el deficiente visual** con restos, la determinación de qué método es el idóneo para cada niño, no es fácil, es necesario tener en cuenta no sólo las necesidades del alumno en el momento, sino las perspectivas futuras de visión que puede tener. Esta decisión no debe ser tomada por todo el equipo que trabaje con el niño (Koening y Hoolbrook, 1991; Rodríguez, 2003).

No obstante, actualmente cuando existen restos de visión se opta por emplearlos entrenando al niño para la lectura en tinta; " *Negarles este derecho es negarles un derecho humano*" Rex, (1989).

Los problemas más importantes que estos niños se pueden encontrar son: la Discriminación, el Reconocimiento de símbolos y la Coordinación visomotriz.

El subsanar estas carencias requiere una adecuada estimulación visual (Barraga, 1987). Partiendo de que la práctica ha demostrado que la capacidad visual no viene dada en términos de agudeza visual, sino de funcionamiento visual (Arjona y otros 1994). Se comprueba en ello la necesidad de una adecuada estimulación para conseguir la funcionalidad de su visión residual.

Universidad de Huelva 2009

Existen dos métodos básicos para incrementar la funcionalidad del resto visual: *La estimulación visual y la utilización de ayudas ópticas.*

Basándonos en Inde y Bäckmann (1988), podemos dividir a los niños con baja visión en cuatro grandes grupos:

- Alumnos con visión periférica: (Problemas de campo visual)
- Alumnos con visión central: (Problemas de campo visual) .
- Alumnos con Nistagmo: (Problemas de motilidad ocular).
- Alumnos con problemas de agudeza visual.

Cuadro 3.19. Grupos de niños según su baja visión.

A estos alumnos se les adiestrará su visión según su problemática con ejercicios adecuados, así como un material que optimice al máximo sus restos visual. El uso de auxiliares ópticos, así como otras ayudas presentan tanto ventajas como inconvenientes. Para Jackson (1983), un enfoque constante a través de lupas puede limitar y restringir el campo visual. Por ello una adecuada preparación en la etapa infantil es de suma importancia, concentrándose en ella gran cantidad de actividades de prelectura y escritura.

Aunque sabemos que el entrenamiento no mejorará la agudeza visual, sino que posibilita el hacer un mejor uso de la visión residual, deberá aprender a mover los ojos o la cabeza de la forma más adecuada para facilitar la lectura (Barraga, 1975).

Es bueno recordar que los niños con baja visión tienen más oportunidades y que la filosofía de la baja visión se cimienta en los avances de la neurología, psicología y la educación.

En la figura siguiente mostramos los distintos tipos de deficiencia visuales que nos podemos encontrar, cada uno de ellos necesitará un aprendizaje distinto, siempre pensando en su patología.

Universidad de Huelva 2009

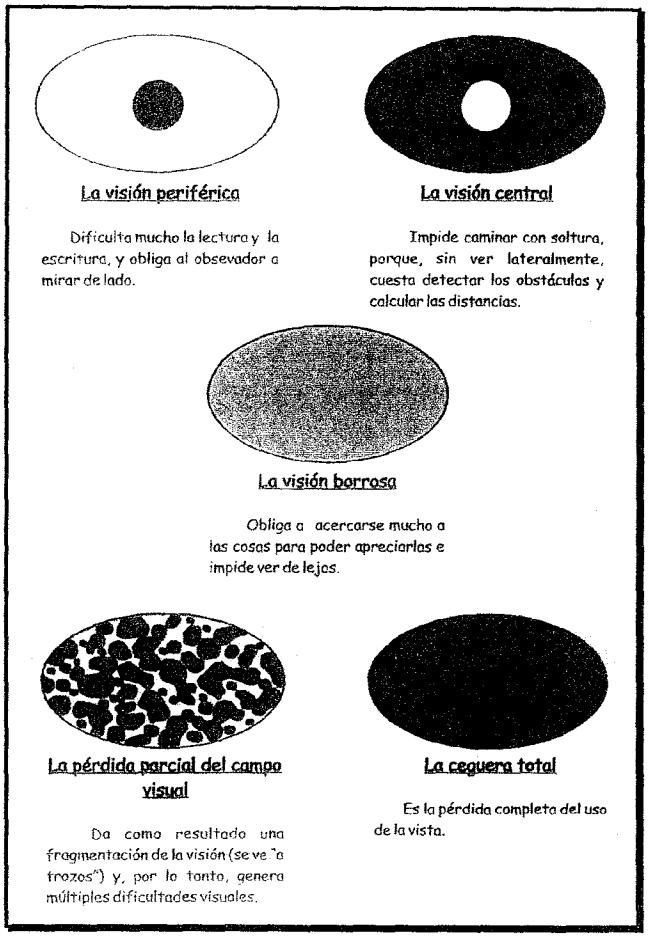


Figura 3.7. Tipologías de deficiencias visuales. ONCE.

3.4.3.2.4. Orientación y Movilidad.

Uno de los objetivos de la orientación y la movilidad es según Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N. (2000, p. 274): *"Proveer a la persona deficiente visual de las habilidades y técnicas necesarias que le permitan desplazarse de forma segura en su entorno".*

Rivero y Ruiz (1994, p. 248) definen la orientación:

> *"Se define la orientación como el proceso cognitivo que permite establecer y actualizar la posición que se ocupa en el espacio a través de la información sensorial, mientras que la movilidad, en sentido amplio, es la capacidad para desplazarse de un lugar a otro".*

Universidad de Huelva 2009

Para Hill (1986), ambos conceptos son interdependiente y no puede pensarse en la educación de un ciego el uno sin el otro.

Los Técnicos de Rehabilitación Básica, especialistas en OyM[11], completan estas definiciones añadiendo que, para que la movilidad sea adecuada, debe ser: independiente, segura y eficaz.

Asimismo, Lowelfeld (1948, 72), nos habla de:

> *"La movilidad tiene dos componentes. La orientación mental y la locomoción física. Tanto la orientación mental como el movimiento son esenciales para la movilidad, no siendo ambas funciones separadas."*

Todas las adquisiciones o requisitos que un niño vaya incorporando en su repertorio son garantías de éxito para su autonomía e independencia en su vida. Como resulta obvio, ambos factores deberán ser considerados no sólo en el momento de trabajar por programas, sino que, se incorporarán al currículum de atención temprana (Baird, 1977; Ferrel, 1979; Warren, 1984). Los especialistas en OyM, incorporan estas técnicas cada vez más, a los programas de intervención temprana.

Hill y Ponder (1976), identificaron algunos prerrequisitos como variables que influyen en el proceso de aprendizaje de la orientación y movilidad, y que deben trabajarse lo más tempranamente posible. Entre estos destacamos:

Área cognitiva:
▪ Desarrollo conceptual-imagen corporal, naturaleza del entorno, relaciones espaciales y temporales.
▪ Pensamiento divergente
▪ Soluciones de problemas
▪ Toma de decisiones
▪ Retención
▪ Utilización de los restantes sentidos

Cuadro 3.20. Prerrequisitos en el proceso de OyM del área cognitiva.

[11] Cuando utilicemos las siglas OyM nos estamos refiriendo a Orientación y Movilidad.

Universidad de Huelva 2009

Área psicomotora:

- Equilibrio y coordinación.
- Postura y modo de andar.
- Habilidades para caminar en línea recta.
- Destreza.
- Resistencia.
- Tiempo de reacción.

Área afectiva:

- Actitudes
- Motivación
- Valores
- Autoconfianza

Cuadro 3.21.Prerrequisitos en el proceso de OyM del área psicomotora y afectiva.

Langley (1980), nos señala que es importante que cuando se trabaje con el niño estos aspectos se realice en equipo, en el que intervengan: T.R.B.(Técnico en Rehabilitación Básica), Profesor de Apoyo, Especialistas, Tutor, Profesores y Padres.

Por lo tanto, mediante un entrenamiento sensorial intentaremos conseguir que el alumno utilice de forma correcta la información sensorial para orientarse adecuadamente. Si bien todos los receptores sensoriales intervienen en este proceso, cabe destacar la importancia del **sentido auditivo, háptico- táctil y cinestésico** (Fraiberg, 1977).

Una vez que se superen las habilidades previas o simultáneamente se inician los programas de habilidades formales, utilizando o no auxiliares de movilidad.

Llegados a este punto, es necesario recordar que todo el proceso de enseñanza a un deficiente visual es una continua interrelación de aprendizajes cuya finalidad es el conseguir que adquieran el máximo de información, independencia y autonomía en sus habilidades.

Universidad de Huelva 2009

En los cuadros que siguen mostramos las técnicas de OyM sin auxiliares de movilidad y las Técnicas de OyM con auxiliares de movilidad.

- Utilización de puntos de referencia.
- Utilización de puntos de información.
- Técnicas de protección personal (alta y baja).
- Técnica de seguimiento al tacto.
- Localización de objetos caídos.
- Familiarización y orientación en interiores.

Cuadro 3.22. Técnicas de OyM sin auxiliares de movilidad.

- Técnica de guía vidente.
- Técnica de movilidad con auxiliares prebastón.
- Técnica de movilidad con bastón.
- Planos de movilidad.
- Perros guía.
- Auxiliares electrónicos.

Cuadro 3.23. Técnicas de OyM con auxiliares de movilidad.

3.4.3.2.5. Habilidades de la vida diaria.

Entendemos por Habilidades de la Vida Diaria las necesarias para la realización de las tareas de autocuidado, comunicación, etc. La consecución de estas tareas, requieren la adquisición previa de otras habilidades, como motoras, desarrollo conceptual, de OyM, etc.

Generalmente, estas habilidades son enseñadas a través de Programas diseñados en función de las necesidades que el niño requiere. No obstante, en los programas de entrenamiento en HVD[12], cabe des-

[12] Designaremos con las siglas HVD a las Habilidades de la Vida Diaria.

Universidad de Huelva 2009

tacar algunas recomendaciones (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N.; 2000):

- El lenguaje que se utilice debe adecuado a la edad de desarrollo del niño.
- Las instrucciones deben ser cortas y concretas.
- Se le debe hablar despacio, sentados y sin movernos.
- El material debe estar preparado previamente
- Informarnos sobre los conocimientos previos de la habilidad a trabajar.
- Comenzar por tareas motivantes.
- Evitar actitudes paternalistas y sobreprotectoras.

Cuadro 3.24. Recomendaciones en los Programas de HVD.

Según Mayor y Labrador (1984), el moldeamiento y el encadenamiento son los métodos que en la práctica se consideran más útiles. El *moldeamiento* consiste en reforzar las aproximaciones a la conducta final establecida, mientras que con el *encadenamiento* se instaurarán conductas nuevas en el repertorio del niño.

La ampliación del repertorio de HVD será uno de los objetivos que marcarán toda la escolarización del alumno. Deben ocupar un lugar importante en el currículum específico del alumno, pero no aislado. No puede ser entendido sin una estimulación temprana y sin la intervención de todos los profesionales que intervengan en el proceso de enseñanza incluidos los padres (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N.; 2000).

3.4.3.2.6. Material didáctico y tiflotecnología.

La Organización Nacional de Ciegos elaboró en marzo de 1983 las Líneas Generales en materia de política educativa, en las que se daba importancia a diferentes aspectos entre los que destacan los implica-

Universidad de Huelva 2009

dos en la utilización de recursos para los alumnos deficientes visuales integrados en los centros. En España, también la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, recogió los principios educativos de la legislación anterior y las nuevas tendencias pedagógicas (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N.; 2000).

Por ello, se debería poner al servicio de la educación de los invidentes, tanto si asistieran a colegios específicos como ordinarios, **todos los medios disponibles.** Para ello, la Organización reconvierte sus Centros en Centros de Recursos Educativos (C.R.E.S.), y le asigna a éstos las funciones educativas de orientación, seguimiento, evaluación y **facilitación de recursos tanto para los alumnos como para los profesionales que los atienden, así como la formación de los alumnos que acuden a sus aulas.**

Entre la estructura con que estos Centros cuentan, destacamos la Unidad de Producción de Recursos cuya misión es la de adaptar y producir textos escolares y material pedagógico especial para alumnos con deficiencias visuales. Además, posee un Equipo de Apoyo a la Educación Integrada formado por profesionales especializados entre los que se encuentra un tiflotecnólogo. Este profesional Instructor Tiflotécnico instruye, asesora e informa sobre la utilización, aplicaciones, funciones de los equipos tiflotécnicos homologados por la ONCE, además de colaborar con los otros profesionales de los Centros en las diferentes intervenciones educativas (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N.; 2000).

> *"Se entiende por Tiflotecnología el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los ciegos o deficientes visuales los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología, con el fin de favorecer la autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa."*(España, 1994).

A través de la Unidad Tiflotécnica, la ONCE se encarga de la evaluación, importación y reparación de aparatos y materiales especiales. Fomenta la investigación y la fabricación en nuestro país de aquellos aparatos que se crean necesarios. Para que todo este material de alta

Universidad de Huelva 2009

tecnología sea accesible al deficiente visual, la ONCE dispone de ayudas, adaptaciones, subvenciones etc., con el fin de que el usuario pueda desenvolverse con la mayor normalidad en su medio.

Entre los factores que facilitan el acceso al currículum encontramos los elementos materiales, tales como el material didáctico específico para deficientes visuales y el material tiflotécnico. Podemos decir que, son éstos instrumentos, que ajustados a sus n.e.e., facilitan a los deficientes visuales el seguimiento a la actividad en el aula. Es un material imprescindible para su trabajo escolar y que les permite comprender y razonar las actividades escolares que realizan (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N.; 2000).

Basándonos en Gómez, y cols. (1994) podemos clasificar estos recursos en: **Material para alumnos con restos visuales y Material para ciegos.**

- Iluminación adecuada a sus necesidades (La cantidad y calidad son las ayudas no ópticas más importantes.
- Contrastes (Blanco-negro y amarillo -negro son los más utilizados).
- Rotuladores y lápices gruesos.
- Tiposcopio.
- Cuadernos pautados especiales.
- Mesas-tableros movibles.

Ampliación de imágenes:

- Acercando, agrandando, aumentando la imagen.
- Lupas: Manuales o fijas.
- Telescopios.
- Microscopios
- Telemicroscopios.
- Proyector de diapositivas.
- Proyector de transparencias.
- Ampliación por fotocopias
- Telelupa

Cuadro 3.25. Material para alumnos con restos visuales.

Universidad de Huelva 2009

Material para la escritura:

- Regleta amarilla
- Regleta de iniciación al braille
- Pizarra de preescritura braille
- Pautas
- Punzón
- Rotuladores

Material para la escritura a máquina:

- Máquina de escritura braille (Modelos Perkins o Erika)

Recursos materiales para trabajar el cálculo:

- Caja de aritmética
- Cubaritmo
- Ábaco
- Cubaco
- Calculadoras con lecturas básicas y científicas

Recursos materiales para trabajar el dibujo:

- Plantillas de dibujo positivo
- Tableros (de fieltro, de goma y de plastilina)

Máquinas que facilitan el relieve:

- Thermophon
- Horno Fuser

Cuadro 3.26. Material para alumnos ciegos.

Las adaptaciones tiflotécnicas las podemos clasificarlas en dos grupos (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N.; 2000):

1°.- Adaptaciones tiflotécnicas para ciegos:

- Síntesis de voz (Modelos: Voz Vert Plus, Voz Ciber 232).
- Línea braille.
- Otras adaptaciones: Braille hablado, Braille-N-Print, Optacón, Libro hablado, Calculadora científica, etc.

Universidad de Huelva 2009

2°.- Adaptaciones tiflotécnicas para deficientes visuales con restos:

- Programas de ampliación de la pantalla del ordenador:
- Tarjeta macrotipo Vista VGA.
- Programa ZOOMTEX
- Lupas Televisión

No debemos olvidar la informática, es este ámbito uno de los más novedosos por la cantidad de ayuda y posibilidades que está ofreciendo a la deficiencia visual en general. Podemos resumir su oferta en:

- ✓ Es un medio alternativo de lectura
- ✓ Se puede acceder a las fuentes de información y a las redes de comunicación.

Entre las posibilidades que ofrece encontramos:

- DILE: Diccionario para invidentes.
- E.P.A: Enciclopedia parlante hipertextual.
- PEIN: Periódico electrónico
- SISTEMA TÁCTIL: Sustitutivo de la visión
- LVS: Un casco para los D.V.G.

Es necesario tener en cuenta que dentro de las intervenciones que se realicen deberán se recogidas en Programas, en los cuales debe contemplarse en todo momento la actuación e intervención del instructor tiflotécnico y del profesor del aula, es decir, nuevamente insistimos en la actuación multiprofesional. A través del conocimiento y uso de estos materiales por los deficientes visuales cabría destacar:

1. Las adaptaciónes tiflotécnicas dentro del currículum específico proporciona al deficiente visual una mejor adaptación a la escuela ordinaria.
2. La autonomía en las tareas escolares, exámenes, etc.
3. Es una posibilidad de intercomunicación.

Universidad de Huelva 2009

4. Acceso a fuentes de información al igual que sus compañeros videntes de una forma rápida y eficaz.

Según los especialista la introducción de todo este material es importante, pero no existe una fórmula para hacerlo. Cada caso debe ser valorado individualmente y será necesario conjugar las necesidades de los alumnos con la disponibilidad de los profesores y la actitud de la familia. El trabajo del profesor especialista de apoyo es fundamental, su continua interrelación entre el profesorado y la familia facilitará todo el proceso educativo de estos alumnos.

Puede decirse que la introducción de las adaptaciones tiflotecnológicas así como de todo el material didáctico adaptado debe introducirse y aplicarse cuando sea necesario. No existe momento clave, va depender de diferentes variables y que cualquier decisión debe ser meditada y consensuada por el equipo.

Lo fundamental es que el alumno lo sepa utilizar y le sea útil en su aprendizaje y le confiera la posibilidad de representarse la realidad lo más veraz posible. El profesorado va a ser responsable de su uso, no debiendo caer en actitudes superentusiastas al respecto.

No obstante, será necesario investigar y desarrollar nuevas tecnologías que continúen ayudando a mejorar la independencia e integración de las personas con deficiencia visual (Beermann, 1966; Lillo, 1991; Castro, 1994; Santorum, 1994; Algaba, 1994).

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

4

Los sistemas educativos de la Unión Europea como plataforma de la Deficiencia Visual.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

4. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LA UNIÓN EUROPEA COMO PLATAFORMA DE LA DEFICIENCIA VISUAL.

I. ALEMANIA
II. AUSTRIA
III. BÉLGICA
IV. DINAMARCA
V. ESPAÑA
VI. FINLANDIA
VII. FRANCIA
VIII. GRAN BRETAÑA
IX. GRECIA
X. HOLANDA
XI. IRLANDA
XII. ITALIA
XIII. LUXEMBURGO
XIV. PORTUGAL
XV. SUECIA

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

I. Alemania



La puerta de Brandeburgo, símbolo de la unidad alemana (Berlín).

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

I. SISTEMA EDUCATIVO DE ALEMANIA

I.1. Características generales del país.

I.2. El Contexto Educativo.

I.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- I.3.1. Marco Legal
- I.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

I.4. El Sistema Escolar

- I.4.1.La Educación Infantil: Los jardines de Infancia.
- I.4.2. La Educación Primaria.
- I.4.3. La educación Secundaria.
- I.4.4. La Formación Profesional.

I.5. Los Profesores.

I.6. La Atención a la Diversidad.

- I.6.1. Política de integración.
- I.6.2. Evaluación.
- I.6.3. Disposiciones relativas a los niños con n.e.e.
- I.6.4. Programa y formación.

I.7. La Deficiencia Visual.

- I.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

I.1. Características generales del país.

La República Federal de Alemania se encuentra en el corazón de Europa. Limita con nueve países: Dinamarca al norte, los Países Bajos, Bélgica, Luxemburgo y Francia en el Oeste, Suiza y Austria en el Sur y la República Checa y Polonia al Este. Esta situación central es aún más notoria desde el restablecimiento de la unidad estatal de Alemania el 3 de Octubre de 1990. La República Federal de Alemania es hoy más que nunca encrucijada entre el Este y el Oeste, pero también entre Escandinavia y el Mediterráneo. Incardinada en la Unión Europea y en la OTAN, Alemania es un puente hacia los países de Europa central y oriental (Kappler y Grevel, 1995).

El territorio de la República Federal de Alemania tiene una extensión de 357.000 Km^2. Su población es aproximadamente, de 82 millones de habitantes, es el país con más población de Europa, después

Universidad de Huelva 2009

de Rusia. La capital de Alemania es Berlín, su lengua es el Alemán y su moneda es el Marco Alemán (hasta que se ha instaurado la moneda única en la Unión Europea, el 1-1-2002).

La República Federal de Alemania está integrada por dieciséis Estados Federados (Länder), cada uno de ellos, tiene su propia Capital, detalladas en el cuadro siguiente.

Länders	Capitales
• Baden-Württemberg.	• Stuttgart.
• Baviera.	• Munich.
• Berlín.	• Berlín.
• Brandeburgo.	• Postdam.
• Bremen.	• Bremen.
• Hamburgo.	• Hamburgo.
• Hessen.	• Wiesbaden.
• Mecklemburgo-Pomenaria Occidental.	• Schwerin.
• Baja Sajonia.	• Hannnover.
• Renania del Norte-Westfalia.	• Düsseldorf.
• Renania-Palatinado.	• Maguncia.
• Sarre.	• Sarrebruck.
• Sajonia.	• Dresden.
• Sajonia-Anhalt.	• Magdeburgo.
• Schleswig-Holstein.	• Kiel.
• Turingia.	• Erfurt.

Cuadro I.1. Estados Federados Alemanes (Länders) con sus respectivas Capitales.

Universidad de Huelva 2009

Alemania siempre estuvo dividida en Länder, aunque, eso sí, los límites territoriales variaron frecuentemente a lo largo de los siglos. Los cambios más importantes en los tiempos modernos fueron consecuencia de las guerras napoleónicas, a principio del siglo XIX, la guerra austro-prusiana de 1866, la Primera Guerra Mundial y la Segunda Guerra Mundial, que conllevó la ocupación y división de Alemania y la disolución de Prusia, el mayor Estado Alemán. Casi todos los Estados Federados actuales surgieron después de 1945; básicamente se tuvieron en cuenta los antiguos vínculos de identificación nacional y las fronteras históricas (Kappler y Grevel, 1995).

Hasta la unificación de Alemania la República Federal estuvo compuesta de once Länder, que fueron fundados en las antiguas zonas de ocupación occidentales y que se dieron constituciones democráticas entre 1946 y 1957.

En la zona de ocupación soviética se crearon en el territorio de lo que después sería la RDA cinco Länder, basados en parte en antiguas tradiciones estatales, pero ya en 1952 esta estructura fue destruida por la cúpula de la RDA, que introdujo un sistema de administración territorial de corte centralista. Tras la caída del Muro de Berlín el 9 de Noviembre de 1989 se reivindicó el restablecimiento de esos antiguos Länder. Tras las primeras elecciones libres en el territorio de la antigua RDA, celebradas el 18 de Marzo de 1990, los parlamentarios decidieron fundar cinco Estados Federados. Estos Estados se constituyeron básicamente dentro de los límites territoriales anteriores a 1952 (Kappler y Grevel, 1995).

El 3 de Octubre de 1990 se consumó la adhesión de la RDA y por tanto de los Länder de Brandeburgo, Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Sajonia, Sajonia-Anhalt y Turingia a la República Federal de Alemania. Berlín oriental se unió a Berlín occidental.

Universidad de Huelva 2009

I.2. El Contexto Educativo.

Una peculiaridad dominante a través de los tiempos del sistema educativo alemán es su temprana y muy marcada ***estatalidad***. Con ello se sitúa en un punto intermedio entre la tradición anglosajona y la francesa, que se pueden considerar como los otros dos modelos más representativos de la organización escolar en Europa. El sistema alemán no conoce la enorme influencia de las iniciativas locales (comunales y privadas) y de los espacios de libre movimiento nacidos en el seno de las propias instituciones, que es tradicional en el sistema educativo anglosajón, y tampoco posee la uniformidad y la monolítica consistencia del sistema francés, sometido a un absoluto control central (Grupo de trabajo "Informe Educativo" del Instituto Max-Planck de investigación educativa, Revista de Educación núm. 297 de 1995)[1].

Este grupo de trabajo nos sigue comunicando que una de las características consustanciales de la estatalidad en Alemania es la de su ***organización federal***, son los Estados federados (Länder) a cuyo ámbito de competencias estatales pertenece la respectiva administración del sistema educativo. Otra característica heredada, propia del sistema alemán, se encuentra la de que las ***iglesias*** han conservado una posición frente al Estado y a la escuela distinta de la que tienen en otros círculos culturales europeos.

Existe toda una serie de cambios, introducidos tanto en el ordenamiento jurídico del sistema escolar como en la gestión administrativa, que dan motivos para pensar que también en la República Federal se va camino de una creciente ***descentralización*** en el seno de dicho sistema. Se hace necesario introducir un sensato equilibrio entre márgenes descentralizados de decisión y diversidad local, por una parte, y de responsabilidad estatal, por otra. Los países anglosajones están

[1] Los miembros del grupo son: Jürgen Baumert, Jochen Fuchs, Diether Hopf, Helmut Köhler, Beate Krais, Lothar Krappmann, Achim Leschinsky, Jens Naumann, Peter Martín Roeder, Luitgard Trommer.

Universidad de Huelva 2009

realizando desde hace algunos años serios esfuerzos en poner de relieve con toda claridad la responsabilidad global del Estado en un sistema escolar descentralizado por tradición (Grupo de trabajo "Informe Educativo" del Instituto Max-Planck de investigación educativa, Revista de Educación núm. 297 de 1995).

En el marco socio-natural, nos narra García Garrido, 1993 que, Alemania con las disecciones y divisiones operadas después de 1945 provocaron dramas y trajeron consigo situaciones irreversibles; pero vinieron a producirse en un contexto de movilidad territorial, al que el pueblo alemán estaba ya de algún modo históricamente habituado. Movilidad que ha provocado en el alma de los habitantes dos sentimientos profundos y, en cierto sentido, contradictorios; de un lado, un entrañable amor por las particulares tierras de origen, por las "patrias chicas" de cada uno; y otro, una tendencia a soñar y entusiasmarse con ideales de unidad nacional, de patria común. Ambos sentimientos han sido manejados con mayor o menor astucia a lo largo de la historia política del país, hasta llegar a la situación actual, esperanzadora para la mayor parte de la población después de que, durante más de cuarenta años, una artificial frontera haya recorrido de arriba abajo el corazón del territorio alemán.

En cuanto al clima, pese a la situación netamente nórdica del país, puede reconocerse que prevalecen las temperaturas moderadas, sin grandes desproporciones entre las invernales y las veraniegas. Sólo en determinadas zonas, especialmente en las altas montañas, las diferencias entre esas temperaturas adquieren valores importantes. Alemania es, sobre todo, un país de ríos y de bosques; ambas realidades han producido un importante impacto sobre el alma de los habitantes (García Garrido, 1993).

Como es bien sabido, Alemania es el país más rico de Europa Occidental y uno de los más ricos del mundo. Es ya un tópico decir, que tal riqueza se debe, mucho más que a sus recursos naturales, a sus recursos humanos. En 1952, siete años después de finalizar la guerra, Alemania Federal tenía en situación de paro a seis millones de trabajadores. Sin embargo, esto no le impidió asimilar a casi catorce

Universidad de Huelva 2009

millones de refugiados alemanes y, cosa sorprendentes, necesitar más tarde la contribución de la mano de obra extranjera. Por supuesto son varias las causas que explican este resultado: recursos extranjeros (Plan Marshall), remodelación y puesta al día de la estructura tecnológica e industrial, buena conducción económica, vocación europeista, mano de obra preparada y motivada, etc. (García Garrido, 1993).

En el marco socio-político, y siguiendo a García Garrido, 1993; haremos mención a algunos aspectos que creemos relevantes para conocer al pueblo alemán. La Seguridad Social abarca todos los temas fundamentales: seguro de enfermedad, jubilación, accidentes, subsidios familiares y para viviendas, seguro de desempleo, promoción de la formación profesional, etc. Hay un seguro obligatorio de enfermedad, pero existe también la posibilidad de optar por un seguro privado. El progreso económico también ha contribuido a una igualdad social, de esta forma, la sociedad alemana puede ser definida como una gran sociedad de clase media, apenas un 2% de la población mantiene todavía posiciones próximas a las que antaño tenía la antigua nobleza, y aún esta pequeña porción ha renunciado hace ya tiempo a ostentaciones de riqueza.

Es interesante reparar en la repartición urbano y rural de la población. Cabe destacar la especial significación, en el caso alemán, del término "rural". Aunque una de cada tres personas viven en poblaciones de más de 100.000 habitantes, la mayoría sigue viviendo en ciudades de menos de 20.000 habitantes (41% de la población), y todavía cinco millones de alemanes siguen viviendo en aldeas de menos de 2.000 habitantes, que generalmente, gozan de excelentes medios, servicios y comunicaciones. Y, por supuesto, no han perdido su amor por lo tradicional y propio, entre otras cosas el aprecio por la familia y la vida familiar.

El desinterés del alemán medio por la vida política data de antiguo, y ha sido numerosas veces denunciado por historiadores y escritores de fuera y dentro. Lo cierto es que desde la amarga decepción de la segunda guerra mundial y los dolorosos acontecimientos que de ella se derivaron, los habitantes de la República Federal han puesto un

Universidad de Huelva 2009

cuidado mayor en asegurarse un ordenamiento político democrático. Buena parte de esto, se debe a la estabilidad y buena salud de una ley que fue elaborada pensando sólo en un período de transición, la Ley Fundamental o constitución de la República Federal de Alemania promulgada en 1949. La estructura Federal, corresponde a lo que ha sido una tradición continuada de siglos, sólo interrumpida por el nazismo. Todos los actuales Länder tienen plena conciencia autonómica, constitución propia y gobierno propio que, aunque el algunas materias han seguido caminos diversos, no se han visto enfrentados entre sí y no han perdido el sentido de la unidad federal (García Garrido, 1993).

Alemania ha realizado grandes aportaciones, en el marco sociocultural, de diversa índole a la cultura universal especialmente en tres ámbitos: en el filosófico (Kant dijo que fue Hume quien le despertó de su sueño dogmático; movimiento típicamente alemán es el idealismo, con Fichte, Schelling y Hegel), en el científico (una gran propensión eminentemente teórica, cabe destacar que hasta la segunda guerra mundial 10 premios Nobel de física y 16 de Química, habían sido concedidos a alemanes) y en lo artístico (Alemania ha sido especialmente dotada en este campo, músicos como Bach, Beethoven y Brahms; literatos como Bertold Brecht, Alfred Döblin, Thomas Mann, etc.) (García Garrido, 1993).

I.3. Fundamentos en la Escolaridad obligatoria.

I.3.1. Marco Legal.

La constitución alemana establece que todos tienen derecho a desenvolver libremente su personalidad y a elegir un puesto de aprendizaje y una profesión conforme a su vocación y a sus aptitudes personales. De este derecho fundamental, formalmente reconocido en la Constitución alemana, se deriva para la política educativa, el objetivo de posibilitar a todos los ciudadanos una promoción óptima y una formación cualificada que responda a sus intereses. Todos deben tener

Universidad de Huelva 2009

a lo largo de su vida la posibilidad de formarse personal, profesional o políticamente. Entre las directrices de la política educativa, figura la de dar a los jóvenes la educación necesaria para que se conviertan en ciudadanos emancipados, dispuestos a asumir su parte de responsabilidad en la marcha de la democracia. Como ejemplo se puede citar que en 1993 se destinó 129.300 millones de marcos a las escuelas y a la enseñanza superior (Kappler y Grevel, 1995).

Según el Artículo 7 GG (Ley Fundamental), "el sistema escolar, en su totalidad, está bajo la vigilancia del Estado". Debido a la estructura federal del país, las competencias en materia de educación están repartidas entre la Federación y los Estados Federados. La legislación y administración en materia de educación son básicamente competencia de los Estados Federados, sobre todo en los ámbitos escolar y universitario y de la formación de adultos y perfeccionamiento. Tenemos que tener en cuenta, el "Convenio sobre la homogeneización de la enseñanza" suscrito entre los Estados Federados (Convenio de Hamburgo, del 14 de octubre de 1971) que garantiza la existencia de una estructura básica común y equiparable. Mediante dicho convenio los Estados Federados fijaron normas uniformes en lo tocante a la escolaridad obligatoria, formas de organización, reconocimiento de exámenes, etc. (Eurydice, 2001).

En este orden de cosas la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los Länder de la República Federal de Alemania, Kultusministerkonferenz (KMK), cuya secretaría de Bonn se encarga de recoger y estudiar la problemática existente e incluso de asesorar a sus miembros, ha sentado mediante diversos acuerdos unas bases uniformes para el sistema escolar y el reconocimiento de titulaciones de los centros de educación general y profesional en todos los Estados Federados, por ejemplo respecto a la reordenación de la escuela secundaria, reglamentos de exámenes uniformes para el examen final de bachillerato y reconocimiento recíproco de los títulos de las escuelas integradas, todos los cuales garantizan la necesaria homogeneidad y equivalencia. La cooperación entre los Estados Fede-

Universidad de Huelva 2009

rados en el seno de la KMK ha posibilitado en gran medida una evolución uniforme y equiparable en materia educativa (Eurydice, 2001).

Dos organismos son los que especialmente se responsabilizan de la participación del Parlamento y del Gobierno Federal en materia educativa: el Ministerio Federal de Educación y Ciencia y la Comisión Federación-Estados para la Planificación Educativa y la promoción Científica.

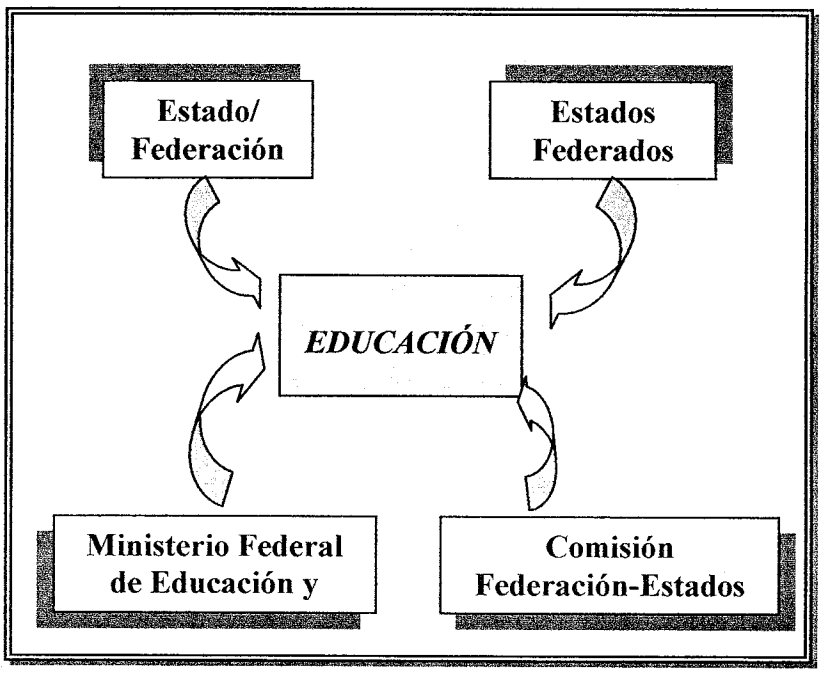


Figura I.1. Responsabilidades y competencias en Educación en Alemania.

El *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* tiene unas pocas competencias que asume en solitario, entre las que hay que destacar la elaboración de los principios generales reguladores de la enseñanza superior y el ordenamiento de la formación profesional extraescolar y del perfeccionamiento profesional; también asume la promoción de la investigación científica y de actividades formativas de diverso tipo (enseñanza a distancia, etc.) y da también normas para la unificación de los salarios del profesorado. También participa, junto a los

Universidad de Huelva 2009

Länder, en la toma de decisiones que puedan afectar a toda la FEDEración en materia de educación y de investigación científica. Durante la década de los años setenta, tres importantes leyes generales fueron preparadas por el Ministerio: La Ley General Universitaria, la Ley de Enseñanza a distancia y la Ley de Promoción de Puestos de Aprendizaje (Kappler y Grevel, 1995).

La *Bund-Landër-Kommission für Bildumgsplanung und Forschung-sförderung* está compuesta por un representante de cada Land y siete representantes del Gobierno Federal; pero ambos bloques tienen un peso paritario en la votaciones. La presidencia se alterna, anualmente, entre la federación y los Landër. Sus cometidos son importantes, puesto que se hizo cargo de elaborar el plan general de desarrollo educativo vigente hasta 1985 y de examinar y evaluar permanentemente su seguimiento (Kappler y Grevel, 1995).

Aunque estas instituciones de carácter federal han contribuido en gran medida a uniformar criterios, está claro que la responsabilidad de cumplimentar en mayor o menor grado sus disposiciones y recomendaciones pertenece en todo caso a los Landër.

Acabamos este marco legal diciendo que Alemania tiene una legislación para el alumnado de necesidades educativas especiales en el Articulo 3, párrafo 2 de la "Grundgesetz der BRD Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein. En el año 2000, también se decretó una legislación para los **deficientes visuales**, llamada "Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, Schwerpunkt Sehen der KMK.

I.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.



Figura I.2. Edades que abarca la escolaridad obligatoria de Alemania.

Universidad de Huelva 2009

La escolaridad obligatoria va desde los seis años cumplidos hasta los 18 (como se observa en el gráfico anterior), es decir, abarca un período de doce años. Durante esa etapa los alumnos tienen que asistir nueve años (en algunos Estados Federados diez años) a un colegio a tiempo completo para cumplir la escolaridad general (*Vollzeitschuljahre)* y después a una escuela profesional a tiempo parcial, durante los tres años siguientes, para cumplir la escolaridad profesional obligatoria (*Teilzeitschuljahre)* o, en su caso, seguir asistiendo a una escuela de jornada completa. Todas las escuelas públicas son gratuitas. Entre más de doce millones del total de estudiantes que asisten en Alemania a algún tipo de escuela, sólo unos 400.000 acuden a establecimientos privados (García Garrido, 1993). El material didáctico, sobre todo los manuales, en parte también es gratuito, o bien se pone temporalmente a disposición de los alumnos. En algunos casos se cobra por la adquisición un canon en función de los ingresos de los padres. Los ámbitos concretos de actuación de las escuelas privadas son, preferentemente, el de la enseñanza secundaria tradicional (sobre todo para alumnas), el de la formación profesional de determinado tipo (escuelas comerciales, secretariados, escuelas especializadas) y la de educación especial, además del ámbito preescolar (Kappler y Grevel, 1995).

La Constitución establece que la religión es asignatura oficial, salvedad hecha en las escuelas laicas. Una vez cumplidos los 14 años, el alumno puede hacer profesión de fe y optar por una confesión. Ahora bien, los padres o responsables de la educación deciden si el menor ha de asistir a clase de religión. Las escuelas confesionales, es decir, aquellas en las cuales todas las clases se imparten desde un enfoque religioso determinado, han ido perdiendo terreno. En la mayoría de los Estados Federados existen escuelas cristianas comunes, que son Centros en los que sólo la asignatura de religión se imparte por separado según las confesiones. Por regla general los Centros son mixtos (Kappler y Grevel, 1995).

La ley fundamental reconoce el derecho de fundar y gestionar escuelas de titularidad privada. En la medida en que sustituyan a es-

Universidad de Huelva 2009

cuelas públicas, los Centros privados requieren la autorización del Estado. Este tipo de escuelas, que completa la oferta docente de las instituciones públicas, recibe ayudas financieras de los Estados Federados.

El calendario escolar no es idéntico en todos los Estados y es por expreso acuerdo entre ellos, de esta forma se evitan aglomeraciones de tráfico durante las vacaciones veraniegas y de racionalizar el turismo interior, estas vacaciones de verano que dividen a curso y curso, comienzan y terminan escalonadamente entre los diversos Estados, esto conlleva a que el curso escolar siga idéntico escalonamiento en sus fechas de inicio y terminación. Por regla general la gran mayoría de los Estados abren sus aulas al alumnado en algún día de Septiembre y las cierran en algún día de Julio. Hay seis o siete semanas de vacaciones veraniegas, y otros períodos de vacaciones en Navidad y en Semana Santa (Kappler y Grevel, 1995).

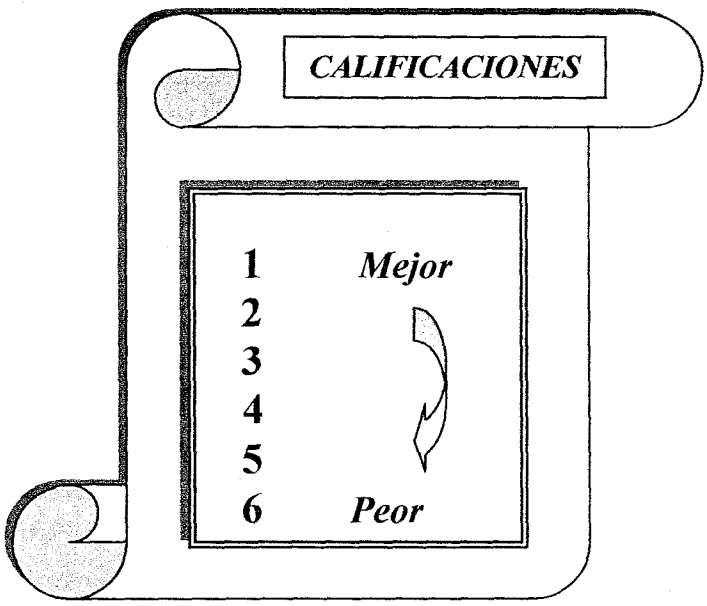


Figura I.3. Calificaciones en el Sistema Educativo Alemán.

En cuanto al horario de las escuelas, la mayoría de éstas tienen un horario corrido que abarca, fundamentalmente, la mañana y las

Universidad de Huelva 2009

primeras horas posteriores al mediodía. Generalmente se extiende la semana escolar de cinco días, de lunes a viernes; aunque existen aún algunos restos de semanas de seis días lectivos. Los horarios semanales varían, naturalmente, según las edades y otras circunstancias. Existen algunas escuelas, no muchas, con doble turno de escolaridad; la mañana para unos alumnos y la tarde para otros. Las calificaciones numéricas en Alemania van del 1 al 6, siendo el 1 la mejor y el 6 la peor calificación. La promoción del alumnado no exige, por regla general, la realización de exámenes finales, aunque se tiene muy en cuenta los ejercicios escritos realizados durante el curso. Repetir un curso es siempre posible, e incluso frecuente durante la enseñanza secundaria (García Garrido, 1993).

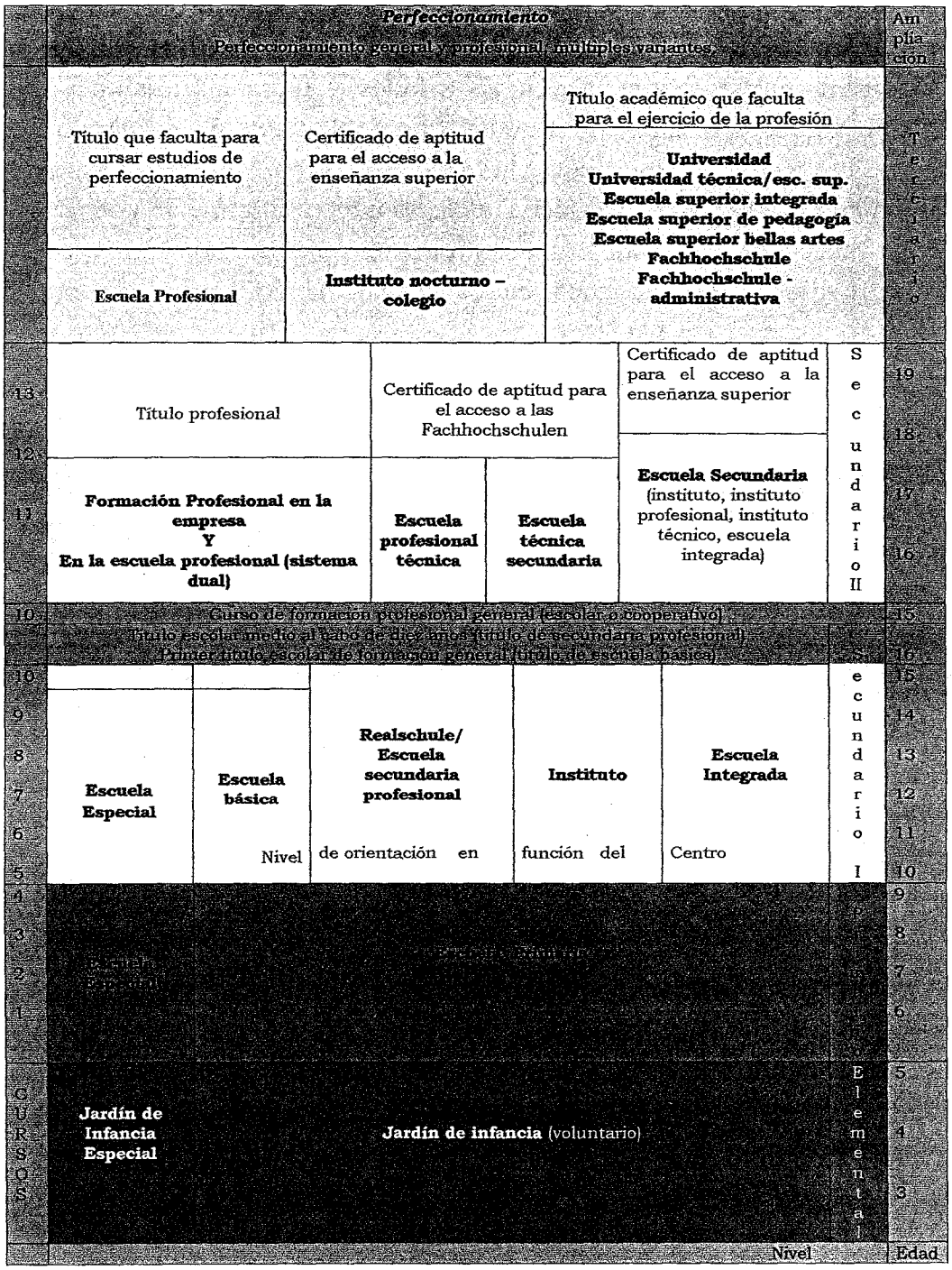
El alumnado **deficiente visual** se suele incorporar a las escuelas ordinarias en régimen de integración, aunque aún, para el que lo decide puede asistir a tiempo completo a una escuela especial, según se desprende de nuestra investigación.

I.4. El Sistema Escolar

Como se ha enunciado anteriormente la escolaridad obligatoria cubre el tramo de 6 a 18 años, empieza justo donde acaba la Educación Infantil, que aunque no está en este tramo de obligatoriedad, daremos unas pinceladas como etapa previa e importante en la adquisición de las bases para la Educación Obligatoria. Sigue abarcando la Educación Primaria, el primer tramo de la Educación Secundaria y una parte del segundo tramo de la Educación Secundaria, hasta cumplir los 18 años.

Del mismo modo, haremos mención a la Formación Profesional de Alemania, ya que, cubre algunas etapas importantes hasta los 18 años mencionados como de obligatoriedad, aunque no esté dentro de la Educación Obligatoria propiamente dicha. Resaltaremos que la educación profesional tiene un peso muy fuerte del Sistema Educativo.

Universidad de Huelva 2009



Cuadro I.2. Sinopsis del Sistema educativo de Alemania.

Universidad de Huelva 2009

I.4.1. La Educación Infantil: Los Jardines de Infancia.

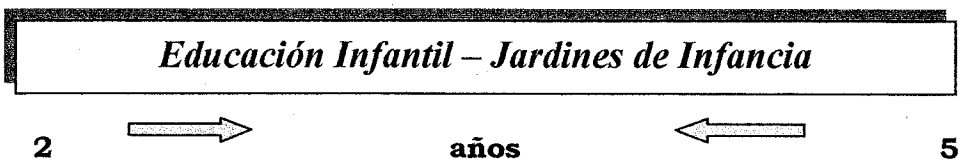


Figura I.4. Edades que comprende la educación infantil en Alemania.

Las primeras reseñas de estas instituciones, que gozan de una larga tradición, datan del siglo XIX. La función principal de tales establecimientos era la de proteger a los niños de los trabajadores que pasaban todo el día fuera de casa. El término "jardín de infancia" fue acuñado por Fröbel en el año 1840, que se oponía al cuidado que había recibido el niño hasta entonces, dedicándose más a la adquisión de conceptos pedagógicos (Eurydice, 2001).

El armazón legislativo encargado de este nivel de enseñanza es la Ley de 1 de enero de 1996, que abarca toda la normativa existente anteriormente, y depende de la Ley de Bienestar de la Juventud y de la Familia. En estas leyes se fundamenta la responsabilidad de las autoridades locales, aplicación y financiación (Eurydice, 2001).

Los objetivos (Eurydice, 2001) que se plantea la Ley de Bienestar del niño y la Juventud, se exponen en el cuadro que sigue.

- ✓ Desarrollo del niño para que sea un miembro responsable de la comunidad.
- ✓ Educar complementando y apoyando la educación familiar del niño.
- ✓ Compensar cualquier deficiencia de desarrollo.
- ✓ Tener la oportunidad de la educación.
- ✓ Desarrollar sus habilidades y convivir en un grupo.
- ✓ Mejorar su nivel de desarrollo en la escuela.

Cuadro I.3. Objetivos generales del Jardín de Infancia alemán.

Universidad de Huelva 2009

El niño al cumplir los seis años de edad tiene que iniciar la educación obligatoria, pero para aquellos niños que no tienen la madurez suficiente, se han establecido los centros de "Schulkindergärten" o "Vorklassen".

El Jardín de infancia o Kindergarten es una institución alemana asumida en diversos países y que, por regla general, casi todo el mundo sabe traducir. No está integrado en el sistema escolar oficial, sino en la asistencia a la infancia y a la juventud. De hecho, el 75 por 100 de los Jardines de Infancia, están titulados por instituciones no oficiales, sobre todo, por las Iglesias y entidades benéficas (que destinan a ello una considerable porción de los impuestos que los ciudadanos ingresan para obras e instituciones religiosas). El restante 25 por 100 depende, principalmente, de fondos municipales, pero pueden serlo también empresas o asociaciones (García Garrido, 1993).

Este nivel educativo, abarca a niños comprendidos entre las edades de tres a seis años y generalmente el 70 por 100 de la población de las ciudades asisten a estas instituciones, cuya mayoría de niños acuden sólo durante media jornada (Eurydice, 2001).

La labor pedagógica se centra en la educación social y el desarrollo integral de la personalidad. Los niños aprenden básicamente jugando. La asistencia al jardín de infancia sigue siendo voluntaria. Los padres tienen que pagar una tasa para contribuir a la cobertura de los gastos, que corre a cargo de los Estados Federados, los municipios y los titulares (Kappler y Grevel, 1995).

Según fuentes del "Gruñid und Strukturdaten" durante el curso escolar 2000-2001, disponían de los datos que figuran en los siguientes cuadros.

	Plazas existentes de Jardín de Infancia
República Federal original	2.1551.858
Nuevos Länder	334.922

Cuadro I.4. Plazas existentes de Jardín de Infancia en Alemania.

Universidad de Huelva 2009

Alumnos escolarizados	
Niños de 3 a 4 años	439.000
Niños de 4 a 5 años	628.000
Niños de 5 a 6 años	643.000

Cuadro I.5. Número de alumnado escolarizados en Jardín de Infancia en Alemania.

Tipo de institución	Nº instituciones	Nº alumnos
Vorklassen	941	26.770
Schulkindergärten	2.708	37.943

Cuadro I.6. Número de Vorklassen y Schulkindergärten en Alemania, año 2000.

El alumnado **deficiente visual** suele estar integrado en escuelas ordinarias en esta etapa educativa y raras veces en centros específicos.

I.4.2. La Educación Primaria.

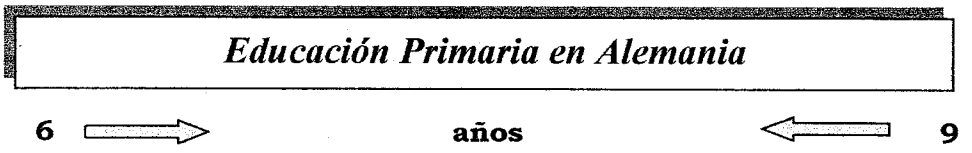


Figura I.5. Edades que abarca la educación primaria de Alemania.

La Ley de Educación Primaria data de 1920 con el Reich alemán, basada en el Artículo 146 de la Constitución de la República de Weimar, que establece la Grundschule (escuela primaria) como una institución para la educación de todos los niños en Alemania. Después de la Segunda Guerra Mundial, la Ley de Educación Básica de los

Universidad de Huelva 2009

Länder, garantiza el estado de la Grundschule para todos. Esta Ley Básica, aprueba escuelas de primaria privadas en casos excepcionales, aparte de las Grundschule no existe otro tipo de escuelas en la etapa de primaria. A finales de los años 1960 se produjeron varias reformas, en lo concerniente a metodologías, instrucción y reorganización. En el transcurrir de los años se va dando importancia a la incorporación de distintas áreas; hasta llegar a los años noventa, que se introduce y aumenta en importancia el idioma extranjero (Eurydice, 2001).

En el aspecto legislativo, la Ley Básica y las distintas Constituciones de los Länders incluye varios asuntos importantes en las escuelas como: la inspección, los derechos de los padres, la instrucción obligatoria, la instrucción religiosa y las escuelas privadas. Todo esto está reflejado en la Ley de Educación e Instrucción Obligatoria para las escuelas primarias, promulgada por el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales de los Länders (Eurydice, 2001).

Cumplidos los seis años, los niños pasan a la ***Escuela Primaria***, que dura en general cuatro años (en Berlín y Brandeburgo, seis). En la mayoría de los Estados Federados, los niños no reciben durante los dos primeros años calificaciones escolares, sino evaluaciones globales, recogidas en un informe donde se exponen detalladamente los progresos y carencias individuales en las distintas materias (García Garrido, 1993).

De estos cuatro años se ocupa (como se ha mencionado) la *Grundschule,* que mantiene en todo el país unos objetivos y unos contenidos bastantes uniformes. Esta institución funciona generalmente por las mañanas con un horario de veinte horas semanales para el alumnado de primero y unas veintisiete horas semanales para los de cuarto; situándose la ratio en 30. Puesto que este nivel es obligatorio, a él acuden la totalidad del alumnado de estas edades, a excepción del alumnado que tiene que asistir a Centros de educación Especial (Kappler y Grevel, 1995).

Los contenidos se reparten en todas las áreas clásicas, como son Lengua alemana, Matemáticas, Ciencias, Música y Arte, Religión y

Universidad de Huelva 2009

Deportes, pero se pone gran entusiasmo en que estas asignaturas no queden aisladas entre sí, y para ello tanto en primero como en segundo, el alumnado tiene sólo un profesor. Ya en tercero y cuarto tienen varios profesores y la segunda lengua (inglés) la tienen a partir de tercero (García Garrido, 1993).

El alumnado de primaria, normalmente, es instruido en clases según su edad. En los primeros dos cursos, la mayoría de las lecciones se imparten por un mismo maestro, el maestro de la clase. El principio de este maestro de clase es asegurar una cierta combinación entre educación y enseñanza, y un acercamiento pedagógico, para así, responder a las necesidades individuales del alumnado. A partir del tercer curso, el alumno se va encontrando ya con los maestros de areas, que los preparan para la etapa siguiente (Eurydice, 2001).

Los objetivos y las tareas de la escuela primaria están determinados por su posición dentro del sistema escolar. Están incluidos en la Resolución del 6 de mayo de 1994, aprobada por el Ministro de Educación y Cultura. La línea general de ellos, se expone en el cuadro posterior.

- ✓ Llevar al alumnado desde posiciones de aprender jugando, hasta la adquisición de las capacidades mínimas de cada alumno.
- ✓ Proporcionar la base de los alumnos para el próximo nivel educativo.
- ✓ Estructurar su experiencia del mundo que les rodea.
- ✓ Desarrollar las habilidades psicomotrices y sus modelos de habilidades sociales.

Cuadro I.7. Objetivos generales de educación primaria en Alemania.

Los alumnos de educación primaria asisten a clase entre 18 a 27 períodos semanales; 20 períodos en el primer curso hasta ascender a 27 en cuarto. Si se introduce en tercero y cuarto curso el idioma extranjero, los períodos semanales ascienden a 28 o 29. Cada período

Universidad de Huelva 2009

semanal es de 45 minutos y generalmente, son sesiones de seis períodos a lo largo de la mañana (Eurydice, 2001).

Generalmente, todos los alumnos pasan automáticamente de curso de primero a segundo, después de segundo, cada alumno queda ubicado en el curso que le corresponde según su nivel madurativo. El alumno cuando se decide, puede repetir un curso que no ha superado, según datos del curso 2000-2001, el porcentaje de repetidores es del 1,9%. No existe examen ni certificado alguno para pasar de primaria al siguiente nivel educativo (Eurydice, 2001).

Observamos en nuestro estudio realizado, que el alumnado **deficiente visual** en esta etapa educativa está integrado en escuelas ordinarias, bastante bien atendidos, sobre todo por la instirución especial en Schleswig-Holstein. Esta institución proporciona una ayuda personal a los alumnos ciegos, profesores y padres, proporcionando todos los medios y materiales necesarios, colaborando en todo momento con el sistema escolar ordinario.

Según fuentes del "Gruñid und Strukturdaten" durante el curso escolar 2000-2001, disponían de los datos de educación primaria que figuran en el siguiente cuadro.

Alumnos	Profesores	Centros
3.352.936	162.399	17.275

Cuadro I.8. Datos de Grundschule de Alemania.

Universidad de Huelva 2009

I.4.3. La Educación Secundaria.

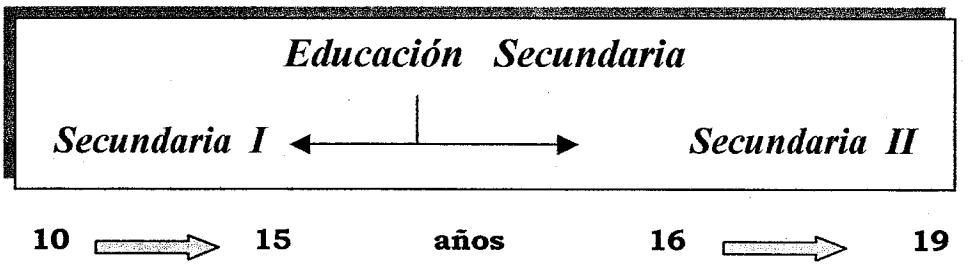


Figura I.6. Edades y Niveles que abarca la educación secundaria de Alemania.

Al cabo de esos cuatro años comunes en la escuela primaria, los alumnos pasan a otro centro de E***ducación General Secundaria*** de primera etapa; los cursos 5° y 6° constituyen, independientemente de su adscripción organizativa, una fase especial de promoción, observación y orientación sobre la formación ulterior con sus respectivos centros de gravedad. En la mayoría de los Estados Federados esta fase de orientación se inscribe en la primera etapa de la educación secundaria, dentro de los diversos tipos de centros, pero en algunos constituye una fase escolar independiente de los tipos de Centros (Kappler y Grevel, 1995).

Cerca de la tercera parte de los niños pasa de la escuela primaria a la E***scuela Básica***, denominada también escuela principal o *Hauptschule*, que es hoy por hoy la que recibe el mayor porcentaje de alumnado. Pese a que no ha decaído una cierta polémica sobre su naturaleza, no puede decirse que se trate de una escuela residual, integrada principalmente por alumnos que no pueden, por varias razones, acudir a otras instituciones. Esta escuela, finaliza por lo general, una vez terminado el noveno año de escolaridad, aunque en determinados Länder el alumnado puede optar por realizar aún un décimo curso voluntario con el fin de obtener una titulación de mayor nivel, parecida a la que se concede en la Realschule. Al finalizar esta escuela no existen exámenes finales, aunque en Babiera y otros Estados si los hay a título voluntario y concurren gran cantidad de alumnado por

Universidad de Huelva 2009

motivos de obtener una mejor titulación. Al finalizar esta escuela el certificado que se obtiene va encaminado al ingreso en una Formación Profesional de carácter práctico (tipo agrícola, industrial, artesanal, comercial o administrativo) (Kappler y Grevel, 1995).

Los que concluyen esta etapa inicial, come hemos mencionado, al cabo de un total de nueve a diez años, suelen realizar a continuación una formación profesional (asisten paralelamente hasta los 18 años a una escuela profesional). Los alumnos que acaban con éxito la formación dentro de una escuela básica suelen seguir a continuación los estudios de formación profesional dual y tienen acceso a numerosos estudios dentro de la artesanía y la industria.

La ***Realschule*** (secundaria profesional) se sitúa entre la escuela básica y los colegios de bachillerato y transmite una formación general ampliada. Es la que mayor popularidad ha despertado en el alumnado. Abarca por regla general seis años (curso 5° a 10°) y concluye con un título escolar medio, que permite cursar estudios escolares ampliados, por ejemplo en escuelas profesionales técnicas especiales o en escuelas técnicas secundarias. Es condición previa para una carrera media en el sector privado o en la función pública (Kappler y Grevel, 1995).

En su plan de estudios prevalecen contenidos de formación general, sin perder de vista cierta practicidad ni tampoco la posibilidad de reforzar optativamente algún área de conocimientos o habilidades. Además de posibilitar el acceso al trabajo (a tiempo parcial) y a los mismos tipos de enseñanzas profesional ofrecidos a la salida de la escuela básica.

Los institutos de bachillerato, ***Gymsasium,*** que abarcan por regla general nueve cursos (curso 5° a 13°; en los nuevos Estados Federados sólo hasta el 12°, salvedad hecha en Brandeburgo), transmiten una formación general profundizada, tradicional y académica y es la única en la que es posible cursar los dos ciclos que componen este nivel. El número de alumnos que elige esta vía, ha crecido considerablemente en las épocas recientes, y sobrepasan hoy el millón y medio (García Garrido, 1993); la mayoría de ellos lo abandonan, sin

Universidad de Huelva 2009

embargo, al término del primer ciclo secundario (décimo año de escolaridad).

El grado secundario abarca los cursos 11° a 13° (en algunos Estados los cursos 10° a 12°, o bien 11° a 12°); aquí el sistema de cursos ha sustituido al modelo tradicional de clases. Aunque siguen existiendo determinadas asignaturas y grupos de asignaturas obligatorias, en el grado secundario el alumno goza de un amplio margen para fijar su currículo individual gracias al aumento de la oferta de materias. Las asignaturas están adscritas a distintos campos temáticos: el lingüístico-literario-artístico, el sociológico y el de las matemáticas, las ciencias naturales y la técnica. Cada uno de estos tres campos tiene que figurar ininterrumpidamente en el currículo de cada alumno hasta el final del grado secundario, incluido el examen final de bachillerato (Abitur). El segmento obligatorio engloba, aparte de los tres campos indicados, las asignaturas de religión y deporte. El grado secundario concluye con el examen de Abitur, que se pasa en cuatro asignaturas. Superado dicho examen, el estudiante recibe el certificado de aptitud para cursar estudios superiores al cabo de los 13 cursos de la educación secundaria (Kappler y Grevel, 1995).

Para acceder a la enseñanza superior se exige por principio el correspondiente certificado de aptitud (universitario o para Fachhochschulen). Debido al elevado número de candidatos y la falta de plazas para cubrir la demanda, para algunas carreras existen restricciones de acceso a nivel nacional o regional. Los criterios de selección del sistema, tanto central como local son la nota media del certificado de bachillerato (Abitur) y el tiempo de espera entre el Abitur y la presentación de la solicitud en el Centro superior elegido. En la carrera de medicina se aplican además otros criterios como test y entrevistas de selección (Kappler y Grevel, 1995).

Otro modelo de Centro escolar durante la primera etapa de la educación secundaria es el de la E***scuela Integrada, Gesamtschulem o también escuela única.*** Por regla general, abarca desde 5° a 10° curso. Algunas escuelas integradas tienen su propio bachillerato, idéntico al de los institutos. La escuela integrada de forma coo-

Universidad de Huelva 2009

perativa, asocia pedagogía y organizativamente la escuela básica, la secundaria profesional y el instituto; a su vez, la escuela integrada plena constituye una unidad pedagógica y organizativa de estos tres tipos de Centros. En las escuelas integradas plenas algunas asignaturas (matemáticas, primer idioma extranjero, lengua alemana, química/física) se imparten a partir del 7° curso con al menos dos niveles diferentes de dificultad. El nivel de los cursos depende del grado alcanzado al término del curso noveno o décimo (escuela básica, título escolar medio, aptitud para acceder al grado secundario en un instituto de bachillerato) (Kappler y Grevel, 1995).

En los nuevos Estados Federados existen también otros tipos de Centros: "Escuelas regulares" (Turingia), "Escuelas medias" (Sajonia) y "Escuelas de enseñanza secundaria" (Sajonia-Anhalt), en las cuales se han combinado los currículos de las escuelas básicas y secundarias profesionales; a partir del 7° curso se sigue un sistema de clases-cursos estructurado en función de la titulación final. En estos Centros los títulos al término de los cursos 9° y 10° se obtienen bajo las mismas condiciones que en los restantes tipos de Centros dentro de la primera etapa de la educación secundaria y se reconocen en todos los Estados Federados de conformidad con un acuerdo de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los Estados Federados (Kappler y Grevel, 1995).

La llamada segunda vía educativa ofrece la posibilidad de recuperar los estudios que no pudieron hacerse en su momento. En los institutos nocturnos, los trabajadores tienen la posibilidad de preparar paralelamente a su trabajo el examen final de bachillerato (Abitur).

Esta etapa educativa tiene para los **deficientes visuales** las mismas características que la educación primaria, proporcionando la institución especial Schleswig-Holstein todos los recursos materiales y humanos necesarios para el invidente.

Universidad de Huelva 2009

I.4.4. La Formación Profesional.

Cuando en la República Federal se habla de la formación profesional de los jóvenes se piensa por lo general en ese tipo concreto de formación denominada tradicionalmente "aprendizaje", y desde los años ochenta también "formación en el sistema dual"; es decir, en la capacitación para una profesión oficialmente reconocida, que se caracteriza por la combinación de la empresa y de la escuela como lugares simultáneos de instrucción. Y efectivamente, esta modalidad reviste hasta el día de hoy una importancia capital en la formación profesional de la población de la República federal: según una encuesta representativa realizada en 1985-86 por el Instituto Federal para la Formación Profesional, en la que se preguntaba por su actividad laboral y su trayectoria educativa y profesional, el 67 por 100 de la población activa respondió que había recibido una instrucción profesional en forma de aprendizaje (Grupo de Trabajo "Informe Educativo" del Instituto Max-Planck de Investigación Educativa, Revista de Educación, núm. 299).

Los jóvenes que no obtienen el título de bachillerato superior (Abitur), que es el que da acceso a la enseñanza superior, suelen optar por una formación profesional, aunque también muchos bachilleres se deciden por esa vía. La mayoría de los alumnos se forma en el llamado sistema dual, que combina la formación práctica en una empresa con la formación teórica en una escuela profesional. Así pues, el sector privado y el Estado comparten la responsabilidad del funcionamiento del sistema de formación profesional. La Federación es competente para la formación profesional extraescolar, mientras que las escuelas profesionales están sometidas a los Estados Federados.

Junto a la formación en la empresa, el joven tiene que asistir durante tres años una o dos veces por semana a las clases de la ***escuela profesional***. Aparte de las asignaturas de formación general se imparten las materias fundamentalmente teóricas de la especialidad respectiva, que el alumnado puede estudiar en los Centros mejor que en las empresas. El aprovechamiento queda reflejado en un certificado final. La escuela profesional es escuela obligatoria para todos

Universidad de Huelva 2009

los jóvenes aprendices que no hayan cumplido los 18 años y no vayan a otros Centros. Durante el llamado año de orientación profesional estos alumnos adquieren conocimientos profesionales teóricos que les permiten decidirse más fácilmente por una vía de formación determinada.

Contiguo al sistema de aprendizaje en las empresas y escuelas profesionales existen otras vías de formación profesional utilizadas por los jóvenes. Veamos dos ejemplos: ***las escuelas técnicas profesionales*** son Centros a tiempo completo que preparan al alumnado durante uno a tres años para el ejercicio de una actividad profesional. El período de estudio se puede sumar a la formación práctica a nivel de empresa o sustituirla por completo. ***Las escuelas técnicas secundarias*** preparan al alumnado con título final de Realschule (secundaria profesional) durante un período de dos años, al cabo del cual obtienen el certificado de aptitud para cursar estudios de determinadas escuelas técnicas superiores (concretamente Fachhochschulen, categoría específica del sistema alemán de enseñanza superior); si el alumno ha cursado previamente estudios de formación profesional completos, solo permanece un año en este tipo de Centros.

La formación práctica en la empresa dura, según las profesiones, entre dos y tres años y medio; por término medio abarca tres años. Sólo es posible en las profesiones oficialmente reconocidas. Los jóvenes en posesión del título de bachillerato superior pueden acortar el período de estudio en medio año. Si el aprovechamiento es sobresaliente, el alumno puede acortar su permanencia en otro medio año más. El aprendiz percibe una remuneración que va aumentando anualmente a medida que avanza la formación. Los reglamentos de formación son aprobados por los ministerios Federales correspondientes, que a estos efectos cuentan con la colaboración de las asociaciones económicas, organizaciones empresariales y sindicatos. El examen final se realiza ante una comisión de los órganos de autoadministración de la economía y entidades similares, también forman parte de estas comisiones representantes de los trabajadores y empresarios y profesores de las escuelas profesionales correspondientes.

Universidad de Huelva 2009

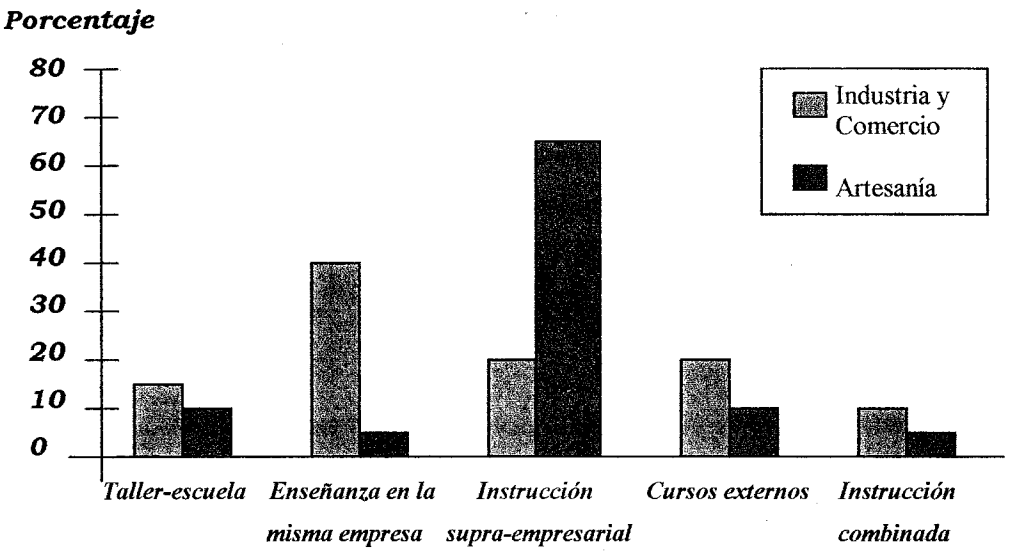


Gráfico I.1.Lugares de aprendizaje no escolar por áreas de capacitación profesional 1986-87.

El cuadro anterior, muestra hasta qué punto las empresas autorizadas para impartir la formación profesional complementan el aprendizaje en el puesto de trabajo con una oferta instructiva adicional. En este punto destacan sobre todo la enseñanza dentro de la empresa y la instrucción en talleres-escuelas no vinculados a ninguna empresa, si bien no todos los campos de aprendizaje hacen uso en igual medida de los distintos lugares de formación: por ejemplo, el 62 por 100 de las empresas artesanales recurren a la instrucción en centros independientes, mientras que las empresas industriales y de comercio que hacen lo propio no pasan de un 18 por 100. de todos modos, el 9 por 100 de las empresas pertenecientes al sector de las cámaras de industria y comercio hacen uso de la instrucción combinada, es decir, de la posibilidad de enviar a sus aprendices a capacitarse en distintas empresas durante las diversas estaciones del aprendizaje. Con esta multiplicidad de lugares de capacitación ya sólo para la parte del aprendizaje que se realiza dentro de la empresa se rompe en no poca medida la tradicional y del todo estricta división de tareas entre la escuela profesional y la empresa (Grupo de Trabajo "Informe Educativo" del Insti-

Universidad de Huelva 2009

tuto Max-Planck de Investigación Educativa, Revista de Educación, núm. 299).

En la República Federal rige no sólo una escolaridad obligatoria del tiempo completo en cuanto a la enseñanza general, sino también una obligación, que trasciende los límites temporales de aquella, de asistir a la escuela profesional. El currículo de esta escuela profesional se compone de tres partes:

- ✓ Enseñanza práctico-profesional (por ejemplo, conocimientos técnicos, prácticas de laboratorio, mecanografía, cocina).
- ✓ Enseñanza teórico-profesional (por ejemplo, tecnología, matemáticas técnicas, dibujo técnico, contabilidad, dietética).
- ✓ Enseñanza general (por ejemplo, deporte, instrucción cívica, religión; por regla general no se incluyen lenguas extranjeras).

En Alemania impera el principio de que ningún joven empiece a trabajar sin una formación adecuada. El sistema dual de formación profesional ha acreditado su eficacia en este terreno.

I.4. Los Profesores.

En la República Federal de Alemania existen profesores especialmente preparados para cada tipo de escuela. Todos tienen que cursar estudios superiores completos, si bien las carreras difieren según el tipo de Centro donde vayan a trabajar. Todos los estudiantes de magisterio y carreras de profesorado secundario tienen que pasar un examen final (llamado primer examen de Estado, erstes Staatsexamen) y realizar a continuación una formación pedagógico-práctica en forma de servicio preparatorio, que concluye con el llamado segundo examen de Estado, Zweites Staatsexamen. Los profesores por regla general son nombrados funcionarios de por vida. Para los docentes de los nuevos Estados Federados todavía rigen determinadas normas transitorias (Kappler y Grevel, 1995).

Universidad de Huelva 2009

El personal encargado de la formación profesional abarca dos grandes grupos diferenciados entre sí: los maestros de las escuelas profesionales y los formadores en las empresas, por donde también incluimos en este segundo grupo a quienes se encargan de la instrucción de los jóvenes en los hospitales, asilos, etc. A su vez, entre los formadores en las empresas cabe distinguir a aquellos que, igual que los maestros, han convertido la función formadora en su profesión, es decir, a los que se dedican exclusivamente a ella, y a aquellos que la desempeñan "junto a su trabajo normal", o sea, en plan de actividad complementaria. Según la nomenclatura generalmente utilizada en las empresas existe aún una tercera categoría, la de los instructores "oficiales", que se aplica a aquellas personas formalmente responsables de la formación profesional dentro de la empresa y que, por regla general, están registrados como tales en el organismo o institución competente (Grupo de Trabajo "Informe Educativo" del Instituto Max-Planck de Investigación Educativa, Revista de Educación, núm. 299).

Los profesionales que se dedican exclusivamente o parcialmente a tareas de formación en la empresa, presentan un perfil cualitativamente más alto que el de la media de los demás trabajadores, de forma que suelen ocupar posiciones también más elevadas que éstos.

A diferencia de los formadores dentro de la empresa, el personal docente dedicado a la formación profesional ha hecho por lo general de ella su profesión exclusiva. Tal como ocurre en las escuelas de enseñanza general, también en las escuelas profesionales hay cada vez menos maestros que trabajan en plan de dedicación parcial o de ocupación adicional. Los profesores en estas escuelas profesionales públicas son por regla general funcionarios del Estado con rango de profesores de instituto y, por tanto, equiparados en todo a sus colegas en los centros de grado superior de educación general secundaria.

Según un estudio de la Conferencia de Ministros de Cultura de 1971 (Grupo de Trabajo "Informe Educativo" del Instituto Max-Planck de Investigación Educativa, Revista de Educación, núm. 299), en el área de las escuelas profesionales existían por lo menos 34 titulaciones y 80 escalas diferentes, que además, de por su denominación

Universidad de Huelva 2009

oficial se distinguían también por las funciones desempeñadas, por la formación y por el sueldo. Desde entonces se ha producido una cierta unificación y cabe distinguir sólo tres tipos: profesor de enseñanza técnico-profesional (escuelas profesionales, sistema dual, y de especialización profesional); profesor mercantil (enseñan en las mismas escuelas que los anteriores pero en el ámbito comercial); y maestro de prácticas (no está unificado en todos los Länder, rigen normas distintas en cuanto a su titulación y a los requisitos para poder ejercer esta profesión).

El profesorado que atiende al alumnado **deficiente visual** es especialista en deficiencia visual total, utilizando el material adaptado para ellos, que suplan las necesidades individuales, según se recoge de nuestro estudio realizado.

I.6. La Atención a la Diversidad.

I.6.1. Política de Integración.

El derecho de los niños con discapacidad a una educación y una formación adaptada a sus necesidades, se recoge en las constituciones de los Länders; además, se incluyen disposiciones más detalladas en cada una de ellas.

Los niños y jóvenes que no pueden ser debidamente atendidos en las escuelas generales a causa de alguna minusvalía, van a E***scuelas Especiales*** y la escolaridad obligatoria también rige para los niños y jóvenes discapacitados.

Durante los últimos veinte años, la política de integración ha evolucionado hacia un mejor apoyo educativo para aquellos alumnos con discapacidad acogidos en estructuras integradas. Alemania dispone de un sistema diferenciado de escuelas especiales a fin de garantizar el apoyo apropiado a los alumnos con diferencia en el marco de la escola-

Universidad de Huelva 2009

ridad obligatoria. El objetivo actual de la educación es la futura integración de los niños con discapacidad en la vida profesional y en la sociedad. Sin embargo, existe un debate sobre la forma de alcanzar este objetivo. En 1988, la KMK (conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura del Länder) decidió que el sistema de atención de las necesidades educativas especiales tenía que ser más flexible. Se modificó la terminología: la expresión "necesidad de educación especial" (en una escuela especial) se convirtió en "necesidades educativas especiales". Una nueva interpretación de las deficiencias y de las necesidades educativas ha influido en un mayor desarrollo de la integración, en la mejora de las técnicas de diagnóstico, en una intervención y una prevención precoces más eficaces, en mejores condiciones generales de las escuelas ordinarias, en un tratamiento de la formación y de la educación más abierto, así como, en una mejor evaluación de los beneficios para los niños (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998 [2]).

Existe, desde hace ya años una gran preocupación por estas instituciones, denominadas genéricamente *Sonderschulen*, pero que adquieren cierta diversidad en virtud del tipo concreto de deficientes que cada una de ellas acoge e incluso del nivel escolar en el que preferentemente se mueven. Las hay para ciegos, sordos, disminuidos físicos, deficientes mentales, inadaptados, etc., bajo la forma de jardines de educación especial infantil (*Sonderkindergärten)*, escuelas especiales de enseñanza general (*Schulen für Behinderte)*, etc. Sólo contando escuelas de enseñanza general de este tipo, existen en el país alrededor de 3.000. Por lo demás, cada vez se extiende más la opinión de no mantener a estas escuelas alejadas de las escuelas usuales, sino de procurar la máxima integración posible de sus alumnos con los de estas últimas (García Garrido, 1993).

[2] La European Agency for Development in Special Needs Education, en español Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, ha publicado un libro que es un estudio de las tendencias y la evolución de las políticas de integración, las definiciones y la evaluación de las necesidades educativas especiales, así como las disposiciones relativas al alumnado con dichas necesidades. El título es Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos. Mayo de 1998.

Universidad de Huelva 2009

Según la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, en 1994, la KMK estableció, que la educación de las personas con deficiencia dependía cada vez más de la cooperación entre todas las escuelas, y que la educación especial debería entenderse como un recurso necesario al servicio de la educación general. El objetivo de estas recomendaciones es ofrecer la igualdad de oportunidades a las personas con deficiencia mediante el establecimiento de mejores normas de apoyo pedagógico especial en las escuelas especiales y ordinarias. El desarrollo de la educación en general, así como, la diversidad de experiencias prácticas en materia de integración, han dado lugar a cambios evidentes. Actualmente, casi todos los Länders han adaptado su legislación en el ámbito de la enseñanza de acuerdo con las recomendaciones de la KMK. Algunos han creado centros de consulta para la promoción de la legislación escolar y su aplicación en medidas concretas. Esta fase es la característica común en la Alemania actual: ha llegado el momento de plasmar las experiencias positivas en materia de integración en leyes y en prácticas reales a mayor escala.

Las primeras evaluaciones e informes de investigación sobre la posibilidad de llevar a cabo la integración en el medio escolar ordinario, han dado resultados positivos. Los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias obtienen un nivel de éxito igual y a veces superior que los que se encuentran en escuelas especiales. Los niños con y sin deficiencia se benefician de la convivencia, sobre todo en cuanto al comportamiento social, a la responsabilidad, a la independencia y a la confianza en ellos mismos. El enfoque recientemente adoptado establece que la escuela especial no es el único lugar que permite hacer frente a las necesidades educativas especiales. Además, cabe esperar que alguno de los Länders modifique su legislación escolar hacia una educación más inclusiva (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

Actualmente, en Alemania se utiliza la expresión "sonderpädagogischem Förderbedarf" que corresponde a "necesidades educativas especiales" y que está definida por la recomendación de la KMK de

Universidad de Huelva 2009

1994 como : "la mejora de cuidados y de apoyo para los niños y los adultos con deficiencia o limitación en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje, de desarrollo y de formación"(Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

La educación especial puede clasificarse en diferentes categorías según las necesidades educativas requeridas, aunque en la práctica, estas categorías plantean numerosos problemas ya que muchos niños con discapacidad no pueden ser clasificados en ellas, y además cada vez son más numerosos los niños con deficiencias múltiples.



Cuadro I.9. Categorías según la Agencia Europea de n.e.e. en Alemania.

Universidad de Huelva 2009

I.6.2. Evaluación.

La evaluación de las necesidades educativas especiales se fundamenta en informes multidisciplinarios. Si una institución solicita, según nos informa la Agencia Europea, una evaluación, es necesario informar y consultar con los padres del niño. Los padres pueden, asimismo, solicitar la evaluación y presentar objeciones en cuanto a la decisión del lugar de ingreso.

Cada vez se reconoce más que la educación de alumnos con necesidades educativas especiales es tarea de todas las escuelas. Para garantizar un apoyo conveniente al alumno con necesidades especiales, no solo es necesario evaluar sus déficits intelectuales y de comportamiento, sino también sus capacidades, su grado de desarrollo y sus relaciones con el entorno educativo y social. Los Länders alemanes han debatido estos cambios de criterios de diagnósticos. La recomendación de la KMK de 1994 refuerza la necesidad de ir más allá de las categorías tradicionales de alumnos con deficiencia, en favor de enfoques de apoyo y de desarrollo individual más diferenciados. Se han establecido ocho elementos clave de diagnóstico para el alumnado de necesidades educativa especiales: motricidad, percepción, cognición, motivación, comunicación, interacción, afectividad y creatividad (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

El diagnóstico de las necesidades educativas especiales se centra en una descripción de las necesidades especiales individuales, en la decisión en cuanto al método de enseñanza y en la estructura de apoyo necesaria. La decisión relativa a la estructura de apoyo debe tener en cuenta la forma apropiada de organización que, de la mejor forma posible, permita la adopción de medidas de orden metodológico, didáctico y terapéutico que convengan según la deficiencia específica y conforme a las necesidades socio-emocionales del niño, al tiempo que asegure la estimulación de su autoconcepto, su desarrollo personal y le prepare para la aceptación de los retos profesionales y sociales (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

Universidad de Huelva 2009

I.6.3. Disposiciones relativas a niños con necesidades educativas especiales.

En Alemania, desde 1975, un número creciente de niños con deficiencia han sido integrados en las escuelas ordinarias mediante diferentes proyectos piloto. Han surgido diversas formas de cooperación entre la enseñanza ordinaria y la especial, y se han puesto en marcha nuevos métodos pedagógicos. La atención dedicada a las instituciones se ha visto reemplazada por la atención a las necesidades del individuo (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

En Alemania existen diez categorías de escuelas e instituciones especiales que se especifican a continuación, así como, el número de ellas existentes, según datos de la Agencia Europea.

Ceguera	25
Deficiencia visual	32
Sordera	43
Deficiencia auditiva	53
Deficiencia mental	749
Deficiencia física	183
Dificultades de aprendizaje	1712
Trastornos de comportamiento	348
Problemas de lenguaje	314
Enfermedades	152
Otras	263
Total	3.874

Cuadro I.10. Nº de Escuelas especiales en Alemania.

En Alemania, alrededor del 4,3% de los niños con necesidades especiales acuden a una escuela especial. El siguiente cuadro muestra el número de alumnos matriculados en las diferentes categorías de es-

Universidad de Huelva 2009

cuelas especiales, según datos de 1995 obtenidos de la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial.

Dificultades de aprendizaje	220540
Deficiencia Física	19401
Deficiencia mental	56157
Problemas de lenguaje	31393
Deficiencia auditiva	5950
Niños con sordera	3992
Deficiencia visual	2241
Niños con ceguera	1720
Trastornos de conducta	21762
Niños hospitalizados	7760
Otras escuelas	19528
Total	390444

Cuadro I.11.Alumnos con n.e.e. en escuelas especiales en Alemania.

Según la Agencia Europea, el apoyo a la educación especial incluye las siguientes formas de organización:

- El apoyo pedagógico especial mediante medidas preventivas: el alumnado susceptible de padecer una deficiencia, se beneficia de una ayuda preventiva para evitar su aparición.
- El apoyo pedagógico especial en una educación integrada: el apoyo pedagógico especial puede organizarse en las escuelas ordinarias en cooperación o con la asistencia y el apoyo práctico de un educador especializado, de otros expertos o, en algún caso, de un trabajador social. El apoyo especializado se asegura en el marco de la clase, durante o fuera de la misma, a tiempo completo o parcial, en función de la situación individual, organizativa o institucional.
- El apoyo pedagógico especializado en el marco de las escuelas especiales: los alumnos cuyas necesidades educativas especia-

Universidad de Huelva 2009

les no pueden ser suficientemente satisfechas por las estructuras de la escuela ordinaria, siguen una enseñanza en un entorno especial mediante la ayuda de un equipo pedagógico itinerante. Las escuelas especiales planifican y garantizan el apoyo individual y la educación adaptada a las necesidades del alumno.

- Apoyo pedagógico especial: numerosas escuelas ordinarias y especiales cooperan estrechamente. Ofrecen la posibilidad de realizar actividades conjuntas para los niños con y sin discapacidad. La cooperación puede enriquecer la escolarización y la vida de todos los participantes y aumenta las posibilidades de pasar de una categoría de escuela a otra o de un tipo de clase a otro.
- Enseñanza especial en unidades especiales. El objetivo de estas unidades de enseñanza especial, regionales o suprarregionales, es dar respuesta a las necesidades individuales o a una serie de necesidades diferente y garantizar una educación especial en términos de especialización, integración y cooperación. Este tipo de enseñanza se organiza lo más cerca posible del domicilio y es impartida por especialistas.
- Apoyo pedagógico especializado en el marco de las actividades de los centros de apoyo. En Alemania, varios Länders permiten acceder a los conocimientos pedagógicos de las escuelas especiales transformándolas en centros de apoyo. La principal tarea de estos "Förderzentren" es asegurar una mayor profesionalidad y una mejor organización. Los centros funcionan como instituciones regionales y ofrecen diversas estructuras de apoyo; aseguran un apoyo en términos de prevención, integración, institucionalización y cooperación.
- Enseñanza especial en el ámbito de la formación profesional y en la transición hacia el mundo del trabajo. Los jóvenes con necesidades educativas especiales deben tener la posibilidad de cursar una formación profesional o de recibir apoyo durante su

Universidad de Huelva 2009

integración en un entorno de trabajo que corresponda a sus capacidades y aptitudes individuales.

- Apoyo pedagógico especial en aulas especiales reducidas. Estas clases se organizan para asegurar el apoyo pedagógico al alumnado con problemas temporales. Los educadores especializados se hacen cargo de estos grupos, algunos de los cuales dependen de escuelas primarias o secundarias.

I.6.4. Programas y formación.

Los Länders debido a su soberanía, disponen de legislación propia y programas específicos de educación especial. El Ministerio de Educación y Cultura de cada Länder publica los cursos para cada tipo de escuelas. Las programaciones relativas a los cursos son obligatorias, pero están formuladas en términos generales permitiendo así a los educadores definir libremente, en la práctica, sus métodos de enseñanza. Los programas se refieren a los contenidos, objetivos de los cursos y a los métodos de enseñanza (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

Siguiendo con las informaciones de la Agencia Europea, exceptuando las escuelas especiales para alumnos con dificultades de aprendizaje y deficiencia mental, todas las escuelas especiales trabajan sobre la base de programas que se corresponden con los de las escuelas ordinarias en cuanto a objetivos pedagógicos, contenido de los cursos y de los resultados exigidos. No obstante, los métodos aplicados en las escuelas especiales deben tener en cuenta todas las necesidades educativas especiales. Los centros para alumnos con dificultades de aprendizaje y con deficiencia mental, trabajan sobre la base de un programa específico.

La evaluación de las necesidades especiales individuales conlleva una decisión en cuanto a la opción de enseñanza, es decir, un programa general o adaptado. El proceso de integración modifica las condiciones del procedimiento de aprendizaje. El programa de una escuela

Universidad de Huelva 2009

ofrece explícitamente a los educadores una libertad considerable y les alienta a orientarse hacia el desarrollo individual y a tener en cuenta las necesidades especiales de los alumnos, más que a limitarse a los objetivos formales de la educación (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

En cuanto a la formación, los educadores del sector especial cursan nueve semestres de estudios específicos o, en el caso de los que realizan los estudios habituales de profesorado, un curso de especialización una vez finalizada su carrera. En todos los Länders, la formación se divide en educación superior y formación práctica. El primer período de formación se compone del estudio de al menos dos materias, una de teoría pedagógica y otra de enseñanza práctica (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

Para la enseñanza especial, los temas de especialización se corresponden con los distintos tipos de deficiencias. El título de educador especial se otorga después de un Primer y de un Segundo Examen de Estado o, en el caso de aquellas personas procedentes de otras carreras relacionadas con la enseñanza, después de realizar un curso de adaptación y aprobar un examen de Estado. El Länder reconoce las dos formaciones en paralelo o como alternativa (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

En el pasado, la integración dependía en gran parte de la buena voluntad de los educadores. Gracias a los cambios legislativos, a la mejora de las estructuras de formación del profesorado, a la formación permanente, y a la adquisición de experiencia en materia de integración, son cada vez más los profesores que adoptan una actitud positiva y que desean la integración de un mayor número de alumnos con necesidades especiales. Sin embargo, algunos profesores piensan que carecen de la suficiente formación y que la educación especial debería impartirse en las escuelas especiales donde hay más disponibilidad del apoyo requerido (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

Universidad de Huelva 2009

A modo de conclusión y desde las informaciones de la Agencia Europea, para alcanzar los objetivos de la integración, se han ampliado las responsabilidades de las escuelas especiales. Estas tienen dos funciones: asegurar la educación especial en el propio centro y ofrecer un apoyo pedagógico especial bajo la forma de un servicio de educación y de consultoría a las estructuras integradas de las escuelas ordinarias.

También recientemente, se ha iniciado un debate sobre el sistema aplicado en las antiguas escuelas especiales. Los padres de niños con deficiencias desean un enfoque que se fundamente más bien en la filosofía de la "normalización", tal y como ocurre en los países nórdicos.

Por último, señalar que en algunas regiones de Alemania se plantea la insuficiencia de los medios económicos destinados a la integración. Parece que los obstáculos van aumentando debido a la falta de condiciones positivas.

I.7. La Deficiencia Visual.

I.7.1. Aspectos generales de su historia.

Iniciaremos este recorrido histórico mencionando que Valentín Haüy, en el año 1806, permaneció algún tiempo en Alemania, fundando junto a Berlín el colegio Steglitz para niños ciegos, institución modelo que vertebraría otras en Dresde en 1808, siguieron en Chemnix en 1809 y en Leipzig en 1811. Esta proliferación de los colegios de ciegos en Alemania, fue debida a que las guerras napoleónicas propagaron por el centro de Europa el tracoma, enfermedad ocular que habían contraído en Egipto muchos soldados franceses, quienes fueron los causantes de que aumentara el número de ciegos en Alemania sobre el año 1813 (Montoro, 1993).

Universidad de Huelva 2009

En 1830 ya había asilos para deficientes en todos los estados alemanes, la mayor parte de ellos, impartían enseñanzas artesanas y los conocimientos fundamentales. Fue Johann Georg Knie, que en este año, funda la "Escuela para Ciegos y Sordomudos" de Breslau (Silesia). Sobre Knie nos narra textualmente Montoro (1993):

> *"En 1841 tuvo Knie conocimiento del Braille, sistema que no fue bien acogido en Alemania, porque se le acusaba de levantar un muro entre ciegos y videntes; no queriendo éstos aceptar un procedimiento que no podían leer, sino tras un aprendizaje previa. Sin embargo, Knie realizó una intensa campaña a favor del nuevo sistema, opinando que para la enseñanza de los discapacitados visuales debieran utilizarse con frecuencia los procedimientos convencionales ideados por los propios ciegos. Knie en 1858 insertaba el alfabeto Braille, contribuyendo eficazmente a la difusión de dicho sistema desde las columnas de "El Órgano de los Establecimientos de Sordomudos y Ciegos"* (Montoro, 1993, p.73).

El día 31 de enero de 1837 se reúne la junta directiva de la "Sociedad para el Fomento de las Artes Útiles y sus Ciencias Auxiliares" (Sociedad Politécnica Geselleschast), para tratar por primera vez, la forma en que debía organizarse la educación y la formación de los niños ciegos en la ciudad de Francfort. Se decide crear una escuela para ciegos en la que los niños susceptibles de educación recibirían una formación adecuada. A esta escuela se le llamó "Centro Docente para Ciegos". En su artículo 1° se decía:

> *"El centro tiene como objetivo primordial la formación moral, intelectual y técnica de los niños ciegos susceptibles de ser educados, con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años, a fin de prepararles para que se les enseñe un oficio adecuado a sus capacidades intelectuales y manuales, así como a su fuerza física. La enseñanza será gratuita para los niños de Francfort, mientras que a los escolares que procedan de otros lugares, se les cobrará una cantidad razonable, siempre que lo permita la situación económica de éstos"* (Montoro, 1993, p.74).

Universidad de Huelva 2009

A mediados de noviembre de 1843 se trasladó el establecimiento docente a la Tongasse, acordándose, que a partir de entonces, el centro se denominaría "Blindenalstalt" (Instituto para Ciegos), y que los invidentes adultos recibirían también una formación intelectual. (Montoro, 1993).

El 4 de junio de 1857 la Sociedad Politécnica Geselleschast adquirió finalmente en propiedad un inmueble, construyéndose un nuevo edificio que fue ocupado en 1858, agrupando bajo el mismo techo, la escuela, los talleres, y una residencia para ciegos. Este Instituto se vuelve a quedar pequeño, adquiriéndose unos terrenos donde se construyó un nuevo edificio, sufragándose los gastos con los generosos donativos de los habitantes de la ciudad. El nuevo edificio del Instituto para Ciegos se ocupó a principios de diciembre de 1874; había ahora espacio suficiente para todas las actividades escolares y la instalación de todo tipo de talleres, costeando la Beneficencia todos los gastos (Pielasch, 1985).

Desde el año 1870, se había intensificado la formación musical en el Instituto, incluyendo en sus enseñanzas la reparación y afinamiento de pianos, lo cual proporcionó a los privados de vista un buen medio de ganarse la vida. Tras quedarse pequeño y mudarse a nuevas instalaciones, el Instituto en el año 1904 contaba con un total de 67 alumnos, de los que 46 trabajaban en los talleres y 21 asistían a la escuela, habiendo unas dependencias destinadas a residencia femenina (Pielasch, 1985).

En 1917 se inauguró una escuela de perfeccionamiento en la que se impartían clases de administración y organización de oficinas, contabilidad, tecnología, cálculo industrial y urbanidad, a fin de abrir a este sector de la población nuevos campos profesionales. Los donativos de los ciudadanos de Francfort no le faltaron al Instituto en los momentos más difíciles en la Primera Guerra Mundial, aunque tras la derrota de Alemania se experimentó una profunda crisis económica; lo que supuso un descenso en el número de alumnos (Pielasch,1985).

Universidad de Huelva 2009

En 1928 los talleres del Instituto se habían ampliado con una sección donde se fabricaban cepillos, a la que en 1933 se añadió otra en la cual se tejían medias. Sin embargo, en la década de los años 1930 disminuyó notablemente la actividad y la productividad de los talleres del Instituto, debido a la escasez de materias primas, la inseguridad en las ventas de los productos manipulados y otros muchos inconvenientes. Durante la Segunda Guerra Mundial se exigió a este centro artesanal la fabricación de numerosos artículos para abastecer a las tropas. La Sociedad Politécnica Geselleschast ha fomentado y promocionado en sus 180 años de existencia la creación de organizaciones y asociaciones de utilidad pública y se mantuvo siempre al margen de las ideologías políticas de su país(Montoro, 1993).

En los últimos años del siglo XX, entre 1963 y 1982 el director del Instituto fomentó la educación de los niños ciegos en régimen integrado, asistiendo a las escuelas públicas ordinarias, para lo cual inició la formación de profesores itinerantes especializados y creó algunos equipos docentes de apoyo. De 1982 a 1985 el nuevo director promocionó muchísimo la práctica de todos los deportes entre los escolares y adultos ciegos. Desde 1985 es director del Instituto para Ciegos de Francfort del Main, Detlef Hartung, que ha dotado al centro de versabraille, braille-speak, braillex, optacón y otros modernos aparatos inventados para uso de los ciegos, con el fin de que los estudiantes del Instituto se capaciten y tengan más facilidades para cursar carreras superiores y ejercer profesiones intelectuales (Montoro ,1993).

Resumiendo, en Alemania ya era obligatoria la escolarización de los ciegos en escuelas públicas y privadas a finales del siglo XIX. También se presta muchísima atención a la educación de los sordociegos, teniendo máximo interés en que estos discapacitados puedan comunicarse con sus semejantes. Existen métodos fáciles para establecer la comunicación con los sordociegos y que éstos se relacionen con quienes les rodean y capten el medio ambiente de su entorno. Se calcula que en 1890 había en Alemania unos 85 centros que se ocupaban de los invidentes, siendo públicos 38 y privados 47, la mayor parte de los cuales eran asilos o centros benéficos. En el año 1900 se comienzan a

Universidad de Huelva 2009

impartir clases de fisioterapia a los alumnos ciegos de la escuela de Leipzig, siguiendo los métodos empleados por los invidentes japoneses (Montoro, 1993).

Alemania fue una de las primeras naciones que dio un decreto (Pielasch, 1985), autorizando a los ciegos a matricularse en las escuelas superiores y en las universidades, siempre que presentaran un certificado médico, acreditando que su ceguera, no era contagiosa ni hereditaria, lo cual estimuló a numerosos invidentes a cursar carreras que les estaban hasta entonces vedadas y que les ofrecían halagüeñas perspectivas profesionales y económicas. En la formación de ciegos intelectuales merece mención especial el "Deutsche Blindelstudienansthalt" (Centro de enseñanza Media y Profesional para ciegos).

La sólida formación académica, técnica y humana que el Blindelstudienansthalt ha sabido proporcionar a los jóvenes, que en él han estudiado, y el historial brillante de esta organización acreditan las puertas abiertas en las empresas y negociados en leal oposición con los videntes. La instrucción de los alumnos en este centro de Karl Strehl está dividida en las secciones que se muestran en este cuadro (Pielasch, 1985).

1. Colegio de educación elemental y media o bachillerato.
2. Formación laboral de grado medio para desarrollar profesiones burocráticas, administrativas y comerciales.
3. Rehabilitación para ciegos adultos.
4. Escuela de Grado Medio, que capacita a los aspirantes para estudios de sociología.
5. Biblioteca Braille.
6. Fonoteca con libros grabados principalmente para la enseñanza superior.
7. Servicio de traducción y distribución de libros.
8. Instituciones auxiliares para no videntes.
9. Uno de los mayores talleres del mundo, dedicado a la fabricación de maquinaria e imprenta Braille.

Cuadro I.12. Secciones del Deutsche Blindenstudienansthalt de 1916.

Universidad de Huelva 2009

Sin duda alguna, también ha contribuido eficazmente a la formación cultural y profesional de los ciegos alemanes, otra institución tiflófila, propiciando su integración en la sociedad y su incorporación al mundo laboral, es el Centro de Tiflología fundado en 1908 en Francfort del Main por el doctor Von Gerhardt, cuya misión fue investigar la capacitación de los invidentes para ejercer ciertas profesiones y determinados trabajos, comprobar prácticamente la eficacia de las metodologías ideadas para los faltos de vista, buscar soluciones a cuantos problemas plantea la ceguera y, principalmente, canalizar y comentar la labor profiláctica en todo el país (Montoro, 1993) .

En la década de 1990 se empezó a generalizar en toda Alemania la tendencia a que los deficientes visuales estudien en régimen integrado, es decir, en las mismas escuelas que los videntes; reservándose los colegios especiales de ciegos para los amblíopes y faltos de vista que, además del defecto de visión, tengan otras taras o handicaps (Montoro, 1993). Estos centros especiales reciben en Alemania la denominación de "Gleich Unter Gleichen" (Iguales entre Iguales), y no son muchos y están bien atendidos por el Estado y por sociedades filantrópicas.

Los colegios para ciegos funcionan en régimen de internado y casi todos sus profesores son videntes, no existiendo coeducación, pues las niñas se instruyen en establecimientos independientes. En Alemania funcionan los suficientes colegios para ciegos, donde se imparten enseñanzas primaria o elemental y secundaria o media; centros que están convenientemente repartidos por todo su territorio y que acogen a cuantos invidentes figuran en el censo de población. Existen, además, equipos de profesores itinerantes para completar la formación de los ciegos que asisten a escuelas de videntes. También cuenta con varios centros de rehabilitación para adultos, pero tales establecimientos no están instalados en los lugares más idóneos y dejan mucho que desear en lo concerniente a su metodología y eficacia (Montoro, 1993).

Del 2 al 8 de agosto de 1987 se celebró la Asamblea Mundial del Consejo Internacional para la Educación de los Deficientes Visuales (CIEDV), siendo la patrocinadora la Deutscher Blindeverband (Asocia-

Universidad de Huelva 2009

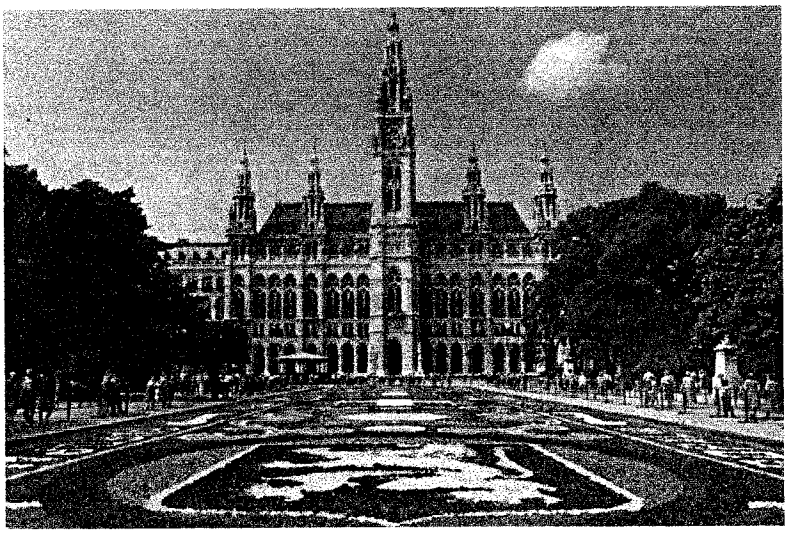
ción Alemana de Ciegos) y una de las conclusiones adoptadas en este congreso fue la de fomentar al máximo la educación de los ciegos en régimen integrado y reservar los centros residenciales para niños invidentes con otros defectos físicos o psíquicos. En Alemania los trabajos que realizan generalmente los deficientes visuales pueden clasificarse en cuatro grupos:

a. Profesiones académicas, entre las que destacan los juristas, teólogos, profesores y fisioterapeutas.
b. Tareas burocráticas, como oficinistas, clasificadores, archiveros, bibliotecarios, traductores, etc.
c. Actividades industriales en talleres, fábricas, laboratorios, etc.
d. Artesanía en los talleres protegidos, practicando los oficios tradicionales para ciegos y otros de sencilla manipulación o que no requieren gran precisión ni una especialización.

Cuadro I.13. Grupos de profesiones de ciegos alemanes.

Universidad de Huelva 2009

II. Austria



Ayuntamiento de Viena, Austria.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

II. SISTEMA EDUCATIVO DE AUSTRIA

II.1. Características generales del país.

II.2. El Contexto Educativo.

- II.2.1. Evolución de la educación en la Historia.
- II.2.2. Administración general y local.
- II.2.3. Enseñanza privada.

II.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- II.3.1. Marco Legal.
- II.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

II.4. El Sistema Escolar.

- II.4.1. La Educación Infantil.
- II.4.2. La Educación Primaria.
- II.4.3. La Educación Secundaria.
  - II.4.3.1. Ciclo Inferior.
  - II.4.3.2. Ciclo Superior.

II.5. El Profesorado.

II.6. La Atención a la Diversidad.

- II.6.1. Política de integración.
- II.6.2. Alumnado con n.e.e.
- II.6.3. Programa y formación.

II.7. La Deficiencia Visual.

- II.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

II.1. Características generales del país.

Austria[1] restaura la II República (la primera fue de 1918-1938) en la Declaración de Independencia del 27 de Abril de 1945, se vuelve a repromulgar el Acta Constitucional Federal de 1920. En 1933 el Parlamento fue aniquilado por el Gobierno de Dollfuss y se instaura en 1934 una Constitución del estado corporativo autoritario que no fue legitimado democráticamente. Este sistema fue derrumbado en 1938 bajo la presión del Socialismo Nacional. La reintegración del Acta Constitucional Federal era una continuación intencional de las estructuras democráti-

[1] La información del sistema educativo de Austria se ha encontrado en alemán e inglés. Puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

cas que habían existido en Austria en el período anterior a 1933 (Archer, 1979).

En las primeras cuatro décadas después de 1945, el sistema político de Austria se ideó por los dos partidos mayoritarios, el Partido Social Democrático Austriaco (SPÖ) y el Partido Populista (ÖVP), así como los órganos sociales (las cámaras, los intereses organizados, los sindicatos, etc). En la década de los años 80 surgen nuevos partidos como el "Green Party" y el "Partido Liberal" (Cesáreo-Reguzzoni, 1986).

En un referéndum nacional de 12 de Junio de 1994, el 66% de la población austriaca votaba a favor de la entrada en la Unión Europea, que se hizo realidad el 1 de Enero de 1995. Posteriormente el 1 de Enero de 2002, Austria cambia su moneda tradicional, el Chelín Austriaco, por el Euro como moneda de los países de la unión monetaria europea (Eurydice-Cedefop, 2002).

Austria es una democracia parlamentaria, con sus principios determinados por la Constitución, es un Estado Federal, que ya en 1958, pertenecía a la Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y Principio de Libertad (Europäische zum de Konvention der Schutz und Menschenrechte Grundfreiheiten) y un miembro del Consejo de Europa (Hans, 1980). Los cuerpos legislativos a nivel Federal son el "Nationalrat" (Concilio Nacional), la primera cámara del Parlamento, y el "Bundesrat" (Concilio Federal), la segunda cámara del Parlamento que representa a las provincias federales. Los cuerpos legislativos provinciales son los "Landtage" (régimen provincial). Los órganos ejecutivos supremos a nivel federal son el Presidente Federal, el Canciller federal y el Ministro Federal.

En la práctica el Gobierno Federal introduce el Proyecto del Acta gubernamental, adoptada por el Consejo de Ministros en el Concilio Nacional, en éste, el proyecto se envía primero a un comité, por ejemplo en materias relacionadas con la Educación, al Comité de Educación. El proyecto, revisado por el comité, se envía al pleno del Concilio Nacional, y se aprueba allí, después de un debate completo. Después del consentimiento por parte del Concilio Federal, es firmado por el

Universidad de Huelva 2009

Presidente Federal y el Ministro correspondiente, para posteriormente promulgarlo en la Gaceta Legal federal. Existen Actas que se pueden presentar al Concilio Federal a través de un miembro individual del Parlamento, o bien, a través de una iniciativa popular, siempre que se reúnan al menos 100.000 firmas (Eurydice, 2001).

No existe en Austria una religión oficial, la Iglesia y el Estado son dos entidades separadas, tanto institucionalmente como a nivel organizativo. Las religiones que oficialmente están reconocidas son la Iglesia católica (ritos romanos, bizantinos, armenios), Iglesia protestante (Luterano y Helvetic), Iglesia Armenio-apostólica, Iglesia Griego-oriental (ortodoxa, serbia, rusa, rumana y búlgara), Iglesia Sirio-ortodoxa, Iglesia metodista, mormones, Nueva Iglesia Apostólica, islámica, judía, y las comunidades budistas (Eurydice, 2001).

La lengua oficial de Austria es el alemán, en los distritos de Carintia y Burgenland, se habla eslovaco y croata, también se admite el Húngaro como idioma oficial; además del esloveno, croata, también el checo se habla en Viena (Consejo de Europa, 1994).

Austria es un territorio cerrado, territorialmente hablando, situado en el Sur de Europa Central. Su territorio nacional incluye nueve provincias de Burgenland, Carintia, Baja Austria, Alta Austria, Salzburgo, Styria, Tirol, Vorarlberg, y Viena; todo esto para cubrir una superficie de 83.858 kilómetros cuadrados. La república está dividida en 99 distritos y 2.359 municipios. Viena que es la capital Federal tiene una población de 1.562.482 habitantes. La población total de Austria es de 8.065.465 de habitantes (G.E.L., 1990).

La densidad de población es de 97 habitantes por Km^2. la proporción de extranjeros es del 9,1%, o sea, 730.239 en el año 2001, correspondiente a ciudadanos alemanes, yugoslavos y turcos. La esperanza de vida para las mujeres es de 81 años y para los hombres de 75,4 años, en el año 2000. En este mismo año la tasa de desempleo era del 3,7%, según la OCDE (Eurydice.org, 2001).

Universidad de Huelva 2009

II.2. El Contexto Educativo.

II.2.1. Evolución de la educación en la Historia.

En 1962 se produce un hecho importante en el desarrollo de la legislación educativa austriaca, una enmienda al "Bundes-Verfassungsgesetz" (Ley Constitucional Federal). La "Schulverfassungsnovelle" (Enmienda a la Ley de las escuelas de 1962), asignó las tareas y responsabilidades del nivel Federal y las Provincias en la educación; y extendió la estructura de la administración escolar. Se promulgaron varias Leyes de la escuela en base a esta enmienda, como por ejemplo, el "Schulpflichtgesetz, SchPfG"" (Ley de instrucción obligatoria); el "Schulorganisationsgesetz, SchOG" (la Ley de organización escolar); el "Privatschulgesetz, PrivSchG" (Ley de la escuela Privada); y el "Bundesschulaufsichtsgesetz, BSchAG" (la Ley de la Inspección Escolar Federal), este último gobierna las responsabilidades de las diferentes autoridades en la educación.

Posteriormente, el "Schulzeitgesetz, SchZG" (Ley de los períodos escolares) fue introducido; y en 1974 finalmente, el "Schulunterrichtsgesetz, SchUG" (Ley de educación escolar) que gobierna la organización interior de las escuelas (Archer, 1979).

Una extensa enmienda (Archer, 1979) al "Bundes-Verfassungsgesetz" (Ley Constitucional Federal) a mediados de los años 70, asigna las responsabilidades para las escuelas de agricultura y silvicultura[2] entre el nivel Federal y las Provincias (1975, enmienda de la Ley de las Escuelas).Una Ley de 1997 gestiona la organización de las escuelas que proveen las necesidades específicas del aprendizaje de adultos.

El alumnado con necesidades educativas especiales tiene el derecho de asistir a una escuela ordinaria, igualmente ocurre con la **deficiencia visual**, con currículum especiales para niños ciegos, denominado en la legislación específica para invidentes como "Currículo for blind pupils", según se recoge en nuestro estudio.

[2] Silvicultura, consiste en el conjunto de reglas y técnicas que permiten la formación y la explotación racional de los bosques, así como la conservación y regeneración de los mismos (G.E.L., 1990).

Universidad de Huelva 2009

II.2.2. Administración general y local.

La administración gubernamental general está dividida entre la administración federal directa e indirectamente, entre la administración provincial y las administraciones locales, éstas últimas son los cuerpos autónomos.

El Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura en Viena es la autoridad ejecutiva suprema en todas las materias pertenecientes a la Educación, excluyendo el mantenimiento y personal de las escuelas superiores de agricultura y silvicultura, cuya responsabilidad recae en el Ministerio Federal de Agricultura y Silvicultura, Ambiente y Aguas; el mantenimiento y personal de las escuelas obligatorias, y de las escuelas intermedias de agricultura y silvicultura. Todas estas materias excluyentes son responsabilidad de las provincias. Los principios de libertad de ciencia y enseñanza, libertad de arte, están incluídos en toda la legislación constitucional (Anele, 1994).

El nivel Federal es responsable de la legislación y ejecución de todas las materias que pertenecen a la educación obligatoria, enseñanza y planes de estudios, también de las escuelas privadas, así como de los inspectores escolares; para el sistema entero de educación general y profesional superior, y para el sistema educativo intermedio. La responsabilidad de las provincias es llevar a cabo la legislación existente y la ejecución de la organización externa de las escuelas obligatorias públicas. La organización externa se refiere a las estructuras de las escuelas, su organización, establecimiento, mantenimiento y cierre, establecimiento de los distritos escolares, el número de alumnos por clase y la regularización del tiempo de enseñanza; es más, incluye la composición y estructuración de las diferentes provincias y consejos de las escuelas de distrito. El nivel federal y provincial son legisladores complementarios. El Ministro Federal de Educación es la cabeza política del Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura. Aparte de la educación, el Ministerio es también responsable de las áreas culturales, de la relación entre el Estado y las Iglesias y de la educación de adultos (Consejo de Europa, 1994).

Universidad de Huelva 2009

El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura (Eurydice, 2001) está organizado en cinco divisiones, cada una de estas divisiones está dirigida por un Director General, generalmente son funcionarios y no personas designadas políticamente. Cada división comprende 15 departamentos. Varios cuerpos consultivos están asociados al Ministerio, como por ejemplo, la Comisión de la Reforma Escolar, el Centro para el Desarrollo Escolar con las oficinas en Viena, Graz y Klagenfurt, la Comisión para la educación minoritaria, la Comisión para la Instrucción de la minorías en Carintia; y la Comisión Asesora para la Educación Técnica y Profesional.

- División Central: responsable de la estructuración, dirección del personal departamental, presupuestos y promoción cultural.
- División I: responsable de la educación general, planificación y asuntos internacionales.
- División II: responsable de la educación técnica y profesional.
- División III: responsable de los asuntos legales, del cuerpo docente de la secundaria intermedia y la educación superior.
- División IV: responsable de la educación de adultos.
- División V: responsable de la formación de los profesores y supervisión del personal; y mantenimiento de las escuelas intermedias y superiores.

Cuadro II.1. Divisiones del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Austria.

En el contexto austriaco, la administración general a nivel regional es la administración educativa provincial. Las responsabilidades ejecutivas legislativas escolares están asumidas en la provincia por el "Landesschulräte" (Consejo escolar provincial). Las nueve provincias de Austria han constituido un "Landesschulräte", llamado "Stadtschulrat (Consejo escolar municipal) en Viena. Cado uno tiene un presidente (Gobernador de la provincia), algunos un vicepresidente, un

Universidad de Huelva 2009

Consejo colegiado y una oficina. El presidente decidirá en todas las materias que no se hayan asignado al Consejo por Ley. El Consejo es el órgano de decisión más influyente en las autoridades, se realiza por votación y por miembros consultivos, incluye a representantes de la Iglesia, comunidades religiosas, asociaciones, inspectores escolares, directores de centros, y algunas veces, representas estudiantiles. La oficina del "Landesschulräte" es responsable del funcionamiento diario, es administrada por el Director de la oficina, que es el funcionario más viejo, entre otras funciones tiene la de asignar a los profesores a los centros (Comisión europea, 1995).

Las provincias son responsables del mantenimiento y personal de las instituciones obligatorias, escuelas secundarias intermedias de agricultura y silvicultura. Estas tareas se llevan a cabo por la Oficinas, pero también, el compromiso para todas las materias relativas a los Jardines de Infancia, para los que se han creado departamentos educativos separados de la Oficinas de los Gobiernos de la provincia, ya que no existen, a nivel nacional estructuras con competencias en este campo (Comisión europea, 1995).

La administración general a nivel local se refiere a la administración escolar en los distritos, o bien, a las responsabilidades relacionadas con la administración de las escuelas, particularmente el mantenimiento de las escuelas obligatorias generales. Salvo Viena, cada provincia está dividida en distritos y cada uno de estos se subdividen de nuevo en las comunidades locales. En el sistema austriaco, la comunidad local es el nivel más cercano al ciudadano (Eurydice, 2001).

II.2.3. Enseñanza privada.

De acuerdo con la Ley Estatal Básica cualquier persona tiene el derecho a fundar una escuela privada. Las escuelas privadas existen en todos los niveles tanto en primaria como en secundaria, en el sistema general y en la formación profesional. El alumnado **deficiente visual** puede elegir libremente asistir a una escuela privada específica.

Universidad de Huelva 2009

Además de los Kindergarten públicos (guarderías), existen un gran número de jardines de infancia privados. La legislación para poder montar un kindergarten público es de carácter provincial (Eurydice, 1993).

La red de escuelas privadas de Austria en comparación con otros países europeos es más flexible. Los principales creadores de escuelas privadas son la iglesia, principalmente la iglesia católica, por delante de las asociaciones sociales que están fuertemente envueltas en la educación técnica y profesional.

El "Privatschulgesetz" (Ley de las Escuelas Privadas) distingue entre dos grupos de escuelas privadas (Eurydice, 1993), es decir:

- ✓ Escuelas privadas que tienen una escuela homóloga en el sector público. Estas enseñan según el plan de estudios de las escuelas del sector público. Un Volksschule privado (Escuela Primaria) adaptaría el plan de estudios de un Volkschule público. No se admiten ningunas desviaciones con respecto al programa de estudios o al número de horas destinadas a la enseñanza . Esto no quiere decir que no tengan la misma autonomía que sus colegas del sector público en lo que se refiere a el plan curricular . El único elemento distintivo de las escuelas privadas es quien las crea y el armazón. Cualquier novedad que se aplica a las escuelas públicas también se les aplica a ellas.
- ✓ Escuelas privadas que no tienen una escuela homóloga en el sector público y tienen un estatuto organizativo. Estas escuelas difieren bastante de las instituciones públicas existentes. Ellas tienen sus propias normativas constitucionales en lo que concierne al plan de estudios, los estatutos, y el tipo de requisitos que se piden para la formación de los maestros. Esta normativa constitucional está sujeta a la autorización oficial. En contraste con las arriba expuestas no sólo difieren en el armazón sino también en el volumen. Estas escuelas tienen un perfil distintivo .

Universidad de Huelva 2009

Ante cualquier intención de fundar una escuela privada debe informarse al "Landesschulrat" (Consejo escolar provincial). Si una escuela privada quiere hacerse corresponder con una determinada pública, lo debe notificar y pedir una notificación oficial que designe por ejemplo, a que Volksschule privada le corresponda la escuela primaria. La notificación también tiene que dar el visto bueno en cuanto a espacios, equipos y personal. La notificación final tendrá que estar preparada tres meses antes de su apertura. Cuando todo esto está según dicta la Ley, los exámenes del alumnado en éstas tendrán la misma validez que los realizados en el sector público(Eurydice, 1993).

La Ley de la escuela privada (Privatschulgesetz) especifica que los centros privados pertenecientes a las iglesias reconocidas oficialmente, reciben personal profesorado funcionario estatal o provincial, si no lo desean lo pueden contratar ellos. Los demás centros privados tienen que pagar a su profesorado, y en el mejor de los casos, recibirán una ayuda de los presupuestos estatales para ello. Dicha Ley, no especifica las ayudas para el mantenimiento de edificios escolares o para el mobiliario. Estos costes corren a cargo de la organización privada correspondiente (Eurydice, 2001).

II.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

II.3.1. Marco Legal.

La legislación constitucional sobre educación abarca el "Bundes-Verfassungsgesetz" (Ley Constitucional Federal), el "Schulverfassungs-novellen" (las enmiendas de la Ley de la escuela de 1962 y 1975), el ""Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, StGG" (la Ley básica de los Derechos Nacionales Generales) que data del tiempo de la monarquía; el "Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten" (la Convención Europea en la protección de Derechos Humanos y Principio de Libertades); incluso algunos aspectos del "Österreichischer von der Staatsvertrag 1919 und 1955" (Tratado Estatal de St. Germain de 1919 y el Tratado Estatal de Viena de 1955) (Consejo de Europa, 1994).

Universidad de Huelva 2009

Para la educación general, la legislación constitucional detalla un sistema complejo de responsabilidades asignadas, que están basadas en la división general por expertos en la administración austriaca. En el campo de la educación, el nivel Federal y el Provincial comparten responsabilidades de tal modo que llegan a coexistir, siendo el nivel provincial el responsable de las materias de instrucción obligatoria. La base constitucional para la asignación de responsabilidades de las escuelas de agricultura y silvicultura de 1975, son similares a la educación general (Hans, 1980).

En la educación obligatoria, existe una distinción entre instrucción obligatoria general e instrucción obligatoria profesional, ambas se gobiernan por el "Schulpflichtgesetz, SchPflG" (Ley de Educación Obligatoria). La educación obligatoria general es de jornada completa, se aplica a niños que residen permanentemente (al menos un semestre) en Austria. Cuando un niño está en Austria por un motivo puntual si quieren pueden asistir al colegio, pero no se obliga. La educación obligatoria comienza cuando el niño ha cumplido los seis años de edad, al día 1 de septiembre, y tiene una duración de nueve años. La formación profesional obligatoria se lleva a cabo en "Pberufschule", es de jornada incompleta y en períodos cortos, ya que el resto del tiempo los alumnos asisten como aprendices al trabajo o negocio que los enseñan; este sistema de entrenamiento es denominado "Sistema Dual", su duración suele estar entre tres o cuatro años. La educación obligatoria también se puede cursar en Centros privados cuando éstos reúnen los requisitos estatuarios de la Ley pública (Eurydice, 2001).

Como hemos comprobado en nuestro estudio, tanto el alumnado con necesidades educativas especiales, como el alumnado **deficiente visual**, disponen de una legislación específica para ellos, con currículum especiales y adaptado a sus necesidades. Señalamos también que el porcentaje de alumnado invidente que asiste de forma integrada en una escuela ordinaria es del 60%.

Universidad de Huelva 2009

II.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

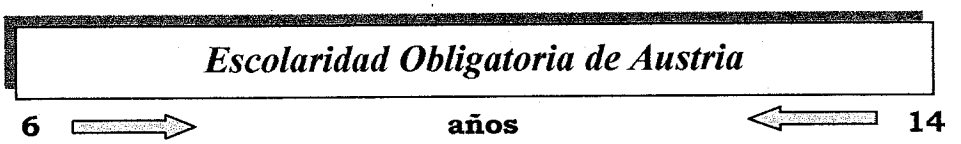


Figura II.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria de Austria.

Los padres tienen la obligación de asegurar que sus hijos asistan a la escuela regularmente y realicen la instrucción obligatoria. La escuela informará de la no asistencia del niño a las autoridades gubernamentales del distrito correspondiente. Las autoridades pueden poner una multa de 3.000 ATS y si no se paga la multa, se tiene cárcel de hasta dos semanas. Las multas se pueden poner reiteradamente, si después de esto, no se soluciona el problema de asistencia, las autoridades pueden quitar la custodia del niño (Consejo de Europa, 1994).

El concepto de "Schulautonomie" (la autonomía escolar) se introduce en la 15ª enmienda al "Schulorganisationsgesetz" (Ley de organización escolar), que permite a los centros educativos formar sus propios planes de estudios, dentro de un armazón determinado. Este armazón, no es ni más ni menos, que un modo de evitar los callejones sin salida en la educación. El Landesschulräte (Consejo escolar provincial) es el encargado de vigilar que los centros se ajusten al armazón general. Se aceptarán grupos de trabajo curriculares siempre que se desarrollen los nuevos planes de estudios. El Centro para el Desarrollo Escolar y el Landesschulräte son autoridades escolares permanentes, a este último también se asocian los Inspectores escolares. Los estudiantes tienen el derecho de participar en la organización de las tareas escolares, esto incluye la instrucción en el aula y las actividades asociadas. Los representantes de los estudiantes, democráticamente elegidos, están activamente envueltos en la vida escolar y representando los intereses de los compañeros, ante los profesores, el director del centro y las autoridades escolares. En el nivel primario no exis-

Universidad de Huelva 2009

ten representantes de los estudiantes y sus derechos están ejercidos por sus padres (Eurydice, 2001).

La riqueza de carreras educativas diferentes y cursos de formación requiere en los centros educativos una orientación o un asesoramiento en profundidad. Los centros tienen este deber, así como los directores, el profesorado y los psicólogos escolares. El Servicio de Guía y la Escuela de Psicólogos están abiertas a todas las personas e instituciones involucradas en la educación escolar (estudiantes, padres y profesores). Austria tiene 140 psicólogos escolares y aproximadamente 70 centros de orientación. Los psicólogos escolares en los centros, actúan a varios niveles: ofrecen una guía profesional individualmente a cada estudiante, participan y desarrollan la formación inicial y posterior del profesorado, informan sobre los programas educativos emitiendo folletos especiales, y actúan como intercambio de información y temas personales en la coordinación entre los niveles educativos (Comisión Europea, 1995).

La **organización del año escolar** está bajo la normativa del "Schulzeitgesetz" (Ley de los períodos escolares). Las provincias, que tienen las competencias para esta materia en la educación obligatoria, siguen las disposiciones federales especificadas en la citada Ley[3]. Las vacaciones de verano suelen durar nueve semanas. El curso escolar está dividido en dos semestres, el primero termina entre la primera y tercera semana de febrero, según la provincia, a continuación se tiene una semana de descanso. Las fiestas de Navidad tienen 14 días, las de Pascuas 10 días, y Pentecostés 4 días. El año escolar tiene una duración de 37 semanas enteras. En la educación superior, el curso escolar comienza sobre el 1 de octubre el tramo de invierno, y sobre el 1 de marzo el tramo de verano (Eurydice, 1993).

Por regla general, la semana escolar tiene seis días, aunque cinco días con sábados libres también son posibles. Las clases no pueden

[3] En las provincias de Burgenland, Baja Austria y Viena, la iniciación del año escolar es entre el 1 y 7 de septiembre; en las provincias de Carintia, Alta Austria, Salzburgo, Styria, Tirol y Vorarlberg, es entre el 8 y 14 de septiembre. En las provincias anteriores, el año escolar finaliza entre el 28 de junio y 4 de julio, en el resto de Austria es entre el 5 y 11 de julio.

Universidad de Huelva 2009

empezar antes de las ocho de la mañana, salvo en ocasiones muy particulares en que se comienza a las siete de la mañana; y las clases no pueden alargarse más allá de las seis de la tarde, los sábados hasta las 12,45 minutos. La jornada escolar está estructurada en una parte de instrucción y una parte de asistencia. La parte de asistencia abarca la orientación del alumno, período de aprendizajes individuales, recreación y horas para comer. Las dos partes pueden ser consecutivas, o bien, con intermedio. Los costos de los períodos recreativos y de asesoramiento, se imparten por profesores y educadores escolares, y su financiación corre a cargo de los padres o de la comunidad local. Una clase, generalmente, dura 50 minutos, y por algunas razones importantes se pueden acortar hasta los 45 minutos. Entre las clases hay descansos entre 5 y 15 minutos. Si se continúan con las clases por la tarde, el descanso del almuerzo debe ser lo suficientemente largo como para realizar una comida, sobre una hora (Eurydice, 1993).

Los directores escolares son los responsables de la inspección y de la supervisión de los asuntos escolares. Ellos son los superiores de todo el profesorado en los centros y están bajo la legislación escolar, en cuanto a aconsejar al profesorado en su trabajo educativo, satisfacer la calidad de la enseñanza y la actuación del alumnado. La inspección escolar se establece bajo la normativa de la Ley de la Inspección Escolar Federal (Bundesschulaufsichtsgesetz) y se lleva a cabo por medio de los profesionales de la inspección escolar[4]. (Eurydice, 1996).

Los padres no tienen que pagar ninguna matricula en las escuelas públicas de Austria, igualmente se proporcionan libros de textos gratuitos para los estudiantes de todas las escuelas obligatorias, tanto públicas como privadas; y el transporte es costeado por el Estado (Eurydice, 1997).

El 40% del alumnado **deficiente visual** con edad de asistir a la escolaridad obligatoria, lo hace en escuelas específicas.

[4] Este inspector realiza su trabajo, generalmente a nivel de distritos administrativos y las provincias. No existe un inspector general que los coordines a todos, pero el Ministro puede nombrar una persona que vele por la calidad de la educación. Los inspectores escolares velan por la calidad de la educación y por la aplicación de las tareas administrativas

Universidad de Huelva 2009

II.4. El Sistema Escolar.

Existe una diferenciación entre los establecimientos educativos no escolares, escolares, Fachhochschulen (curso de estudio de nivel universitario que lleva a un educación profesional científica) y universidades. Los centros no escolares son generalmente Kindergarten (guarderías). Los niños dejan el jardín de infancia cuando comienzan la edad de escolaridad obligatoria. El jardín de infancia no es considerado como una parte de la educación escolar. La legislación y organización de éstos corresponde a la provincia.

En cuanto a las escuelas, tienen nivel primario, secundario y Academias (Akademie); la instrucción obligatoria se lleva a cabo en algunos centros que enumeramos en el cuadro (Eurydice.org, 2001).

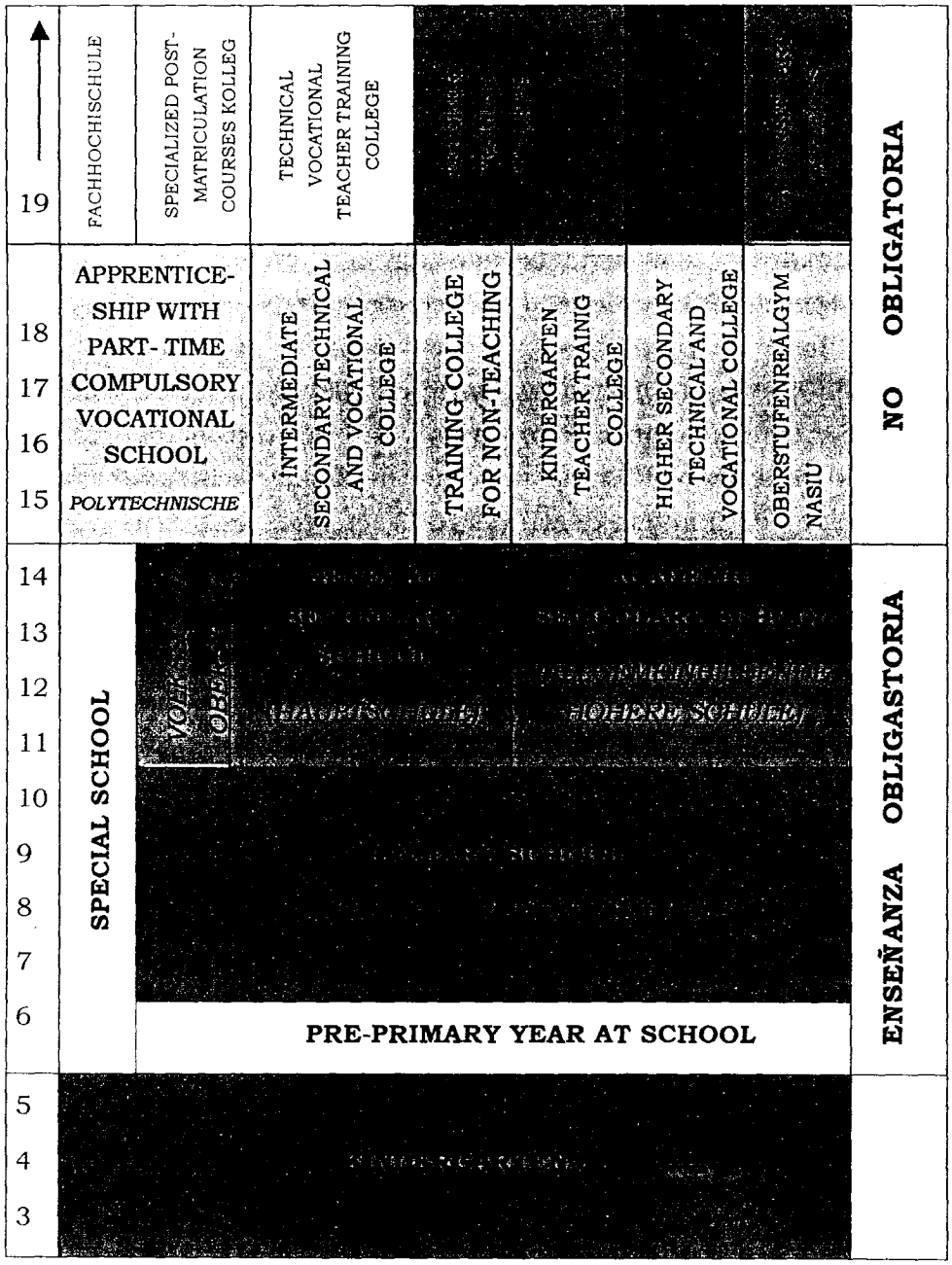
- Grados 1-4: Sonderschule (escuela especial); y Volksschule (la escuela primaria)/ciclo inferior.
- Grados 5-8: Sonderschule; Volksschule (ciclo superior); Hauptschule (la preparatoria general); y Allgemeinbildende höhere Schule (la preparatoria académica)/ciclo inferior, los cuatro primeros años.
- Grado 9: Sonderschule; Polytechnische Schule (la escuela preprofesional); Allgemeinbildende höhere Schule (ciclo superior 5° año); Berufsbildende mittlere Schule (escuela profesional media); y Berufsbildende höhere Schule (5° año).

Cuadro II.2. Centros en los que se lleva a cabo la educación obligatoria en Austria.

En el nivel de preescolar existe una opción libre de instituciones y no existe estatuto legal para la admisión del alumno. Las escuelas de educación obligatoria, se rigen por las disposiciones de la Ley básica de mantenimiento de las escuelas obligatorias, en ellas existe un distrito escolar para cada centro y a él van los alumnos que pertenecen al

Universidad de Huelva 2009

distrito. En los demás niveles no existe una restricción para las demandas de alumnos.



Cuadro II.3. Estructura del Sistema Escolar de Austria.

Universidad de Huelva 2009

II.4.1. La Educación Infantil.

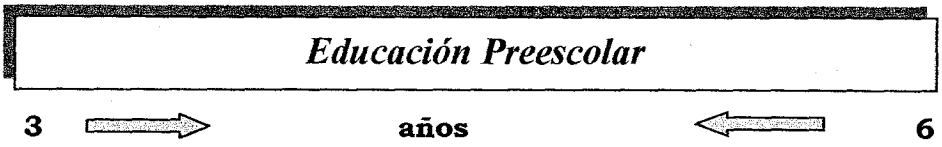


Figura II.2. Edades que comprende la educación preescolar en Austria.

Históricamente, los precursores de la educación preescolar fueron las orfandades y las casas de acogida, que empezaron su desarrollo con la industrialización de 1750, con la emergencia del trabajo de la mujer fuera de casa. Las casa de vigilancia se fundaron en Austria en 1830, éstas no formaban parte del sistema escolar y eran financiadas por contribuciones voluntarias. Su función principal era la del cuidado y protección del niño más que de avance educativo. Los primeros jardines de infancia datan de 1863, creados bajo la filosofía de Comenius, Oberlin, Pestalozzi y Froebel, e iban destinados para los niños de familias socialmente más acomodadas, mientras que las casas de vigilancia se encargaban del cuidado del niño de padres menos pudientes. Los jardines de infancia estaban ubicados en todas las provincias de Austria desde 1870, su misión, además del cuidado del niño, era ofrecer estímulo social y aspectos cognitivos. Desde 1885 a 1912 el número de establecimientos de jardines de infancia aumentó de 134 a 548; y el de casas de vigilancia sube de 188 a 244 (Ringer, 1979).

Durante los años veinte, las casas de vigilancia sufrieron un importante retroceso, mientras tanto, los jardines de infancia que seguían las enseñanzas de Montessori seguían ascendiendo. Durante los años de 1938 a 1945, se seguían las influencias Nazis, con valores de obediencia, heroísmo, educación física acentuada, etc., y se establecen jardines de infancia bajo la responsabilidad del Bienestar de las Personas Socialistas Nacionales. Después de la Segunda Guerra Mundial, se inicia la reconstrucción en 1948 con la mejora de la calidad educativa en la 4ª Conferencia Austriaca de la Educación de edad temprana.

Universidad de Huelva 2009

Con la Ley de Educación de 1962 se invierte ilusión en la educación preescolar, se establecen los objetivos de esta etapa, se fijan las responsabilidades de preescolar en las provincias, y los aspectos de profesorado y disposiciones está en manos federales (Ringer, 1979).

La educación de los jardines de infancia se extendió rápidamente durante los años setenta tanto que se cuadruplica. Los años noventa se caracterizan por un avance en el profesionalismo del personal educativo, alargando la formación inicial a cuatro años, con un examen para la obtención del diploma. Actualmente, los retos que se están llevando a cabo son la integración del alumnado con necesidades educativas especiales y la interculturalidad (Eurydice-Cedefop, 1991).

El Artículo 14, 4b de la Ley Constitucional Federal, establece la legislación y las materias de los jardines de infancia y se reserva ésta a las provincias. Cada una de las nueve provincias tienen su propia Ley de Educación de jardines de infancia (Eurydice-Cedefop, 1991).

Los tipos de instituciones que nos podemos encontrar (Eurydice, 2001) de educación preescolar son los "Kindergarten" (guarderías) para los niños desde los tres años a la edad escolar; y la clase de preescolar para los niños con edad escolar estatuaria y que aún no han madurado, es una clase dentro de la educación primaria. Los proveedores para este nivel de educación, son los establecimientos públicos, organizados por las provincias, comunidades o asociaciones; y los privados, pertenecientes a la Iglesia y comunidades religiosas, empresas industriales y personas privadas. Existen también los jardines de infancia especiales para niños con necesidades particulares mentales y/o físicas, aunque como se ha mencionado, las últimas tendencias es la de integración del alumnado discapacitado en los centros ordinarios.

La asistencia a los jardines de infancia es optativa, sin embargo casi todos acuden a estos centros. Los niños permanecen en éstos, desde los tres años hasta que alcanzan la edad de la educación obligatoria (Eurydice European Unit, 1993).

Los objetivos de esta etapa (Eurydice, 2001) son similares en las Leyes de las nueve provincias austriacas; los Crèches se encargan de

Universidad de Huelva 2009

cumplimentar la educación de la familia en la vigilancia, cuidado, arraigamiento social de los niños entre uno y tres años; y los jardines de infancia siguen los objetivos de este cuadro:

- ✓ Apoyar y cumplimentar la educación de la familia.
- ✓ Promover el desarrollo individual a través de las medidas apropiadas, así como, la interacción social del niño.
- ✓ Impartir la educación religiosa y moral elemental.
- ✓ Preparar a los niños para la vida escolar.
- ✓ Educar y dar el cuidado necesario al alumnado con necesidades educativas especiales.

Cuadro II.4. Objetivos de los jardines de infancia en Austria.

No existe un plan de estudios para los jardines de infancia a nivel nacional, solo los profesores se programan la educación a largo plazo con las actividades relacionadas con el medio. Los métodos que se suelen seguir son los de Steiner, Montessori, Freinet y Piaget. En cuanto a la **evaluación**, no existe ninguna escala de valoración para los niños de este nivel, solamente la supervisión del progreso, el diagnóstico y la observación continua, permiten al profesorado adoptar las medidas apropiadas para este nivel (Eurydice-Cedefop, 1991).

Como hemos indicado en varias ocasiones, en esta etapa educativa el 60% del alumnado **deficiente visual** asiste a escuelas ordinarias en régimen de integración, mientras que el 40%, prefieren una escuela específica; facilitándoles mediante personal especializado todo cuanto puedan necesitar, según se recoge en nuestro estudio.

Las estadísticas que nos ofrece el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Austria del curso escolar 1999-2000 sobre el número de alumnos en edad de preescolar son las que figuran en el cuadro siguiente.

Universidad de Huelva 2009

Edades	Nº Alumnos
Menos de 3	3.800
3 años	34.000
4 años	57.000
5 años	70.000
6 años	65.000

Cuadro II.5. Número de alumnos de preescolar en Austria.

II.4.2. La Educación Primaria.

El sistema austriaco de instrucción pública data de tiempos del absolutismo ilustrado. La Reforma de 1774 de la escuela básica de María Theresa instauró el sistema de escuelas estatales e introdujo seis años de instrucción obligatoria, aunque tardó un tiempo en poder llevarse a cabo. Con la etapa del liberalismo en la segunda mitad del siglo XIX pavimentó la forma de un sistema avanzado de educación. La Ley Imperial en la Educación Primaria (Reichsvolksschulgesetz) de 1869 fue la primera en organizar un sistema entero de educación obligatoria uniforme, con ella, se extiende la obligatoriedad a ocho años, con la abolición de cuotas escolares y se alfabetizó totalmente a la población de Austria (Postlethwaite, 1988).

Los próximos pasos educativos fueron realizados en otoño de 1918 por la Monarquía Austrohúngara y la Fundación de la Primera República. La educación estaría arraigada en la República, con principios democráticos y sociales, que formaban al alumnado para convertirse en ciudadanos con libertad de pensamiento. La educación primaria se tuvo que adaptar para desarrollar en el niño el pensamiento crítico y la autoconfianza. Estos esfuerzos alentadores se frustraron

Universidad de Huelva 2009

abruptamente por la venida al poder de los Socialistas Nacionales y por la Segunda Guerra Mundial. Después de esta guerra, el sistema educativo austriaco tuvo que ser restaurado con improvisaciones, con dos partidos divergentes como eran el Democristiano y los Demócratas Socialistas, que produjeron la Ley de Educación de 1962. Esta Ley todavía forma la base legal para el sistema educativo entero de Austria, en él se extendía a nueve años el período de la educación obligatoria (Postlethwaite, 1988).

En 1979, la instrucción terapéutica se extendió a los cuatro niveles educativos, la instrucción interdisciplinal se introdujo como un principio de educación, y el tema del "arte manual" tuvo una mención especial. El nuevo plan de estudios fue el primero en introducir la instrucción co-educativa, ya que se enseñaba separadamente a niños y niñas. En 1982 se introducen algunas variaciones como regular la fase preescolar en el sistema escolar, y se imparte un idioma extranjero moderno (Inglés o Francés) en la educación obligatoria. En 1986, el plan de estudios se propone llevar la educación elemental a todo el alumnado, como principio dela educación especial, uniendo la educación preescolar y la educación primaria, con la introducción de un gran número de profesores (Postlethwaite, 1988).

Desde entonces el plan de estudios de Educación Primaria que se ha continuado ha sido el de 1986, con algunos retoques como el de la interculturalidad en 1991, introducir idiomas modernos en 3° y 4° , los idiomas minoritarios de Austria en 1993, y la integración del alumnado con discapacidad en 1994. A partir del curso 2003-2004 se pretende poner los idiomas extranjeros como obligatorios desde el primer nivel de educación (Eurydice, 2001).

La instrucción primaria se proporciona por la "Grundschule" que cubre el ciclo de Primaria I (nivel de preescolar, nivel 2 y nivel 3) y el ciclo de Primaria II (nivel 3 y nivel 4). Los niños con necesidades educativas especiales se instruyen en la "Sonderschulen" (la escuela especial) que va paralela a la "Volksschule" (escuela de primaria ordinaria). Estas dos escuelas se pueden seguir más allá de la educación primaria (Pusci, 1990).

Universidad de Huelva 2009

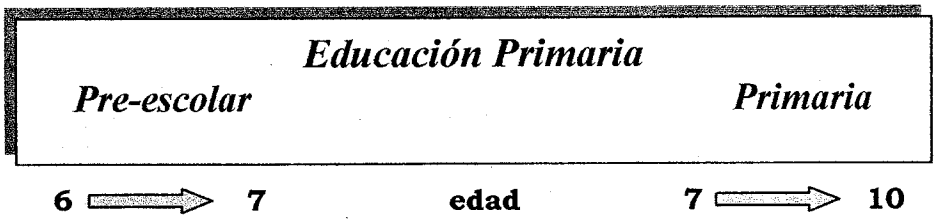


Figura II.3 . Edades que albergan los Centros de educación primaria en Austria.

En esta etapa de instrucción obligatoria se admiten a todos los niños que han cumplido los seis años el día 1 de septiembre. La inscripción se suele hacer en la escuela de distrito que corresponda, normalmente la Volksschule más cercana. El "Landesschulrat" (Consejo escolar provincial) pondrá la fecha tope para la inscripción según los requisitos locales y según decreto. El director del centro determinará si un niño tiene buena salud para el aprendizaje en el centro, así como su madurez pertinente para comenzar el primer nivel de primaria. Hay niños que tienen que permanecer un año más en la clase de preescolar para alcanzar las metas exigidas en el primer nivel de primaria. Todo el alumnado es evaluado para ver si puede cubrir los objetivos de primaria, o si por el contrario, necesita una ayuda especial (Pusci, 1990).

El objetivo general (Eurydice.org, 2001) de la clase de preescolar de la "Grandschule" de educación primaria es extender a todos los niños la madurez necesaria para comenzar el primer curso de primaria. El objetivo de los cuatro cursos de primaria de "Volksschule" es impartir una educación elemental común para todo el alumnado y la integración social de los discapacitados. Todo los niños tienen que recibir una educación general equilibrada en los campos sociales, emocionales, intelectuales y físicos. En base a los aspectos individuales de cada alumno la "Grundschule" tendrá que lograr los siguientes objetivos mencionados en el cuadro que se expone a continuación.

Universidad de Huelva 2009

- Despertar y nutrir las habilidades para aprender, interés y talento.
- Fortalecer la fe del alumnado en el desarrollo de su propio logro.
- Fortalecer y construir la competencia social (responsabilidad, ajuste, desarrollo, aceptación de reglas, normas y sentido de crítica).
- Mejorar las habilidades del idioma, tanto en la comunicación como en la expresión.
- Transmitir y desarrollar los conocimientos elementales, habilidades, visiones y actitudes; y un desarrollo general artístico, manual y físico.
- Formación gradual de actitudes apropiadas para aprender y trabajar (perseverancia, meticulosidad, exactitud, utilidad y consideración).
- Poner la base adecuada de experiencias de aprendizaje para la educación secundaria.

Cuadro II.6. Objetivos de la Grundschule en Austria.

El plan de estudios lo decreta el Ministro Federal de Educación, Ciencia y Cultura en base al "Schulorganisationsgesetz" (Ley de organización escolar), en el cual, los expertos realizan las contribuciones materiales significativas adecuadas. Existe una autonomía curricular desde primero a cuarto curso de primaria en la "Grundschule". Hay dos itinerarios que sólo difieren en el número de horas en lo referente a Technical/textile Work y German/Reading en la actualidad (Eurydice, 2001).

Un idioma moderno (inglés, francés, italiano, croata, esloveno, checo o húngaro) se estudia de forma optativa en el curso 1° y 2° con 32 horas anuales sin afectar el número de horas semanales de instrucción. Esto será obligatorio a partir del curso 2003/2004.

El porcentaje del alumnado **deficiente visual** de esta etapa educativa es, aproximadamente igual que el de la etapa de educación infantil o preescolar

Universidad de Huelva 2009

El número total de horas por semana durante todos los cursos es de 92, el itinerario que se muestra seguidamente, nos muestran las áreas obligatorias de primaria del itinerario 1°(Eurydice, 2001).

AREAS	Nº HORAS 1°	2°	3°	4°
Historia	3	3	3	3
Alemán	7	7	7	7
Matemáticas	4	4	4	4
Música	1	1	1	1
Arte	1	1	-	-
Arte/escritura	-	-	2	2
Technical/Tex.	1	1	2	2
Ed. Física	2	2	3	3

Cuadro II.7. Números de horas en las áreas obligatorias de primaria.

El alumnado es evaluado por sus profesores utilizando la **evaluación** continua, exámenes orales y escritos y prácticos. Las calificaciones tienen una valoración del 1 al 5, Muy bueno (1), Bueno (2), Satisfactorio (3), Suficiente (4) e Insuficiente (5); y al finalizar cada semestre, los alumnos reciben un informe. Tanto el primer ciclo de primaria (1° y 2° curso), como el segundo ciclo (3° y 4°), forman una unidad y generalmente el alumnado que acaba el primer ciclo pasa al segundo, sin tener en cuenta cómo fueron evaluados. Al finalizar la etapa los padres son orientados de los posibles itinerarios que puede seguir su hijo (Comisión europea, 1995).

El alumnado austriaco puede realizar los estudios obligatorios en las escuelas públicas, escuelas privadas, escuelas alternativas (Waldorf que sigue los principios de Freinet, Rebecca Wild y otros); escuelas de minorías étnicas, y escuelas de lenguas extranjeras (Comisión Europea, 1995).

Universidad de Huelva 2009

Los datos aportados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura nos muestran las cifras relativas al curso escolar 2000-2001 en Volksschulen, con 393.586 alumnos; 33.853 profesores; 3.384 escuelas; el número de alumnos por profesor es de 11,6; y el número de alumnos por clase es de 19,9.

II.4.3. La Educación Secundaria.

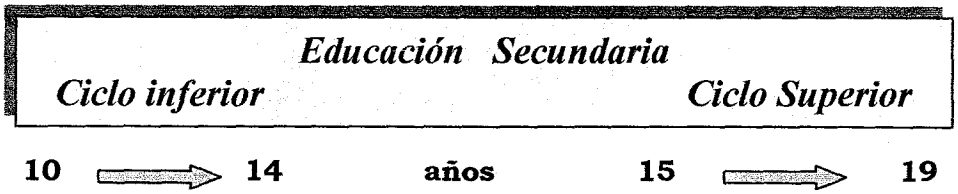


Figura II.4. Edades y Niveles que abarca la educación secundaria en Austria.

Son varias las escuelas de educación secundaria las que han ido evolucionando a lo largo de la historia, a continuación resumiremos el tiempo al que se remontan y su legislación actual (Eurydice, 2001):

1.- "Hauptschule": estas escuelas de preparatoria general datan de la Reforma de 1774, bajo el mandato de la Emperatriz María Theresia, éstas ofrecían la instrucción obligatoria y estaban establecidas en casi todos los pueblos. Los hitos importantes que han vivido han sido el "Reichsvolksschulgesetz" (La Ley de Escuelas Imperiales de Primaria) de 1869 y la reforma escolar después de la fundación de la Primera República en 1918. La legislación de 1962 es la base de ellas actualmente con la Ley de organización escolar, Ley de instrucción obligatoria, Ley de períodos escolares, Ley de inspección federal, Ley de educación escolar, y Ley de instrucción religiosa.

2.- "Allgemeinbildende Höhere Schule": debido a la reforma de la Ley escolar obligatoria se tomaron las medidas estructurales y organizacionales que deben ser los requisitos previos legales para el desarrollo de estas escuelas de preparatoria académica. La Ley de organización escolar, la Ley de Inspección escolar federal y la Ley de Instruc-

Universidad de Huelva 2009

ción obligatoria, así como, las Leyes generales de ese año crearon la infraestructura legal básica permanente de estas escuelas. Su armazón educativo está en la Ley de organización escolar y la Ley de Educación escolar.

3.- "Polytechnische Schule": En la reforma de 1962 se crearon como una innovación esencial de los años pre-profesionales (Polytechnischer Lehrgang) bajo la Ley de organización escolar, con un nuevo curso de noveno obligatorio de enseñanza. El alumnado asistió a estas escuelas profesionales por primera vez en el curso 1966-1967, en las escuelas independientes recientemente establecidas, o junto a otras escuelas obligatoias establecidas como las de primaria, generales o especiales. La legislación actual es la misma que la de las escuelas preparatorias generales (Hauptschule).

4.- "Bildungsanstalten Für Kindergartenpädagogik": En 1868, la primera institución educativa para enfermeras, niñeras y ayudantes de médicos en correccionales fue fundada en Viena. Ofreció un curso de un año con 15 horas semanales. En 1872, un decreto ministerial las consagró a la Educación de Maestros de Guarderías, que inicialmente formaba parte de las escuelas de formación inicial de primaria. Su armazón escolar está en la Ley de Organización Escolar y la Ley de Educación escolar, así como varios decretos y ordenanzas que regulan el funcionamiento escolar.

5.- "Bildungsanstalten Für Sozialpädagogik": Ya en 1948, el Ministerio Federal de Educación decretaba la institucionalización de la formación de los educadores. En 1960, se abre el Instituto Federal de Educadores en Baben. En 1994, estas escuelas no sólo se dedican a la formación de los educadores, sino también, la investigación, los centros de guarderías, las juventudes y los cursos de formación para la educación especial, actualmente son denominados Institutos de Pedagogía Social. Su armazón legal está en la Ley de organización escolar y la Ley de Educación escolar.

6.- "Escuelas Técnicas y Profesionales": Estas escuelas en Austria datan de la Edad Media, con el entrenamiento de artesanos. Bajo

Universidad de Huelva 2009

la Emperatriz María Theresia, una Ley escolar regula los problemas de asistencia escolar, autoridades escolares, inspección escolar y la construcción de escuelas. El acceso a los aprendices fue regulado, las escuelas de entrenamiento para artesanos fueron denominadas "escuelas industriales" y ofrecían cursos profesionales los domingos. Actualmente, son escuelas profesionales que se guían por la legislación básica de organización escolar y educación escolar.

II.4.3.1. Ciclo Inferior.

A este ciclo pertenecen los siguientes tipos de escuelas: Hauptschule (preparatoria general); Allgemeinbildende Höhere Schule (preparatoria académica); el ciclo superior de escuelas de primaria; y el nivel superior de las escuelas especiales.

Las Hauptschule (Leclerq, J.M. y Rault, C.), siguen a los cuatro años pasados con éxito de educación primaria y comprenden otros cuatro años (de 5° a 8°); pertenece a la escuela obligatoria general y el requisito de entrada es la realización de un examen. Su función es proporcionar la educación general básica y preparar a los alumnos según sus intereses, talentos y habilidades para la vida profesional y/o para un traslado a una escuela intermedia-nivelada y superior-nivelada. El número de alumnos y profesores varía debido a los factores regionales y demográficos, pero generalmente está entre 8 clases y 200 alumnos. El alumnado de los pueblos pequeños asiste a una escuela centralizada y se ofrece el transporte libre a las escuelas. El máximo de alumnos por clase suele ser de 30 y las áreas obligatorias son: alemán, matemáticas y un idioma moderno extranjero. Se tiene la regla de agrupar al alumnado según sus habilidades, sin tener en cuenta su pertenencia a una clase del centro. Cuando el alumnado progresa con éxito en esta escuela de preparatoria general puede pasar a las escuelas de preparatoria académica y viceversa. Estas escuelas gozan de autonomía escolar.

Universidad de Huelva 2009

En Austria la "Hauptschule" tiene tres tipos de escuelas especiales para el alumnado con talento e inclinaciones particulares, éstas se encuentran organizadas como escuelas separadas o bien, dentro de la misma escuela, aunque de forma separada, son las escuelas de educación de música, deportes y de esquiar. La admisión tiene lugar después de unas pruebas especiales (Anele, 1994).

Los planes de estudios son desarrollados por grupos de expertos en los que están representados los profesores, formadores, consejos escolares, universidades y el ministerio. Estos planes se someten al debate en los gobiernos provinciales, consejos escolares, asociaciones de padres y otros órganos públicos. En el cuadro siguiente se recogen las áreas curriculares obligatorias de los cuatro cursos y el número de horas semanales, además, tienen orientación profesional en 3º y 4º y educación física, separada para niños y niñas (Eurydice, 2001):

ÁREAS	Nº HORAS 1º	2º	3º	4º
Religión	2	2	2	2
Alemán	5	4	4	4
Idioma extranjero	4	4	3	3
Historia y sociología	0	2	2	2
Geografía y economía	2	2	2	2
Matemáticas	4	4	4	4
Dibujo	0	0	1	1,5
Biología y C. Ambientales	2	2	2	2
Física y química	0	2	2	4
Música	2	2	2	1
Arte y escritura	2	2	2	2
Tecnología	2	2	1,5	2
Ciencias domésticas	0	0	1,5	1,5
P.E.	4	4	3	3
TOTAL horas se,manales : 127				

Cuadro II.8. Áreas curriculares obligatorias y nº de horas semanales en Austria.

Universidad de Huelva 2009

Las puntuaciones que se utilizan para la evaluación del alumnado son Muy bueno (1), Bueno (2), Satisfactorio (3), Suficiente (4) e Insuficiente (5). Un alumno promociona al curso siguiente cuando ha completado el curso con éxito, es decir, si el informe de fin de curso muestra todas las áreas obligatorias sin la puntuación de Insuficiente. Al terminar el cuarto curso de estas escuelas el alumnado recibe una certificación de haber terminado, y es requisito previo para la admisión en las escuelas generales superiores (Eurydice, 2001).

Durante el curso escolar 1999/2000, y según los datos del Ministerio de Educación, el número de estudiantes de Hauptschule era de 261.875, de profesores 34.244, de escuelas 1.183 y el número de alumnos por clase es de 22,9.

Las Allgemeinbildende Höhere Schule (Leclerq, J.M. y Rault, C., 1989) o preparatoria académica, tienen cuatro años del ciclo inferior de secundaria (10-14años) y cuatro años de ciclo superior de secundaria (14-18 años). Aquí se describirá lo relativo al ciclo inferior. Estas escuelas operan bajo el Gobierno Federal y el número de clases y alumnado es generalmente, alto. Los requisitos de admisión es la superación de los cuatro cursos de primaria con la valoración de Muy bueno o Bueno en alemán, lectura y matemáticas. Durante los dos primeros años existe un único currículum y tipo de escuela para una fase de observación y orientación, y el mismo plan de estudios que en Hauptschule; sin embargo, para los cursos tercero y cuarto existe la opción de elegir la rama de Latín (Gymnasium), la rama de Ciencias (Realgymnasium) y la rama de economía de la casa (Wirtschaftskundliches Realgymnasium).

Estas escuelas ofrecen una educación general obligatoria y profunda a los alumnos, tiene una función doble: una que lleva al ciclo superior de secundaria, y por otra, transferir al alumnado a las escuelas técnicas y profesionales. Los planes de estudio de los dos primeros cursos son iguales que los de la preparatoria general y sólo en tercero y cuarto existen asignaturas relacionadas con las distintas ramas mencionadas antes como Latín. El alumnado que supera un curso promociona al siguiente y en estas escuelas no se obtiene ningún tipo

Universidad de Huelva 2009

de certificado al terminar el ciclo inferior, ya que, la escolaridad obligatoria aún no ha llegado a su fin (Eurydice, 2001).

II.4.3.2. Ciclo Superior.

Para responder a las habilidades y talentos del alumnado y a las diferentes cualificaciones de la sociedad, el ciclo superior de preparatoria, correspondiente a los cursos de 9° a 13°, tiene una oferta muy amplia de centros y ramas, entre ellos se pueden citar a los que siguen (Eurydice.org, 2001):

1.- Polytechnische Schule (escuela pre-profesional, curso 9°), es principalmente una escuela de un año para el alumnado de 14/15 años. La enseñanza tiene una parte general fija y una parte electiva flexible con siete áreas de especialización. Existen los centros independientes y los centros que están dentro de la obligatoria general. El alumnado que termina adquiere un certificado que lo habilita para aprender una profesión. Durante el curso escolar 1999/2000, y según los datos del Ministerio de Educación, el número de estudiantes de estas escuelas era de 20.050, de profesores 1.934, de escuelas 322 y el número de alumnos por clase es de 22,2.

2.- Ciclo superior de Allgemeinbildende Höhere Schule (preparatoria académica cursos de 9° a 12°), que sigue a los cuatro cursos del ciclo inferior y sigue con las mismas ramas; Latín, Ciencia y Economía de la casa. Se concluye con un examen, "Maturanten", que consta de cuatro escritos y tres orales, que habilita para la educación superior o el mundo laboral. Durante el curso escolar 1999/2000, y según los datos del Ministerio de Educación, el número de estudiantes de estas escuelas era de 185.091, de profesores 19.974, de escuelas 320 y el número de alumnos por clase es de 24,7.

3.- Bildungsanstalten Für Kindergartenpädagogik (escuela de formación de maestros de guarderías escolares) y Bildungsanstalten Für Sozialpädagogik (escuela de formación de educadores) para los cursos de 9° a 13°. Creadas para llevar las actitudes profesionales, conoci-

Universidad de Huelva 2009

mientos y habilidades requeridas para cumplir las tareas educativas. La certificación que se adquiere habilita para trabajar en jardines de infancia y guarderías. Para las primeras en el curso 1999/2000 había sobre 7.970 estudiantes y 304 clases; para las segundas había 776 estudiantes y 39 clases, el número de profesores para ambas era de 1401.

4.- Berufssschule (jornada incompleta de escuela profesional obligatoria para los cursos de 10° a 13°) que coexisten con el lugar de trabajo. Tiene la tarea de instrucción especializada suplementaria y ofrecen el conocimiento teórico básico a los estudiantes, mientras complementan su formación. Durante el curso escolar 1999/2000, y según los datos del Ministerio de Educación, el número de estudiantes de estos centros era de 131.813, de profesores 4.549, y de escuelas 172.

5.- Mittlere Berufsbildende Schulen (escuelas profesionales de nivel medio para los cursos de 9° a 12°). Durante el curso escolar 1999/2000, y según los datos del Ministerio de Educación, el número de estudiantes de estas escuelas era de 49.739, de escuelas 449 y 2.222 clases.

6.- Berufsbildende Höhere Schulen (escuelas profesionales de nivel superior para los cursos de 9° a 13°). Durante el curso escolar 1999/2000, y según los datos del Ministerio de Educación, el número de estudiantes de éstas era de 121.211, de escuelas 281 y 4.857 clases.

7.- Oberstufenrealgymnasium, es un tipo especial del ciclo superior de la preparatoria académica. Es una escuela para el alumnado que ha completado el 8° curso de Allgemeinbildende Höhere Schule, así como para los graduados en Hauptschule (preparatoria general).

Como observamos en nuestro estudio realizado el alumnado **deficiente visual** tiene profesorado y material especializado, que aún en esta etapa educativa un porcentaje cercano al 40% sigue asistiendo a centro especializados para sus necesidades.

Universidad de Huelva 2009

II.5. El Profesorado.

La formación inicial del profesorado varía según se trate de los Jardines de infancia, la escuela obligatoria, la escuela profesional obligatoria de jornada incompleta, media y preparatoria superior; y la educación superior.

Los maestros de "Kindergarten" (guarderías) se forman en la "Bildungsanstalten Für Kindergartenpädagogik" (escuela de formación de maestros de guarderías), como se ha especificado en el apartado anterior referido a este tipo de establecimientos (Vaniscotte, F., 1993).

La formación del profesorado de las escuelas obligatorias ("Allgemeinbildende Pflichtschulen") se lleva a cabo mediante la Ley de Organización escolar, y abarca a las escuelas obligatorias generales, la escuela primaria (Volksschule), la preparatoria general (Hauptschule), la escuela pre-profesional (Polytechnische Schule), y la escuela especial (Sonderschule), todas están subordinadas directamente al Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura. Ocho de las nueve provincias federales austriacas tienen una "Pädagogische Akademie"; las provincias de Viena, Baja Austria, Austria Superior, Styria y Tirol tienen también una Pädagogische Akademie de la Iglesia Católica, en la provincia de Burgenland esta institución está conjuntamente gestionada por la Iglesia y el Gobierno (Vaniscotte, F, 1993).

Las instituciones para la formación del profesorado de la escuela obligatoria (Pädagogischen Akademien) se establecieron en base a la Ley escolar de 1962 y reemplazó a las instituciones existentes. Desde 1985 la duración de formación inicial para el profesorado de escuelas primarias es de tres años. El requisito de admisión en estas instituciones es el examen de matriculación (Reifeprüfung) para las preparatorias académicas; matrícula y examen de diploma para las escuelas profesionales de nivel superior; y el Berufsreifeprüfung (examen especial de matriculación que permite el acceso ilimitado a la Universidad). Todo el alumnado tiene que haber superado doce años de enseñanza para poder acceder a los exámenes de ingreso anteriores (Archer, E.G. y Peck, B.T., 1990).

Universidad de Huelva 2009

Los profesores de educación primaria, los de la clase de preescolar y los de la escuela especial, tienen que especializarse en todas las materias de este tipo de escuelas; sin embargo, los profesores de la preparatoria general y la escuela pre-profesional tienen que especializarse en dos materias. El modelo de enseñanza tiene una tendencia a la integración, es decir, se enseñan los temas educativos, didácticos, científicos y prácticos. El entrenamiento práctico en estas escuelas es obligatorio en cada uno de los seis semestres (Eurydice, 2001).

El profesorado de las escuelas preparatorias académicas, escuelas técnicas y profesionales, y universidades, está especializado en las Universidades y Universidades de arte. Las bases legales están en la Ley Federal de Ciencias y Humanidades y en la Ley de Formación escolar. El Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura es el responsable de la formación de nivel universitario. El requisito para entrar en estas universidades es el examen de matriculación. El tiempo de formación está en cuatro años y medio; al finalizar los dos primeros se tiene que pasar un examen de diplomatura, en la segunda fase se tienen 12 semanas de práctica. Generalmente el 84% del tiempo se dedica a los aspectos científicos, el 10% a la metodología y el 6% a la pedagogía y la formación práctica. La certificación que se otorga al alumno, es el título académico de "Magíster" (Eurydice, 2001).

La formación inicial del profesorado de las escuelas técnicas, profesionales y universidades (Vaniscotte, 1993), a pesar de su larga tradición, no tenía un profesorado formado para los temas prácticos, eran los de educación general y especialistas los que la impartían. Todo el recorrido histórico empezó en 1906 con un curso de formación de un año para el profesorado. Con la Ley de Organización escolar de 1962 se formaba durante dos semestres al profesorado de estas escuelas. Los centros que imparten la formación inicial son (Eurydice, 2001):

- ✓ Berufspädagogische Akademien: instituto de formación de maestros profesionales.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Pädagogische Institute: parte del curso para profesores de formación práctica y algunas áreas de teoria.
- ✓ El Forstwirtschaftliche und Berufspädagogische Akademie: formación del instituto para profesores de preparatoria de nivel superior de agricultura y silvicultura.
- ✓ Religionspädagogische Akademien: formación del profesorado de instrucción religiosa.
- ✓ Las Universidades: formación inicial del profesorado de educación general y estudios de negocios para escuelas técnicas y profesionales y universidades.

El profesorado que depende de las provincias enseña en las escuelas obligatorias generales, las escuelas primarias, la preparatoria general, las escuelas pre-profesionales, la escuela especial y las escuelas obligatorias profesionales. El profesorado que depende de las autoridades federales instruye en las preparatorias académicas, escuelas profesionales de nivel medio y escuelas profesionales de nivel superior. El profesorado es inicialmente empleado por medio de un contrato de trabajo con duración limitada o ilimitada basado en la Ley de contrato de Personal. Los requisitos previos es la realización correcta de la formación exigida, nacionalidad austriaca o de un país miembro de la unión Europea y la aptitud personal y profesional del solicitante. El profesorado es asignado a cada uno de los centros educativos y también quedan algunos en reserva. Se regulan los sueldos en la Ley denominada "Gehaltsgesetz" y depende de su formación y del tipo de servicio en las escuelas, en total existen ocho categorías (Eurydice, 2001).

En Austria existen equipos especializados, formados por profesores especializados en **deficiencia visual** total, movilidad, etc. y otros profesionales que apoyan a los niños ciegos y sus familias, que los prepara para su integración en los distintos centros en los que asisten.

Universidad de Huelva 2009

II.6. La Atención a la Diversidad.

La educación especial en Austria está arraigada en una tradición humanista duradera, al igual que en los países de la Europa occidental, las escuelas especiales están establecidas de acuerdo a las diferentes deficiencias. Las instituciones más viejas son el Instituto para el Sordo y para el Mudo fundado en 1779; y el Instituto para Ciegos en Viena fundado en 1.804, también se establecieron escuelas para los niños mentalmente discapacitados a finales del siglo XIX. La reforma escolar de 1962 abarcó la base legal para la instrucción especial del alumnado con necesidades educativas especiales[5]. Mientras que en el pasado los niños eran enviados al "Sonderschule" (escuela especial), ha habido un importante cambio en los últimos 15 años, consistente en enviar a los niños con n.e.e. a los centros integradores junto a sus compañeros no discapacitados (Eurydice, 2001).

II.6.1. Política de integración.

En virtud de la legislación austriaca, las escuelas especiales tienen como objeto organizar la educación para los niños con n.e.e. según sus deficiencias y necesidades, así como diseñar los contenidos pedagógicos que sean, en la medida de lo posible, equivalentes a los programas de la escuela primaria, de la enseñanza secundaria general y de las escuelas de formación pre-profesional. La reivindicación de una educación diferenciada e individual de este tipo conlleva la necesidad de establecer diferentes tipos de escuelas especiales en el marco del sistema escolar obligatorio, así como diferentes programas. Las distintas categorías de deficiencias corresponden a distintos tipos de escuelas especializadas cuya estructura es algo diferente de las escuelas ordinarias. Los grupos son más reducidos (entre 8 y 15 niños) en vez del máximo habitual de 30 alumnos. Los educadores poseen una formación y una cualificación especial. Las escuelas especiales disponen de un programa autónomo modificable en función de las n.e.e. del

[5] Se utilizará a partir de ahora las siglas n.e.e. para referirse a necesidades educativas especiales.

Universidad de Huelva 2009

alumnado (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Desde 1981, se han realizado proyectos piloto para intentar aplicar diversos métodos de integración y adquirir de esta manera experiencia, siendo el objetivo la legalización de la integración en el sistema ordinario. En 1993, el Parlamento aprobó una ley específica que posibilitaba la integración en la escuela primaria. Paralelamente a la legalización de la integración en las escuelas primarias, el nivel inferior de la enseñanza secundaria inició proyectos pilotos para intentar conseguir la integración y adquirir conocimientos en la materia. El objetivo era la implantación de la integración en las escuelas secundarias antes de 1997, a fin de garantizar la continuidad de la integración a este nivel, para aquellos niños con n.e.e. que hubiesen empezado la enseñanza primaria ordinaria en 1993. En diciembre de 1996, el Parlamento adoptó otra ley por la que se legalizaba la continuidad de la integración en el nivel de la enseñanza secundaria inferior. La fecha límite de 1997 planteó, sin embargo ciertos problemas. La fase experimental era demasiado corta y el número de escuelas que ofrecían proyectos piloto era demasiado reducido. En las escuelas secundarias, la cooperación entre profesores ordinarios y de apoyo era más compleja que en las primarias. Las asignaturas eran impartidas por diferentes profesores, de forma que el profesor de apoyo debía colaborar y planificar las lecciones con varios profesores (Eurydice, 2001).

Antes de 1993, las escuelas especiales eran responsables de los niños cuyas n.e.e. habían sido oficialmente reconocidas. A partir de la ley de 1993, los padres podían escoger entre la escuela primaria ordinaria (integración) y la escuela especial. Los niños con n.e.e. pueden ahora cursar sus estudios en escuelas ordinarias o especializadas. En Austria, la política de integración varía según la provincia, pero se fundamenta sobre una ley válida para todo el país. En efecto, la legislación exige tanto a la enseñanza ordinaria como a las escuelas especiales que propongan una oferta atractiva para así facilitar la opción de los padres. Sin embargo, esta característica depende de la situación lo-

Universidad de Huelva 2009

cal, de la infraestructura existente y de la actitud de los responsables de las tomas de decisiones respecto a la integración (OECD, 1995).

En Austria se han establecido 10 categorías de necesidades educativas especiales como se indica en el cuadro que se expone a continuación (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Dificultades de aprendizaje
Deficiencia Física
Problemas de lenguaje
Deficiencia Auditiva
Sordera
Deficiencia Visual
Ceguera
Trastornos Graves del comportamiento
Deficiencia múltiples severas
Problemas de salud

Cuadro II.9. Categorías de n.e.e. en Austria.

Tal y como se dice anteriormente, antes de 1993, las escuelas especiales tenían la responsabilidad de los niños con n.e.e. oficialmente reconocidas. El ingreso de un niño en una escuela especial estaba precedido por la decisión tomada por el Consejo escolar regional, a petición de los padres o del director del establecimiento. Antes de tomar esta decisión, el Consejo debía solicitar la opinión autorizada del responsable de la escuela especial, y en su defecto, la de un médico y la de un psicólogo de la escuela (contando con el consentimiento de los padres). Existía la posibilidad de recurrir la decisión del Consejo escolar regional, apelando al Consejo provincial. Este podía solicitar, en ese caso, la opinión de un psicopedagogo. Desde 1993 este procedimiento se sigue aplicando aunque ha sufrido modificaciones, siendo la más importante la posibilidad legal ofrecida a los padres de escoger entre una escuela ordinaria y una escuela especial. Las demás modificaciones se refieren a la posibilidad que tienen los padres de presentar ellos mismos una opinión fundamentada y la obligación del Consejo

Universidad de Huelva 2009

escolar regional de aconsejarles en materia de n.e.e., de las posibilidades existentes en el marco del sistema escolar y de las ayudas complementarias (Hegarty, S., 1994).

II.6.2. Alumnado con n.e.e.

Austria cuenta con 8 categorías de escuelas de necesidades educativas especiales, según se indican en el cuadro (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998):

1. **Para niños con dificultades de aprendizaje.**
2. **Para niños con deficiencia física.**
3. **Para niños con problemas de lenguaje.**
4. **Para niños con deficiencia auditiva o sordera.**
5. **Para niños con deficiencia visual o ceguera.**
6. **Para niños con problemas graves de comportamiento.**
7. **Para niños con una deficiencia severa.**
8. **Para niños en medio hospitalario.**

Cuadro II.10. Categorías de escuelas de niños con n.e.e. en Austria.

Algunas escuelas especiales (205) han sido designadas por el Consejo provincial como "Centros de Educación Especial"; su misión es asegurar y coordinar las medidas adoptadas en el ámbito de la enseñanza especial, con el fin de que el alumnado que requiere una educación especial curse sus estudios, de la mejor manera posible, en las escuelas ordinarias. Estos centros cooperan para este fin con los inspectores escolares, con otros centros e instituciones, así como con el sistema obligatorio. Organizan y coordinan las medidas relativas a la enseñanza especial en el ciclo obligatorio. Sus actividades comprenden la recogida de datos sobre los niños con n.e.e., planificación pedagógica y organización, asesoramiento a padres y educadores, relaciones públicas, planteamiento de las posibilidades de formación, así como el

Universidad de Huelva 2009

establecimiento y mantenimiento de clases ordinarias de integración (Pijl, S.J.; Meijer, C.J.W. y Hegarty, S., 1997).

El alumnado con n.e.e. puede recurrir a diferentes categorías de profesionales, es decir a educadores cualificados en el tratamiento de n.e.e. que intervienen como apoyo al profesor del sistema ordinario. El personal médico, los terapeutas, los enfermeros existen allí donde sean necesarios. La integración del alumnado con n.e.e. puede revestir diversas formas (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998):

1.- Clases ordinarias que reciben un apoyo a tiempo completo: por lo general, estas clases tienen de 4 a 6 niños con deficiencia (en función de la categoría y del grado de deficiencia) y de 17 a 20 niños sin deficiencia. El profesor recibe el apoyo a tiempo completo de un educador especializado. La estructura de la clase está planificada y decidida por el Consejo escolar regional en cooperación con el responsable del Centro de Educación Especial y el director del establecimiento.

2.- Clases ordinarias que reciben un apoyo a tiempo parcial: en estas clases, el número de niños con deficiencias no es suficiente como para justificar un apoyo a tiempo completo. Por lo tanto, el profesor recibe un apoyo a tiempo parcial. El grado de ayuda depende del número de niños con deficiencia, de la categoría y del grado de la deficiencia y de la situación local. La experiencia ha demostrado que es muy difícil integrar a un solo niño con n.e.e. en una clase porque el profesor está asistido por un educador especializado durante una media de cuatro clases por semana. En este caso, el éxito de la integración dependerá de las capacidades del educador habitual. La cuestión es saber si esta forma de integración puede satisfacer todas las necesidades educativas del alumnado con n.e.e.

3.- Clases de cooperación: estas clases funcionan en el sistema ordinario. Presentan la estructura de un aula especial y los alumnos son apoyados por un educador especializado. La ley ofrece a estos alumnos la posibilidad de cursar el ciclo ordinario cuando sean capa-

Universidad de Huelva 2009

ces de ello. En la práctica, la mayoría de estos niños siguen una parte del programa en la clase ordinaria. El programa proviene, no obstante, de que se les desplaza continuamente de un lugar a otro y no tienen la sensación de pertenecer al lugar donde se encuentran.

En Austria, en el curso 1995/96 alrededor de 670.000 alumnos en edad de escolarización obligatoria han cursado la enseñanza ordinaria o especial (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Nº total de alumnos en las escuelas primarias:	**382.901**
Nº total de alumnos en las escuelas secundarias:	**267.093**
Nº total de alumnos en escuelas especiales:	**18.433 (2,76%)**
Dificultades de aprendizaje:	**59%**
Deficiencia física:	**4,9%**
Problemas de lenguaje:	**2%**
Deficiencia auditiva:	**1,1%**
Sordera:	**1,6%**
Deficiencia visual:	**1%**
Ceguera:	**0,5%**
Deficiencias múltiples:	**2,1%**
Deficiencia severa:	**17,4%**
Estancia medio hospitalario:	**5,2%**
Nº total de alumnos inscritos con n.e.e.:	**24.725 (3,70%)**
n.e.e. en el nivel primario:	**7.388 (40%)**
n.e.e. en el nivel secundario:	**11.045 (0,6%)**
Niños con n.e.e. en escuelas ordinarias:	**6.292 (0,9%)**
En escuelas de primaria:	**4.533 (1,2%)**
En escuelas secundarias:	**1.759 (0,6%)**

Cuadro II.11. Número de alumnos con n.e.e. en Austria.

II.6.3. Programa y formación.

En la enseñanza primaria, el programa constituye un marco que ofrece al educador la posibilidad de adaptarse y de reaccionar ante las necesidades individuales. En secundaria, el programa es una codifica-

Universidad de Huelva 2009

ción de las asignaturas y retoma un contenido cuantificado así como una secuencia muy determinada (OECD, 1995).

La accesibilidad al programa ordinario de las diferentes escuelas obligatorias depende de la categoría y del grado de la deficiencia. La elección de un programa para un niño con n.e.e. debe corresponder siempre con las necesidades y las capacidades del mismo. Por eso, el niño puede cursar determinadas asignaturas tomadas de diferentes programas (OECD, 1995).

En virtud de la ley, los niños que padecen una deficiencia física, una deficiencia visual o auditiva, pueden seguir un programa adaptado, de acuerdo con su discapacidad o, asimismo, estar exentos de un curso que no puedan seguir en razón de su deficiencia específica (OECD, 1995).

Los educadores especiales obtienen un titulo otorgado por la escuela de formación del profesorado, tras una formación inicial de tres años. La especialización en el ámbito de las dificultades del aprendizaje y de las deficiencias múltiples severas es particularmente importante. Su estudio se realiza de forma especifica y es obligatorio para todos los educadores especiales. El título les autoriza a trabajar en una escuela especial o como profesor de apoyo en una escuela ordinaria. Además, las escuelas de formación permanente o de formación del profesorado ofrecen cualificaciones especiales suplementarias en los diferentes tipos de deficiencias atendidos en las escuelas especiales, pudiendo trabajar en una escuela especial o formar parte de un servicio itinerante (Hegarty, S., 1994).

El centro para la formación permanente organiza cursos en cooperación con el Consejo escolar regional o provincial. La formación permanente puede organizarse para el conjunto del personal docente de una escuela, para los profesores de una determinada región, de una provincial federal o de todo el país. La política de integración ha influido fuertemente en el desarrollo de los programas de formación permanente debido a su gran facilidad para adaptarse a la situación actual. Por su lado, las escuelas de formación del profesorado están o-

Universidad de Huelva 2009

bligadas a aplicar un programa nacional y por lo tanto las adaptaciones son mas complejas (Hegarty, S., 1994).

En la escuela primaria, la actitud de los educadores hacia los alumnos integrados con necesidades especiales es positiva. Las evaluaciones muestran que la mayoría de ellos se siente preparado para este nuevo ámbito de trabajo. En la enseñanza secundaria, la experiencia de la integración se limita a las escuelas y a los educadores que han participado en los proyectos piloto. Estos educadores han integrado voluntariamente a niños con necesidades educativas especiales, lo que explica su actitud positiva frente a la integración. Sus dudas, de acuerdo con las evaluaciones, se dirigen no hacia los niños, sino hacia el sistema en sí. Los educadores del ciclo secundario general se ven inundados de trabajos de integración y algunos no entienden por qué deben integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales, además de los alumnos más flojos con los que ya cuentan en sus clases (Hegarty, 1994).

La actitud de los padres hacia la integración varia considerablemente y depende, entre otras cosas, de las necesidades específicas de sus hijos, de las posibilidades educativas ofrecidas, del centro de educación especial, de los educadores y de su propia experiencia. En general, existe una disposición favorable a la integración. La experiencia muestra que una actitud positiva depende del nivel de información, de los conocimientos y de la experiencia personal. Los padres, en mayor o menor medida, no creen que las escuelas secundarias estén preparadas para satisfacer todas las necesidades de su hijo con deficiencia de la forma en que lo están las escuelas primarias, sobre todo en cuestión de formación profesional. La mayoría de los padres piensan que la integración en las clases ordinarias ofrece una buena alternativa a la educación especial y aprecian cada vez mas la posibilidad legal de escoger la escuela a la que su hijo pueda asistir (UNESCO, 1994).

La incompatibilidad de la situación local con las necesidades de un niño puede dar lugar a un obstáculo en su integración. La realidad práctica muestra, por otra parte, que la integración de uno o más niños con deficiencia con un apoyo parcial no da respuesta suficiente a

Universidad de Huelva 2009

las necesidades de los alumnos y del profesor. Asimismo, en las zonas rurales es difícil agrupar a los niños con necesidades educativas especiales. Finalmente, en algunas provincias la necesidad de especialistas es superior a la oferta (UNESCO, 1994).

II.7. La Deficiencia Visual.

Al iniciarse la Edad Contemporánea, Austria era núcleo central de un poderoso imperio del cual se han ido independizando todos los estados miembros, hasta que al terminar la Segunda Guerra Mundial, el 11 de noviembre de 1945, Europa quedó estructurada, salvo la división de las dos Alemanias, que fue posteriormente configurada de la forma actual.

En los países miembros del Imperio Austriaco, los faltos de vista llevaron una vida miserable hasta el primer cuarto del siglo XX, siendo su principal actividad la mendicidad, con las alternativas de ser mantenidos por sus familiares, ejercer los oficios tradicionalmente practicados por los invidentes o percibir, en contadas ocasiones, un subsidio del Estado o una subvención de cualquier sociedad filantrópica, socorros que siempre eran insuficientes para poder vivir (Montoro, 1993).

II.7.1. Aspectos generales de su historia.

En Austria la educación de los ciegos la inició de forma sistemática y metódica un filántropo vidente, Johann Wilhelm Klein[6] (1765-

[6] Klein nació en Alemania y, al acabar sus estudios de Derecho, se trasladó a Viena durante las guerras napoleónicas, y en Austria se ocupó de la asistencia a los pobres. Su interés por los problemas de los invidentes se despertó al leer el folleto titulado "Proposición sobre un instituto para la educación de niños ciegos". En el año 1805, Klein exhibió a su alumno en un examen público que tuvo lugar en un círculo literario ante destacadas personalidades académicas vienesas y, el aprovechamiento y la capacidad intelectual de Jacob Braun fueron tan evidentes, que se considera el día 23 de mayo de 1805, fecha en la que se realizó dicha exhibición, como el día que se fundó en Viena el primer colegio para ciegos del Imperio Austro-Húngaro. Al año siguiente es reconocido su colegio, que ya contaba con seis alumnos. Tanto se interesó por el magisterio que estudió Pedagogía en la Universidad de Viena (Montoro, 1993).

Universidad de Huelva 2009

1847), director de la Beneficencia en Viena, que el día 23 de mayo de 1804 comenzó a dar clases en su propio domicilio a un muchacho invidente de nueve años, llamado Jacob Braun. De esta forma, se pusieron las bases para la fundación de uno de los más importantes Institutos para ciegos que hubo en Europa en el siglo XIX (Montoro, 1993).

En 1808 (Montoro, 1993), consiguió Klein que el filántropo austriaco Klark, persona adinerada e influyente, fundara en Viena un Instituto para ciegos, del cual Klein fue nombrado director. Simultáneamente, gestionó de los poderes públicos la puesta en vigor de una política educativa y protectora a favor de los ciegos. En el año 1816, fue reconocido oficialmente como Instituto Nacional de Ciegos, siendo subvencionado totalmente por el Gobierno austriaco, ampliando su plantilla de profesores.

Klein, siendo director del Instituto en 1809, inventó un alfabeto compuesto de letras romanas, producido con líneas discontinuas de puntos en relieve muy finos, como si estuvieran hechos con la punta de un alfiler. Este instrumento lo describe Montoro (1993) como sigue:

> *"El alfabeto Klein se compone de tipos móviles que llevan inserto en una de sus caras agujas muy finas, formando los diferentes trazos de las letras. Además, en una de sus caras laterales está indicada en relieve la letra correspondiente que sirve de guía al usar dichos tipos. El aparato Klein se compone de una caja de madera, una de cuyas mitades está subdividida en casilleros y sirve para colocar los tipos en orden alfabético. En las tres primeras filas, de arriba abajo, van colocadas las letras; en la cuarta, los números, en la quinta y sexta, los signos, entre los que van incluidos unos tipos en blanco que se utilizan para la separación de las palabras. La tapa de la caja sirve como tablilla para escribir y con tal fin está cubierta en su lado interno por una felpa de tamaño adecuado, sobre la que se coloca el papel, quedando fijo con un marco de madera que tiene en sus lados un riel de metal, el cual lleva unos agujeros equidistantes en los que se sujeta la guía o rejilla que se usa para escribir, mediante dos pernos que aquélla lleva en cada una de sus puntas. Para escribir se coloca la guía en los agujeros interiores del marco, produciéndose la escritura de abajo arriba y de izquierda a*

Universidad de Huelva 2009

derecha. Se van clavando los tipos unos al lado de los otros, de forma que el que va quedando atrás puede quitarse para usarlo en caso necesario. Terminada una palabra, se coloca sobre la última letra el tipo en blanco que sirve para este objeto, y a su lado ya puede colocarse la primera letra de la palabra siguiente" (Montoro, 1993, p. 20).

En 1830, inició Klein la búsqueda y recogida de cuantos aparatos y material emplean los faltos de vista en su educación, vida profesional y movilidad, fundando con todo lo reunido el "Museo de los Ciegos", en Viena, que actualmente es una de los más importantes del mundo en su género, y que fue inaugurado oficialmente, el 20 de junio de 1910 por Alejandro Mell[7] (Montoro, 1993).

El sistema Braille tardó en imponerse en el Imperio Austro-Húngaro unos cuarenta años. Tuvieron que ser los propios ciegos quienes obligaran a las autoridades académicas a ordenar la adopción del sistema Braille en las instituciones docentes del país dedicadas a la enseñanza de ciegos. El plan de estudios aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública Austro-Húngaro, el 16 de septiembre de 1868, introdujo la enseñanza del Braille en el Instituto Imperial y Real de Ciegos de Viena, que todavía seguía con el impuesto por Klein (Mitteilungen Des Oestelreichischen Blindenverbandes).

En 1878 había escuelas para ciegos en las ciudades austriacas de Brunsk (Moravia), Lespold (Galitzia), Dobling (cercano a Viena) y en la capital del Imperio, los directores de estos centros, asistieron al Primer Congreso Internacional de Sordomudos y de Ciegos celebrado ese mismo año en París. Aquí se expuso que en los centros docentes se enseñaban, especialmente, los trabajos manuales, con el fin de que los faltos de vista dominasen un oficio con el que pudieran ganarse la vida (Mitteilungen Des Oestelreichischen Blindenverbandes).

Durante los cuatro años que duró la Primera Guerra Mundial, el Instituto sirvió como centro de rehabilitación para mutilados que habían perdido la vista en dicha guerra; mientras tanto los escolares seguían con sus familiares o estaban en lugares campestres, recogidos

[7] Alejandro Mell, fue director del Instituto Nacional para la Educación de los Deficientes Visuales de Viena, desde 1866 hasta 1919.

Universidad de Huelva 2009

por personas caritativas. Hacia el año 1937, abrió de nuevo el Instituto con dos nuevas secciones: enseñanza de telefonista y preparación para estereotipistas. En los últimos días de la Segunda Guerra Mundial, el edificio fue destruido por bombardeos y hasta 1958 no fue totalmente reconstruido, que pronto fue insuficiente para albergar al elevado número de alumnos, con lo cual, se edificaron varias construcciones anexas que se terminaron en 1977 y han resuelto todos los problemas de espacio que entorpecían la labor docente (Mitteilungen Des Oestelreichischen Blindenverbandes).

El antiguo Imperial y Real Instituto para la Educación de los Ciegos perdió su fama mundial al desaparecer la monarquía Austro-Húngara, pero volvió a realizar una eficiente labor durante los años comprendidos entre los dos conflictos bélicos del siglo pasado; y desde 1945 está contribuyendo brillantemente a elevar el nivel cultural y social de los ciegos en la República Federal Austriaca (Mitteilungen Des Oestelreichischen Blindenverbandes).

Este colegio continúa siendo la principal institución docente para ciegos de Austria, no obstante, haberse promulgado en 1946 la Ley, prescribiendo la asistencia de los ciegos a las escuelas públicas comunes; normativa que se cumple rigurosamente, lo cual propicia la integración social de los invidentes (Montoro, 1993).

En Austria también hubo otros centros educativos en otras ciudades, además de en la capital, en los que no se admitía la coeducación y se practicaba la misma metodología señalada en el Instituto Nacional, utilizando idénticos aparatos, ya que, la normativa docente la dictaba el Gobierno para todos los centros formativos y culturales. Todos los establecimientos dedicados a la enseñanza de los ciegos estaban dirigidos por personas videntes y también tenían vista todos los profesores, ya que, se consideraba a los carentes de visión incapaces de mantener la disciplina y la compostura de los alumnos en las aulas (Montoro, 1993).

Fue poco antes de la Segunda Guerra Mundial cuando comenzaron los ciegos a cursar los estudios de fisioterapia y a ejercer como

Universidad de Huelva 2009

masajistas. Austria cuenta con algunas escuelas para esquiadores ciegos, cuyo profesorado, según palabras de Montoro (1993) *"sabe explotar el coraje y la firme voluntad de superar los obstáculos que tienen sus alumnos"*.

Desde principios del siglo XX (Montoro, 1993) a los ambliopes se les imparten las mismas enseñanzas que a los ciegos, y en las instituciones docentes de éstos se practican, generalmente, los oficios que, tradicionalmente, ejercían los ciegos[8]. Poco después de la Segunda Guerra Mundial, se fundó en Viena una escuela nacional para ambliopes, que sirve como centro piloto en lo concerniente a la educación y formación profesional de los deficientes visuales de todo el país, y en la que se emplean textos impresos en letra más grande y con material adaptado, como la telelupa, las gafas binaculares y otros aparatos más modernos.

La primera asociación de ciegos en Austria se fundó 1897, cuyo campo de acción comprendía solamente la parte Central de Austria, incluido Viena; pocos años después, se repetía el hecho en Praga, Budapest y demás capitales de los estados fronterizos. Al terminar la Primera Guerra Mundial, se funda la "Asociación de Ciegos de Guerra", que recaba de los poderes públicos y consigue la ayuda moral y material que propicie la creación de centros-hogar de rehabilitación y convivencia para estos mutilados. Las asociaciones de ciegos de guerra y la de invidentes civiles se fusionaron en una sola, "La Federación Nacional de Ciegos Austriacos" en el año 1925 (Mitteilungen Des Oestelreichischen Blindenverbandes).

Durante la Segunda Guerra Mundial se paraliza todo y los ciegos de Austria fueron sufridores de las medidas inhumanas de Adolfo Hitler. Al terminar esta guerra, son dos las principales asociaciones existentes: La Asociación de Ciegos de Guerra y la Unión de Ciegos Civiles; que se fusionan, nuevamente, y forman "La Liga de Ciegos Austriacos", que es una organización independiente integradas por invidentes y

[8] Las profesiones tradicionales de los ciegos en Austria era la cestería, carpintería, tapicería, cartonaje, cepillería, alpargatería, escobería, etc.

Universidad de Huelva 2009

ambliopes, cuya acción se extiende a todo el territorio nacional de la República Federal, y que agrupa a seis asociaciones regionales con estatutos propios (Mitteilungen Des Oestelreichischen Blindenverbandes).

La principal misión de la Liga Austriaca de Ciegos, que en 1979 contaba con más de cinco mil asociados, es según nos enuncia textualmente Montoro (1993):

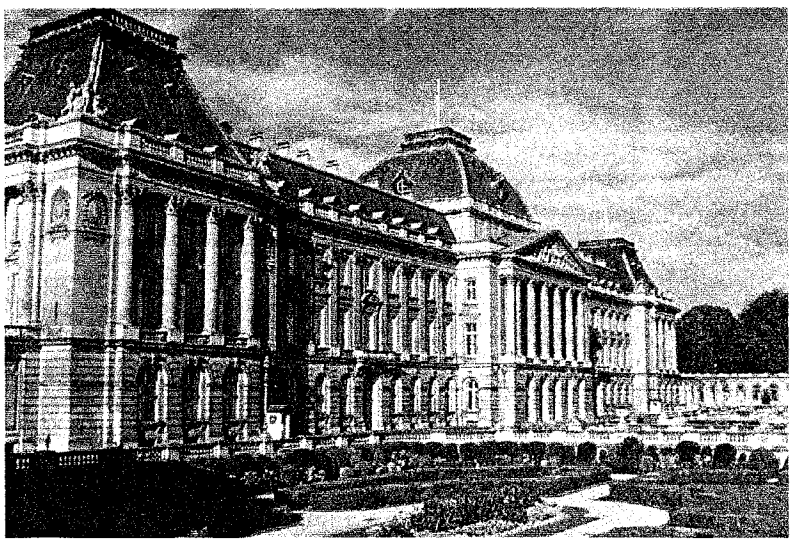
> *"Procurar el bienestar de todos sus miembros carentes de visión, concretándose en algunas tareas como por ejemplo, capacitar a sus afiliados para el ejercicio de una profesión y buscarles un puesto de trabajo en empresas públicas o privadas y, en su defecto, en los talleres protegidos. La Liga fomenta la integración social de los carentes de visión, mediante actos culturales y recreativos, campañas de propaganda y facilitando a sus asociados entradas para los espectáculos y tarjetas para hacer turismo"* (Montoro, 1993. p. 30).

Además de la Liga Nacional de Ciegos existen en Austria otras dos asociaciones tiflófilas : la de Militares Ciegos y la de Ciegos y Ambliopes Civiles, teniendo esta última carácter benéfico, porque se ocupa de jubilar, asilar y pensionar a los deficientes visuales que no cuentan con personas ni recursos para garantizar su bienestar en el propio domicilio.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

III. BÉLGICA



El Palacio Real de Bruselas (Bélgica)

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

III. SISTEMA EDUCATIVO DE BÉLGICA

III.1. Características generales del país.

III.2. El Contexto Educativo.
- III.2.1. Evolución histórica.
- III.2.2. Aspectos legales generales.
- III.2.3. Administración general y local.
- III.2.4. Enseñanza privada.

III.3.Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.
- III.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria.
- III.3.2. La orientación escolar.

III.4. El Sistema Escolar.
- III.4.1. La Educación Infantil.
- III.4.2. La Educación Primaria.
- III.4.3. La Educación Secundaria.
  - III.4.3.1. Tipo I (tres grados)
  - III.4.3.2. Tipo II (inferior, superior)

III.5. El Profesorado.

III.6. La Atención a la Diversidad.
- III.6.1. Comunidad Flamenca.
  - III.6.1.1. Política de integración.
  - III.6.1.2. Evaluación y alumnado con nee.
- III.6.2. Comunidad Francesa.
  - III.6.2.1. Política de integración.
  - III.6.2.2. Evaluación y alumnado con nee.

III.7. La Deficiencia Visual.
- III.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

III.1. Características generales del país.

Bélgica o el Reino de Bélgica, desde 1830 ha sido un Estado unitario, sin embargo, el ejercicio de ciertas competencias fue confiado a las provincias y ayuntamientos, que actuaban bajo la tutela del estado central. Sucesivamente, dos grandes movimientos de inspiración autonómica (uno francófono y otro flamenco) aparecieron en el siglo XIX. En respuesta a este fenómeno, se realizaron cuatro revisiones de la Constitución (1970, 1980, 1988 y 1993), que modificaron la estructura de Bélgica convirtiéndose en un Estado Federal (Artículo 1 de la Constitución) [1].

Tres comunidades fueron creadas; la Comunidad francesa, Comunidad flamenca y Comunidad germánica; dependiendo de los elementos de cultura y lengua (Artículo 2 de la Constitución). Paralelamente, tres regiones han sido creadas, la Región flamenca (norte del país); la Región Wallone (sur del país); y la Región de Bruselas-Capital (centro del país), dependiendo del elemento territorial (Artículo 3 de la

[1] La información del sistema educativo de Bélgica se ha encontrado en francés, holandés, alemán e inglés. Puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

Constitución). La región de Bruselas-Capital, aunque está situada en la parte flamenca del país, cuenta con una mayoría de francófonos, más del 80%. La pequeña Comunidad germánica se encuentra al Este del país y cuenta con 71.000 habitantes (Eurydice, 2001).

Las lenguas oficiales de Bélgica son el Neerlandés, francés y alemán; el régimen lingüístico está basado en la existencia de cuatro regiones lingüísticas: la región de lengua francesa, la región de lengua neerlandesa, la región de lengua alemana y la región bilingüe de Bruselas-capital. No se debe confundir las regiones lingüísticas con las regiones federales (Artículo 4 de la Constitución).

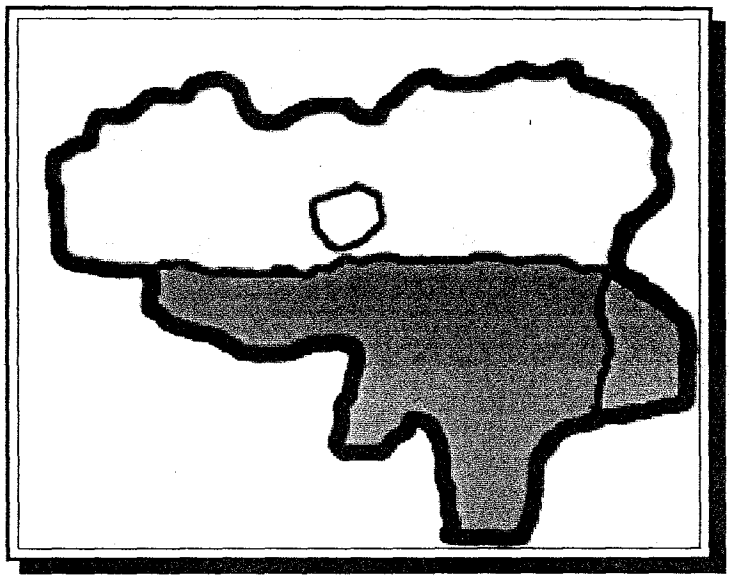


Figura III.1. Reparto lingüístico de Bélgica[2].

Bélgica tiene una extensión de 32.547 Km^2 y una densidad de población de 315 habitantes por Km^2; en el año 2.000, tenía 10.239.085 habitantes, de los cuales el 9,4% en la región de Bruselas-capital; el 32,6% en la región de Wallone, de los que el 0,7% son de la comunidad germánica; el 58% en la región flamenca; y la comunidad

[2] El reparto lingüístico se realiza por colores: color amarillo, zona de Bruselas bilingüe (francés-neerlandés); color azul celeste, comunidad de lengua francesa; color anaranjado, comunidad de lengua neerlandesa y color verde, comunidad de lengua alemana.

Universidad de Huelva 2009

francesa tiene 4.100.000 personas. La capital de Bélgica es Bruselas y la esperanza de vida está en los 81,1 años en mujeres y 74,8 años en los hombre. La moneda ha sido el Franco Belga hasta el 1 de enero de 2002 que entró en la unión monetaria y se estableció como moneda de la Unión el Euro (Eurydice, 2001).

En el aspecto Federal, la Constitución establece los poderes legislativos, ejecutivos y judiciales. El poder legislativo lo ejerce el Rey y el Parlamento Federal, compuesto por la Cámara y el Senado; la Cámara está compuesta por 150 diputados, elegidos por sufragio universal; y el Senado tiene 71 representante. El poder Ejecutivo lo ejerce el Rey y el Gobierno con sus Ministros y Secretarios de Estado. El poder judicial lo lleva a cabo los tribunales (Consejo de la Comunidades Europeas, 1994).

Las Comunidades y las Regiones gozan de un poder legislativo ejercitado por un Consejo y de un poder ejecutivo, compuesto por un gobierno, con la ayuda de una administración y con medios financieros. Estos Consejos están compuesto de la siguiente forma:

- El consejo flamenco cuenta con 124 miembros (118 flamencos y 6 de Bruselas).
- El consejo regional de Wallona tiene 75 miembros.
- El consejo de la comunidad francesa tiene 94 miembros (75 de Wallona y 19 de Bruselas).
- El consejo de la región de Bruselas-capital tiene 75 miembros.
- El consejo de la comunidad germánica cuenta con 25.

Cuadro III.1. Consejos de Bélgica que ejercen el poder legislativo.

Bélgica está compuesta de 10 provincias y 589 ayuntamientos, cada ayuntamiento está dotado de un Consejo municipal, cuyos miembros son elegidos cada seis años. Cada una de las 10 provincias tiene a su cabeza un Gobernador y tiene un consejo provincial elegido cada cuatro años (Consejo de la Comunidades Europeas, 1994).

Universidad de Huelva 2009

III.2. El Contexto Educativo.

III.2.1. Evolución histórica.

El momento de la independencia de Bélgica llega en 1830, contaba con unas 4.000 escuelas públicas que atendían a 293.000 alumnos y una población de tres millones y medio de habitantes. La proclamación de la libertad de la enseñanza llega por la Constitución de 1831, en ella se decide cerrar algunas escuelas (alrededor de 2.000); y es la Iglesia la que se aprovechó de la coyuntura para abrir centros, aunque no fueron suficientes. En 1842 se vota la primera Ley orgánica que organiza la enseñanza primaria, a través de la financiación del Estado y las Provincias, los ayuntamientos tuvieron la obligación de tener escuelas públicas, o bien, adoptar escuelas privadas que culminaron con 1500 nuevas escuelas (OCDE, 1991).

Fue en 1850 cuando llega la primera Ley orgánica de enseñanza secundaria, se crean diez Athénées reales y cincuenta de educación básica. En 1864 se crea el primer establecimiento de enseñanza secundaria para chicas. Bajo un Gobierno liberal, en 1879 comienza la segunda ley orgánica para la enseñanza primaria, centralizadora, seglar e innovadora, los maestros tienen que ser diplomados en Escuelas Normales del estado, los libros de textos aprobados por el Estado, las clases de religión tienen que ser impartidas por el clero; y comienza la primera "guerra escolar" que durará 10 años y se crean bastantes escuelas privadas; los padres que mandaban a sus hijos a las escuelas públicas eran excomulgados. En 1881, la segunda ley orgánica de enseñanza secundaria organizó 21 Athénées y al menos 100 centros para los últimos años de la educación básica para chicos y 50 para chicas (OCDE, 1993).

Una mayoría católica llega al Gobierno en 1884, suprime el Ministerio de instrucción pública y decreta una tercera ley orgánica para la enseñanza primaria y secundaria. En ella los ayuntamientos gozan de una gran autonomía para abrir centros escolares privados. En 1895, empieza la cuarta ley orgánica para primaria y secundaria, en la

Universidad de Huelva 2009

que se generalizan las subvenciones a los centros escolares privados y se devuelve la obligatoriedad de la religión. Al finalizar el siglo XIX el 30% de la población era analfabeta, el 4% de los niños frecuentaban las escuelas durante seis años consecutivos, en las puertas de la primera guerra mundial, una ley establece la instrucción obligatoria gratuita de todos los niños entre 6 y 12 años; escuelas neutrales y laicas, estos efectos no se notaron hasta 1919 (OCDE, 1991).

Después de la primera guerra mundial, llega una nueva "guerra escolar", la segunda, entre defensores de la enseñanza oficial de carácter laico y defensores de una enseñanza libre, esencialmente católica; que duró siete años de 1951 a 1958. En 1955, con la Ley Collard, los ayuntamientos no podrán eliminar las escuelas oficiales y crear escuelas privadas libremente, las escuelas oficiales serán subvencionadas, los padres pueden elegir entre religión o enseñanza moral para sus hijos y el 50% del profesorado es diplomado. El 20 de noviembre de 1958 llega la "paz escolar" en un acuerdo entre las tres familias políticas: socialistas, demócratas-cristianos y liberales. Erigiendo a todos los niveles de enseñanza desde preescolar a superior no universitario y a la promoción social, organizando y normalizando las relaciones entre las diferentes redes de escuelas (OCDE, 1993).

III.2.2. Aspectos legales generales.

La Ley de 19 de Julio de 1971 ha reformado la enseñanza secundaria, en ella se intenta evitar la segregación de alumnos y atendiendo a la personalidad particular de cada uno de los alumnos: un primer año de acogida recibe a los jóvenes que han salido de la escuela elemental sin haber asimilado totalmente los contenidos; y un segundo año, que les ofrece una orientación profesional. Esta Ley ha sido reformada en el 29 de junio de 1983, sobre todo en la ampliación de la escolaridad obligatoria, que cubre 12 años, desde los 6 a los 18 años. Su objetivo primordial era asegurar una mejor preparación del alumnado y así, tener mejor el acceso al mundo laboral. Se reflejan también bastantes medidas para luchar contra el fracaso escolar, la enseñanza

Universidad de Huelva 2009

es organizada en ciclos de dos o tres años en el nivel fundamental y un grado de observación en la enseñanza secundaria (OCDE, 1992).

El Decreto de 1997 se aprueba para definir las funciones prioritarias de la enseñanza fundamental y la enseñanza secundaria en Julio:

- ✓ Para la enseñanza elemental y el grado de observación en la enseñanza secundaria definido como un "continuum" pedagógico estructurado en tres etapas y cinco ciclos.
- ✓ Para las Humanidades generales y las tecnologías.
- ✓ Para las Humanidades técnicas y profesionales.

La Ley sobre la integración de educación especial es de 6 de Julio de 1970 y todos los principios que la fundamentan se integraron en el Decreto de 25 de Febrero de 1997. En esta Ley se define la estructura de la educación especial, en el llamado "Tipo 6" están las necesidades educativas y pedagógica de los **deficientes visuales**.

El Parlamento de la Comunidad francesa ha adoptado en junio de 1998, un nuevo Decreto que tiene por objetivo asegurar a todo el alumnado las mismas posibilidades sociales. Posteriormente, un decreto marco de Julio de 1998 se refiere a la enseñanza maternal, primaria, ordinaria y especial; las medidas son (Eurydice, 2001):

- Fijar los horarios de alumnos, profesores y directores.
- Generalizar el estudio de una lengua moderna, distinta al francés, desde el quinto año de primaria.
- Organizar cursos y actividades pedagógicas en el horario escolar.
- Organizar en la enseñanza primaria cursos de lengua en tres períodos por semana.
- Modificar el cálculo de la formación en enseñanza maternal y primaria.
- Algunas medidas para la enseñanza secundaria.

Cuadro III.2. Medidas del Decreto de 1998 de Bélgica.

Universidad de Huelva 2009

El artículo 24 de la Constitución explicita los principios fundamentales de la educación:

- La enseñanza es libre y neutral respetando las concepciones filosóficas, ideológicas o religiosas; la comunidad asegura la libre elección de los padres; los poderes públicos organizan la enseñanza obligatoria con posibilidad de elegir entre una religión o una educación moral.
- Cuando una Comunidad, como poder organizador, quiere delegar competencias a órganos autonómicos, sólo lo podrá realizar por decreto.
- Cada persona tiene derecho a la enseñanza de las libertades y derechos fundamentales, ofreciendo una educación obligatoria gratuita.
- Todo el alumnado, los padres, miembros del personal y establecimiento de enseñanza son iguales ante la Ley.
- La organización, gratuidad o subvenciones de la enseñanza por parte de la Comunidad es regulado por la ley o el decreto correspondiente.

Cuadro III.3. Principios fundamentales de la Constitución de Bélgica.

Como se ha enunciado y según el Consejo de Europa (1994), la libertad de enseñanza se ha introducido en la constitución. El artículo 6 de la Ley sobre el "Pacto Escolar" precisa: "un pacto de respetar un programa y un horario mínimo legal, cada poder organizador goza de su red de enseñanza, de sus horarios, respeta el nivel de estudios y de elaborar sus programas; gozan de total libertad den materia de métodos pedagógicos". La oferta de enseñanza se estructura como sigue:

- ✓ Enseñanza organizada por la Comunidad francesa, una red con carácter neutral , no confesional.
- ✓ Enseñanza oficial patrocinada.
- ✓ Enseñanza organizada por las provincias de carácter confesional y no confesional.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Enseñanza organizada por los Ayuntamientos con carácter confesional y no confesional.
- ✓ Enseñanza libre organizadas por asociaciones o personas privadas con carácter confesional, no confesional o pluralistas.

Sigue el Consejo de Europa (1994), que durante el período de enseñanza obligatoria todo es gratuito: derecho a piscinas y actividades culturales y deportivas; gastos de fotocopias, como suplemento a los libros de textos; gastos de periódicos de clase; prestamos de libros escolares; etc.

En virtud a la Norma Europea de 9 de febrero de 1976, cada Estado miembro tiene que tomar las disposiciones que contemplen la igualdad de trato entre hombre y mujeres, en lo concerniente a condiciones de trabajo, acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesional.

El Decreto de 1997 define los objetivos generales asignados a la enseñanza obligatoria:

- Promover la confianza en uno mismo y el desarrollo de la persona.
- Llevar a todo el alumnado los conocimientos y adquirir las competencias necesarias para la vida y tomar un puesto activo en la vida económica, social y cultural.
- Preparar a todos los alumnos a ser ciudadanos responsables, capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, solidaria, pluralista y abierta a otras culturas.
- Asegurar al alumnado unas probabilidades iguales de emancipación social.

Cuadro III.4. Objetivos generales de la enseñanza obligatoria belga.

Los proyectos educativos definen los objetivos establecidos, el conjunto de los valores, de las elecciones de sociedad y las referencias a partir de la organización de sus objetivos educativos. El proyecto

Universidad de Huelva 2009

abarca la enseñanza fundamental, secundaria, ordinaria y especial organizado por la Comunidades en el decreto de 1998. El proyecto pedagógico define los criterios pedagógicos y elecciones metodológicas que permite a las entidades organizadoras poner en práctica su proyecto educativo. El proyecto de establecimiento, definido por la Comunidad local, concreta el proyecto pedagógico del poder organizador en función del contexto particular a cada escuela (Eurydice, 2001).

III.2.3. Administración general y local.

Con respecto a la administración general a nivel nacional, las competencias en materia de enseñanza han sido trasladadas a las Comunidades, no existe administración nacional por nivel de enseñanza. Únicamente, tres prerrogativas federales existen con fecha de 1 de enero de 1989, en el artículo 127 de la Constitución;

- Fijar el principio y el fin de la educación obligatoria.
- Las condiciones mínimas para la obtención de los títulos.
- El régimen de las jubilaciones.

Cuadro III.5. Prerrogativas federales de la Constitución de Bélgica.

Para las materias de enseñanza son las Comunidades las que ejercen las **competencias** esenciales. En este contexto, se tiene que traducir la expresión de "nivel regional", por el de "nivel de las Comunidades". Las competencias regionales quedan relegadas a lo concerniente del sistema educativo al transporte escolar con fecha de 1991; y la formación profesional en 1993. En el marco de la política de formación profesional, las regiones desarrollan contactos cada vez más numerosos con los establecimientos de enseñanza secundaria técnica y profesional. Las regiones abastecen a los centros en todo lo referente al sector de las nuevas tecnologías. Desde 1993, la administración re-

Universidad de Huelva 2009

gional también participa en la gestión de los edificios escolares conjuntamente con las diversas Comunidades (Anele, 1994).

La organización de la enseñanza estuvo a principios de los años 80 muy centralizada, pero la tendencia ha sido la de la autonomía, este movimiento implica una gran responsabilidad del nivel local y una mayor independencia de los centros de enseñanza. Se puede describir la simplificación, la reducción o la eliminación de las reglas decretadas por la autoridad central; se pone como ejemplo, la supresión de las normas de mantenimiento y desdoblamiento en la enseñanza secundaria. Esta supresión ha tenido como consecuencia trasladar a la autoridad escolar las competencias de determinar los casos donde conviene desdoblar las clases y de mantener las opciones menos pobladas. Esto implica que puede aumentar la autonomía de los jefes de los establecimientos, pero no es sistemáticamente el caso. Tiene gran importancia la densidad de población de los centros, esta racionalización de servicios tiene por objetivo la supresión de centros con pocos alumnos; o por el contrario fusionar centros. Los centros tienen un gran margen de programación, organización de nuevos grados, secciones, etc. La programación permite a cada escuela tener intención de completar, mejorar, modificar su oferta de formación, según las necesidades del alumnado o la evolución del mercado de trabajo (Anele, 1994).

Resumiendo, una comunidad, un ayuntamiento, una provincia, una asociación local, etc. Puede organizar la enseñanza de sus vecinos.

Cada centro educativo tiene que justificar anualmente su **gestión.** Los jefes de los establecimientos son responsables de la administración y de la gestión administrativa, actúan cada vez con más autonomía con respecto a la aplicación de los textos legales y reglamentos. En las Comunidades, los directores de los centros deciden sobre las atribuciones del profesorado, son habilitados a visitar las clases y a valorar pedagógicamente a sus colegas enseñantes. Los directores, administran la comunicación interior, animan pedagógicamente, armonizan las metodologías, elaboran los horarios, reparto de los alumnos por clases, valoran los conocimientos del alumnado, mantienen con-

Universidad de Huelva 2009

tacto con los padres y las comunidades locales, coordinan los equipos educativos, consultan a los enseñantes para la elaboración del proyecto, la colocación del profesorado y valoran el proyecto del establecimiento (Comisión Europea, 1994).

III.2.4. Enseñanza privada.

El sector de la enseñanza privada en sentido riguroso, sea dicho, está completamente organizado, financiado y controlado por los individuos o las asociaciones privadas y solamente reconocido por las Comunidades; decir que son limitados los existentes. Existe en Bruselas un establecimiento privado que organiza una enseñanza secundaria tradicional. También existen en Bélgica las escuelas internacionales, particularmente europeas y, las escuelas que dependen directamente de un gobierno extranjero, como son las British School, Escuela japonesa, etc. Existen también una serie de centros en Bélgica que funcionan de forma libre, que incluso no siendo centros públicos, no pueden ser calificados de centros privados, visto las relaciones que mantienen con el Estado en materia de financiación y control (Eurydice, 1993).

III.3.Fundamentos en la Escolaridad obligatoria.

III.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

La Ley establece una escolaridad obligatoria. Esta obligatoriedad comienza en el curso escolar en el que el alumno cumple los seis años de edad y concluye cuando se cumplen los 18 años, que es cuando alcanza la mayoría civil. Tiene una obligatoriedad plena hasta los 15/16 años y abarca a lo sumo siete años de enseñanza primaria y al menos los primeros dos años de la enseñanza secundaria. La enseñanza obligatoria a tiempo parcial puede continuar si el adolescente decide llevar a cabo estudios de enseñanza secundaria de pleno ejercicio, o bien

Universidad de Huelva 2009

seguir una enseñanza secundaria profesional hasta los dieciocho años (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1994).



Figura III.2. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en Bélgica.

La Ley establece, que la **formación** para el alumnado en la escolaridad obligatoria plena tiene que tener 360 horas a lo largo del curso; y en el período de enseñanza obligatoria parcial (16-18 años) una formación de 240 horas escolares. La formación tiene que contribuir tanto a la educación como a la preparación del ejercicio de una profesión. La educación preescolar no entra dentro de la enseñanza primaria, con la excepción hecha, al alumno que frecuenta la escuela maternal por un año con una edad comprendida dentro la de enseñanza obligatoria. En ciertas circunstancias, el Ministro puede autorizar a un niño cursar la educación primaria durante 8 años, pero siempre y cuando a los 8 años le corresponda el sexto curso de enseñanza. Igualmente, puede autorizar a un alumno frecuentar la enseñanza primaria durante 9 años en caso de enfermedad de larga duración. Los jóvenes también pueden satisfacer su obligatoriedad escolar siguiendo una enseñanza en su domicilio, en tanto y cuanto, se cumplan las condiciones propuestas por los ejecutivos de la Comunidad (OCDE, 1991).

Los inspectores son los encargados de llevar el control a los centros en la educación obligatoria, tanto en la enseñanza maternal, primaria, secundaria y superior no universitaria. Para todo el alumnado con edad escolar se ha establecido, de forma informatizada, un código desde septiembre de 1996. La gestión informática preserva el respeto de la vida privada. Este código de barras es identificado con el número de registro nacional de las personas físicas, de este modo se permite comparar la población escolar potencial, ficheros de registros nacionales, población escolar efectiva, formación reconocida, etc. Resu-

Universidad de Huelva 2009

miendo y tras unos años de experiencia (Eurydice, 2001), se puede decir que:

- ✓ El papel de identificación del alumno es un utensilio al servicio del derecho del niño a la educación gracias a la identificación sistemática y precoz de los jóvenes no escolarizados.
- ✓ Es un efectivo utensilio de dominio económico gracias al censo del alumnado para las dotaciones o subvenciones.
- ✓ Es un utensilio de gestión del sistema escolar para el análisis del flujo de alumnos, año tras año, sección por sección, trámite por trámite.

Un alumno con edad escolar obligatoria que no se haya matriculado en ningún centro educativo y tampoco ha elegido la formación en domicilio; y no se tengan noticias justificadas de él en los primeros diez días o treinta de baja, el director del establecimiento convoca a las familias y al alumno.

En los últimos años se ha intentado realizar un reforma del Calendario escolar para equilibrar mejor los períodos de vacaciones y los períodos de trabajo, pero esta reforma, todavía no ha llegado a cometerse. De momento, cada centro organiza su horario en función del proyecto educativo que se haya definido. Las Comunidades definen el principio y el fin del año escolar, así como los días de vacaciones; deja sin embargo, a los poderes organizadores la posibilidad de repartir 6 días y medio de vacaciones (Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la formation, 1992)

El Ministère de l'Éducation, 1992, sigue que en educación preescolar, primaria y secundaria, el **año escolar** generalmente comienza el día uno de septiembre y concluye el día uno de julio del año siguiente. Las vacaciones de verano duran dos meses y además el alumnado se beneficia de dos semanas de invierno en Navidad; de dos semanas en primavera en la Pascua y de un cierto número de días de vacaciones de relajamiento a intervalos regulares durante el año escolar. En el programa actual un año escolar comprende 182 días, repartidos en 37

Universidad de Huelva 2009

semanas.[3] En la educación secundaria, el horario semanal del alumno tiene un mínimo de 28 períodos y un máximo de 34, de 50 minutos.

La semana escolar dura 5 días, con cinco mañanas y cuatro tardes. En educación preescolar y primaria, el alumnado frecuenta la escuela 26 horas semanales. En primaria se puede ampliar el horario semanal hasta 31 horas cuando se estudio una lengua extranjera moderna. Las sesiones suelen durar 50 minutos y existe un recreo de 15 minutos. El horario de entrada suele ser a las ocho y media de la mañana terminando a las cuatro de la tarde, con un período de descanso de las doce a la una y media de la tarde (Ministère de l´Éducation, 1992).

El alumnado que se tiene que desplazar al centro tiene transporte escolar a lo largo de la escolaridad obligatoria. Las Comunidades garantizan a los padres la libre elección en cuanto al género de educación que desean darles a sus hijos, entre los centros a elegir disponen de centros confesionales, no confesionales y pluralistas (OCDE, 1993).

Algo más de la mitad del alumnado **deficiente visual** asiste en su escolarización a centros específicos para su educación, frente a los que lo hacen en centros ordinarios.

III.3.2. La orientación escolar.

Según el Ministerio van de Vlaamse Gemeenschap, 1994; a lo largo del sistema educativo belga, la orientación tiene un protagonismo importante, la formación de la enseñanza preescolar y los ocho primeros años de la escolaridad obligatoria constituyen un continuo pedagógico estructurado en tres etapas, aspirando a asegurarle a todo el alumnado las medidas necesarias para su inserción social y realización de sus estudios. Las etapas enunciadas se detallan a continuación:

[3] Se conmemoran el día 15 de noviembre fiesta de la Dinastía y el 8 de mayo fin de la segunda guerra mundial. Otros son: jueves de la Ascensión, lunes de Pentecostés, día de la Comunidad, 1 y 2 de noviembre, una semana de carnaval y el 1 de mayo. A parte de todo esto, se pueden suspender las clases por exámenes médicos, evaluaciones, etc.[3]

Universidad de Huelva 2009

1. Desde la entrada en la enseñanza preescolar hasta el final del segundo año de educación primaria. Esta etapa se organiza en dos ciclos, desde la entrada hasta los 5 años; y el segundo desde los 5 años hasta el final del segundo año de primaria.
2. Desde tercero a sexto año de educación primaria. Esta segunda etapa está dividida en dos ciclos; uno que va abarca tercero y cuarto de primaria; y otra de quinto y sexto de primaria.
3. Los primeros dos años de la enseñanza secundaria, organizada solamente en un ciclo.

Cuadro III.6. Etapas de la escolaridad obligatoria en Bélgica.

El niño que acaba la enseñanza fundamental positivamente recibe el Certificado de estudios de Base. La enseñanza secundaria es común a todo el alumnado en los dos primeros años, para permitir un recorrido pedagógico distinto y conformado mejor con las necesidades de ciertos alumnos, los dos primeros años pueden ser organizados de modo diferente. Al término del primer ciclo de secundaria existen bastantes orientaciones y la elección en el tercer año de secundaria es capital porque se orientan los estudios para la vida profesional futura. El joven puede elegir entre una enseñanza de transición (humanidades generales y tecnológicas); una enseñanza de título (humanidades profesionales y técnicas); y una enseñanza profesional de nivel inferior o superior. Igualmente, siempre y cuando sea necesario existe una orientación especial para alumnado deficiente desde los primeros años de educación preescolar (UNESCO, 1994).

La orientación escolar se crea en Bélgica en 1936, la Ley organiza Centros Psico-médico-sociales (PMS) para cada Comunidad, destinados a asegurar una guía al alumnado. El PMS se encarga de la orientación del alumnado de educación infantil, primaria y secundaria; y sobre todo de los alumnos de educación especial; así como, de la orientación laboral y profesional. Un miembro de este equipo participa

Universidad de Huelva 2009

de pleno derecho en los Consejos de clases (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

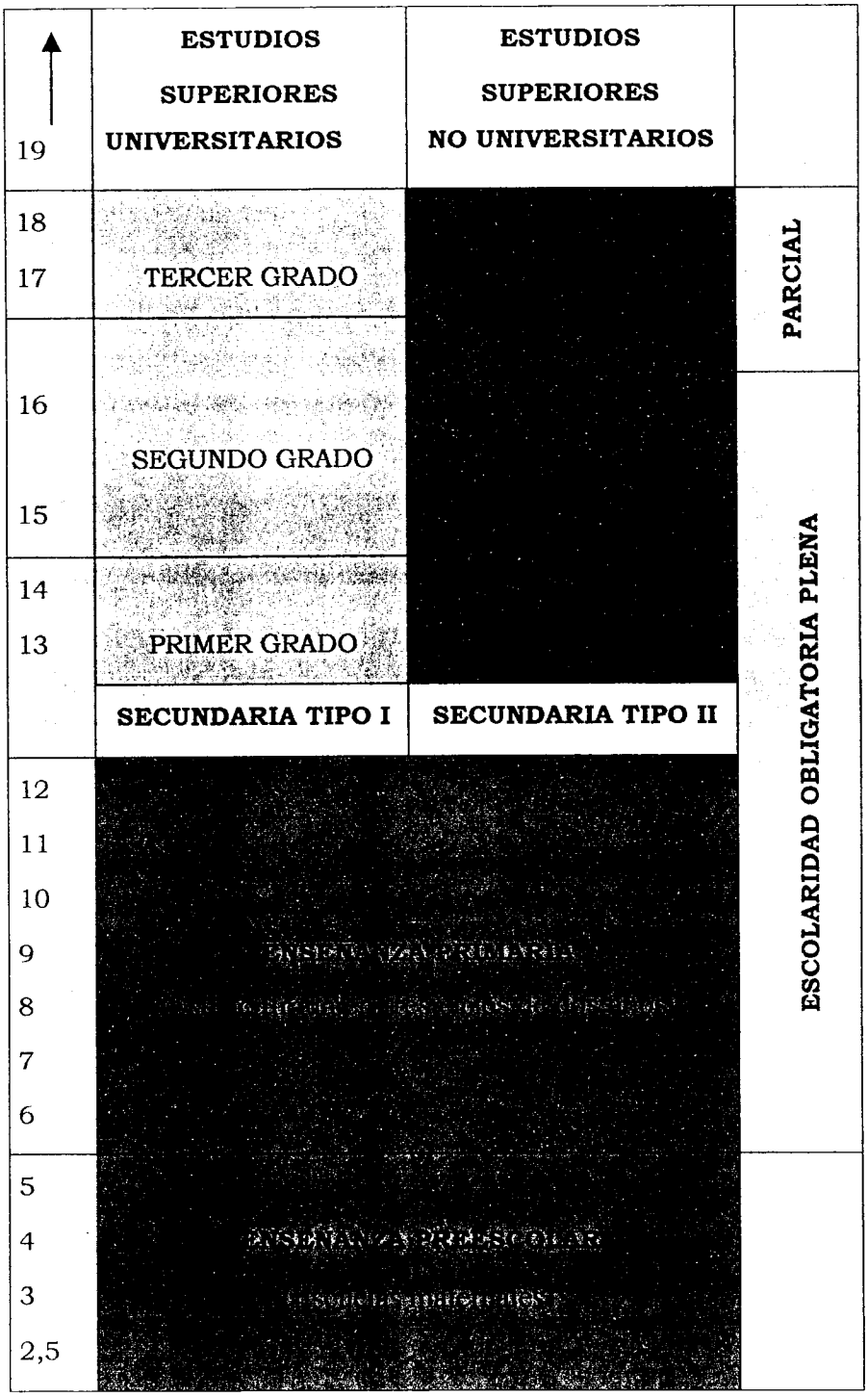
La Ley de 1970 ha reglamentado las condiciones de acceso a la enseñanza especial, cuando es posible que el alumnado deficiente se incorpore a la enseñanza ordinaria; de lo contrario, se requiere un examen interdisciplinar por parte del PMS, que determina el tipo de enseñanza que requiere el alumnado , la orientación a los padres y profesorado. El médico suele realizar exámenes dentro de un programa de prevención; se realiza a los cursos primero y tercero de la escuela maternal; segundo, cuarto y sexto de educación primaria; y segundo y cuarto de educación secundaria (Consejo de las comunidades europeas, 1994).

III.4. El Sistema Escolar.

La enseñanza en Bélgica se organiza en cuatro niveles, según la edad (Comisión Europea, 1995):

- ✓ Enseñanza preescolar o maternal: destinada a los niños de dos años y medio a seis.
- ✓ Enseñanza primaria destinada al alumnado entre seis y doce años. Este nivel y el anterior, constituyen la enseñanza fundamental.
- ✓ Enseñanza secundaria destinada a jóvenes entre doce y dieciocho o más años. Ésta se encuentra estructurada en dos tipos; TIPO I (renovada), organizada en grados de dos años. El primer grado llamado de *observación*, el segundo grado de *orientación* y el tercer grado de *determinación*. Queda, sin embargo, una enseñanza secundaria de TIPO II (tradicional) que abarca seis años repartidos en dos ciclos de tres. Existe una enseñanza secundaria profesional destinada para los jóvenes a partir de los 15/16 años de edad.
- ✓ Enseñanza superior de una duración variable según los recorridos de estudios, es destinada a los jóvenes de 18 a 25 años o más. Ésta la encontramos dividida en enseñanza universitaria y no universitaria.

Universidad de Huelva 2009



Cuadro III.7 . Estructura del Sistema Escolar de Bélgica.

Universidad de Huelva 2009

Además de las anteriores existen otros tipos de enseñanzas;

- Una enseñanza especial, destinada a las personas desfavorecidas hasta más allá de los veintiún años, organizada dentro de los niveles maternales, primarios y secundarios (incluido los **invidentes**).
- Una enseñanza artística práctica, destinada a jóvenes que se inclinan hacia las artes y organizada en los niveles de secundaria y superior, de ciclo largo o corto.
- Una enseñanza de promoción social, destinada a jóvenes y adultos que han abandonado el sistema escolar, que pretenden adquirir nuevos títulos o reciclarse, o bien, conseguir un título que no han podido lograr durante su escolaridad.

III.4.1. La Educación Infantil.

La educación preescolar en Bélgica es llamada también enseñanza maternal, ésta junto a los tres ciclos de enseñanza primaria, se conoce con la denominación de "enseñanza fundamental" que cubre la escolaridad de los dos años y medio a los 12 y así se armonizan los niveles.

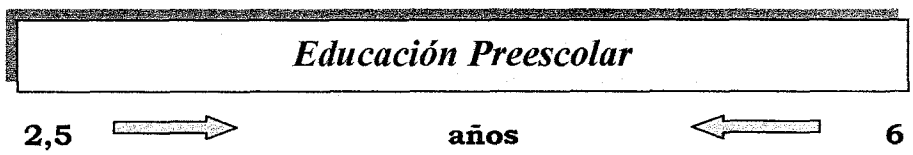


Figura III.3. Edades que comprende la educación preescolar en Bélgica.

A principio del siglo XIX, el desarrollo de la industrialización coincide con las primeras instituciones de guarderías de grupos de niños. Generalmente, estaban en manos de asociaciones caritativas, los niños estaban recogidos por centenas, el objetivo era evitar el vagabundeo e inculcar hábitos de orden, de moral y de higiene; y se denominaban "salas de guarderías". En el año 1842, el Estado belga concede las primeras ayudas a estos centros. Muy pronto, las concepcio-

Universidad de Huelva 2009

nes educativas de F. Froebel[4] van a influir en la educación preescolar, no sólo, en el despertar intelectual del niño, sino también, en la profesionalización de los profesores. Y es en 1857 cuando se inaugura el primer jardín estatal de infancia en Bruselas; las primeras ordenes ministeriales datan de 1890 inspiradas en la obra de Froebel. A lo largo del siglo XX, las instituciones preescolares van a conocer una evolución importante, del término de guardería, pasa a la de escuela maternal; y se convierten en un lugar de socialización, desarrollo intelectual y comienzo de la personalidad. Todo esto viene por influencia de M. Montessori y Decroly, encontrándonos ya en el año 1950 y dedicándose a niños de tres a seis años; es en 1965 cuando se admiten a los niños de dos años y medio (Eurydice-Cedefop, 1991).

El programa de 1985 insiste en el aspecto funcional de cada aprendizaje. El decreto relativo a la promoción de una escuela de calidad en la enseñanza fundamental de 1995, introduce una reforma pedagógica: una continuidad y una progresión en los aprendizajes; una pedagogía distinta; y por último, una valoración de cada uno de los alumnos. Todas la Leyes y decretos que saca el estado son aplicables tanto a nivel preescolar como primario. Posteriormente, el Gobierno se propone dos objetivos principales: uno de 1 de septiembre de 2000, organiza la escuela preescolar en ciclos, que permite recorrer una escolaridad de modo continuo, a su ritmo e individualizada; otro, una reforma que entrará en vigor sucesivamente hasta el año 2005 (Eurydice, 2001).

Las tres Comunidades existentes en Bélgica según la Comisión Europea de 1995, organizan la educación preescolar tanto a nivel subvencionado como privado. Señalamos, según nuestro estudio, que la mayoría del alumnado **deficiente visual** es escolarizado en centros específicos en esta etapa educativa. Generalmente los tipos de instituciones que encontramos se recogen en el cuadro siguiente:

[4] Pedagogo alemán (1782-1852).Los métodos que aplicó y expuso se inspioran en Pestalozzi; su principal propósito era obtener un desarrollo armónico de las facultades y aptitudes naturales de los niños.(GEL,1988)

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Escuelas maternales autónomas que disponen de su espacio.
- ✓ Escuelas maternales anexas a las escuelas elementales que pueden constituir un conjunto autónomo, denominado escuela fundamental, o que pueden ser agregadas a un establecimiento de enseñanza secundaria.
- ✓ Escuelas anexas o a un centro de acogida reconocido por el departamento de la infancia y el nacimiento.
- ✓ Escuelas anexas a los internados para niños de padres que no tienen residencia fija.
- ✓ Escuelas hogares destinadas para niños enviados por el Juez.

Cuadro III.8. Tipos de instituciones de preescolar en Bélgica.

En la mayor parte de los casos, la educación preescolar está organizada en dos o tres grupos o clases en función de la edad (reparto horizontal). La enseñanza en ciclos, tiene un mayor interés pedagógico y una educación global. Según el decreto de Funciones, la primera etapa transcurre entre los niños de dos años y media hasta los 8 años; está organizado en dos ciclos; uno de 2,5 a 5 años; y otro de 5 años hasta el segundo año de primaria. De esta forma se armoniza el paso de un nivel educativo al siguiente. En las regiones rurales, donde el número de alumnado es bajo, los niños están todos agrupados en la misma clase, denominada "clase compuesta" (reparto vertical) (Ministère de l´ Éducation, 1992).

En la misma fuente anterior, la enseñanza maternal sigue todos los objetivos generales reflejados en el Decreto sobre Funciones de la Escuela que en concreto son:

- ✓ Desarrollar la toma de conciencia del niño de sus potencialidades propias y favorecer las actividades creadoras, de expresión, etc.
- ✓ Desarrollar la socialización.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Desarrollar aprendizajes cognitivos, sociales, afectivos y psicomotores.
- ✓ Descubrir las dificultades y las deficiencias del alumnado.
- ✓ La enseñanza libre confesional, también sigue objetivos de carácter religioso en su proyecto educativo.

Los programas de las Comunidades no proponen un reparto del tiempo rígido; el número de horas dedicadas a las diferentes actividades no es definido, de este modo se observa una gran variabilidad en la organización del tiempo en las clases de educación maternal. Los métodos utilizados permiten a cada establecimiento de enseñanza que cada alumno progrese a su ritmo practicando una pedagogía distinta. Cada niño puede, según su ritmo, vivir plenamente sus períodos de maduración, adquirir y consolidar sucesivamente las actitudes y los conocimientos necesarios. Se contempla la construcción de los nociones antes que la transmisión de los conocimientos, siendo el juego, el principio motor de la acción pedagógica. En algunas escuelas se han adoptado métodos pedagógicos inspirados de los principios educativos de Decroly, Freinet o Steiner, cuyas escuelas llevan sus nombres (OCDE, 1991).

La valoración del alumnado se basa generalmente en la observación de las actividades realizadas, juega tres papeles: papel de pronóstico (alcanza el grado de madurez); papel de "tonelaje" (como se encuentra con respecto a sus compañeros); y papel diagnóstico (por qué no se ha cumplido un aprendizaje). Estos niños, como se ha mencionado en puntos anteriores, son evaluados por el Centro Psico-médico-social. Algunas puericultoras pueden atender niños que lo necesiten en los centros educativos para realizar curas, otro personal existente son logopedas y personal de psicomotricidad (OCDE, 1991).

A continuación se reflejan algunos datos recogidos del Ministerio de Educación del año 1999, respecto al números de Centros de preescolar de Bélgica.

Universidad de Huelva 2009

Curso 1999	Comunid. Francesa	Provincias Oficiales	Comunid. Oficial	Libres Confesión.	Libres No confe	Comunid. Flamenca
Ordinarias	164	3	945	683	16	11
Especiales	25	7	10	26	11	1

Cuadro III.9. Centros educativos de preescolar en Bélgica.

III.4.2. La Educación Primaria.

La **estructura** de la enseñanza primaria de seis años repartidos en tres ciclos, ha quedado inalterada durante bastantes décadas, aunque con algunas renovaciones, data del año 1936 y está basada en las concepciones pedagógicas de Decroly. A partir de 1977, las diferentes redes de enseñanza se embarcaron en una reforma en su organización; un ciclo de 5 a 8 años; y otro de 8 a 12 años, de esta forma se asegura una mejor transición entre los niveles preescolares y primarios. En 1983, se fija por la Ley la obligatoriedad escolar de enseñanza primaria en siete años. En marzo del año 1995, aparece un decreto relativo a la calidad en las escuelas fundamentales, se propone un plan de acción destinado a todos los actores de la enseñanza. Los dos objetivos que se plantean son: el 1 de septiembre de 2000, todas las escuelas maternales y primarias tienen que organizar en ciclos que permitan al niño recorrer la escolaridad de un modo continuo, a su ritmo y sin duplicación; el segundo objetivo, prevé tener renovados los últimos cuatro años de la educación primaria para el 1 de septiembre de 2005 (Eurydice, 1996).



Figura III.4. Edades que abarca la educación primaria belga.

Universidad de Huelva 2009

Resaltamos el Decreto Marco de julio de 1998, según Eurydice, 2001; referente a los medios a poner en práctica en la enseñanza maternal y primaria, ordinaria y especial. Las diferentes medidas adoptadas fueron:

- ✓ Fijar los horarios del alumnado, del profesorado y directores.
- ✓ Posibilitar a las escuelas de organizar cursos y actividades pedagógicas en el horario escolar.
- ✓ Posibilitar a las escuelas organizar, en la enseñanza primaria, cursos de adaptación a otras lenguas distintas a la materna, en razón de tres horas por semana, para alumnado extranjero.
- ✓ Dar la posibilidad al poder organizador de instaurar medidas de coordinación entre las escuelas, zonas o entidades.
- ✓ Modificar el cálculo de la formación y su afectación en la enseñanza maternal y primaria.
- ✓ Modificar algunas disposiciones relativas al personal.

La mayoría de los establecimientos de enseñanza primaria son mixtos; los tipos de centros que nos podemos encontrar, según Eurydice, 1994, y que coinciden con los tipos de educación maternal, son:

- Las escuelas elementales autónomas que disponen de su local.
- Las escuelas elementales a las que son agregadas escuelas maternales y que pueden constituir un conjunto autónomo, denominado escuela fundamental o que pueden ser agregadas a un establecimiento de enseñanza secundaria.
- Las escuelas anexas a un centro de acogida organizado por el Ministerio de la infancia y el nacimiento.
- Las escuelas anexas a los internados para niños cuyos padres no tienen una residencia fija.
- Las escuelas destinadas a los niños destinados allí por los Tribunales de justicia.

Cuadro III.10. Tipos de centros de primaria que coinciden con maternal belga.

Universidad de Huelva 2009

El **alumnado** es admitido en la enseñanza primaria después de las vacaciones de verano y haber cumplido los seis años, esta fecha señala el principio de la instrucción obligatoria. Existe alguna excepción, cuando el equipo PMS (Psico-médico-social), decide que un alumno comience la enseñanza primaria un año más tarde, o bien, un año antes. La enseñanza primaria, generalmente, se estructura en seis clases o años, repartidos en tres grados de dos años cada uno. En las zonas rurales donde el alumnado es escaso, se suelen agrupar todos en una misma clase (Ministère de l'Éducation, 1992).

Los **objetivos generales** de la enseñanza primaria sigue los objetivos propuestos en el decreto sobre las funciones de la escuela, su misión es globalizadora y asegurar los aprendizajes básicos necesarios para el futuro escolar del alumnado; incluida la escuela libre confesional, aunque con una enseñanza religiosa, generalmente son (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1994):

- Ser abierto a la vida del grupo-clase y al medio, dar la oportunidad de ejercer el máximo de medios de expresión y dejar una parte a la actividad espontánea.
- Desarrollar una mente abierta, de curiosidad, el gusto y la necesidad por aprender, la aptitud para percibir un problema, definir los datos, encontrar una solución y estructurar el conocimiento.
- Contemplar a los demás, lo que incluye la afirmación de él, las posibilidades de expresión personal y de acción; y la capacidad de participación.
- Crear las condiciones que les permitan a todos los alumnos, cualquiera que sea su origen social, sentirse adaptados, reconocidos por sus compañeros, y de seguir su iniciación social.

Cuadro III.11. Objetivos generales de la enseñanza primaria belga.

Los **programas de estudios** son competencia de los poderes organizadores, éstos son conformados con los objetivos generales de la enseñanza. Tradicionalmente, algunas grandes ciudades, dan un pro-

Universidad de Huelva 2009

grama parcial, mientras que la enseñanza católica cuenta con un programa completo. En el caso de no existir un programa determinado, el poder organizador tiene que ceñirse al programa oficial de la Comunidad. Los programas de estudios proponen situaciones de aprendizaje e indican contenidos de aprendizaje que pueden ser obligatorios o facultativos. Proveen orientaciones metodológicas. Los establecimientos pueden ser autorizados, en el marco de su proyecto, a organizar el horario semanal de modo que puedan poner en práctica las actividades de cada una de las disciplinas, con vistas a alcanzar los objetivos planteados (Eurostat, 1993).

En virtud de las leyes lingüísticas de 1963, el aprendizaje de una segunda lengua es obligatorio a partir del tercer año de primaria en la región de Bruselas-capital. Del mismo modo, cada niño dentro de la obligatoriedad escolar tiene el derecho a recibir, a cargo de la Comunidad, una educación moral o religiosa. Igualmente en cuanto a la educación física y deportiva; la televisión y los medios de comunicación son un manantial de enriquecimiento, de conocimiento, de abertura sobre los demás y sobre el mundo (Eurostat, 1993).

Cada establecimiento de enseñanza tiene que permitir a cada alumno progresar a su ritmo, practicando una pedagogía distinta y una valoración formativa, según el artículo 15 del Decreto de funciones escolares , el programa en cuanto a métodos recomienda: necesaria diferenciación y variedad en los métodos de enseñanza, una pedagogía de apoyo y una pedagogía funcional participativa (Eurydice European Unit, 1993).

Según nuestro estudio realizado, en esta etapa escolar, el 47% del alumnado **deficiente visual** se encuentra en régimen de integración o inclusión en los centros ordinarios, frente al 53% que lo hacen en colegios específicos.

El **número de horas** tipo en la enseñanza primaria organizada por la Comunidad francesa, son períodos de 50 minutos por semana. A lo largo del curso escolar son 37 semanas, 182 días de clases y 848

Universidad de Huelva 2009

horas; a continuación se relacionan las disciplinas y los períodos, según fuentes del Ministerio de Educación de Bélgica.

	Grado Inferior		Grado Medio		Grado Superior	
Año de Estudio	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Francés	9	9	9	7	7	7
Matemáticas	5	5	5	5	5	5
Seguridad vial	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
Religión o ética	2	2	2	2	2	2
Historia				1.5	1.5	1.5
Geografía	3	3	3	1.5	1.5	1.5
Ciencias Naturales				2	2	2
Ed. Psiq.- deportiv.	2	2	2	2	2	2
Activ. Artísticas	2.5	2.5	2.5	2	2	2
Música	1	1	1	1	1	1
Escritura	1	1				
Educación cívica			1	1	1	1
Pedagog. de apoyo	2	2	2	2.5	2.5	2.5
2ª Lengua					2	2
TOTAL	28 PERÍODOS			30 PERÍODOS		

Cuadro III.12. Disciplinas y nº de horas semanales en primaria en Bélgica.

Universidad de Huelva 2009

Cada Comunidad y cada establecimiento organiza la **valoración del alumnado** siempre desde una perspectiva de libertad, respetando las leyes y decretos; pero según el artículo 15 del decreto de funciones, la evaluación tendrá que ser formativa. Se evalúa según los objetivos y su aprendizaje, en un boletín se transmite la información a los padres. La primera valoración sumativa tiene lugar al final del 2º año de primaria. El éxito de un año escolar es decidido por el maestro titular de la clase, frecuentemente en armonía con el director y otros miembros del equipo educativo. Los padres se pueden oponer a una repetición de curso. Al terminar la enseñanza primaria se obtiene el Certificado de Estudios Básicos (CEB). En cada región escolar se organizan anualmente exámenes para la obtención del CEB, aunque existen ciudades que lo organizan a nivel provincial (Eurydice, 2001).

Existen algunas escuelas que disponen de personal específico, como logopedas, para el tratamientos del alumnado con problemas. También, los Centros Psico-Médico-sociales, prestan los servicios médicos, psicológicos o sociales para toda la problemática escolar.

Curso 1999	Comunid. Francesa	Provincias Oficiales	Comunid. Oficial	Libres Confesión.	Libres No confe	Comunid. Flamenca
Ordinarias	171	3	958	677	12	11
Especiales	37	10	35	54	16	1

Cuadro III.13. Centros educativos de enseñanza primaria en Bélgica.

III.4.3. La Educación Secundaria.

Desde la creación del Estado belga en 1830, la enseñanza secundaria se ha desarrollado al mismo tiempo en las instituciones católicas y en los establecimientos oficiales. En 1887, una ley define la estructura de la enseñanza secundaria, llamándola "enseñanza media", que se mantendrá hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. Durante el siglo XIX, se desarrollaba una enseñanza técnica independiente de la

Universidad de Huelva 2009

enseñanza media y orientada hacia la agricultura, horticultura, industria y el comercio. Después de la Segunda Guerra Mundial, entre 1950-60, aparecen una Leyes de abril de 1957, que reglamentan por una parte la enseñanza media y por otra la enseñanza técnica, del mismo modo, se organiza el paso de la una hacia la otra y viceversa. Una importante renovación de la enseñanza secundaria llega el 19 de julio de 1971, los estudios a la edad de 15-16 años, ahora son estructurados en tres grados: grado de observación, grado de orientación y grado de determinación. Después de varias órdenes referidas a los profesores, se llega a la estructura actual (UNESCO, 1994).

Las cifras y formas de escolarización del alumnado con **deficiencia visual** es similar a las aportadas en la etapa de educación primaria, siempre progresando un poco más el régimen de inclusión como forma de escolarización, frente al de integración.

La mayoría de los alumnos de enseñanza secundaria sigue el recorrido TIPO I o LOS (con sus tres grados); por el contrario el 1,8% del alumnado realiza la enseñanza secundaria de TIPO II (ciclo inferior y ciclo superior).

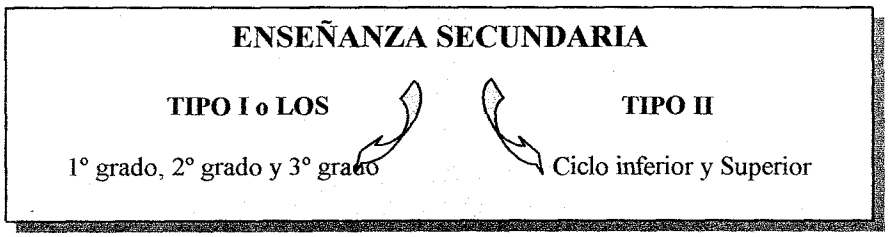


Figura III.5. Estructura de la enseñanza secundaria en Bélgica.

III.4.3.1. Tipo I o LOS (tres grados).

Según la Ley, la enseñanza secundaria de tipo LOS se constituye en tres grados de dos años cada uno como se muestra en el cuadro siguiente:

Universidad de Huelva 2009

- Primer grado de observación (1° y 2°, 12-14 años).
- Segundo grado de orientación (3° y 4°).
- Tercer grado de determinación (5° y 6°).

Cuadro III.14. Grados de la secundaria tipo LOS en Bélgica.

Un cuarto grado es organizado para la enseñanza profesional complementaria y de formación de estudios. Los dos primeros cursos de la enseñanza secundaria son comúnes y obligatorios para todo el alumnado. A lo largo de todo el recorrido de enseñanza secundaria se puede cursar de cuatro formas: enseñanza general, enseñanza técnica, enseñanza profesional y enseñanza artística. También existen dos secciones: una sección de transición por la enseñanza general, una parte de la enseñanza técnica y artística, de tercero a sexto curso, también llamada "humanidades generales y tecnológicas"; y otra sección de titulo, por una parte de la enseñanza técnica y artística, de 3° a 6° curso, así como por la enseñanza profesional, de 2° a 7° año, también denominada "humanidades profesionales y técnicas". El paso de una sección a la otra siempre es posible (Eurydice, 2001).

El primer grado de observación, es común a las cuatro formas de enseñanza. Para el alumnado que ha tenido dificultades en su itinerario escolar, el primer año es de acogida, con un programa adaptado, una décima parte del alumnado que llega es de este tipo. El segundo año, es un curso de enseñanza profesional con distintos programas, donde los jóvenes son puestos, al menos, en contacto con los sectores profesionales. Los objetivos de este ciclo son: llevar a un máximo de alumnos a su mejor nivel teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje. Es un paso crítico para un número elevado de alumnos; otro objetivo es favorecer una elección basada en el éxito con respecto a los futuros estudios. Los establecimientos donde se pueden cursar estos estudios son los Athénées, bachilleratos o institutos técnicos. (Ministère de l'Éducation, 1992).

Universidad de Huelva 2009

Generalmente, **los programas y las metodologías** empleadas se dejan libremente a cada uno de los establecimientos, constituyendo ellos mismos, su propio proyecto educativo. Para las evaluaciones el Estado suele elegir una comisión que elaboran pruebas que se van pasando por todos los centros. En la evaluación del primer ciclo, tiene que ser una valoración formativa continua que permita apreciar la progresión y las experiencias de cada uno, esta práctica se desarrolla dentro del marco de una pedagogía del éxito. El Consejo de clase es el encargado de hacer a intervalos regulares el balance intelectual, social y conductual de cada alumno, proponer las medidas pedagógicas convenientes, orientaciones y de decidir al final del curso el repetir o pasar de clase (Ministère de l´Éducation, 1992).

Al finalizar el primer grado, y según el Ministère, 1992, el establecimiento concede al alumno un certificado de orientación, que puede ser de tres clases:

- ✓ El certificado de orientación que certifica que el alumno ha terminado el ciclo positivamente; también se especifican las formas, secciones y orientaciones de estudios futuros.
- ✓ El certificado de orientación B, especifica que el alumno ha terminado el ciclo positivamente, pero no puede ser admitido en el segundo grado; se dan otras orientaciones de estudios según sus intereses y aptitudes.
- ✓ El certificado de orientación C, especifica que el alumno no ha terminado el ciclo positivamente, motivado por lagunas educativas graves. Se puede repetir un año.

Posteriormente al primer grado común, el alumnado pasa al segundo grado o enseñanza de transición (humanidades generales y tecnológicas), organizada en las formas; general, técnica y artística. Los tipos de instituciones donde se imparte son los mismos que para el primer grado. En este ciclo comienzan todos aquellos alumnos que han acabado el primer grado de una forma positiva. En este ciclo se da al alumnado una educación más amplia y polivalente. En la forma general, no existen opciones agrupadas, pero si un abanico de opcio-

Universidad de Huelva 2009

nes de base como, lengua moderna II, latín, educación física y corporal, etc. En la forma técnica, diferentes opciones de base se encuentran: ciencias agronómicas; científico industrial (electromecánica, informática); construcción y obras públicas; audiovisual (artes, artes graficas); ciencias económicas, ciencias sociales y educativas, educación física y deporte, biotécnica, humanidades artísticas (música, danza o teatro y arte dramático). En la forma artística, las opciones de base agrupadas son Arte-ciencias y Danza (Tulasiewicz, W, 1991).

Las secciones de transición tienen como finalidad la preparación para la enseñanza superior, incluso entrar en el mundo laboral. Los programas de estudios son competencias de los poderes establecidos; tienen que ser aprobados por el Ministro competente, después de haber sido sometidos a la Comisión de los programas de las humanidades generales y tecnológicas, compuestos por representantes de las diferentes redes de enseñanzas e inspectores. Las disciplinas tienen un período de 28 sesiones de 50 minutos como mínimo y 34 períodos como máximo, son 37 semanas, 182 días y 849 horas a lo largo del curso escolar (Comisión europea , 1995).

Los métodos pedagógicos de enseñanza pertenecen a cada poder organizador. Se ha creado una comisión de valoración relativa a los conocimientos y a las competencias esperadas a la salida de la enseñanza secundaria de transición. Esta comisión produce una serie de baterías de pruebas de evaluación correspondiente a los contenidos alcanzables; éstos, se pasan a todos los establecimientos que los pasan al alumnado. En definitiva la evaluación es sumativa y formativa. La decisión de pasar al ciclo siguiente es competencia del Consejo de clase y del Consejo de admisión, existiendo los exámenes de septiembre, en caso de no superarlos en junio. El título obtenido es el Certificado de Enseñanza Secundaria Inferior (CESI) (Comisión Europea, 1995).

El último peldaño es el tercer grado, que en la sección de enseñanza de título (humanidades técnicas y profesionales), está organizada de las formas técnica, artístico y profesional. Se llevan a cabo en los mismos establecimientos que las anteriores y se admite al alumnado

Universidad de Huelva 2009

que ha terminado positivamente el grado anterior. La valoración del alumnado se realiza de la misma forma que en el grado anterior por Comisiones; y el título que se obtiene es el Certificado de Enseñanza Secundaria Superior (CESS).

III.4.3.2. TIPO II (inferior, superior)

Todavía quedan algunos establecimientos subvencionados, que siguen con la Ley de 1957 de enseñanza secundaria tradicional. Ésta comporta seis años, divididos en dos ciclos de tres años cada uno, ciclo inferior (1°,2°,3°) y ciclo superior (4°,5°,6°). Para entrar aquí el alumnado tiene que tener el Certificado de Estudios de Base de enseñanza primaria. Desde el primer curso de secundaria, la enseñanza es diferenciada entre los establecimientos de enseñanza general y los de enseñanza técnica y profesional. Los dos primeros años son iguales que los de Tipo I y los títulos son homologados a los de la enseñanza secundaria de Tipo I (Eurydice, 1993).

También existen los Centros de Educación y Formación en Alternativas (CEFA), es un tipo de educación informal que data de 1975. La iniciativa para su creación viene de escuelas técnicas o profesionales o de establecimientos de promoción social (Eurydice, 1993).

Curso 1999	Comunid. Francesa	Provincias Oficiales	Comunid. Oficial	Libres Confesión.	Libres No confe	Comunid. Flamenca
TIPO I	135	43	34	291	4	5
TIPO II	0	0	8	3	0	2
Especial	17	12	10	44	9	1
CEFA	11	7	4	18	0	0

Cuadro III.15. Centros educativos de enseñanza secundaria en Bélgica.

Universidad de Huelva 2009

III.5. El Profesorado.

La **formación** inicial del profesorado se realiza en los departamentos pedagógicos de las "Altas Escuelas", en las escuelas de enseñanza superior de Promoción social, en ciertas Universidades y en las "Altas Escuelas" que dispensan una enseñanza superior de tipo largo en ciencias comerciales y ciencias económicas y sociales. Las "Altas Escuelas" preparan a los profesores de las escuelas maternales, elementales y secundaria, así como, al personal auxiliar de educación. Los establecimientos de Promoción social organizan la formación inicial de los profesores de secundaria en las disciplinas técnicas. Las Universidades y las "Altas Escuelas" que organizan una enseñanza superior de tipo largo en ciencias comerciales, ciencias económicas y sociales, son las encargadas de formar al profesorado de los tres últimos años de secundaria de transición y, de la enseñanza superior no universitaria de tipo corto y largo. Los profesores de los cursos artísticos son formados en la enseñanza artística superior (Buchgerger, F., 1992).

La legislación específica de formación inicial del profesorado de preescolar y primaria, es del 12 de diciembre de 2000, este Decreto define las competencias a desarrollar en el marco de la formación inicial (Eurydice, 2001):

- ✓ Introducir conocimientos en ciencias humanas.
- ✓ Establecer con instituciones, compañeros y padres de alumnos, relaciones de una eficaz sociedad.
- ✓ Dominar los conocimientos disciplinares e interdisciplinares pedagógicos.
- ✓ Ser informado sobre su papel como profesores.
- ✓ Dominar la didáctica disciplinar que conduce a la acción pedagógica.
- ✓ Adoptar una cultura general para despertar el interés del alumnado.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Trabajar en equipo en el seno de la escuela.
- ✓ Concebir aparatos de enseñanza, probarlos, valorarlos y regularlos.
- ✓ Tener una relación crítica y autónoma con la profesión.
- ✓ Planear, administrar y valorar situaciones de aprendizaje.
- ✓ Organizar su formación continuada.

Para poder acceder a las instituciones mencionadas de formación se necesita el Certificado de Enseñanza Secundaria Superior (CESS). Cada Universidad organiza sus programas de formación; los métodos son teóricos-prácticos. La duración de los estudios es de tres años, el primero teórico y segundo y tercero con prácticas. El Decreto citado, prevé que al terminar los estudios, los bachilleres pronuncian públicamente el Juramento de Sócrates, y se empeñan así en poner todas sus fuerzas y toda su competencia al servicio de la educación de todos los alumnos que les serán asignados (Eurostat, 1993).

En lo concerniente a la formación del profesorado de secundaria se legisla por el mismo Decreto de 12 de diciembre de 2000, para preescolar y primaria. El título de acceso que se exige depende de las especialidades que se vayan a cursar, pero generalmente se pide el CESS. El programa de estudio está dividido en: general, especial y técnico. En cada uno de ellos, se eligen las disciplinas que en el futuro enseñarán en los centros. A partir del día 1 de septiembre de 2001, los futuros profesores tendrán que elegir una especialización entre las siguientes: Artes plásticas, educación física, francés y lengua extranjera, lenguas germánicas, matemáticas, ciencias: biología, química, física; ciencias económicas, ciencias humanas: historia, geografía y ciencias sociales; construcción, electromecánico y vestuario. El año escolar tiene 37 semanas. Estas Altas Escuelas conceden los diplomas de "Agregé" o Licenciado de la Enseñanza Secundaria Inferior (AESI), llamado comúnmente Regentes. Éstos suelen enseñar en los tres primeros años de la enseñanza secundaria inferior (Leclerq, J.M., 1993).

Universidad de Huelva 2009

La formación inicial del profesorado de los tres últimos años de la enseñanza secundaria de transición, se legisla por la antigua de 1929 y no ha habido modificación alguna, aunque en el año 2002 se ha iniciado una futura reforma. Se cursan en las Facultades universitarias de Filología, Ciencias, Medicina, Educación Física, Ciencias económicas, Psicología y Pedagogía; y en algunas Artes, todas de tipo largo. La condición de admisión es el CESS. La duración de los estudios oscila entre cuatro y cinco años; y se obtiene el diploma de Agregé o Licenciado en Enseñanza Secundaria Superior (AESS) (Eurydice, 2001).

Para acceder al puesto de trabajo de profesor, cada una de las Comunidades marca sus requisitos pero generalmente, son ser belga o pertenecer a otro estado miembro de la Unión Europea, tener buena conducta, gozar de derechos civiles y políticos, tener menos de 50 años, ser portador del título para la plaza a la que se accede y tener buena salud. Las situaciones profesionales por las que se pasa son las de profesor temporal (según un número de escalafón y experiencia), temporal prioritario y definitivo. La jubilación es a los 65 año, o bien, con 60 años y con el 75% de la pensión.

En la enseñanza de la Comunidad, otras categorías de personal pueden trabajar en educación:

- ✓ Personal auxiliar de educación: educador vigilante, internado, externo, secretario, bibliotecario, secretario de dirección, educador económico, administrador.
- ✓ Personal paramédico: puericultora, enfermara, fisioterapia, logopeda.
- ✓ Personal administrativo: mensajero, vigilante, mecanógrafo, contable, redactor, bibliotecario.
- ✓ Personal de servicio: personas de profesión y servicio, portero, almacenero, obrero, cocinero, guarda nocturno, preparador.

El profesorado que atiende al alumnado **deficiente visual** es un profesorado especialista en deficiencia visual total y es ayudado por equipos específicos destinado a ello, según nuestro estudio.

Universidad de Huelva 2009

III.6. La Atención a la Diversidad.

III.6.1. Comunidad Flamenca.

III.6.1.1. Política de integración.

Flandes ha vivido una larga historia con un sistema diferenciado de escuelas especiales. Desde 1970, la legislación sobre la enseñanza ordinaria y la relativa a la educación especial han estado diferenciadas, aunque el principio legal de integración estaba ya reconocido en la Ley de 1970 sobre educación especial e integrada. La Ley sobre la escuela elemental adoptada en febrero de 1997, integra la enseñanza primaria ordinaria y especial en un mismo marco legal, respetando, al mismo tiempo, las características de la educación especial. El principio de integración está especificado de forma detallada en dicha Ley. Las escuelas primarias ordinarias deben garantizar a los alumnos un proceso de aprendizaje continuo y son responsables de la educación de todos los niños del grupo de edad que les compete, acogiendo a tantos alumnos como sea posible, mediante una atención y un apoyo constante (Pijl, S.J.; Meijer, C.J.W. y Hegarty, S., 1997).

La enseñanza primaria especial se define como una educación que ofrece una enseñanza adaptada, cuidados y terapias a los alumnos cuyo desarrollo personal no puede estar asegurado por la enseñanza ordinaria sobre una base temporal o permanente. Como se ha dicho antes, la Ley describe la enseñanza primaria integrada como una colaboración entre la escuela elemental y especial que deberá permitir al alumnado con deficiencia y/o con dificultades educativas o de aprendizaje, participar en los cursos y en las actividades de la enseñanza ordinaria, de forma temporal o permanente, completa o parcial con la ayuda de una escuela especial, que se beneficia de los recursos suplementarios a estos efectos. También la Ley, establece la posibilidad de colaboración entre las escuelas, mediante el intercambio de horas de prestación de los educadores. La enseñanza secundaria sigue regida sobre la base de una legislación que separa la educación ordinaria de la especial. El Ministerio de Educación tiene la intención de

Universidad de Huelva 2009

disponer, en un futuro próximo, de una legislación integrada sobre la enseñanza secundaria (European Agency for Develoment in Special Needs Education, 1998).

A pesar del debate que existe sobre la integración, la inclusión y la cooperación entre escuelas ordinarias y especiales en el marco de los consejos pedagógicos y consultores de las escuelas, Flandes cuenta todavía con numerosas escuelas especiales que funcionan independientemente de las escuelas ordinarias (Eurydice, 2001).

La educación integrada se inició de manera experimental en 1980. En 1983, se organizó oficialmente para el alumnado con deficiencia física, deficiencia visual o auditiva, con grandes posibilidades de tener éxito en la enseñanza ordinaria siempre y cuando dispusiesen de un apoyo pedagógico y/o paramédico suplementario. La circular de 1994 (UNESCO, 1994) aporta las siguientes innovaciones en materia de política de integración:

- ✓ Extensión a todas las categorías de educación especial.
- ✓ Diferentes formas de educación integrada: la integración es posible no sólo a tiempo completo, sino asimismo, sobre una base temporal y parcial.
- ✓ Extensión a la enseñanza superior.
- ✓ Aceptación del principio de equivalencia: los alumnos con necesidades educativas especiales pueden obtener un diploma después de haber cursado un programa diferente en el que las asignaturas han sido aprobadas por un inspector.
- ✓ Diferencias en cuanto al tipo y al grado de ayuda suplementaria en función de la naturaleza y la gravedad de la deficiencia del alumnado.

Desde el curso escolar 1993/94, el Ministerio Flamenco ha establecido un programa destinado a intensificar las disposiciones relativas a las escuelas maternales y primarias. Se trata así de reforzar la atención prestada por las escuelas a las diferencias entre el alumnado, en cuanto a sus posibilidades y aspiraciones en materia de aprendi-

Universidad de Huelva 2009

zaje, en términos de aptitudes, antecedentes, edad y sexo. El objetivo es mejorar la manera de abordar los problemas de aprendizaje y reducir el número de alumnos que repiten curso (OECD, 1995). Las prioridades del proyecto se especifican en el cuadro siguiente:

- Introducción o mejora del sistema de seguimiento del alumno.
- Mejora de los métodos de trabajo en clase.
- Mejora de la cooperación en el marco de la escuela.
- Mejora de la cooperación con los padres.
- Cooperación en el centro de orientación.
- Cooperación con una escuela especial (sobre una base voluntaria con la posibilidad de intercambiar horas de prestación de los educadores de la escuela ordinaria y especial a fin de beneficiarse de un apoyo semanal).
- Obligación de solicitar orientación y una formación permanente.

Cuadro III.16. Prioridades del Proyecto Flamenco belga.

Según se especifica en el "Tipo 6" para la **deficiencia visual** (ver cuadro que sigue), el alumno estará atendido mediante actividades adaptada a sus posibilidades en régimen de integración, por profesores especializados y otros profesionales, así como su familia.

El sistema de enseñanza especial está destinado a los niños y jóvenes que requieren una educación especial en razón de sus necesidades y de sus posibilidades pedagógicas. Tanto la nueva Ley de integración de la escuela elemental como la anterior Ley sobre la educación secundaria superior, dividen la educación especial en ocho tipos o instituciones pedagógicas. A cada una de estas categorías, adaptadas a las necesidades educativas del alumnado, corresponde el objetivo, el contenido didáctico, los métodos de trabajo y la organización de la

Universidad de Huelva 2009

enseñanza (European Agency for Develoment in Special Needs Education, 1998).

Tipo 1	-Destinado al alumnado con retraso mental ligero; no se plantea en el nivel de preescolar.
Tipo 2	-Alumnado con retraso mental moderado/severo.
Tipo 3	-Alumnado con problemas emocionales severos y/o trastornos de comportamiento.
Tipo 4	-Alumnado con deficiencia física.
Tipo 5	-Alumnado con problemas graves de salud o una enfermedad de larga duración.
Tipo 6	-Alumnado con deficiencia visual.
Tipo 7	-Alumnado con deficiencia auditiva.
Tipo 8	-Alumnado con problemas graves de aprendizaje que no son consecuencia de un retraso mental, esta categoría no existe en nivel secundario.

Cuadro III.17. Categorías de educación especial en la Comunidad Flamenca belga.

Independientemente de estas categorías en la educación especial, la enseñanza secundaria se divide en cuatro opciones pedagógicas que varían esencialmente según los objetivos educativos (Hegarty, S. (1994):

- ✓ La primera opción tiene como finalidad contribuir a una vida activa y está destinada a aquellos que no pueden participar activamente en el mundo del trabajo, ni siquiera en un taller protegido, debido a la gravedad de su deficiencia. Estos alumnos aprenden a vivir de la forma más autónoma posible en un entorno protegido (un centro de día u ocupacional). Esta opción puede organizarse para las categorías 2,3,4,6 y 7 de educación especial y tiene una duración de por lo menos cuatro años.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ La segunda opción es válida para las mismas categorías de educación especial pero además del aprendizaje social y general, ofrece asimismo, una formación profesional a fin de permitir a los alumnos que se integren en un taller o en un entorno de trabajo protegido. La formación dura como mínimo cuatro años y se divide en dos fases. También se organizan cursos de formación profesional fuera de la escuela.
- ✓ La tercera opción permite a los estudiantes recibir una formación social y general a través de formación profesional. Puede organizarse para los tipos 1,3,4,6 y 7 de educación especial. El alumnado se prepara para la integración en el marco de un empleo y de un entorno de vida normales. Es comparable a la formación profesional estándar y dura cinco años.
- ✓ La cuarta opción ofrece una educación secundaria similar al aprendizaje general, técnico y profesional o al programa artístico de una escuela secundaria ordinaria a tiempo completo, y está estructurado de la misma manera. Los alumnos siguen el programa de enseñanza ordinario con la condición de que los métodos pedagógicos estén adaptados a sus necesidades especiales y que el calendario del programa pueda prolongarse.

III.6.1.2. Evaluación y alumnado con nee.

En principio, la educación especial sólo está prevista para los alumnos cuyas necesidades no pueden satisfacerse adecuadamente con los recursos pedagógicos disponibles en el ámbito del sistema ordinario. Para satisfacer a un niño hacia el sector educativo especial, son necesarios dos documentos dispensados por un centro de orientación llamado CPMS. El primero es un certificado que establece que el alumno puede beneficiarse de una educación especial e indica la categoría, el nivel y, llegado el caso, el tipo de enseñanza secundaria especial que necesita el niño. El segundo documento razona lo expuesto en el certificado; consiste en una síntesis del examen psicológico, médico, social y pedagógico. Este informe multidisciplinar debe determinar si

Universidad de Huelva 2009

realmente el niño requiere asistir a una escuela especial. El centro de orientación juega un papel esencialmente consultivo. Los padres reciben el certificado que les permite inscribir a su hijo en una escuela de su elección, escuela que se encarga de organizar el tipo de educación especial que necesita el niño. La educación especial constituye un derecho un derecho, nunca una obligación. El certificado se remite a los padres, una vez que el niño deja la escuela (Eurydice, 2001).

Se envía una copia del informe a la escuela. Este informe, así como las observaciones del equipo pedagógico, permite derivar al niño al grupo más adecuado, establecer los objetivos y elaborar un plan educativo individual que se corresponda con las necesidades del alumno, con la ayuda del centro de orientación. En algunos casos, puede solicitarse una opinión suplementaria a la Comisión Consultiva de Educación Especial.

La admisión en la educación integrada requiere un certificado de aceptación, al igual que para la admisión en educación especial. Este certificado remite a un plan de integración que se establece previa consulta de todas las partes concernientes: el alumno o sus padres, la escuela ordinaria, la escuela especial y los centros consultivos.

En estudios realizados en el curso 1996-97, en Flandes el 3,5% de los niños en edad de escolarización obligatoria forman parte de la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales. De este 3,5% de alumnos, el 3,4% están ingresados en establecimientos de enseñanza especial diferenciados y el 0,1% están ingresados en las escuelas ordinarias. La distribución por niveles es; escuela maternal el 0,7%; escuela primaria el 5%; y en la escuela secundaria del 3,3%. En el cuadro siguiente se muestra el reparto del número de alumnos matriculados por niveles en escuelas especiales (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Indicar que el número de alumnos con **deficiencia visual** que aparece en el cuadro siguiente es relativa a centros especiales, que significa el 53% del total; correspondiéndole el 47% a los centros ordinarios.

Universidad de Huelva 2009

	Maternal	Primaria	Secundaria
Ret. Mental ligero.	0	9.505	10.257
Ret. Mental mod/sever	917	2.440	3.097
Prob.Emocionales y de comportamiento.	120	966	780
Deficiencia física.	244	684	868
Prob. Salud/enfermed.	139	188	151
Deficiencia visual.	42	127	223
Deficiencia auditiva.	266	355	230
Dificulta. aprendizaje.	0	7.763	0
Total alumn. es. espec	1.728	22.028	15.606

Cuadro III.18. Nº de alumnos matriculados por niveles en escuelas especiales belgas.

El alumnado con necesidades educativas especiales integrado en las escuelas ordinarias cursan todo el programa oficial. Sin embargo, la legislación ha contemplado la posibilidad de adaptarlo y, teniendo en cuenta que el Departamento de Educación de la región flamenca estimula la coordinación entre las escuelas especiales y las ordinarias. El principal problema viene cuando el alumnado con n.e.e. tiene que seguir, generalmente, el programa ordinario obligatorio; por ello, el profesor especial dedica su tiempo a ayudar al alumnado a alcanzar el nivel exigido, en lugar de dedicar sus esfuerzos a apoyar al profesor o al equipo de profesores en su labor con el alumnado con n.e.e. (UNESCO, 1994).

El cuadro presentado a continuación muestra el número de niños registrados como alumnos con necesidades educativas especiales e integrados en las escuelas ordinarias (Ministerio de Educación curso 1996-97).

Universidad de Huelva 2009

	Maternal	Primaria	Secundaria
Ret. Mental ligero.	0	1	0
Ret. Mental mod/sever	17	0	0
Prob.Emocionales y de comportamiento.	0	5	35
Deficiencia fisica.	158	136	81
Prob. Salud/enfermed.	0	0	0
Deficiencia visual.	58	88	75
Deficiencia auditiva.	37	83	113
Dificulta. aprendizaje.	0	108	0
Total alumn. es. espec	270	421	304

Cuadro III.19. Nº de alumnos matriculados por niveles en escuelas ordinarias belgas.

Como conclusiones se puede vislumbrar que según la política en vigor, los obstáculos a la integración provienen principalmente, de la tradición de una educación especial separada y hacen que sea necesario un cambio fundamental del concepto de necesidades educativas especiales.

Algunas organizaciones de padres apoyan firmemente la integración y toman iniciativas para conseguir una educación más integrada para sus hijos (organización de síndrome de Down). Igualmente se necesita una mayor participación de los padres en los temas educativos. Aunque se observa, que los padres ejercen presiones para mejorar los resultados educativos, lo que conduce a una disminución de las posibilidades de integración de los niños.

Universidad de Huelva 2009

III.6.2. Comunidad Francesa.

III.6.2.1. Política de integración.

La mayor parte de las informaciones recogidas en el apartado anterior sobre la Comunidad Flamenca, son válidas para la Comunidad Francófona de Bélgica. Existen ocho tipos de escuelas especiales y las medidas sobre educación especial se refieren igualmente a las escuelas especiales diferenciadas que aseguran la educación de los niños que no pueden cursar sus estudios en las escuelas ordinarias. Desde 1986, Bélgica dispone de una Ley sobre integración que cubre dos modelos. El primero se refiere a las escuelas especiales para el alumnado con una deficiencia física, ceguera o sordera. Estos alumnos deben poder seguir sus clases en las escuelas ordinarias y obtener un certificado. Están inscritos en la escuela ordinaria sin llevar la etiqueta de "niño de escuela especial", pero pueden utilizar el autobús gratuito previsto para la institución especial. Siguen a tiempo completo la enseñanza habitualmente dispensada en la escuela ordinaria y además pasan cuatro horas con un profesor de apoyo de la escuela especial. La iniciativa de integrar a un niño puede provenir del equipo de la escuela especial, de la asociación que orienta al niño durante el horario escolar (CPMS), de los padres o del alumno si tiene más de 18 años (Elley, W.B. (1994).

El segundo modelo de integración se refiere a todas las categorías de escuelas especiales. En este caso, los alumnos se inscriben en la escuela especial al tiempo que asisten a las clases de una escuela ordinaria recibiendo el apoyo de la escuela especial (apoyo psicológico, pedagógico y terapéutico). La integración puede tener lugar a tiempo parcial; el niño pasa parte del tiempo en la escuela ordinaria y el resto en la escuela especial. La integración puede, asimismo ser a tiempo completo (con el apoyo de la escuela especial), temporal, individual o colectiva (en este caso se integra un grupo) (Elley, W.B. 1994).

La escuela ordinaria debe garantizar una educación adaptada a las necesidades y a las posibilidades del alumnado. La integración

Universidad de Huelva 2009

puede organizarse a diferentes niveles (maternal, primaria y secundaria) y entre dos tipos distintos de escuelas especiales. La decisión es tomada por el equipo pedagógico de la escuela, el CPMS, en colaboración con los padres y el director de la escuela ordinaria. Un protocolo describe la decisión y el acuerdo de todas las partes (de la escuela ordinaria y de la escuela especial), así como, el proyecto completo de integración con todas las modalidades y el tipo de contacto entre las escuelas. Este informe se remite al servicio de inspección responsable de la evaluación. Cada una de las partes puede decidir poner fin a la integración después de notificarlo al servicio de inspección (UNESCO, 1994).

La comunidad francesa ha organizado la educación especial de la misma forma que en Flandes, con los ocho Tipo de necesidades educativas especiales.

III.6.2.2. Evaluación y alumnado con n.e.e.

El problema de un niño puede ser identificado, en una primera fase por los padres, el CPMS en colaboración con la escuela ordinaria, el educador o el equipo pedagógico de la escuela ordinaria. En la siguiente fase, el niño pasa unos tests en el CPMS, que comunica su opinión a los padres en cuanto a la escuela más apropiada para el niño. Los padres tienen la libertad de escoger la escuela ordinaria o la escuela especial. Si optan por la primera, el niño no se beneficiará de la ayuda especial. Si deciden optar por la opinión del CPMS, el niño está obligado a seguir la enseñanza juzgada por éste como la más adecuada. El seguimiento del desarrollo de un niño en la escuela especial lo lleva a cabo el CPMS. Llegado el caso, el equipo pedagógico y el CPMS pueden decidir el cambio de tipo de enseñanza. El niño puede salir de la escuela especial y volver a una escuela ordinaria todos los años, el mes de septiembre. Esto no forma parte del proceso de integración por lo que el niño vuelve a ser un alumno ordinario y deja de beneficiarse de la ayuda de la escuela especial (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

Igualmente, un niño de seis años puede eventualmente pasar un año o más en una escuela maternal especial, después de que lo decida el equipo pedagógico y el CPMS. Un niño de doce años puede acudir a una escuela secundaria especial, a una escuela secundaria ordinaria o seguir durante uno o dos años en la escuela primaria especial. El equipo pedagógico y el CPMS toman la decisión junto con los padres. El alumno puede quedarse en una escuela especial hasta los 21 años.

Como en Flandes, la Comunidad Francófona de Bélgica dispone de un sistema separado para las escuelas especiales y las escuelas ordinarias (OECD, 1995).

Los siguientes cuadros recogen el número de alumnos con necesidades educativas especiales en las diferentes etapas educativas maternal, primaria y secundaria; así como, el número de estos alumnos escolarizados en escuelas ordinarias y especiales (European Agency for Develoment in Special Needs Education, 1998).

	Maternal	Primaria	Secundaria
Ret. Mental ligero.	0	2.955	7.268
Ret. Mental mod/sever	238	1.334	1.905
Prob.Emocionales y de comportamiento.	76	1.631	2.431
Deficiencia física.	164	588	682
Prob. Salud/enfermed.	226	466	88
Deficiencia visual.	30	122	156
Deficiencia auditiva.	99	236	222
Dificulta. aprendizaje.	0	4.879	0
Total alumn. es. spec	883	12.211	12.752

Cuadro III.20. Nº de alumnos matriculados por niveles en escuelas especiales belgas.

Universidad de Huelva 2009

	Escuela ordinaria	Escuela Especial
Escuela Maternal.	170.207	957
Escuela primaria.	306.566	12.989
Escuela secundaria.	336.229	12.941
Total	813.002	26.887

Cuadro III.21. Nº de alumnos en escuelas ordinarias y especiales belgas 1994-95.

En el curso 1994/95, el número de niños que recibía una enseñanza especial, estaba en torno a 26.000 niños, es decir un 3,2% de la población total para el mismo grupo de edad. En la escuela maternal, el 0,6%; en la escuela primaria, 4,1%; y en la secundaria el 3,7%. Estos datos se refieren al cuadro anterior (Ministerio de Educación).

Indicar para terminar este apartado, que en la Comunidad Francesa el número de alumnos con **deficiencia visual** en régimen de integración en centros ordinarios es mucho mayor que el de la Comunidad Flamenca.

III.7. La Deficiencia Visual.

En Bélgica en los años noventa (Montoro, 1993), había aproximadamente 5.000 ciegos (2.700 mujeres y 2.300 hombres), considerados tales a quienes no poseen, previas las correcciones pertinentes, un décimo de la visión normal, siendo más frecuente la ceguera entre los ciudadanos mayores de 65 años de edad.

Los ciegos belgas reciben una efectiva protección del Estado, desde que en Julio de 1929 se puso en vigor la "*Loi des Estropies*", que

Universidad de Huelva 2009

es modelo de la asistencia social que los gobiernos deben prestar a los minusválidos civiles. Sin embargo, si un ciego rehúsa toda educación y todo trabajo que se le ofrezca para mejorar su situación económica y social, pierde todo derecho a percibir la pensión estatal.

Montoro (1993) al respecto nos dice textualmente:

> *"El bienestar que hoy disfrutan los ciegos en Bélgica, nación pequeña, pero muy floreciente y culta, se ha conseguido con gran esfuerzo, merced a la solidaridad de sus ciudadanos, la protección de la Iglesia, el apoyo de muchas sociedades filantrópicas y trabajando los invidentes con tesón y acierto durante los últimos 165 años"* (Montoro, 1993, p. 275).

III.7.1. Aspectos generales de su historia.

La Iglesia fue la primera en organizar y sistematizar la instrucción de los invidentes belgas y, asimismo, la formación profesional de éstos. El padre Triesc funda en 1834 una escuela para niñas sordomudas y ciegas en Bruselas, centro que todavía continúa su labor docente, y en 1835 inaugura en la misma ciudad otra escuela de varones con las mismas discapacidades, institución que ha experimentado muchos cambios a lo largo de su historia. Las dos escuelas se financiaban con donativos de personas y asociaciones filantrópicas, impartiéndose en ellas cultura general, conocimientos musicales, artesanales y de las tareas domésticas, utilizándose los sistemas Haüy y Braille en la lecto-escritura de los deficientes visuales y, principalmente, imponiendo en los centros educativos una severa moral. Dos veces por semana salían los alumnos a pasear por la ciudad, con el fin de estimular la caridad pública a favor de las dos escuelas de estos discapacitados (Montoro, 1993).

El abad Carton en 1837 quería representar las letras ordinarias mediante el Braille, y su sistema se utilizó en Brujas durante 50 años en lugar del inventado por el ciego de Coupvrai. La idea fue puesta en práctica con el procedimiento Cantonnet-Nouët, en el que cada letra necesita dos cajetines para su escritura; por lo cual la separación en-

Universidad de Huelva 2009

tre éstos debía ser la misma que la existente entre dos puntos (dos milímetros aproximadamente). Durante mucho tiempo se han utilizado en esta escuela caracteres, cuyos puntos guardan, entre las cimas de los mismos, una distancia de 1,8 milímetros (Mell, 1899).

La educación de los ciegos se inició en Bélgica en los mismos centros docentes donde, con anterioridad, se venían enseñando a los sordomudos, como ocurrió en la escuela de Woluwe, fundada en Brujas por el abad Carton , y en 1911 ya contaba Bélgica con seis escuelas para deficientes visuales, con una proporción de un centro educativo por 5.000 Km^2 y por cada millón de habitantes. Entre estos colegios, cabe mencionar el de Papen-West, de Bruselas, donde en mayo de 1914 estaba el Instituto Real de Sordomudos y Ciegos, en el cual, había una orquesta de 18 niñas ciegas que actuó con éxito en varias poblaciones y emisoras de radio (The Educational of Blind Youth, 1952).

Montoro (1993) nos dice textualmente, con respeto al fomento de la música en Bélgica:

"Para mantener y fomentar la actividad musical entre los deficientes visuales, se publica en Bruselas una revista mensual en Braille sobre el arte de los sonidos en la que se editan las partituras más populares de música ligera y clásica, que cuenta con muchos suscriptores. También tiene mucha aceptación otra revista musical, que aparece trimestralmente, conteniendo canciones de moda y escolares, completándose una bibliografía con un suplemento de música religiosa" (Montoro, 1993, p. 277).

Igualmente a lo expresado, existe en la capital un servicio de transcripciones musicales, al cual, pueden dirigirse los ciegos interesados, solicitando que le transcriban en Braille las partituras que precisen.

En Bélgica se publican numerosas revistas en Braille con distinta periodicidad: semanales, quincenales, mensuales y trimestrales, procurando satisfacer las necesidades de los lectores ciegos infantiles, juveniles, adultos y ancianos. La revista "L´Union quizás sea la que

Universidad de Huelva 2009

cuenta con un mayor número de abonados. La "Ligue Braille"[5] es la sociedad filantrópica que se preocupa de todo lo concerniente al sistema de los seis puntos en Bélgica: bibliotecas, imprentas, distribución de libros enseñanza del Braille a los ciegos adultos en escuelas de rehabilitación (Montoro, 1993).

Bélgica fue una de las primeras naciones que contó con el "Disco Parlante" o "Libro Hablado", teniendo en los años noventa dos revistas sonoras en cassettes y en cintas magnetofónicas, que versan, respectivamente, sobre temas tiflológicos y acerca de cuestiones de actualidad y esparcimiento, contando ambas con gran número de suscriptores (Montoro, 1993).

No existe en Bélgica mucha legislación sobre ciegos (Montoro, 1993), en el año 1836, el diputado ciego Alejandro Rodenbach, hizo que se promulgase una Ley (que lleva su nombre), según la cual los municipios y diputaciones tenían la obligación de pagar los estudios de Enseñanza Primaria a los ciegos pobres de su demarcación; norma que continúa vigente.

Sin embargo, en este país no hay Ley alguna que obligue a los invidentes en edad escolar a asistir a una escuela ordinaria o a una especial para ciegos. A pesar de esto, casi todos los ciegos belgas ingresan en edad más o menos temprana en alguno de los 11 colegios para ciegos que hay en Bélgica.

La "Institution Royal des Sourdmuets et des Aveugles" acoge 80 niños y está regentada por los Hermanos de la Caridad, y el establecimiento similar de Bruselas para 75 niñas que no oyen ni hablan o no ven, acogen al alumnado entre los 6 y los 16 años de edad (Montoro, 1993).

Montoro (1993) nos señala como datos recogidos de Bélgica, que se dispone de 11 instituciones de enseñanza especial para ciegos y

[5] La Liga Braille, tiene su sede central en Bruselas y viene desplegando una gran actividad desde principios del siglo XX, habiendo conseguido un fondo bibliográfico muy encomiable, pues sus adquisiciones en otros países y sus intercambios con las instituciones tiflológicas de los mismos le ha permitido reunir volúmenes escritos en todos los idiomas y ofrecer a sus socios textos para el estudio de cualquier carrera o rama del saber.

Universidad de Huelva 2009

amblíopes, de las cuales seis son francófonas, teniendo el francés como lengua oficial; y 5 son neerlandófonas, en las cuales se habla el flamenco. En todas estas escuelas se instruyen, aproximadamente, 800 alumnos ciegos, amblíopes y sordomudos de ambos sexos.

Los colegios para deficientes visuales suelen contar con un jardín de infancia, donde se admite a niños desde los 3 años cumplidos, a quienes atiende un personal vidente especializado hasta que los educandos tienen 6 años y pasan a la escuela preescolar aneja al colegio, ingresando en éste a los 7 años para cursar la Enseñanza Elemental, que suele durar 4 ó 5 años, dependiendo este período del aprovechamiento y edad mental del escolar, quien normalmente, cuando cumple los 12 años, abandona el establecimiento para pasar a un colegio regido por sacerdotes, y las niñas a otros regidos por monjas, donde cursan la Enseñanza Media (si tienen vocación universitaria) y, preferentemente se les imparten enseñanzas profesionales, artesanales e instrumentales, que les capaciten para ganarse un sueldo, haciendo una vida totalmente independiente en el futuro (Meijer, 1998).

Cabe destacar que en Bélgica, tan pronto como es censado un niño ciego, sus familiares reciben folletos explicativos de cómo deben tratarle para que crezca y se instruya normalmente, indicándoles dónde pueden ser informados acerca de la problemática tiflológica y los centros docentes que pueden visitar para inscribir a su hijo, si lo desean, en el que les parezca más recomendable.

Del mismo modo, existen profesores itinerantes y asistentes sociales encargados de visitar en sus domicilios a los menores de edad invidentes y procurar solucionar sus problemas manteniendo estrecho contacto con sus parientes para realizar una labor de equipo que posibilite la plena integración del deficiente visual en la sociedad (Montoro, 1993).

Con respecto a los objetivos que tienen los institutos con respecto al alumno invidente nos comenta Montoro:

"Uno de los principales objetivos de los institutos para ciegos es que sus alumnos puedan llevar una vida normal en el futuro, por lo cual se presta gran

Universidad de Huelva 2009

atención a su movilidad, aseo personal, lenguaje oral y mímico, regla de urbanidad, educación de su visión facial, conocimiento del baile, destreza en las tareas domésticas, algunos juegos de mesa y cuanto garantice el éxito del educando en la sociedad. Con estos fines se prolonga la permanencia de los alumnos en estos centros docentes hasta los 20 años de edad, debiendo entonces comenzar su nueva vida fuera del colegio" (Montoro, 1993, p. 280).

A los ciegos que terminan su escolaridad, les presta el Gobierno y las sociedades filantrópicas una ayuda especial, buscándoles colocación, reservándoles algunas plazas en las residencias oficiales o privadas, concediéndoles locales en arriendo, facilitándoles herramientas a precios módicos y garantizándoles el suministro de materias primas.

Los estudios politécnicos, universitarios y de determinadas especialidades profesionales los cursan los ciegos belgas en régimen integrado, es decir, en los mismos centros docentes que los videntes, aunque las sociedades filantrópicas y las organizaciones de faltos de vista les prestan un gran apoyo, proporcionándoles gratuitamente toda clase de material e incluso contando con la colaboración de un profesor itinerante para ampliar o aclarar conceptos y repasarle las lecciones. Las autoridades universitarias y las responsables de los centros de Enseñanza Superior son las que dictaminan si un ciego puede o no ser estudiante de la universidad, de las escuelas de Magisterio o de cualquier institución académica especial (Montoro, 1993).

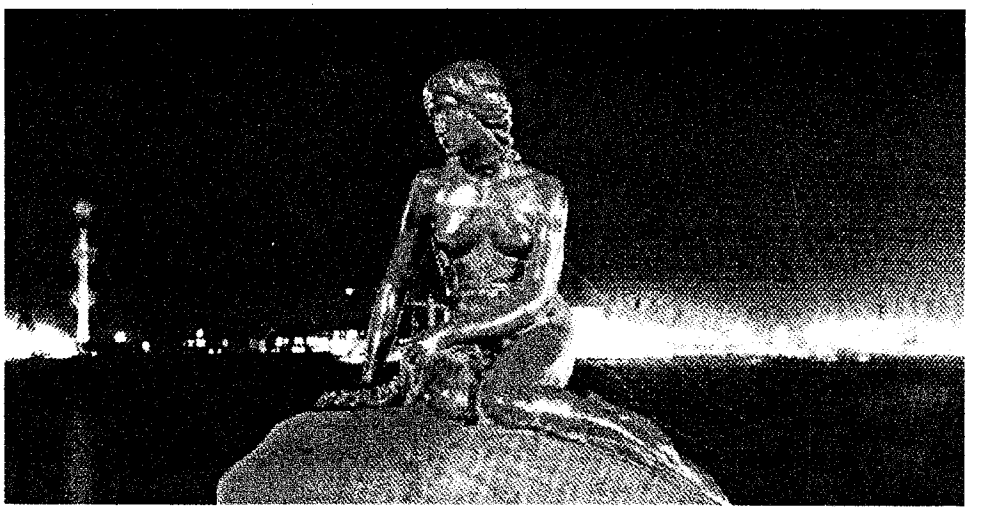
En la actualidad, además de la "Asociación Nacional de Ciegos Belgas", existen otras que se interesan por el bienestar y por el progreso de los ciegos, teniendo filiares en las principales poblaciones. En la parte francófona: "La Luz", "Obra Doctrinal de los Ciegos" y "Obra Nacional de los Ciegos". Y en la zona flamenca la principal es "Luz y Amor" (Licht et Liefte).

Para terminar el tema, comentaremos que cuando un ciego en Bélgica quiere cruzar una calle de mucho tráfico o tiene otro grave problema para transitar por la ciudad, levanta hasta la altura de su cabeza una banderita con los colores nacionales para indicar que necesita ayuda, y enseguida se la presta cualquier transeúnte.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

IV. DINAMARCA



Sirenita, símbolo de copenhague

Universidad de Huelva 2009

IV. SISTEMA EDUCATIVO DE DINAMARCA

IV.1. Características generales del país.

IV.2. El Contexto Educativo.

IV.2.1. Evolución de la educación en la historia

IV.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

IV.4. El Sistema Escolar.

IV.4.1. La Educación Infantil.
IV.4.2. Educación Primaria y Secundaria Inferior (Folkeskole).
IV.4.3. La Educación Secundaria.

IV.5. El Profesorado.

IV.6. La Atención a la Diversidad.

IV.6.1. Historia y política educativa.
IV.6.2. Disposiciones relativas a los alumnos con n.e.e.
IV.6.3. Programa y Formación.

IV.7. La Deficiencia Visual.

IV.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

IV.1. Características generales del país.

Dinamarca[1] es un País Nórdico, situado en el Noreste de Europa, que fue reino desde el 900 d.c. y que hoy es una monarquía. En este pequeño país de una extensión de 43,094 Kilómetros cuadrados encontramos una población de 5.313.577 habitantes. Está constituida por una península, seis grandes islas y 400 islas más pequeñas. Su capital es Copenhague que está situada en una de estas islas, la mayor, llamada Zjaeland (Enciclopedia GEL, 1988).

[1] La información del sistema educativo de Dinamarca se ha encontrado en danés e inglés. Puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

El país está dividido en 14 Condados y dentro de éstos hay grupos de Municipios. Los Condados (*Amt*), equivalentes a las comunidades autónomas españolas, son responsables de regular los servicios médicos, el bienestar social, las Instituciones de Educación Secundaria no Obligatoria y la Educación Especial. Dentro de estos Condados encontramos diferentes Municipios que pueden agrupar varios pueblos. El órgano que rige y gestiona a los Municipios se denomina *Kommune* (equivalentes a los Ayuntamientos españoles) y encontramos alrededor de 269 en Dinamarca. La Kommune es responsable de la Educación Infantil, Educación Primaria y Baja Secundaria (estas dos últimas integradas en lo que se conoce como *Folkeskole*[2]), Educación Especial y otras asistencias educativas de carácter especial para niños y jóvenes menores de 18 años de edad que residan dentro de su Municipio (Eurydice, 2001).

IV.2. El Contexto Educativo.

Desde años atrás se ha considerado a la educación como la llave del progreso y desarrollo del país, a la cual siempre se le ha prestado una atención especial. Podemos destacar en la evolución que ha sufrido la educación, la fuerte influencia religiosa que ha existido sobre la escuela, de hecho, fue la iglesia la que llevó a cabo las primeras iniciativas en cuestiones educativas. La iglesia ejerció su papel como fuente de saber durante largos siglos, pero con el paso de los años ha ido perdiendo poder y se han ido debilitando sus funciones educativas, compartiendo esta responsabilidad con otras autoridades (Jansen y Kreiner,1995).

[2] La Ley número 55 del 17 de Enero de 1995 *"Act on the Folkeskole"*, ley sobre la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, en la que el Ministro de Educación Danés establece todos los puntos a seguir en la etapa del Sistema Educativo comprendida entre los 7 y los 16 años.

Universidad de Huelva 2009

IV.2.1. Evolución de la educación en la historia.

Los primeros datos sobre la educación institucionalizada se remontan al año 1200 cuando se crearon de manos de la iglesia, escuelas para formar con contenidos religiosos a jóvenes de 14 a 18 años y que tenían cualidades intelectuales destacadas.

En 1539, el rey Christian III estableció como necesaria la educación para todos los niños, ofreciéndoles enseñanza de Latín y Danés con una gran carga religiosa. Fue en 1739 cuando el rey Christian VI intentó establecer obligatoria la escolarización para los niños con edades comprendidas entre los 7 y los 14 años, pero no se consiguió, todavía existía una gran influencia de la iglesia (Jansen y Kreiner, 1995).

Debido a que la enseñanza ofrecida había sido de muy baja calidad, entre otras razones porque los profesores no estaban lo suficientemente preparados, no disponer de lugares lo suficientemente acondicionados para acoger a los alumnos; en 1791 se estableció la primera escuela de formación de profesores, estableciendo un programa de formación de 3 años de duración.

Año 1200	Educación religiosa
1539, Rey Christian III	Educación para todos
1739, Christian VI	Intento Esc. Obligatoria
Año 1791	Formación del Profesorado
1814, Frederik VI	Derecho a la Educación
Año 1900	Sistema Educativo
Año 1937	Exámenes Optativos
Año 1958	Creación Folkeskole
Año 1975	Creación 10º curso
Entre 1993 y 1994	Reforma actual Folkeskole

Cuadro IV.1. Resumen de las reformas educativas en Dinamarca.

Universidad de Huelva 2009

En la Ley de 1814 que estableció el rey Frederik VI, se estableció una modificación a la enseñanza, en estos momentos ya se estaban viendo algunos avances en la calidad educativa; el alumnado tenía el derecho de ser educado, pero no tenía la obligación de asistir a las clases, sus padres u otras personas podían encargarse de la formación de estos niños. Posteriormente, éste fue un principio que se estableció en el artículo 76 de la Constitución Danesa (Eurydice, 2001).

Fue en 1900 cuando Dinamarca contaba ya con las suficientes escuelas, profesorado con adecuada formación y un sistema lo suficientemente supervisado. Existía una gran diferencia entre la educación que se ofrecía en las ciudades industrializadas con respecto a la que se impartía en los pequeños pueblos. La educación que se ofrecía en las zonas urbanizadas sufrió grandes avances, como la reducción del número de alumnos por aula y el currículum fue ampliado. Por otro lado, se conectó la formación primaria con una educación superior en los institutos, actualmente conocidos como Gymnasiums. La educación primaria se estructuró en dos ciclos, el primer ciclo era de carácter obligatorio con una duración de 5 años y el segundo ciclo, que era opcional, duraba 4 años. Para que los alumnos pudieran pasar de un ciclo a otro debían pasar un examen y para que los alumnos pudieran pasar a los institutos o Gymnasium, tenían que haber cursado satisfactoriamente los 9 cursos anteriores y haber aprobado un examen final (Wanner y otros, 2001).

En 1937, el sistema educativo Danés fue sometido a reforma y se creó una ley en la que los exámenes adquirían categoría de optativos. La diferencia entre las escuelas de las ciudades y la de los pueblos aún seguía vigente, como también la influencia de la iglesia en el sistema educativo (Eurydice, 2001).

Durante el año 1958 se produjo una nueva reforma en la cual se extendían los estudios de primaria a todas las zonas rurales de Dinamarca, cubriendo de esta manera las necesidades educativas en todo el país. La educación primaria adquirió el nombre de Folkeskole. Los dos ciclos de educación primaria seguían vigentes, pero se realizaron algunas modificaciones, los dos primeros cursos del segundo ciclo, pa-

Universidad de Huelva 2009

saron a formar parte del primer ciclo, con lo cual este primer ciclo se alargó hasta el séptimo curso. En 1971 con nuevas reformas el primer ciclo se alargó hasta octavo y en 1972 hasta el noveno curso, desapareciendo de esta manera el segundo ciclo (Jansen y Kreiner 1995).

El sistema educativo fue sometido de nuevo a reforma en 1975, en la cual se incluía en la Folkeskole la enseñanza de nuevas áreas como la Filosofía y se añade un nuevo curso, el décimo, opcional antes de acceder al Gymnasium y también se puede optar por un curso avanzado de Inglés, Alemán, Matemáticas y Físicas, para los alumnos de octavo a décimo curso. En 1987 el Parlamento estableció un programa de innovación en la Folkeskole con una duración de 4 años, destinado a la implantación y evaluación externa del proyecto; que iba destinado a investigar y mejorar aspectos que el Ministerio y las escuelas acordaron mutuamente. Algunos de los temas investigados fueron, la extensión de las funciones del profesor tutor, la enseñanza del danés en el tercer y cuarto curso, la enseñanza del inglés en los primeros cursos, etc. (Jansen y Kreiner,1995).

Tras este breve análisis en el sistema educativo danés, llega la reforma de 1993 y 1994 que el Parlamento aprobó en la nueva Ley de la Folkeskole y las otras etapas educativas, que está actualmente rigiendo la educación del país.

Dinamarca no tiene una legislación específica para las n.e.e., ni tampoco la tiene para la **deficiencia visual**, pero sí está regida por dos Leyes generales: Ley de Asuntos Sociales de 1998 y la Ley para la Folkeskole de 1993.

IV.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

El sistema educativo danés (Eurydice, 2001), después de un período de educación infantil denominado *Bornehaver* para alumnos con edades comprendidas entre los seis meses y los seis/siete años, continúa con un período de nueve años de educación obligatoria para el alumnado con edades comprendidas entre los seis/siete y los 16/17

Universidad de Huelva 2009

años. Esta educación obligatoria deberá comenzar el 1 de Agosto del año en el que el alumno cumpla siete años y terminará el 31 de julio del año en el que el alumno cumpla los 17 años de edad (de ahí las dualidades que ponemos en las edades).



Figura IV.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria danesa.

El Ministerio de Educación danés otorga a la educación obligatoria una característica peculiar, ya que, el alumnado tiene derecho a recibir una educación, pero la escolaridad no es obligatoria, así lo podemos comprobar en el Capítulo 5 punto 33, 1 y 2 de *"Act on the Folkeskole"*[3]:

"La educación obligatoria significa la obligación de participar en la enseñanza ofrecida por el Folkeskole o una enseñanza, la cual sea comparable a la que normalmente es ofrecida por el Folkeskole".

Y continua en el punto 2:

"...alumnos que reciban en su casa las clases en cumplimiento de lo establecido por la ley de escuelas libres y escuelas elementales privadas, no tienen que participar en la enseñanza propiciada por el Folkeskole..."

El alumnado **deficiente visual** asiste generalmente a centros ordinarios, aunque si es necesario lo hace a uno específico.

Este período de obligatoriedad puede ser suplementado con dos años de carácter opcional y libre: Un año de Educación Preescolar (Bornehaverklasser), es este un curso previo a la primera clase de la Folkeskole, y su objetivo es familiarizar al alumnado con la rutina diaria de la vida escolar. Otro año de Educación gratuita posterior a la

[3] Ministry of Education (1996): *Act on the Folkeskole.* The Danish Primary and Lower Secondary School. Kobenhavn.

Universidad de Huelva 2009

educación obligatoria, denominado Décima clase, que es un curso aditivo al final de la Folkeskole, y cuyo objetivo es dual, por un lado, está destinado para los alumnos que desean mejorar sus resultados del examen Folkekolens afgangsprove, y por otro lado, está destinado para aquellos alumnos que desean superar el Folkeskolens udvidede afgangsprove, que les facilitará el acceso a las *Instituciones HF* de Educación Secundaria (Ministry of Education, 1996).

Al final de esta etapa educativa obligatoria el alumnado puede elegir entre cinco diferentes alternativas de Educación Secundaria: *Gymnasium, Instituciones HF, Handelsskole (Escuelas comerciles), Teknisk skole (Escuelas Técnicas) y Enhvervsmaessig uddannelse (Escuelas de Formación Profesional).*

La responsabilidad de la educación y entrenamiento de las personas en Dinamarca recae sobre las autoridades educativas estatales, los 14 condados, los 269 municipios, los cuerpos privados e individuales, los Consejos Escolares y los directores de cada institución escolar. La división de responsabilidades no siempre es igual y se realiza según el tipo de educación e institución a la que nos refiramos (Ministry of Education, 1996).

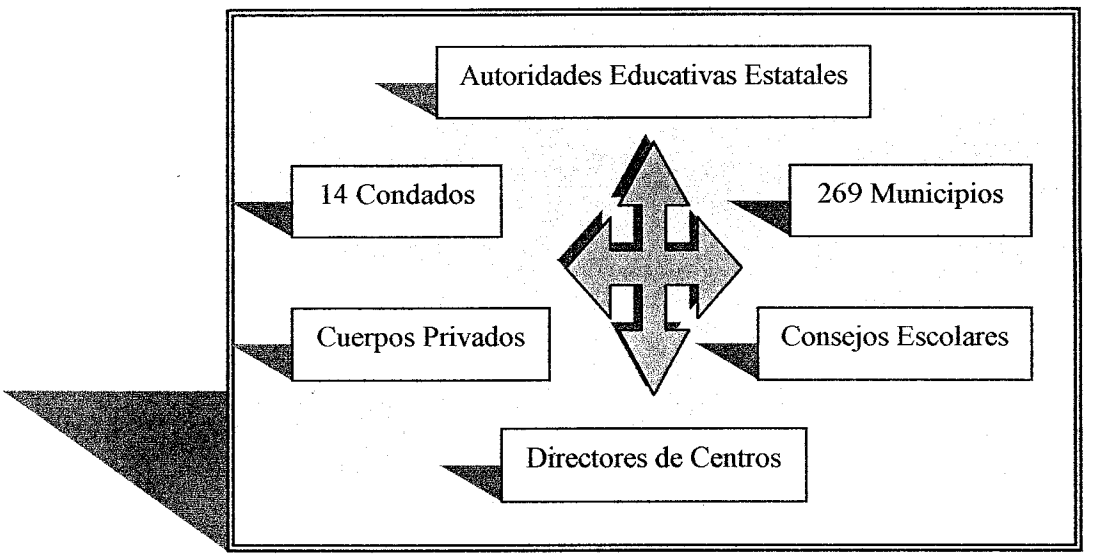
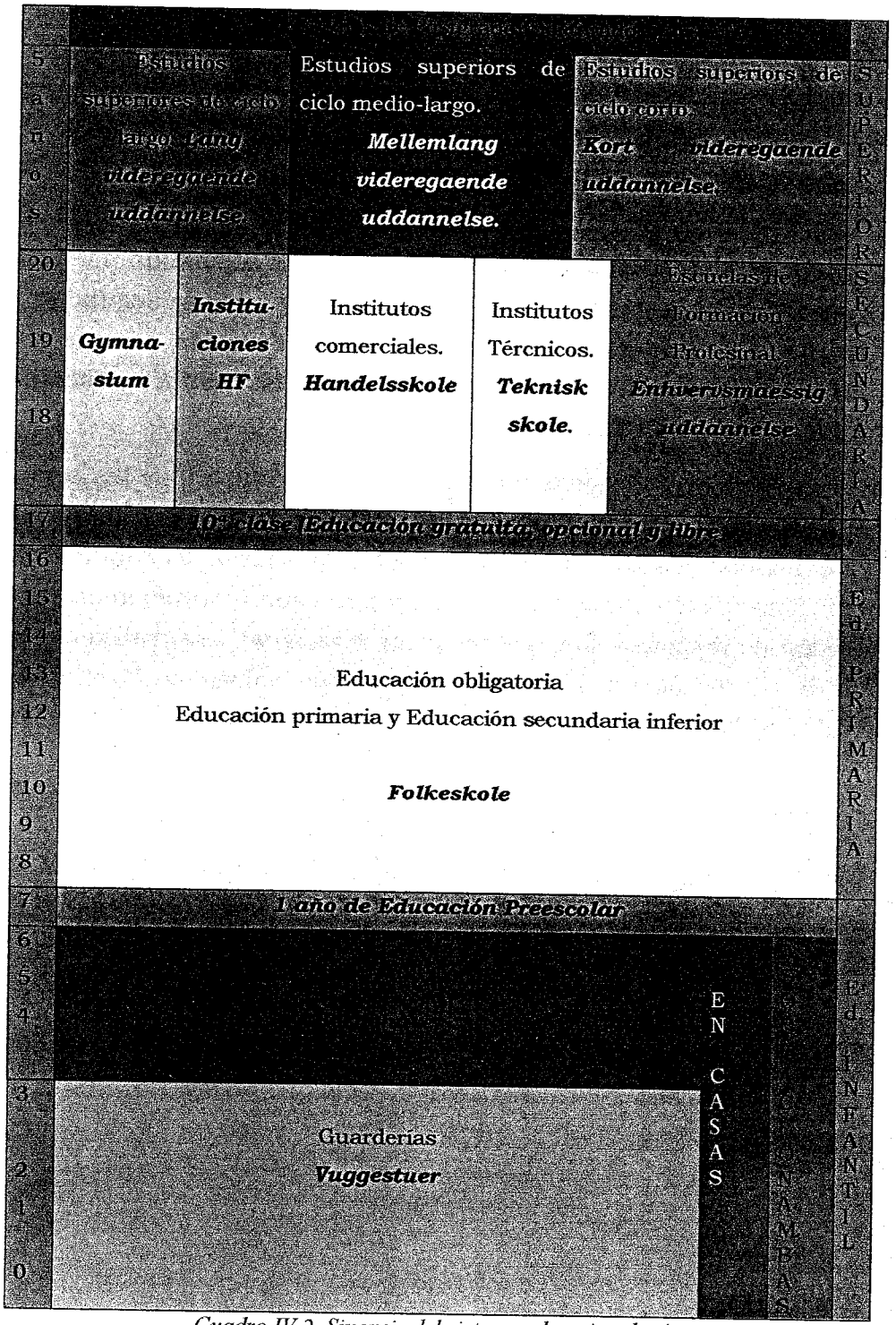


Figura IV.2. Responsabilidades Educativas Compartidas en Dinamarca.

Universidad de Huelva 2009

IV.4. El Sistema Escolar



Cuadro IV.2. Sinopsis del sistema educativo danés.

Universidad de Huelva 2009

Como se ha enunciado anteriormente la escolaridad obligatoria, Folkeskole, cubre el tramo de 6/7 a 17 años, empieza justo donde acaba la Educación Infantil, que aunque no está en este tramo de obligatoriedad, daremos unas pinceladas como etapa previa e importante en la adquisición de las bases para la Educación Obligatoria. Igualmente, porque esta obligatoriedad podemos aumentarla en un año por abajo y entraría en el período de Infantil.

Del mismo modo, haremos mención a la Educación Secundaria, ya que, se puede añadir una Décima clase por arriba, que marca el paso a ésta.

IV.4.1. La Educación Infantil[4].

6 5 4	Jardín de Infancia ***Bornehaver***	EN CASAS	ASOCIACIONAMBAS	Ed. INFANTI
3 2 1 0	Guarderías ***Vuggestuer***			

Cuadro IV.3. Resumen de la Educación Infantil en Dinamarca.

Los niños y niñas que aún no disponen de la edad requerida para beneficiarse de la enseñanza obligatoria dentro del Sistema Educativo de Dinamarca, pueden encontrar las siguientes modalidades de escolarización (Ministry of Education, 1996):

Vuggestuer, son guarderías para los niños y niñas con una edad comprendida entre los 0 y los 3 años. El número de alumnos en

[4] Consultado en Ministry of Education (1996): *Act on the Folkeskole*

Universidad de Huelva 2009

esta institución ha de oscilar entre los 30 y los 60, en ellas el alumnado está dividido en grupo de 10 como máximo y atendidos por dos profesores o profesoras.

Bornehaver, son jardines de infancia para los niños y niñas de edad comprendida entre los 3 y los 7 años. En estas instituciones el número de alumnos está establecido entre 40 y 80, en ellas el alumnado está dividido en grupos de 20 como máximo y atendidos por dos profesores.

Tenemos también la opción de instituciones que son asociaciones de las dos anteriores; ***Vuggestuer-Bornehaver***, en ellas el número de alumnos oscila entre 40/60 y 150, en la cuales el alumnado debe estar dividido en grupos de 10/20 como máximo, dependiendo de la edad, y están atendidos también por dos profesores.

La cuarta modalidad que nos podemos encontrar es la de personas que cuidan a los niños y niñas en sus ***casas,*** en esta ocasión desempeñan una labor privada y el grupo de alumnos, a cargo de una persona, debe oscilar entre 5 y 10.

Todo lo referido a las cuatro modalidades de educación infantil anteriores está recogido y regido en la Ley sobre Asuntos Sociales, la cual nos legisla también que el Consejo Municipal debe proveer el número necesario de plazas necesarias en las instituciones de cuidado diario para los niños y jóvenes. La oferta de plazas, en combinación con el cuidado de los niños en casa privadas y servicios correspondientes deberán formar parte de los principios generales y medidas preventivas del Ayuntamiento Local, y en cooperación con las familias y los niños. Y por último, el Consejo Municipal tendrá la responsabilidad del cuidado diario de las instituciones y niños en su domicilio y tendrá que crear los objetivos e infraestructura necesarias para las actividades del alumnado en esta etapa educativa.

Encontramos también otra opción para el alumnado de Educación Infantil, la de clases preescolares opcionales destinadas para los niños de 5 a 7 años de edad denominadas ***Bornehaveklaser***, que están establecidas dentro de los edificios físicos de la Folkeskole. El nú-

Universidad de Huelva 2009

mero de alumnos en estas clases es de 28, y el profesorado que los atiende puede ser uno o dos, ya que todavía no esta legislado. Desde el año 1981 la responsabilidad de la administración financiera de esta modalidad está en manos de la Kommuna (Ministerio de Educación 1998) y está regulada por la misma Ley de la Folkeskole (Ministery of Education, 1996, Act of the Folkeskole). Esta Ley nos regula aspectos interesantes como los que figuran en el siguiente cuadro:

- La Folkeskole debe proporcionar un año de Educación Infantil, nueve años de Educación Obligatoria y un Décimo año escolar opcional (*Capítulo 2 punto 3*).
- La comuna es la responsable del establecimiento de la Educación Preescolar (*Capítulo 3 punto 20*).
- Todo alumnado, a petición de los padres, debe ser admitido en Educación Preescolar en el año en el que el niño cumple seis años.
- La enseñanza en Educación Preescolar deberá estar orientada didácticamente en forma de juegos y otras actividades similares; esto facilitará al alumnado familiarizarse con la rutina diaria de la vida escolar (*Capítulo 2 punto 11*).
- En Educación Preescolar, en la primera forma y en la segunda forma, pueden estar integradas en un mismo espacio-tiempo, las enseñanzas de estos grupos (*Capítulo 3 punto 25*).
- Las lecciones mínimas del alumnado de Educación Infantil no debe exceder de 20 lecciones semanales, no más de 5 lecciones por día (*Capítulo 2 punto 16*).

Cuadro IV.4. Aspectos que regula la Ley Folkeskole de Dinamarca.

En cuanto al ***currículum de Educación Infantil***, los profesores son libre de elegir los contenidos, métodos de trabajo, materiales didácticos; aún así, los Consejos Escolares Municipales pueden establecer un plan educativo para el Municipio y el Consejo Escolar de la es-

Universidad de Huelva 2009

cuela podrá definir los principios generales para los contenidos de las actividades de las instituciones. El alumnado debe ser entrenado en sentarse, concentrarse, recordar y hacer dibujos sobre las cosas que han experimentado. También son entrenados en procesos sociales; tales como escuchar a los otros y contar historias; en movimientos y ritmos y lo más importante es que son entrenados para aprender a través del juego (Eurydice, 2001).

En esta etapa educativa, el alumnado **deficiente visual** asiste a centros específicos y ordinarios, las cifras se aproximan al 50% en cada uno de los dos tipos de centros, en régimen de integración.

IV.4.2 Educación Primaria y Secundaria Inferior (Folkeskole)

<table>
<tr><td>17</td><td>10ª clase (Educación gratuita, opcional y libre</td><td></td></tr>
<tr><td>16
15
14
13
12
11
10
9
8</td><td>Educación obligatoria
Educación primaria y Educación secundaria inferior
Folkeskole</td><td>PRIMAR.
Y
SEC.I</td></tr>
<tr><td>7</td><td>1 año de Educación Preescolar</td><td></td></tr>
</table>

Cuadro IV.5. Resumen de la Educación Primaria y Secundaria Inferior danesa.

Esta etapa educativa obligatoria, denominada Folkeskole, consta de nueve años de escolaridad, los comprendidos entre los 7 y los 16/17 años de edad; y como se ha mencionado anteriormente, puede ser suplementado por un año de Educación Preescolar y uno de la Décima Clase, ambos de carácter opcional y libre.

Universidad de Huelva 2009

Según lo establecido por el Ministerio de Educación Danés, en su publicación *Act on the Folkeskole* , establece los principios generales que se deben conseguir en la etapa educativa obligatoria:

1. *"...en cooperación con los padres, fomentar la futura adquisición de conocimiento, habilidades, métodos de funcionamiento y maneras de expresarse de los alumnos y contribuir así en el desarrollo total de la personalidad del alumno.*
2. *... esforzarse para crear tal oportunidad de experiencia, industria y absorción, que los alumnos sean capaz de desarrollar, saber, imaginación y ánimo para aprender, para que, de esta forma los alumnos adquieran confianza en sus propias posibilidades y desarrollen un marco de desarrollo tal que lo posibiliten para formar sus propios juicios independientes y que les capaciten para elegir una posición personal positiva.*
3. *... familiarizar a los alumnos con la cultura danesa y al mismo tiempo contribuirá a la comprensión de otras culturas, además de hacerle interaccionar con la naturaleza. La escuela deberá preparar a los alumnos para tomar participación activa, tomar responsabilidad, derechos y deberes en una sociedad basada en la libertad y en la democracia. La enseñanza de la escuela y su vida diaria deberá construir una capacidad intelectual basada en la libertad, en la igualdad y en la democracia"* Capítulo primero, párrafo 1.

Cuadro IV.6. Principios generales de la educación obligatoria danesa.

La Folkeskole es responsabilidad del Consejo Escolar Municipal, es decir, es la Kommune la responsable de la escolarización de todos los niños del municipio en esta etapa educativa. Por lo tanto, será la encargada de establecer los objetivos y el marco teórico general de las actividades de las escuelas de su Municipio, además de cumplir con las demás provisiones de la Ley (Ministry of Education,1996).

Universidad de Huelva 2009

El número de alumnado por clases en esta etapa educativa obligatoria, deberá normalmente no exceder de 28 en el comienzo del curso escolar; en casos especiales, el Consejo Escolar Municipal podrá aceptar el aumento del número de alumnado por clase, siempre y cuando no se superen los 30.

En el párrafo 16 de la citada "Ley para la Folkeskole", se enuncia la estructura temporal diaria de lecciones establecidas por el Ministerio según los cursos de este período. Igualmente, en su párrafo 16 (4) se encuentra la estructuración temporal para la vida diaria del Folkeskole, todo lo cual resumimos en el siguiente cuadro, teniendo en cuenta que también en el párrafo 16 (5) se nos informa que las lecciones deberán tener una duración máxima de 45 minutos:

Cursos	***Horas Semanales***	***Horas Diarias***
Primero y Segundo	20	5
Tercero	22	6
Cuarto y Quinto	24	6
Sexto y Séptimo	26	7
Octavo, Noveno y Décimo	28	8

Cuadro IV.7. Horario diario y semanal por cursos en Dinamarca.

El período escolar transcurre desde el día 1 de Agosto hasta el 31 de Junio y lo constituyen 200 días de clases, mientras que las vacaciones en esta estructuración temporal del año son normalmente distribuidas: *Vacaciones de verano*, comprenden siete semanas que van desde mediados de Junio hasta el segundo Lunes de Agosto; *Otoño*, una semana en Octubre; *Navidades*, dos semanas; *Invierno*, una semana a mediados de Febrero; *Semana Santa*, una semana y dos días y *Primavera*, tres días públicos a elegir entre Semana Santa y las vacaciones de verano (Eurydice, 2001).

En cuanto a la organización de las materias, hay un currículum obligatorio de asignaturas (Danés, Inglés, Religión, Estudios Sociales,

Universidad de Huelva 2009

Historia, Educación Física, Música, Arte, Economía del hogar, Matemáticas, Ciencias, Geografía, Biología, Física y Química y Tutoría) y un currículum opcional que han de ser ofrecidas por las escuelas en los diferentes niveles (Alemán, Francés, otras...). Cabe resaltar que no todas las asignaturas obligatorias se imparten en todos los cursos, las únicas que sí se repiten son Danés, Religión, Educación Física, Matemáticas y Tutoría. Todas las materias, así como su distribución horaria, las podemos encontrar en la página 25 de la publicación del Ministerio[5]. Resaltamos a título de ejemplo, que de Matemáticas se imparten cuatro horas semanales en todos los cursos y de Danés se empieza con nueve horas a la semana en primero, reduciéndose progresivamente curso tras curso, hasta llegar a seis horas en noveno (Ministry of Education, 1996).

La ***evaluación*** del alumnado en el Sistema educativo de DINAmarca se hace de dos formas distintas, la primera de ellas es a través de una evaluación ***continua*** y la segunda se realiza mediante ***exámenes***.

En cuanto a la evaluación ***continua***, desde primer curso hasta el séptimo, la información es dada de dos formas diferentes, bien escrita que es la forma más común, o bien como parte de una entrevista de intercambio de información entre alumno, padres y profesores. Este tipo de evaluación se realiza mediante informes cualitativos escritos y no usan notas cuantitativas. El aprendizaje que los alumnos adquieren mediante la enseñanza es evaluado a través de un proceso, de esta forma, la evaluación tiene como base orientar al alumnado de forma individual con el propósito de mejorar su enseñanza.

En adición a las habilidades básicas, la Folkeskole debe ayudar a promover el desarrollo de cada personalidad individual y social de acuerdo, a las capacidades del individuo. Los métodos de trabajo son constantemente modificados debido al desarrollo de los conocimientos de los alumnos. Esta forma de política pedagógica requiere una estrecha cooperación entre la escuela y la casa, así como, un diálogo conti-

[5] Ministry of Educatión (1998). *"The Education System"*. Kobenhavn.

Universidad de Huelva 2009

nuo entre profesores, padres y alumnos. Todo lo cual está legislado en el párrafo 13 de la Ley para la Folkeskole (2):

> *"13.1 Los alumnos y sus padres, deberán ser regularmente informados de la opinión que la escuela posee referente al beneficio que los alumnos han adquirido por su atención a la escuela. 13.2 Como parte de la enseñanza habrá una evaluación regular de los beneficios de los alumnos tras su enseñanza. Tal evaluación deberá ir desde la base de una simple orientación del alumnado individualmente hasta hacer una visión del plan futuro de la enseñanza que se desea seguir."*

Referente a la **promoción** del alumnado de un curso al siguiente, o la repetición de un año, lo enuncia como sigue la citada Ley para la Folkeskole en sus párrafos 4 (2) y 12 (1):

> *"Un alumno el cual su desarrollo requiera una atención especial o ayuda, se le podrá ofrecer la posibilidad de asistir a 11 años de educación en adición a los años de preescolar. Los alumnos deberán recibir instrucción en el nivel que por su edad le corresponda, aunque un alumno podrá con el consentimiento de sus padres asistir a un mismo curso durante dos años seguidos, si el alumno ha estado durante un período muy grande de tiempo sin asistir a clase o si por otras razones especiales indican que deberá beneficiarse de cursar nuevamente ese curso. Un alumno podrá también, aunque en muy especiales circunstancias, saltarse un curso."*

Resumiendo, en el Sistema educativo danés para realizar la evaluación de los contenidos exigidos por el Gobierno, no suelen utilizar exámenes, sino una evaluación continua centrada en el progreso diario de los alumnos en la clase.

En la Octava y Décima clase, la evaluación del nivel de conocimientos de los alumnos en Danés, Matemáticas, Inglés, Alemán, Francés y Física y Química deberá ser expresada en calificaciones numéricas, según la escala de puntuación utilizada en Dinamarca.

Universidad de Huelva 2009

Dinamarca	***Escala cualitativa danesa***	***España***
13	Función. excepcional independiente y excelente	M.H.
11	Funcionamiento independiente y excelente	9.75
10	Excelente pero no particularmente independiente	9
9	Bueno, pasa un poco sobre el medio	8
8	Funcionamiento medio	7
7	Func. Mediocre, levemente por debajo del medio	6
6	F. algo vacilante, pero más o menos satisfactorio	5
5	F. vacilante y sin comportamiento satisfactorio	4
3	F. muy vacilante, muy inadecuado, comportamiento insatisfactorio	3
0	Funcionamiento completamente inaceptable	2-0

Cuadro IV.8. Comparación de los sistema de calificación Dinamarca-España.

En la Novena y Décima clase los alumnos deberán realizar un proyecto obligatorio, para los cuales la evaluación o la calificación deberá ser dada en forma de declaración escrita o en forma de calificación numérica, si los alumnos así lo desean (Ministry of Education, 1996).

La evaluación mediante ***exámenes*** está establecida en dos niveles:

1.-Folkeskolens niende klasses afgangseksamen, es el examen que se realiza después del noveno y décimo curso.

2.-Folkeskolens tiende klasses afgangseksamen, es un único examen que se efectúa después del décimo curso.

Las reglas de estos exámenes son estandarizadas, las preguntas de los exámenes escritos son estipuladas cada año desde el Ministerio

Universidad de Huelva 2009

de Educación, son desarrolladas de igual forma para todos los exámenes, de esta forma se intenta asegurar uniformidad en el conocimiento de todo el país.

Como nota curiosa destacamos que los exámenes no son obligatorios, el alumnado decide si asistir o no a los exámenes en una u otra asignatura, bajo la consulta con la escuela, profesorado o padres; generalmente a estos exámenes se presentan aproximadamente el 90% de todos los estudiantes de noveno y décimo curso (Ministry of Education,1996).

La metodología utilizada en Dinamarca para cursar las asignatura por parte del profesorado es mediante *Proyectos de trabajo*, práctica habitual en todos los grados del sistema educativo danés. Estos proyectos son un estilo, una filosofía de enseñanza en un modelo de trabajo, por el cual el alumnado activa y decididamente investiga en su ambiente, formándose conceptos e ideas sobre ese ambiente, entendiéndolo, creándose opiniones personales sobre ellos y finalmente tomando parte de él. En términos de contenidos, los alumnos seleccionan las áreas problemáticas las cuales son examinadas desde multitud de puntos de vistas. El objetivo de esta metodología está íntimamente relacionado con los objetivos que la Folkeskole busca y a groso modo, no son otros que facilitar la adquisición del alumnado de las habilidades necesarias para hacer y desarrollar su vida privada y social lo más clara y entendible posible en la sociedad (Ministry of Education,1996).

Cuando un proyecto va a ser organizado, a menudo es necesario estructurar sus partes, pensando en qué y cómo se va hacer, las partes que tendrá y los objetivos que pretendemos conseguir con él. Es muy importante que los profesores y alumnos estén familiarizados con el contenido y con el camino que se pretende seguir para cubrir las diferentes fases. Este requisito es necesario par llevar a cabo una buena y sencilla elaboración del proyecto. Lo que se intenta con esta forma de trabajar no es reproducir literalmente reflexiones que aparezcan en los libros, sino absorber, interiorizar y analizar estas reflexiones y/o teorías de forma idiosincrásica, partiendo desde ellas hacia su

Universidad de Huelva 2009

propia realidad personal. Las fases típicas que se suelen utilizar para la confección de los proyectos son las siguientes (Ministry of Education, 1996):

a. Fase de introducción.
b. Fase de elección del contenido.
c. Formulación de problemas simples.
d. Planificación de la dirección del conocimiento y fase de presentación.
e. Presentación y preguntas, crítica, conclusión y evaluación.

Cuadro IV.9. Fases de un proyecto en Dinamarca.

El alumnado **deficiente visual** de esta etapa educativa asiste en un 59% a centros ordinarios y en un 41% a centros específicos en régimen de integración escolar, según observamos en nuestro estudio.

IV.4.3. Educación Secundaria.

20 19 18	***Gymnasium***	***Instituciones HF***	Institutos comerciales. ***Handelsskole***	Institutos Tércnicos. ***Teknisk skole.***	Escuelas de Formación Profesinal. ***Enhvervsmaessig uddannelse***	SECUNDARIA

Cuadro IV.10. Resumen de la Educación Secundaria danesa.

El alumnado inserto en el sistema educativo danés, después que ha superado la novena y décima clase de la Folkeskole (hasta aquí la educación obligatoria), puede elegir entre cinco posibilidades, que des-

Universidad de Huelva 2009

cribimos brevemente aunque no es período obligatorio, para realizar los estudios de Educación Secundaria.

El ***Gymnasium*** está destinado a preparar a los alumnos para una etapa educativa superior, después de superar el *Studenterek-samen*. Esta etapa educativa consta de tres años, en la que podemos distinguir dos ramas; Sproglig Linie (línea de Lengua) y Matematisk Linie (línea de Matemáticas). La escuela de donde el alumnado procede debe declarar si el aspirante está cualificado para este tipo de educación. A esta etapa se puede acceder desde el noveno curso y desde el décimo curso y el alumnado debe tener un certificado de la escuela en el que demuestre que ha aprobado el Folkeskolens niende klasses afgangseksamen (examen después del noveno curso) y Folkeskolens tiende klasses afgangseksamen, examen después del décimo curso (Jansen y Kreiner (1995).

El currículum que nos encontramos está compuesto por asignaturas obligatorias que son comunes para ambas líneas, que son Biología, Civilización clásica, Educación religiosa, Danés, Inglés, Geografía, Historia, Música, Arte creativo, Educación Física y Deporte; y también por asignaturas opcionales, que son ofrecidas a dos niveles: avanzado e intermedio (Jansen y Kreiner (1995).

Las ***HF Instituciones*** es otra opción de educación secundaria y el alumnado que desee ingresar en ellas deberá acabar la educación obligatoria al menos un año antes de su admisión y se les tiene que reconocer como adecuados para este tipo de educación. Los estudiante que provienen de la Folkeskole deberán haber completado la décima clase y ser considerados como aptos para estas Instituciones en su Folkeskole de referencia.

Los dos años de estudios que constituye las Instituciones HF están organizados en cuatro períodos en los que el alumnado deberá cursar una serie de asignaturas obligatorias: Educación Religiosa, Danés, Inglés, Alemán, Historia, Estudios Sociales, Geografía, Biología, Matemáticas, Música o Arte y Educación Física; también tienen que elegir tres asignaturas opcionales de entre tercera Lengua Extranjera,

Universidad de Huelva 2009

Química, Física, Informática, Psicología y también pueden profundizar en algunas de las asignaturas obligatorias (Jansen y Kreiner (1995).

Para terminar estos estudios el alumnado tiene que superar un examen llamado *"Hojere Forberedelseseksamen"* en el que están copiladas las asignaturas. Este examen consta de uno de tipo oral y otro escrito de cada una de las asignaturas comunes y optativas adquiriendo como mínimo 20 puntos (Jansen y Kreiner (1995).

Una tercera opción de educación secundaria la tenemos en los ***HHX Institutos Comerciales***. El requisito necesario para el alumnado que elija esta opción es que hayan cursado la educación obligatoria y además su escuela de procedencia debe declarar que son aptos para seguir estos cursos en el tiempo que está estipulado (Jansen y Kreiner (1995).

El principio de este programa es dar una educación secundaria cualificada de carácter general y comercial a la gente joven, además de prepararlos para unos estudios superiores, ayudarlos a desarrollarse personalmente y entender a la sociedad, poniendo especial énfasis en el desarrollo de sus habilidades para la vida laboral.

Este tipo de Institutos consta de tres cursos y en su currículum existen asignaturas obligatorias como: Danés, Inglés, Economía, Venta, Información tecnológica, Economía Internacional, Historia Contemporánea, Leyes Comerciales y asignaturas vocacionales; y entre las asignaturas opcionales tenemos: Lengua extranjera continuación, Lengua extranjera inicio, Matemáticas, Entendimiento cultural, Diseño, Historia de las ideas, Conocimiento de Medios de Comunicación, Psicología y Estudios Ambientales. Todas las asignaturas como es norma en Dinamarca se pueden elegir a tres niveles: avanzado, medio y bajo (Jansen y Kreiner (1995).

La **evaluación** del alumnado se realiza al final de cada año y la nota es la media del trabajo escolar que han realizado en cada una de las asignaturas y también la nota del examen oral y escrito que se realiza en algunas asignaturas. Finalmente la nota final de los tres años

Universidad de Huelva 2009

se obtiene a partir de la nota media de los resultados finales de cada uno de los cursos.

Otra modalidad de educación secundaria son los ***HTX Institutos Técnicos*** y como requisito para que el alumnado pueda optar por estos Institutos es que hayan cursado la educación obligatoria y además su escuela de procedencia debe certificar que son aptos para seguir estos estudios.

El principio fundamental, al igual que en las opciones anteriores de educación secundaria, es dar una educación secundaria cualificada de carácter general y técnico, preparación par estudios superiores, desarrollo personal, social y laboral.

La **evaluación** en este tipo de Instituciones es mediante exámenes escritos, orales y en algunas asignaturas técnicas se hace mediante un proyecto. El Ministerio selecciona una serie de asignaturas las cuales han de ser evaluadas a través solo de exámenes orales (Jansen y Kreiner (1995).

La quinta y última opción que nos encontramos en esta etapa en el sistema educativo Danés es la de la ***Enhvervsmaessig uddannelse o escuelas de Formación Profesional (Educación vocacional).*** El acceso y requerimiento para estos Centros está abierta para todas las personas que hayan completado la educación obligatoria y también para los estudiantes que no hayan superado el examen del noveno curso.

Dentro de estas Instituciones de educación vocacional encontramos dos tipos, los *Colegios Técnicos* y los *Colegios Comerciales* (Jansen y Kreiner (1995).

En los *Colegios Técnicos* el alumnado puede elegir entre tres formas diferentes de recibir su educación: ruta escolar, ruta práctica y segundo período educativo. La ruta escolar es identificada como primer período, aquí los alumnos reciben una introducción propedéutica, conocen diferentes áreas laborales y educación vocacional. Aquí todo gira en torno al trabajo en taller y las demás asignaturas teóricas giran

Universidad de Huelva 2009

en torno a él. La duración que propone el Ministerio es alrededor de 20 semanas, siempre de una forma flexible.

En los *Colegios comerciales*, también encontramos tres caminos diferentes: ruta escolar, ruta práctica y acceso directo a la segunda etapa. En estos Colegios y antes de comenzar el período de prácticas, el alumnado para sentar sus ideas y decidir acertadamente su futuro profesional, reciben un curso propedéutico de orientación profesional y educativa y se les presenta de forma introductoria las cinco grandes asignaturas que componen estos estudios: oficio, Venta al por mayor, Venta al por menor, Exposición y Finanzas.

La evaluación del alumnado se realiza a través de una evaluación continua, no obstante, el alumnado ha de finalizar su educación aprobando un examen final o un test.

Las cifras correspondientes a la integración del alumnado **deficiente visual** en los centros educativos de esta etapa educativa de secundaria, se aproximan a las mencionadas en la etapa de primaria.

IV.5. El Profesorado.

El profesorado de Educación Infantil recibe su educación en una institución llamada Paedagogseminarier y llegan aquí después de superar todos los peldaños que hemos enunciado en apartados anteriores. Estos estudios tienen una duración de 41 meses, que se corresponde con unos tres años y medio. A lo largo de este tiempo, el alumnado dispone de cuatro prácticas, que podemos dividir en dos períodos. El primer período lo tienen en el primer año con una duración de doce semanas y el segundo período de práctica lo disfrutan en los dos años restantes, con 26 semanas cada año. Resaltamos que el alumnado que está en período de práctica recibe un salario (Eurydice. org, 2000).

En la formación de estos estudiantes que pretender ser futuros profesores de educación infantil aparecen asignaturas con contenidos psicológicos y pedagógicos, que les ocupará un 30% del tiempo. Cursa-

Universidad de Huelva 2009

rán áreas con contenido social y salud con un 20% del tiempo estudiantil; así mismo, un 40% de su tiempo de estudio lo tendrán que dedicar a su formación cultural y actividad; por último, un 10% del tiempo lo dedicarán a comunicación, organización y administración (Jansen y Kreiner (1995).

La formación de los estudiantes que serán en un futuro ***profesores de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria***, la regula la reciente Ley número 382 del 19 de julio de 1998. El alumnado que ingresa en estos Centros para ser profesores tienen que superar (al igual que hemos enunciado para los de Educación Infantil) todos los exámenes y estudios anteriores; en este caso superar el examen después de tres años de Gymnasium, instituciones HF, rama comercial HHX, rama técnica HTX o un examen equivalente. Además de estos prerrequisitos de carácter general, cada Institución puede establecer algunos requisitos de admisión más específicos, en el caso de recibir más demandas que plazas puedan ofertar; entre ellos, mencionamos por ejemplo que el 25% de las plazas disponibles son para los aspirantes con mayor puntuación en los exámenes anteriores; el 75% de las plazas disponibles son para el resto de los aspirantes, a los que se les valora la nota media de la Educación Secundaria no obligatoria, experiencia laboral en el campo educativo, haber cursado otros estudios superiores, haber estado en el extranjero y experiencia laboral con niños (Jansen y Kreiner (1995).

Los estudios para poder ser profesor de la Folkeskole tienen una duración de cuatro años, cada uno de estos años, está dividido en semestres; y en total, un alumno ha de cumplir con 1680 horas de trabajo por año, distribuidas en seminarios, horas de lecturas, semanas de trabajo, prácticas, clases (son de 90 minutos), tiempo para realizar los proyectos, tutorías, etc.

La estructuración general del curso escolar comienza con el primer semestre a mediados de Agosto para acabar a mediados de Diciembre y con un paréntesis de una semana de vacaciones en Octubre. Posteriormente a las vacaciones de Navidad, comienza en Enero el período de prácticas que consta de cuatro semanas y ya en el

Universidad de Huelva 2009

mes de Febrero empieza el segundo semestre que concluye a finales de Mayo; el mes de Junio está dedicado al completo para exámenes, con lo que acaba el curso escolar (Jansen y Kreiner (1995).

La Ley del 10 de julio de 1997[6] nos indica los objetivos de la educación en las Escuelas de Magisterio:

> *"Educar profesores para la Folkeskole y capacitarlos para que ejerzan la enseñanza en otras instituciones del mismo nivel y ofrecer a los futuros profesores conocimientos académicos y profesionales, así como, el entrenamiento práctico necesario para su futura labor en el campo educativo. Todo ello con la finalidad de contribuir al desarrollo personal de los alumnos."*

El Ministerio de Educación en la Ley de 1997 (eurydice.org, 2000), establece el currículum general para todas las Escuelas de Magisterio, en este currículum están incluidos aspectos muy variados de la enseñanza, como regulación de los exámenes, metodología de enseñanza, temporalización y los contenidos de las materias que deberán ser impartidas al alumnado. Las asignaturas comunes que deberán cursar los futuros profesores son: Teoría de la Educación, Psicología, Didáctica general, Escuela y Sociedad, Estudios religiosos, Filosofía, Prácticas y Tesis. Además de estas asignaturas, han de elegir otras que tienen un carácter de especialidad y se engloban en tres ramas diferentes que figuran en el cuadro que sigue.

1. Rama de Humanidades: Danés, Inglés, Francés, Historia, Estudios sociales y Alemán.
2. Rama de Ciencias Naturales: Biología, Física, Química, Geografía, Matemáticas, Ciencias Naturales y tecnología.
3. Rama Práctica-Estética: Arte visual, Economía del Hogar, Diseño textil, Deporte, Música y Trabajo con metal y madera.

Cuadro IV.11. Ramas de especialidad del profesorado danés.

[6] Undervisnings Ministerier (1997) Lov nr 608 af 10-Julio-1997. Kobenhanv.

Universidad de Huelva 2009

Diremos como observación que el alumnado no puede elegir todas las asignaturas de una rama, tiene que optar al menos por asignaturas de dos ramas.

PROFESOR	*ESTUDIOS*	*TIEMPO*
Ed. Infantil	Paedagogseminarier	3años y medio
Folkeskole	Escuelas de Magisterios Y Seminarium	4 años
Ed. Especial	Folkeskole + Especialización	+4 años

Cuadro IV.12. Resumen de estudios del Profesorado danés.

La **evaluación** de los futuros profesores se realiza a través de proyectos, los cuales han sido elaborados por el alumnado de forma grupal. Este proyecto parte de un problema elegido por ellos de carácter educacional y tiene como punto de origen la teoría tratada en clase. Este problema deberá ser resuelto, tras un procesamiento crítico y reflexivo de todos los factores que interactúan en él. Posteriormente, después de concluir la asignatura, cada grupo de trabajo tiene una cita con el profesor de la asignatura y deberán defender las conclusiones a las que han llegado para solucionar el problema y responder a las preguntas que le realizarán los profesores. La calificación será numérica (Wanner y otros, 2001).

La base de la metodología utilizada en las Escuelas de Magisterio para impartir las clases es la continua discusión crítica y el diálogo entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, entre profesor-alumnos y entre alumnos-alumnos. Esta es la forma de conseguir construir el pensamiento del alumnado haciendo uso de la capacidad reflexiva y crítica.

Universidad de Huelva 2009

Las prácticas de los futuros profesores en los Colegios son un requisito muy importante que deben cumplir todos los alumnos durante su período formativo, de esta forma irán combinando los aspectos teóricos de las clases en las Escuelas de Magisterio, con un vivo contacto de la realidad educativa en la que desempeñará su futuro trabajo. Las líneas generales que se deben seguir con las prácticas en cada escuela están prescritas desde el Ministerio de Educación y cada Escuela las adapta a su contexto. El período de prácticas tiene una duración de 24 semanas, aproximadamente son seis meses, distribuidas en los cuatro años que duran los estudios, es decir 6 semanas cada curso escolar (Wanner y otros, 2001).

Los Seminarium o Escuelas de Magisterio pagan a las escuelas donde desarrolla el alumnado sus prácticas una cantidad de dinero por cada alumno, por cada grupo de alumnos y por el tiempo que el profesor emplea con cada uno de los estudiantes de práctica orientándolos o evaluándolos. A esta cantidad de dinero se le agrega el 1,5% del total que irá destinado a sufragar los gastos de materiales que el estudiante necesite.

En Dinamarca, actualmente existe una gran falta de profesorado, ya que, desde hace unos años ha aumentado la natalidad en la sociedad y también por el principio de individualización, que es uno de los pilares fundamentales del Sistema Educativo Danés. Después de finalizar sus estudios en las Escuelas de Magisterio y tener el documento que acredita como profesor de Folkeskole, el profesor novel no ha de superar ningún tipo de examen selectivo u oposición para acceder al mundo laboral; ya que, todos los Centros de Educación Obligatoria de Dinamarca tienen potestad para elegir al personal que trabajará con ellos y para ellos (Eurydice, 2001).

El salario medio de un profesor de Folkeskole es de 529.000 pesetas (3179,35 euros) mensualmente, de las cuales han de reducir el 48% de impuestos. Su jornada laboral es de 27 horas semanales y de estas, 22 horas las dedican al trabajo directo con el alumnado.

Universidad de Huelva 2009

La circular del Ministerio de Educación del 4 de Agosto de 1961 estableció que los ***profesores*** que trabajasen en el campo de la E***ducación Especial*** debería recibir una formación "especial" (Skov Jorgensen, I. 1970). Actualmente en Dinamarca no hay requisitos educativos formales para los profesores de Educación Especial, cualquier persona en posesión del certificado que le acredite como profesor de Folkeskole, podrá trabajar en el ámbito de la Educación Especial. La única excepción la encontramos en los terapeutas lingüísticos que necesitan una formación formal y específica en este campo. Claro está, que en la contratación que hacen los Centros, siempre se tiene en cuenta el currículum del profesor, así como, los cursos realizados afines a cada especialidad.

Las especialidades se pueden realizar a tres niveles. El nivel más alto, es universitario y las personas se especializan en psicología y pedagogía; aquí acceden profesores en activo como estudiantes después de terminar la educación secundaria que posteriormente van a estudiar psicología o pedagogía. El nivel medio es para profesores que han terminado sus estudios y que realizan un examen para habilitarlos como profesores de educación especial. Por último, el tercer nivel es el más bajo y son cursos de unas 165 horas con contenidos de educación especial. Estos niveles anteriores, cualifican a las personas para trabajar con niños, adolescentes o personas adultas especiales, pero no otorgan el Título de Profesores de Educación Especial. La única Institución que imparte tal título, es la Danmarks Laererhojskole (DLH) o Real Escuela Danesa de Estudios Educacionales (Skov Jorgensen, I. 1970).

El profesorado que atiende generalmente al alumnado **deficiente visual**, es un profesorado ordinario, no se requiere una especialización, empleando normalmente, las mismas actividades que sus compañeros, con la salvedad del material adaptado. Igualmente, no existen equipos específicos destinados a este tipo de alumnos, aunque existes equipos psicopedagógicos para evaluar al alumnado discapacitado.

Universidad de Huelva 2009

IV.6. La Atención a la Diversidad.

IV.6.1. Historia y política educativa.

Haciendo un poco de Historia de la Educación Especial en Dinamarca, obtenemos que los primeros datos de Educación Especial en Dinamarca los encontramos en 1807, cuando se creó la primera escuela danesa para niños sordos. Desde 1817 fue introducida la educación obligatoria para niños con problemas auditivos y en 1916 se comenzó a impartir en las escuelas de primaria, enseñanza para niños con problemas auditivos (Jorgesen, S. 1970). En 1950 se creó un acta concerniente a la educación de niños sordos.

En 1811 se creó la primera institución para niños **ciegos**, que surgió por iniciativas privadas y pasó a ser responsabilidad del Estado en 1857. En 1922 se comenzó a impartir en las escuelas de primaria enseñanza para niños con problemas visuales. (Jorgesen, S. 1970) y en 1956 se creó un acta referente a la educación de los niños ciegos. Estas instituciones, dentro de su privacidad, recibieron apoyo de fundaciones públicas (Jorgesen, S. 1979).

En 1855 se fundó en Copenhague la primera institución para retrasados mentales, llamada Gl. Bakkehus (Jorgesen, I.S. 1990 en Egelund, N.1999), siendo cubierta por el Estado en 1934, y experimentando un profundo desarrollo, como consecuencia de la implementación de la legislación que se estableció en 1959 referente a mejorar el cuidado de personas con problemas mentales. En 1900 se comenzó a impartir en las escuelas de primaria, enseñanza para niños con problemas mentales (Jorgesen, S. 1970).

En 1872 se fundó la primera escuela para niños con problemas físicos (Jorgrsen, S. 1979). En 1960 las escuelas de primaria comienzan a organizar por primera vez clases para niños con problemas físicos como un departamento especial de la escuela (Jorgesen, S. 1970).

A los niños con retraso en la lectura y ortografía se les comenzó a prestar atención a partir de 1930 y las escuelas de primaria estable-

Universidad de Huelva 2009

cieron las primeras clases para estos niños en 1935 (Jorgesen, S. 1970).

En 1924, la responsabilidad de los niños handicaps fue transferida del Ministerio de Educación al Ministerio de Asuntos Sociales. Esto produjo falta de uniformidad en la legislación, y en la planificación y provisión de subvenciones, incrementando la dificultad de coordinación entre el Estado y las autoridades locales. Además incrementó los problemas a la hora de cubrir la coordinación de la inspección, en servicios de orientación, con la provisión de equipamientos, con los préstamos de ayudas físicas y en la investigación y formación del profesorado (Jorgesen, S. 1970).

La primera clase especial para niños con dificultades de aprendizaje fue establecida en una escuela del municipio de Copenhagen en 1900 por inspiración de Leipzig. En 1934 el primer centro de orientación psicológica escolar fue establecido (Andersen and Lambert en Egelund, N. 1999). Sin embargo, no fue hasta 1937 en la Ley de la Folkeskole cuando se establecía que los municipios podían establecer Educación Especial. En estos momentos la educación especial que se ofrecía era condicional. En estas circunstancias se facilitaba a los niños handicaps el beneficio de la educación ordinaria (Jorgesen, S. 1979). En 1949, además de crearse la ley donde se contemplaba la inspección escolar, se establecieron reglas y regulaciones para los psicólogos de las escuelas. El objetivo de estas regulaciones era asesorar a las escuelas con ayuda psicológica a través de psicólogos escolares (Egelund, N. 1999).

Según la Ley de la Folkeskole de 1958 los municipios se vieron forzados a ofrecer Educación Especial de forma incondicional. La principal forma que se adoptó para organizar esta educación fue la clase especial o las escuelas especiales. Según los datos extraídos de Jansen, M. y Kreiner, S. (1995), en estos años, el 98% de todos los niños fueron educados en clases ordinarias, el 1,6% en clases especiales dentro de un centro ordinario y el 0,3% en escuelas especiales. El porcentaje de niños en clases especiales decreció al 1% en la siguiente década (Ministerio de Educación, 1987 en Egelund, N. 1999).

Universidad de Huelva 2009

En la década de los 60 se experimenta un aumento en el establecimiento de formas alternativas de organización de la educación especial, donde la provisión de Educación Especial fue un suplemento a la educación regular. Esto dio lugar al establecimiento de pequeños grupos de 4-6 niños recibían apoyo individual algunas horas a la semana, o en un número limitado de casos, un profesor de educación especial ayudaba al niño en la clase ordinaria. El porcentaje total de niños que recibían educación especial en 1952-53 era de 3,5%, aumentando a 7,8% en 1962-63 (después del nuevo acta de 1958) y a 8,8 en 1968-69 (Egelund, N. 1999). Desde 1960 en adelante aumentó la modalidad en la que los niños recibían educación especial como suplemento a la educación ordinaria (Andersen y Lambert, 1972 en Egelund, N. 1999).

En la década de los 70. El Ministerio elaboró varias provisiones legislativas que mejoraron la situación educativa de los niños de Educación Especial, produciéndose una gradual integración de los niños con problemas graves en clases ordinarias (Andersen y Holstein, 1979 en Egelund, N. 1999). Una integración que continuó en pié hasta los años 90 (Jensen, 1998 en Egelund, N. 1999). En 1972, fueron publicadas a través de una Circular las primeras pautas de Educación Especial para niños con problemas sociales y emocionales. En 1974 se crea una Circular sobre Educación Especial para niños que sufren dislexia. En 1976 se estableció una nueva Ley de la Folkeskole en la cual se establecieron regulaciones referentes a la integración de los alumnos handicaps. En 1978, se crea otra circular sobre Educación Especial para niños que sufren dificultades de aprendizaje. En 1979 se crean otras nuevas circulares referentes a la Educación Especial de niños con defectos en el habla, problemas auditivos, problemas visuales, y problemas motóricos (Jorgesen, S. 1979). La integración ha sido el tema de varios debates que han tenido lugar a lo largo de las últimas décadas (Bank-Mikkelsen, 1971 en Egelund, N. 1999).

En 1980, tras largos debates, se instaura en Dinamarca el principio de **Normalización** apuntado con anterioridad por Bank-Mikkelsen, presidente de la asociación de deficientes mentales durante la década de los 60 y 70, en el cual se establece la cancelación de todas las leyes

Universidad de Huelva 2009

especiales (retraso mental, sordera, ceguera, etc). En este principio se establece que las necesidades de estos handicaps son cubiertas bajo las provisiones de las actas ordinarias del parlamento en los ámbitos sociales, educacional y de salud, las cuales establecen que todos los niños en educación infantil deben recibir educación bajo la misma ley, que todos los niños de educación obligatoria deben recibir educación bajo la Ley de Folkeskole o la Ley de escuelas privadas, y que todos los niños enfermos son tratados bajo la misma legislación referente a los hospitales (Danish Ministry of Education, 1980). Desde 1980 la Ley de Folkeskole cubre la educación de todos los niños en edad de Educación Obligatoria, no se puede hablar de reglas referentes a un currículum especial porque en realidad estas reglas no existen. Sin embargo, hay algunas pautas que guían la educación especial que establecen que los niños, especialmente en clases especiales, pueden usar libros de texto de grados más bajos que su actual edad. En los certificados para abandonar la escuela los alumnos de educación especial conseguirán un informe oral de sus resultados en vez de notas (Egelund, N. 1999).

En 1987, una comisión creada por el Ministro de Educación recomendó la elaboración de un conjunto de reglas que suplían las provisiones de Educación Especial existentes. Las reglas fueron establecidas y publicadas en 1990, y como consecuencia la Educación Especial llevada a cabo en las escuelas ordinarias pasó a ser organizada en centros especializados ofreciendo unos servicios flexibles y eficientes, adecuados a las necesidades individuales. La educación especial es solamente dada después de una evaluación psicológica y pedagógica en el centro municipal de orientación pedagógica y psicológica (PPR), y esta requiere el consentimiento de los padres del alumno. La responsabilidad total recae en el sistema educativo y las autoridades sociales no están involucradas (Egelund, N. 1999). Actualmente la educación especial en Dinamarca está asociada a los servicios psicológicos escolares (PPR). Ambos campos son relativamente nuevos y han sido el tema central de muchas legislaciones y provisiones administrativas (Jorgesen, S. 1970).

Universidad de Huelva 2009

En la distinta bibliografía empleada observamos que se hacen intentos para establecer una definición adecuada para la Educación Especial en Dinamarca; es por esta razón, por la que desde hace unos años (principio de la década de los ochenta) hasta ahora se ve una tendencia en su ideología y en sus métodos de trabajo, hacia la base de lo que se conoce como ***"una escuela para todos"*** (Thorsen 1993). Esta idea, coincidió en el tiempo con la transferencia de la atención educativa especial al marco de trabajo de la escuela ordinaria, conocido como *integración* (Bank-Mikkelsen 1959). Esto ha significado ofrecer al alumnado la posibilidad de beneficiarse del sistema educativo ordinario y de la ventajas que este profesa, independientemente de las peculiaridades y del desarrollo personal del alumno. Esta ideología hace entender la Educación Especial, no como la alternativa que exime al alumnado "problemático" de las provisiones generales de la educación promovida por la Folkeskole, sino por el contrario, como el potencial desarrollado por la escuela para ayudar a los alumnos cuyas necesidades educativas no son completamente satisfechas por el sistema educativo general.

De esta forma, y bajo el mencionado título *una escuela para todos,* el sistema educativo general danés trata de acercar lo máximo posible al alumnado con necesidades educativas especiales, a los objetivos generales de la educación[7].

Para la Educación Especial no existe una legislación específica, pero si está regida por dos Leyes de carácter general que no sólo hacen mención a la citada educación, sino también otros temas y ámbitos diferentes: Ley de Asuntos Sociales de 1998 y Ley para la Folkeskole de 1993.

El Ministerio establece las líneas generales que las escuelas han de seguir, aunque poseen un amplio margen para poder modificarlo y adaptarlo a su propio contexto; igualmente los Colegios y clases especiales tienen su guía y también ellos tienen posibilidad para adaptarla.

[7] Ver la normativa referente al capítulo primero, párrafo 1 que hace referencia a estos objetivos en el punto IV.3 de la Educación Primaria y Secundaria Inferior (Folkeskole).

Universidad de Huelva 2009

Esto otorga a los profesores la suficiente capacidad para seleccionar de manera autónoma los diferentes caminos que estos alumnos van a seguir para conseguir los objetivos; en este sentido, la Educación Especial junto a la Asistencia Pedagógica Especial poseen como objetivo principal, el estimular el desarrollo personal del alumnado con necesidades educativas especiales lo máximo posible dentro del sistema educativo ordinario, siempre y cuando las circunstancias lo permitan.



Cuadro IV.13.Resumen de la Historia de la EE (Educación Especial).

Universidad de Huelva 2009

IV.6.2. Disposiciones relativas a niños con necesidades educativas especiales.

Como se puede vislumbrar de lo anterior, el sistema educativo danés ofrece dos tipos de asistencias para el alumnado con necesidades educativas especiales: asistencia educativa especial y asistencia pedagógica especial. Estos dos tipos de asistencia vienen recogido en la Ley para la Folkeskole de 1993 en los párrafos siguientes:

> *"20.1. El consejo municipal deberá ser responsable para el establecimiento de las clases preescolares y para la provisión de la educación en la etapa educativa básica incluido el décimo año, incluyendo la educación especial y otras asistencias especiales para el alumnado menor de 18 años de edad, los cuales, vivan o tengan su residencia en el municipio, y sus padres deseen que sean matriculados en la Folkeskole. El consejo municipal deberá además ser responsable de la provisión de la educación especial para el alumnado que no haya comenzado la escuela".*

> *"20.2. Fuera de los municipios de Copenhague y Frederiksberg, esto deberá ser responsabilidad del consejo del condado para ver la provisión de la educación especial para alumnado menor de 18 años que viven en el condado y cuyo desarrollo llama para una especial ayuda. El consejo del condado deberá ser también responsable para la provisión de la asistencia de educación especial para el alumnado que aún no ha comenzado la escuela".*

La Ley educativa danesa, diferencia entre necesidades educativas especiales moderadas, que son responsabilidad de los municipios y sus dificultades son solventadas mediante ayudas técnicas, refuerzos educativos y atención de un profesor especialista; y necesidades educativas especiales severas, que son responsabilidad de los condados o regiones y son alumnos con desordenes mentales severos, daños cerebrales, dificultades lectoras extremas, impedimentos auditivos severos o handicaps físicos (eurydice.org, 2000).

La Educación Especial en Dinamarca es llevada a cabo de las siguientes formas según Eurydice (2001):

Universidad de Huelva 2009

1.- Alumnado permanece en una clase ordinaria del sistema educativo.

- Reciben Educación Especial en una o más asignatura como un suplemento de la enseñanza general (Asistencia pedagógica especial).
- Reciben Educación Especial que sustituye la participación del alumnado en una o más asignatura (Asistencia pedagógica especial).

2.- El alumnado perteneciente a una clase ordinaria para y recibe su educación en una clase especial dentro de una escuela ordinaria o dentro de una escuela especial (Educación Especial).

3.- El alumnado es miembro de una clase ordinaria o de una clase especial, pero recibe educación en ambos tipos de clases (Educación Especial).

La gran mayoría de dificultades de aprendizaje que se presentan en los alumnos, son detectadas cuando éstos se encuentran en el período anterior a la educación obligatoria. Por lo tanto, es en está etapa donde comienza la evaluación, diagnóstico y orientación del alumnado con problemas. Este período de tiempo comprende desde el nacimiento del niño (aproximadamente a los 6 meses que es cuando la madre danesa se incorpora al trabajo), hasta que cumple los 6 ó 7 años.

En los últimos 25 años, unos de los objetivos principales del sistema educativo danés ha sido evitar la segregación del alumnado con handicaps, esto significa que estos alumnos sean enseñados en clases ordinarias, siempre que sea posible (a veces con ayudas especiales) (eurydice.org, 2000).

El 12 ó 13% del alumnado de Folkeskole reciben educación especial por corto o largo período de tiempo. El principal problema de 2/3 de estos alumnos es su inhabilidad para seguir el transcurso normal de las clases; el resto son alumnos que tienen dificultades físicas y/o problemas conductuales (eurydice.org, 2000).

Universidad de Huelva 2009

La educación especial danesa varía desde una ayuda suplementaria dentro de una clase ordinaria, hasta lecciones de educación especial en clases especiales en grandes escuelas y/o en colegios especiales en municipios grandes.

En Dinamarca, alrededor de 75.000 niños (es decir el 12% - 13%) de la escuela primaria y del primer ciclo de la enseñanza secundaria siguen una educación especial durante períodos más o menos largos en el transcurso del año escolar. 10.000 asisten a un centro diferenciado, 6.000 asisten a aulas especiales en las escuelas ordinarias y 4.000 acuden a escuelas especiales. El porcentaje de niños para los que se toman medidas de segregación alcanza alrededor del 1,7% de los que más o menos un 0,7% están en escuelas especiales y un 1% en aulas especiales en las escuelas ordinarias (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

IV.6.3. Programa y formación.

El Ministerio de Educación publica directrices referentes al contenido del programa. Estas directrices, destinadas a los administradores de las escuelas, tienen carácter de recomendaciones no obligatorias. Las escuelas están autorizadas a diseñar su propio programa siempre que coincida con los objetivos y las competencias que emanan del Ministerio. Sin embargo, la casi totalidad de las escuelas escogen aplicar las directrices nacionales. Para las clases y escuelas especiales, se elaboran horarios específicos, así como un programa especial (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, 1998).

La educación especial y la asistencia pedagógica especial (Agencia Europea, 1998) se ocupan de:

- ✓ Los temas de la "Folkeskole" diseñados teniendo especialmente en cuenta las necesidades educativas del alumno.
- ✓ La educación y formación sobre la base de un sistema y de métodos de trabajo que limiten las consecuencias de las dificultades psicológicas, físicas o sensoriales.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ El asesoramiento pedagógico especial a los padres, educadores y a toda persona que contribuya de forma significativa al desarrollo del niño.
- ✓ El material de enseñanza especial y las ayudas técnicas necesarias para la educación de los alumnos.
- ✓ La asistencia individual destinada a ayudar al alumno a que supere las dificultades prácticas relacionadas con su escolarización.

IV.7. La Deficiencia Visual.

En Dinamarca el número de ciegos, generalmente ha oscilado alrededor de un O,5 % de su población. Afortunadamente muy pocos, porque la higiene personal y la sanidad pública fueron siempre practicadas escrupulosamente. En la década de los años 1990 el 80% de los invidentes daneses tienen más de 60 años de edad y sólo un 10% lee en Braille. Igualmente, las familias y los poderes públicos fueron a lo largo de la historia muy solícitos en proteger a los privados de vista, razón por la que en casi todas las épocas apenas hubo mendigos ciegos en este país, cuyo clima invernal no es propicio para exhibirse por calles y plazas postulando (Montoro, 1993).

IV.7.1. Aspectos generales de su historia.

En la edad contemporánea la mayoría de los ciegos se ganaba la vida realizando labores relacionadas con el mar, ya que Dinamarca posee 500 islas, en ellas trabajaban de pescadores, constructores y reparadores de embarcaciones, remeros, embalajes, etc. También eran numerosos los invidentes que se ocupaban de trabajos artesanales, haciendo escobas, cestas, sillas, sacos, zapatos. Igualmente han sido varios los organistas ciegos en la iglesia de Brunbing (The World Encyclopedic of the Blind, 1985).

Universidad de Huelva 2009

En el año 1811, siguiendo el movimiento a favor de la educación de los ciegos iniciados por Valentín Haüy en París, un grupo de personas filántropas decidió proporcionar instrucción y capacitación profesional a los faltos de vista en Dinamarca; para lo cual se creó una sociedad benéfica tiflófila, que aportó los fondos necesarios con el fin de fundar en Copenhague un instituto para varones ciegos en edad escolar, que empezó a funcionar ese mismo año en un modesto edificio, en él se admitieron 25 niños internos sin vista, teniendo la escuela el siguiente lema (Montoro, 1993, p.388):

> *"Nadie busque en nuestro centro educativo vanidades y diversiones a costa de otros, porque no se pretende en este establecimiento ofrecer insólitos espectáculos ni que el visitante se consterne ante la desgracia, sino que el objetivo de este colegio es potenciar armónicamente las facultades físicas y espirituales de los carentes de visión hasta capacitarles para disfrutar plenamente de la vida, siendo personas útiles a su prójimo y a sí mismas".*

A lo largo de la historia, "La Cadena", que así se llamó esta sociedad benéfica, trabajó activamente en la organización de la vida cultural y laboral de los ciegos, respetando en todo tiempo los postulados y el lema que se impuso desde su fundación. Aquí se educaron ciegos, sordomudos, y algún deficiente mental. Pocos años después, se fundó en la capital danesa otro centro educativo para niñas ciegas donde se les impartía la Enseñanza Primaria, pero preferentemente, se les daba clases de hogar, costura, punto, trenzado y otros trabajos manuales. En esta escuela se ingresaba a los 8 años de edad, terminado su escolaridad a los 16, aunque no se era muy rígido en esto (Montoro, 1993).

En 1858 se fundó un Instituto Nacional en Copenhague , tras el éxito de los dos colegios anteriores y el reconocimiento del Gobierno de la obligación que tenía el Estado de proporcionar instrucción gratuita a los ciegos. Este Instituto se fundó para la educación de los adolescentes ciegos, siendo su periodo de escolaridad desde los 11 a los 19 años de edad. El Instituto tenía 75 plazas y dependía del Ministerio de Cultura e Instrucción Pública, debiendo pagar los padres de los educandos cantidades proporcionales a sus emonumentos y otros bienes

Universidad de Huelva 2009

de fortuna, siendo gratuita la enseñanza y la estancia de los escolares pobres (Montoro, 1993).

Para completar la formación técnica y profesional de los carentes de visión daneses en 1984 una sociedad benéfica filantrópica introdujo el sistema Braille en Dinamarca, fundando una Biblioteca Braille Circulante, en la que un grupo de personas videntes altruistas se dedicó a transcribir obras al sistema del ciego de Coupvray para uso de los ciegos, enseñando gratuitamente el procedimientos gráfico en relieve a cuantos lo solicitaban, en sus locales sociales o en los domicilios de los interesados (The World Encyclopedic of the Blind, 1985).

Al asumir el Estado en 1968 la financiación y mantenimiento de la Biblioteca Braille Circulante danesa, los fondos de la sociedad benéfica , fundadora de la institución se destinaron a otros fines, como, por ejemplo, socorrer a los privados de vista necesitados que no tenían familiares a quienes se les prodigaban solícitos cuidados en una residencia o en sus propios domicilios. Aquella modesta Biblioteca fundada en 1884 es actualmente la "Statens Bibliotekog Trykkeri for Blinde" de Copenhague, la más importante biblioteca Braille y sonora para ciegos existente en Dinamarca (The World Encyclopedic of the Blind, 1985).

El Instituto Danés para Ciegos y Disminuidos Visuales impartía hasta el final de los años 1960 una educación segregada de los disminuidos visuales, limitándose las posibilidades de trabajo a los oficios para los cuales se entrenaba a los alumnos en aquel centro docente; teniendo poco que ver la elección de la ocupación con el interés del educando. Sobre 1965, empezó la instrucción en régimen integrado de los alumnos ciegos, asistiendo éstos a las escuelas comunes, contando con la ayuda de profesores itinerantes y equipos de apoyo para su formación cultural; política educativa que hoy se valora como un gran éxito (Montoro, 1993).

El Parlamento danés aprobó en 1969 la Ley de Regulación para la Educación de los Disminuidos Físicos, con el principio básico de que: *"Todos los niños deben ser escolarizados dentro del sistema nor-*

Universidad de Huelva 2009

mal de enseñanza", y para completar la formación académica de los invidentes en 1971 se estableció en el Instituto de Copenhague la biblioteca educativa con el fin de proporcionar libros de consulta al creciente número de estudiantes en escuelas secundarias y en cursos más avanzados de diversas disciplinas (Montoro, 1993).

Se legisla en 1980 en Dinamarca el establecimiento de la enseñanza especial en las escuelas, lo que presupone el empleo de material didáctico adaptado y unas atenciones diferentes para cada uno de los grupos de alumnos que lo precise (The World Encyclopedic of the Blind, 1985).

Todas las asociaciones benéficas del siglo XIX se organizaron para favorecer a los ciegos y estaban dirigidas por personas videntes, lo cual creó la solución de los problemas a los invidentes con mucha lentitud y poca eficacia. Por tales razones, en 1911 fundaron los invidentes su propia sociedad, llamada "Dansk Blindensamfund"[8] (Asociación Danesa de Ciegos), que con colectas, rifas, donativos, legados testamentarios, aportaciones de los organismos oficiales y otros ingresos, consiguió reunir un capital considerable (The World Encyclopedic of the Blind, 1985).

En Dinamarca se considera ciega a toda persona cuya capacidad visual sea los cuatro sesentavos de los normal, pero no existe un censo nacional de la población danesa invidente, pese a que en 1948 se legisló que los eclesiásticos y los médicos tenían la obligación de informar a la Asociación Nacional Danesa de Ciegos de todo caso de niño o persona adulta con vista deficiente a quien le fuera necesarios educarse o rehabilitarse como invidente (Montoro, 1993).

En Dinamarca existe un jardín de infancia para ciegos, instalado en Copenhague, que admite incluso a niños de pecho; cuyos servicios pueden utilizar, gratuitamente, cuantos padres de hijos invidentes en

[8] La asociación se haya constituida por un Consejo formado por 22 miembros representantes de los comités ejecutivos de las distintas circunscripciones en las que se divide el país. El Consejo elige una especie de órgano permanente de ejecución formado por una presidente, un vicepresidente y un tesorero. Cada uno de ellos tiene competencias directas sobre los responsables de los distintos servicios que presta este colectivo de ciegos.

Universidad de Huelva 2009

edad preescolar lo deseen, voluntariamente; siendo aconsejable que el niño sin vista permanezca en el hogar hasta que haya cumplido los 7 años, sin internarlo en centro docente alguno, pero asistiendo como externo, a dicho jardín o a cualquier otro establecimiento para videntes (Montoro, 1993).

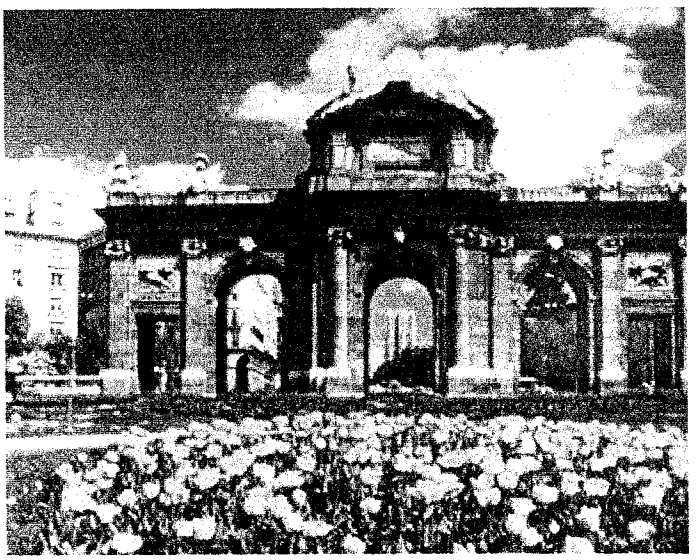
A los siete años de edad, los ciegos daneses ingresan en el Instituto Nacional Preparatorio de Kalundborg, donde la enseñanza es gratuita en todos sus grados, impartiéndose los mismos programas que en las escuelas ordinarias. Allí se concede gran importancia a la educación física, practicándose la gimnasia, el remo, el patinaje, la danza, la natación y otros deportes, contando para ello el instituto con excelentes instalaciones; lo que no es óbice para que la dirección fomente la asistencia de sus alumnos a los gimnasios y polideportivos públicos, con el fin de cultivar las relaciones sociales. A los 15 o 16 años de edad los escolares pasan al Instituto Profesional de Copenhague para orientar sus estudios vocacionalmente, con proyección a su futuro laboral.(Montoro, 1993).

La escuela de Resnaes se haya situada a unos 100 kilómetros de Copenhague y sus instalaciones ocupan una extensa finca en la que desarrollan su labor profesional alrededor de 300 empleados. Es una institución que presta sus servicios como centro de educación especial. Es un centro de recursos educativos que presta toda clase de servicios a los deficientes visuales que realizan sus estudios en colegios especiales y en escuelas o centros docentes ordinarios. De los 1400 ciegos daneses, con edades entre los 0 y los 17 años, únicamente permanecen 125 en régimen residencial en Resanes (Montoro, 1993).

Como resumen de la situación que Dinamarca proporciona a los ciegos (Montoro, 1993), señalaremos que todos los invidentes tienen, con carácter gratuito, asegurada la asistencia sanitaria, la instalación y uso del teléfono, el servicio veterinario para su perro-guía, y la compañía de un enfermero para cuidarles de noche en casos urgentes. Así mismo rebajas en el precio de los billetes de servicios públicos. El ciego danés goza de gran respeto y consideración por parte del Gobierno y, especialmente, de sus conciudadanos.

Universidad de Huelva 2009

V. ESPAÑA



La Puerta de Alcalá de Madrid

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

V. SISTEMA EDUCATIVO DE ESPAÑA

V.1. Aspectos generales del país: historia, política...

V.2. El Contexto Educativo.

- V.2.1. Evolución de la educación en la historia
- V.2.2. Administración general y local.
- V.2.3. Enseñanza privada.

V.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- V.3.1. Marco Legal.
- V.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

V.4. El Sistema Escolar.

- V.4.1. La Educación Infantil.
- V.4.2. La Educación Primaria.
- V.4.3. La Educación Secundaria.
  - V.4.3.1. Ens. Secundaria Inferior.
  - V.4.3.2. Ens. Secundaria Superior.

V.5. El Profesorado.

V.6. La Atención a la Diversidad.

- V.6.1. Política de integración.
- V.6.2. Alumnado con n.e.e.
- V.6.3. Programa y formación.

V.7. La Deficiencia Visual.

- V.7.1. Período de 1800 a 1939.
- V.7.2. A partir de 1939.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

V.1. Aspectos generales del país: historia, política, lenguas, religión...

España, con la aprobación de la Constitución del 27 de diciembre de 1978, se constituye en un Estado social y democrático de derecho, adopta como forma política la Monarquía Parlamentaria y se modifica la anterior organización territorial centralista, sustituyéndose por un nuevo modelo en el que las Comunidades Autónomas pueden asumir, entre otras, responsabilidades en cuestiones de educación. En las dos últimas décadas, por lo tanto, tras la transición de un régimen político autoritario a una democracia parlamentaria se han producido cambios profundos y de enorme trascendencia para la situación actual del país. Ello ha supuesto transformaciones en todas las esferas y, lógicamente, cambios en el sistema educativo. Paralelamente a los cambios políticos, la sociedad española también ha sufrido una paulatina evolución. La creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo, el descenso en las tasas de natalidad o el aumento de la población en los grandes núcleos urbanos son tan sólo algunas muestras de ello. En este mismo período, España ha ingresado en la Organización del Tratado del Atlántico Norte (1984) y en la Unión Europea (1985) (G.E.L., 1990).

De acuerdo con la organización política y territorial del Estado español se describen los órganos ejecutivos y legislativos de ámbito estatal, regional (Comunidades Autónomas) y local (municipios y provincias), así como las competencias básicas de cada uno de estos niveles de la Administración española (G.E.L., 1990).

Universidad de Huelva 2009

De acuerdo con la Constitución[1], en España existe separación de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. El Rey es el Jefe del Estado. El poder legislativo reside en las Cortes Generales, constituidas por representantes del pueblo español elegidos cada cuatro años. Están constituidas por dos cámaras: el Congreso de los Diputados y el Senado. Ejercen la potestad legislativa del Estado, aprueban sus presupuestos, controlan la acción del Gobierno y tienen las demás competencias que les atribuye la Constitución. Son elegidas por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, en el que son electores y elegibles todos los españoles que estén en pleno uso de sus derechos políticos. El poder ejecutivo es ejercido por el Gobierno del Estado, compuesto por el Presidente, los Vicepresidentes, los Ministros y los demás miembros que la ley establezca. El candidato a Presidente del Gobierno es propuesto por el Rey, previa consulta con los representantes de los partidos políticos con representación parlamentaria y a tenor de los resultados electorales obtenidos. El Gobierno dirige la política interior y exterior, la Administración civil y militar, y la defensa del Estado. Ejerce la función ejecutiva y la potestad reglamentaria de acuerdo con la Constitución y las leyes correspondientes. En la actualidad, el Gobierno cuenta con 15 Ministros. Prácticamente todos los Ministerios mantienen alguna relación con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los departamentos ministeriales y el resto de los organismos que dependen de los mismos integran la Administración del Estado, que tiene funciones de coordinación, planificación, inspección y documentación (Puelles, 1991).

España está constituida por 17 Comunidades Autónomas. Sus correspondientes Estatutos de Autonomía son la norma institucional básica de cada una de ellas, y el Estado los reconoce y ampara como parte integrante de su ordenamiento jurídico. En materia de educación, las Comunidades Autónomas tienen competencias para desarrollar las normas estatales y regular los aspectos no básicos del sistema

[1] Desde las primeras elecciones democráticas tras la dictadura franquista, en 1977, tres partidos políticos han ocupado el poder: la Unión de Centro Democrático (UCD), que gobernó desde 1977 a 1982 (hoy desaparecido); el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), que gobernó desde 1982 hasta 1996; y el Partido Popular (PP) que gobierna desde 1996.

Universidad de Huelva 2009

educativo, y competencias ejecutivo-administrativas que les permiten gestionar el sistema educativo en su propio territorio (Puelles, 1991).

La Administración Local comprende los municipios y las provincias. Los municipios son entidades con personalidad jurídica plena, cuyo gobierno y administración corresponden a los respectivos Ayuntamientos, integrados por el Alcalde y los Concejales elegidos. Las provincias tienen entidad jurídica propia, determinada por la agrupación de municipios. Su gobierno y administración corresponden a las Diputaciones Provinciales. La Ley de Bases de Régimen Local de 1985 recoge todas las competencias municipales (Puelles, 1991).

La Constitución española garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades, sin más limitación en sus manifestaciones que la necesaria para el mantenimiento del orden público. Por lo tanto, ninguna confesión tiene carácter oficial en España, si bien una amplia mayoría de los ciudadanos españoles se declaran católicos[2] (Eurydice.org, 2001).

De acuerdo con la Constitución, el castellano es la lengua oficial del Estado español y, por lo tanto, todos los ciudadanos españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Junto al castellano, otras lenguas españolas son igualmente oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas[3]. En las Comunidades donde existe lengua co-oficial, tanto ésta como el castellano son lenguas de enseñanza obligatoria en los niveles educativos no universitarios (Puelles, 1995).

---

[2] A pesar de la aconfesionalidad del Estado, los poderes públicos mantienen relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones. En este sentido, entre el Estado español y la Santa Sede existe un acuerdo referido a la enseñanza de la religión católica. Igualmente, existen acuerdos entre el Estado español y las confesiones evangélica, israelita y musulmana. En tales acuerdos, el Estado reconoce el derecho fundamental a la educación religiosa y asume su obligación de garantizar el ejercicio de este derecho

[3] Concretamente, las lenguas que tienen carácter co-oficial son el catalán, el gallego, el valenciano (las tres de origen romance, derivadas del latín) y el euskera o vascuence. El catalán se habla en Cataluña y Baleares, y abarca también zonas de Aragón y el Principado de Andorra. El valenciano es el idioma utilizado en la Comunidad Valenciana. El gallego se habla en la Comunidad Autónoma de Galicia. Respecto al euskera, es la lengua propia del País Vasco, y su origen sigue siendo tema de investigación. Su extensión rebasa la zona del País Vasco español abarcando el sector vasco-francés y algunas zonas de Navarra. Desde la aprobación del Estatuto de Autonomía se está asistiendo a un proceso de recuperación de esta lengua.

Universidad de Huelva 2009

España está situada al suroeste de Europa, y ocupa una gran parte de la Península Ibérica, además de los archipiélagos de las islas Baleares (mar Mediterráneo) y Canarias (océano Atlántico). También posee un pequeño territorio en la costa norte de África. Ocupa una superficie total de 505.990 km^2, de los que el 85% corresponde al territorio peninsular. El número de habitantes en 1998, era de 39.852.651, con una mayoría relativa de mujeres (51,12%), según las últimas cifras oficiales del Padrón Municipal, situándose la densidad de población en 78,76 habitantes por kilómetro cuadrado. Esta población se reparte de forma desigual, siendo superior la densidad en las zonas costeras que en las del interior, con la excepción de su capital, Madrid (Eurydice.org, 2001).

El crecimiento vegetativo de la población española durante el período 1980-1998 desciende considerablemente, a pesar del pequeño aumento que se produce en 1999. El elemento básico en la evolución demográfica reciente de la población es el descenso del saldo vegetativo o diferencia entre nacidos y fallecidos. Frente a esta disminución del crecimiento natural de la población española, actualmente se observa un crecimiento de la inmigración (Eurydice.org, 2001).

Uno de los principales indicadores que informan sobre la situación económica de un país es el índice de precios al consumo (IPC). El incremento del IPC ha disminuido considerablemente en los últimos años, ya que en el año 1980 era de 15,2% y en mayo del 2000 de 3,6%. En 1999, el Producto Interior Bruto (PIB) a precios de mercado ascendió a 93.693,4 miles de millones de pesetas. Cabe decir que en España para el segundo trimestre del 2000 el 51,3% de la población está trabajando o se encuentra en condiciones de hacerlo y lo está buscando (población activa) (Eurydice.org, 2001).

Para terminar con esta introducción diremos que la moneda oficial de España ha sido la Peseta, y al igual que los países de la Unión Monetaria Europea, el día 1 de enero de 2002 ha tomado el Euro como moneda oficial.

Universidad de Huelva 2009

V.2. El Contexto Educativo.

V.2.1. Evolución de la educación en la historia.

La Ley de Instrucción Pública de 1857, llamada Ley Moyano, es la primera normativa de carácter global que consolida el sistema educativo español. Su importancia y trascendencia fue tal que hasta 1970 no hubo otra ley que regulara y estructurara el sistema educativo en su conjunto. Sus aportaciones fundamentales son: su respuesta ecléctica y moderada ante problemas como la intervención de la Iglesia en la educación o el peso de los contenidos científicos en la segunda enseñanza; la promoción legal y la consolidación de una enseñanza privada, básicamente católica, en los niveles primario y secundario; y la incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria (Puelles, 1991).

Con la proclamación de la Primera República en 1873 se da un fuerte impulso a la libertad de enseñanza, se produce un equilibrio entre la educación pública y la privada y se propone la posibilidad de cursar estudios de distinta duración para alumnos con desiguales capacidades. En 1874 se restaura la monarquía constitucional, reflejándose en política escolar los extremos posicionamientos de los liberales y del sector más conservador (Puelles, 1991).

A principios de siglo XX se desarrolla en España la llamada época de la Restauración. La acelerada sucesión de distintos gobiernos que se da en este período supone un momento de inestabilidad en la política general y educativa, produciéndose una serie de cambios en la educación fruto de la crisis interna que vive el país. Se pretende salvar la situación a través de la educación. Para ello se reformarán las escuelas normales, la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias (García Hoz, 1980).

El fin de la Restauración llegó con el golpe militar de Primo de Rivera en 1923. Su planteamiento antiliberal se plasmó en la negación de la libertad de cátedra y en reformas en el Bachillerato y en la Universidad. En 1931 se proclama la Segunda República y se elabora una nueva Constitución. Ésta reconoce una escuela única, la gratuidad y

Universidad de Huelva 2009

obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. También se facilitan las condiciones de acceso a todos los grados de enseñanza, se suprime la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, se permite que en las escuelas primarias se enseñe en la lengua materna (en las regiones con lengua propia distinta del castellano), se reforma la formación inicial de los docentes y se regula la inspección de primera y segunda enseñanza (García Hoz, 1980).

El régimen político dictatorial del general Franco que se impone tras la guerra civil de 1936 rompe con todo lo anterior, convirtiéndose la educación en vehículo transmisor de ideología: la educación debe ser católica y patriótica. A partir de la década de los 50 se observa una cierta apertura en el mundo de la enseñanza que se refleja en determinadas modificaciones legislativas. En 1953 se reforma la enseñanza secundaria en un intento de hacer más accesible el elitista Bachillerato, dividiéndolo en dos niveles, elemental (hasta los 14 años) y superior (de 14 a 16), y creando el curso preuniversitario como transición a la enseñanza superior (García Garrido, 1992).

- ✓ Generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, en el doble sentido de integración en un sistema único, no discriminatorio, de todos los niños comprendidos en estas edades, y de escolarización plena.
- ✓ Preocupación por la calidad de la enseñanza. La LGE no sólo supuso la extensión de la educación, sino que procuró una enseñanza de calidad para todos.
- ✓ Fin del principio de subsidiariedad del Estado presente hasta 1970. Esta ley reconoce la función docente del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.
- ✓ Continuación de la presencia de la enseñanza privada en los niveles no universitarios.
- ✓ Preocupación por el establecimiento de relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, con el fin de que la educación prepare para el ámbito laboral.

Cuadro V.1. Características de la LGE (García Hoz, 1980).

Universidad de Huelva 2009

En los años 60, la expansión económica, el proceso de industrialización, la explosión demográfica y las tensiones internas del sistema político hacen que sea indispensable una reforma total y profunda del sistema educativo, que se lleva a cabo con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970. Las características más relevantes del sistema regulado por la LGE figuran en el cuadro anterior (García Hoz, 1980):

La Constitución española aprobada en 1978 también tuvo grandes repercusiones en el sistema educativo. Su formulación dio pie, en 1980, a la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), con la que se realizó el primer intento normativo de ajustar los principios de la actividad educativa, la organización de los centros docentes y los derechos y deberes de los alumnos a los principios que marcaba la recién aprobada Constitución. Sin embargo, esta ley fue derogada pocos años más tarde (García Garrido, 1992).

En 1983 comienza la última reforma del sistema educativo español con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU). A continuación se promulga la Ley Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en 1985, y cinco años más tarde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), aprobada en 1995, completa la relación de leyes orgánicas que regulan el sistema educativo español (García Garrido, 1993).

V.2.2. Administración general y local.

La Administración del Estado se ha ido transformando para ajustarse al modelo descentralizado establecido por la Constitución española de 1978. En el ámbito de la educación, dicho proceso de transformación ha consistido en la asunción, por parte de las Comunidades Autónomas, de competencias en materia de educación y de los medios para su ejercicio (personales, funcionales, materiales y de toda índole). Este proceso ha sido muy largo, dándose por finalizado en enero del

Universidad de Huelva 2009

año 2000. El modelo descentralizado de Administración Educativa distribuye las competencias entre las reservadas al Estado, las confiadas a las Comunidades Autónomas y las encomendadas a los municipios, conforme a lo establecido en la Constitución, los Estatutos de Autonomía y determinadas leyes orgánicas (Eurydice, 2001).

El Estado tiene reservado el ejercicio en exclusiva de las competencias que salvaguardan la homogeneidad y unidad sustancial del sistema educativo y que garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, determinados por la Constitución. Son, en su mayor parte, de índole normativa, para la regulación de los aspectos básicos del sistema, aunque el Estado tiene también competencias ejecutivas. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en calidad de órgano de la Administración del Estado, se encarga de ejercerlas (García Garrido, 1993).

Las competencias del Estado se especifican en el cuadro que sigue (Consejo Escolar del Estado, 1993):

- ✓ La promulgación de las normas básicas que concretan el derecho constitucional a la educación, a través del establecimiento de la ordenación general del sistema educativo.
- ✓ La determinación de los requisitos mínimos de los centros de enseñanza.
- ✓ La programación general de la enseñanza.
- ✓ La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.
- ✓ Las enseñanzas básicas que garantizan el derecho y el deber de conocer la lengua castellana, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas para la elaboración de normas que garanticen el derecho de los ciudadanos al uso y conocimiento de sus propios valores lingüísticos.

Cuadro V.2. Competencias educativas del Estado.

Universidad de Huelva 2009

Como instrumento de supervisión y control del cumplimiento de esta normativa básica, el Estado cuenta con el Servicio de Alta Inspección. La planificación general de las inversiones en enseñanza y, en concreto, la política de ayuda al estudio con cargo a los Presupuestos Generales del Estado son también competencia estatal, así como la titularidad y administración de los centros públicos en el extranjero y del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), el régimen jurídico de los centros extranjeros en España y la cooperación educativa internacional (Consejo Escolar del Estado, 1993).

A las Comunidades Autónomas[4] les corresponden competencias normativas, de desarrollo de las normas estatales básicas y la regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, y las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio, con la excepción de las muy escasas de esta índole que le están reservadas al Estado (Consejo Escolar del Estado, 1993).

El Gobierno de cada Comunidad ostenta la titularidad administrativa de los centros en su territorio y las funciones derivadas de ella, y es competente para la creación, autorización y funcionamiento de centros docentes públicos y privados, para la administración de personal y para la nueva construcción, equipamiento y reforma de centros. Igualmente, los servicios de atención al alumnado (orientación escolar, equipos multiprofesionales) son organizados por cada Comunidad. También desarrollan las disposiciones del Estado en materia de programación de la enseñanza y regulación de los niveles, modalidades, grados y especialidades de ésta, llevan a cabo planes de experimentación e investigación pedagógica, tramitan y conceden subvenciones a la gratuidad de los centros docentes privados, gestionan becas y ayudas al estudio y regulan la composición y funciones del Consejo Esco-

[4] Las Comunidades Autónomas han configurado su Administración Educativa propia, en unos casos como Departamento, en otros como Consejería, en respuesta a las competencias que han asumido y ejercen según sus respectivos estatutos. Éstas no sólo consisten en la gestión del sistema educativo en su territorio, sino en cuantas otras competencias educativas normativas y ejecutivas no estén incluidas en la reserva competencial del Estado.

Universidad de Huelva 2009

lar que, para su ámbito territorial, existe en cada Comunidad Autónoma (Consejo Escolar del Estado, 1993).

Los cometidos que la legislación reconoce y encomienda a las Corporaciones Locales no les confieren la condición de "Administración Educativa", sino que sólo reconocen su capacidad para cooperar con la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas en el desarrollo de la educación. Esta cooperación queda regulada en la LODE y sus posteriores modificaciones y en la Ley de Bases de Régimen Local de 1985 (Consejo Escolar del Estado, 1993).

Igualmente, la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas pueden delegar en los municipios el ejercicio de competencias en aspectos que afecten directamente a sus intereses. No hay una estructura común a todos los Ayuntamientos encargada de desempeñar tales funciones, si bien en la mayoría existe una Concejalía de Educación y algunos han creado institutos municipales de educación.

Los municipios asumen generalmente competencias relacionadas con la provisión de solares para la construcción de centros públicos y con la conservación, reparación, vigilancia y gastos de mantenimiento de los centros de Educación Infantil y Primaria. Asimismo, corresponde a los municipios la vigilancia y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria y de la prestación del servicio educativo. Las Corporaciones Locales tienen capacidad para crear Consejos Escolares de ámbito municipal, cuyo cometido es informar a la Administración Educativa sobre asuntos concernientes a las competencias educativas municipales. La participación municipal también comprende la representación en los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y en los Consejos Escolares de los centros (Consejo Escolar del Estado, 1993).

El proceso de descentralización no sólo ha afectado a los diferentes niveles administrativos, sino que ha alcanzado a los propios centros escolares. Así, la LOGSE y, más específicamente, la LOPEG, que completa y profundiza aspectos ya fijados en la LODE, han dotado a los centros no universitarios de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, con el fin de conseguir una mayor

Universidad de Huelva 2009

adecuación y aprovechamiento de los recursos asignados y posibilitar un modelo de acción pedagógica más ajustado a las necesidades específicas de los alumnos y a las características del entorno escolar (Eurydice, 2001).

V.2.3. Enseñanza privada.

La titularidad de un centro educativo puede ser ostentada por personas físicas o jurídicas de carácter privado, como establece la legislación vigente amparada en la Constitución de 1978 al reconocer a aquéllas el derecho a crear y dirigir centros docentes y a establecer el carácter propio de los mismos (Consejo de Europa, 1994).

Los centros no universitarios que no son de titularidad pública pueden ser centros concertados y no concertados, y pueden impartir cualquiera de los niveles y etapas educativas establecidos. Los "centros concertados" son financiados con fondos públicos a través de los llamados conciertos educativos. Se trata de centros que imparten, sobre todo, los niveles de enseñanza obligatoria. Los centros privados no concertados se financian principalmente a través de las cuotas de las familias, aunque también pueden obtener ingresos procedentes de subvenciones o de instituciones de carácter privado (cooperativas, fundaciones, capital de órdenes religiosas, etc.). Son libres de elegir su denominación, que no puede coincidir con la de los públicos (Eurydice, 1993).

Para su apertura y funcionamiento, los centros privados están sujetos al principio de autorización administrativa, que se concede siempre que cumplan los requisitos mínimos establecidos por la ley. Estos requisitos son las condiciones que deben cumplir todos los centros docentes, sea cual sea su titularidad y fuente de financiación, con el fin de asegurar una educación con garantías de calidad. Incluyen las condiciones prescritas por la legislación en vigor en materia de higiene, acústica, capacidad y seguridad, así como la facilitación del ac-

Universidad de Huelva 2009

ceso y circulación de los alumnos con discapacidades físicas (Eurydice, 1993).

A pesar de la diferente titularidad y de los aspectos específicos de cada uno de ellos, los "centros concertados" y los centros públicos comparten una serie de características relativas a su funcionamiento: la gratuidad de la enseñanza; la participación de profesores, padres y alumnos en el control y la gestión del centro a través del Consejo Escolar; el régimen de admisión de alumnos; el carácter no lucrativo de las actividades complementarias y de servicios[5]; y la opcionalidad de la enseñanza religiosa y el respeto a la libertad de conciencia (Eurydice, 1993).

Los centros privados gozan de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar a su profesorado (siempre que posea la titulación exigida), determinar el procedimiento de admisión de alumnos, definir sus normas de convivencia y determinar sus cuotas. Además, pueden establecer en sus respectivos Reglamentos de Régimen Interior órganos a través de los cuales se canalice la participación de la comunidad educativa (Eurydice, 1993).

Igualmente, de acuerdo con la normativa actualmente vigente sobre creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios públicos y privados, son universidades privadas aquellas cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado. Se han establecido legalmente los requisitos necesarios para la creación de nuevas universidades, tanto públicas como privadas. Ambas están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas.

En el apartado 7 de este capítulo podemos observar la evolución y competencias de la **deficiencia visual** dentro del sistema educativo español.

[5] Que en el caso de los centros privados deben ser autorizadas por la Administración

Universidad de Huelva 2009

V.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

V.3.1. Marco legal.

El marco legislativo que rige y orienta el sistema educativo español está formado por la Constitución española de 1978 y cuatro leyes orgánicas que desarrollan los principios y derechos establecidos en ella, especificadas en el cuadro que sigue (Puelles, 1991).

- ✓ La Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU).
- ✓ La Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho de Educación (LODE).
- ✓ La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- ✓ La Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).

Cuadro V.3. Marco legislativo del sistema educativo español.

La Constitución española de 1978 establece los principios básicos que presiden la legislación en materia educativa. Por un lado, reconoce el derecho a la educación, artículo 27, como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben garantizar y establece el principio de participación y la autonomía universitaria. Además, distribuye las competencias educativas entre la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas. Finalmente, establece distintos derechos básicos relacionados con la educación.

La Ley de Reforma Universitaria (LRU) desarrolla el precepto constitucional de la autonomía universitaria (art. 27.10) y efectúa la distribución de competencias en materia de educación superior entre

Universidad de Huelva 2009

el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades. De igual manera, establece las bases para la reforma de la organización y funcionamiento de la Universidad, con el fin de adecuarla al proceso de modernización de la sociedad española y a la democratización de su marco político.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) desarrolla el artículo 27 de la Constitución (a excepción del apartado 10°, que se refiere a la Universidad). Sus objetivos principales son garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza y fomentar la participación de la sociedad en la educación, a la vez que racionalizar la oferta de puestos escolares financiados con fondos públicos.

La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios, estableciendo tanto las Enseñanzas de Régimen General como las de Régimen Especial. Esta reordenación va encaminada a conseguir, entre otros, los siguientes grandes objetivos: la regulación efectiva de la etapa previa a la escolaridad obligatoria; la reforma profunda de la Formación Profesional, estableciéndose un nivel postsecundario; y la conexión de las Enseñanzas de Régimen Especial (artísticas y de idiomas) con el resto de las enseñanzas.

La Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) profundiza lo dispuesto en la LODE en su concepción participativa y completa aspectos relativos a la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE. Aborda, en primer lugar, la participación de los distintos sectores en el gobierno de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares, y regula también la autonomía de gestión de los centros docentes públicos, así como la elaboración y publicación de su proyecto educativo.

La Ley General de Educación (LGE) reguló la ordenación y estructura general del sistema educativo español hasta la aprobación de

Universidad de Huelva 2009

la LOGSE. La mayoría de sus artículos han sido derogados por la nueva ley (algunos capítulos lo fueron previamente por la LRU y la LODE), salvo aquellos referidos a cuestiones de detalle y los relativos a niveles educativos, mientras éstos no sean sustituidos por las nuevas enseñanzas reguladas por la LOGSE.

La **deficiencia visual** se legisla por las siguientes Leyes y Decretos, ordenadas por orden de aparición, como muestra nuestro estudio:

- Ley 13/82 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).
- Ley orgánica 1/90 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en el R.D. 334/85 de educación especial.
- R.D. 696/95 de 28 de abril ordena la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Orden de 14 de febrero de 1996 que regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.
- Resolución de 25 de abril de 1996 que regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de educación especial.
- Ley Orgánica de Calidad Educativa (BOE 24/12/2002) y los Reales Decretos que la desarrollan.

V.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

El período de escolaridad obligatoria y gratuita establecido en la LOGSE abarca diez años, de los 6 a los 16 años de edad, y comprende dos etapas educativas: la Educación Primaria, de los 6 a los 12 años de edad; y la Educación Secundaria Obligatoria, de los 12 a los 16.

Universidad de Huelva 2009

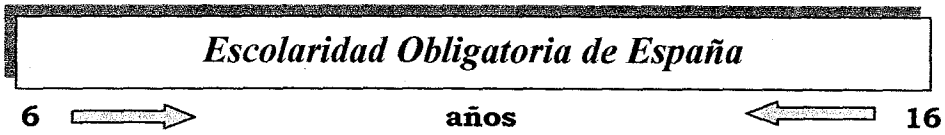


Figura V.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en España.

La enseñanza obligatoria se concibe como un servicio público y, por tanto, el Estado debe encargarse de proporcionarla. Concretamente, son los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y centros concertados) los que proporcionan la educación obligatoria gratuitamente. En la escolaridad obligatoria, el horario habitual se suele repartir en sesiones de mañana y tarde, con un período de descanso entre ambas, en el caso de la Educación Primaria; y es frecuente que sea continuado de mañana, con dos descansos, en Secundaria. No obstante, la jornada y los horarios son establecidos por las Comunidades Autónomas, y algunas han introducido de forma experimental la jornada continua en la Educación Primaria (Eurydice, 2001).

La ley establece que los municipios deben cooperar con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Comunidades Autónomas en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado de su ámbito territorial. Para ello proporcionan al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y a las Comunidades Autónomas la información precisa sobre población en edad escolar y sobre las deficiencias detectadas en la escolarización, contribuyen a través de los servicios municipales a hacer efectiva la asistencia del alumnado al centro escolar (Eurydice, 2001).

El calendario escolar (MEC, 1993) es establecido por cada Comunidad Autónoma, respetando unos requisitos mínimos que garantizan la homogeneidad de los centros al tiempo que contemplan las características de cada localidad. En los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil, el curso escolar suele comenzar en la primera semana de septiembre y terminar en la última de julio. Las vacaciones

Universidad de Huelva 2009

comprenden una semana en Navidad, otra en Semana Santa y el mes de agosto. En los centros en los que se imparte sólo el segundo ciclo de "Educación Infantil", que pueden ser independientes o funcionar conjuntamente con centros de Educación Primaria, la organización del curso escolar es igual que la de Primaria.

El comienzo oficial del curso en los centros de Educación Infantil y Primaria se sitúa en la primera quincena de septiembre[6]. El curso escolar en la Educación Secundaria comienza en la segunda quincena de septiembre y finaliza en la última semana de junio[7].

El horario semanal y la jornada escolar varían en función del nivel educativo. En los niveles no universitarios, se ha previsto que los centros educativos se mantengan abiertos a la comunidad fuera del horario lectivo para fomentar las actividades deportivas y artísticas y poner a disposición de los estudiantes las bibliotecas y salas de estudio (MEC, 1993).

En las zonas urbanas, el descenso de la natalidad obliga a planificar los servicios educativos de forma que los recursos se rentabilicen de forma razonable. A pesar de que la población escolar disminuye año tras año, las migraciones dentro de las ciudades y los nuevos asentamientos de población en los cinturones industriales o residenciales de algunas urbes conllevan la creación de nuevos colegios, con la consiguiente distribución de aulas (García Garrido, 1993).

---

[6] Las clases suelen terminar a finales de junio. Son en total 180 días escolares por año, repartidos en 36 semanas de cinco días lectivos, aunque estos datos varían ligeramente según la Comunidad Autónoma de que se trate. La distribución de las vacaciones es la siguiente: 11 semanas aproximadamente (desde finales de junio hasta la primera quincena de septiembre) de vacaciones de verano, alrededor de 15 días en Navidad, tres días en febrero en algunas Comunidades Autónomas, entre ocho y 11 días en Semana Santa y aproximadamente siete días de vacaciones por fiestas públicas (MEC, 1993).

[7] El número de días escolares por año es 175, repartidos en 35 semanas de cinco días lectivos. Estos datos sufren ligeras variaciones de una Comunidad Autónoma a otra. La distribución de las vacaciones es la siguiente: aproximadamente 12 semanas (desde finales de junio hasta finales de septiembre) de vacaciones estivales, unos 15 días en Navidad, tres días en febrero en algunas Comunidades, alrededor de ocho o diez días en Semana Santa y aproximadamente siete días de vacaciones por fiestas públicas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993).

Universidad de Huelva 2009

Los Colegios Rurales Agrupados (MEC, 1993) constituyen una nueva forma de organizar la escuela rural que se está extendiendo progresivamente, y que comporta la agrupación en un único centro de varias escuelas, diseminadas entre localidades cercanas. Estos centros están dotados de Maestros itinerantes que cubren las especialidades previstas en la LOGSE, y se organizan de manera que todos los "Maestros" son miembros del Claustro de Profesores, existe un único equipo directivo y se elabora una sola programación anual, un solo proyecto educativo de centro y un solo proyecto curricular. Otro de los medios a disposición del alumnado para facilitar su escolarización en zonas poco pobladas es el ofrecimiento gratuito de transporte escolar, destinado a aquellos alumnos que deben desplazarse de su domicilio más de tres kilómetros para asistir a los centros.

En la LOGSE (MEC, 1993) se dispone que una programación adecuada de los puestos escolares gratuitos, en los ámbitos territoriales correspondientes, ha de garantizar la posibilidad de escoger centro docente. La LODE establece que los padres o tutores, en los términos que las disposiciones legales establezcan, tienen derecho a escoger un centro docente distinto de los creados por los poderes públicos y a inscribir a sus hijos en los centros escolares del área de influencia de su lugar de residencia. Por tanto, en la Educación Infantil y en la enseñanza obligatoria, el único criterio para la escolarización es la edad de los alumnos. Cada uno de estos centros está adscrito a uno de Educación Secundaria Obligatoria, con lo cual no se necesita matrícula.

No existe legislación específica para la escolarización en la educación obligatoria del alumnado **deficiente visual**, se basa en la existente para las necesidades educativas especiales. El alumnado suele estar integrado en centros ordinarios y algunos en centros específicos.

Universidad de Huelva 2009

V.4. El Sistema Escolar.

El sistema educativo determinado por la Ley General de Educación (LGE) de 1970 ha permanecido vigente hasta la aprobación de la LOGSE, en 1990. Para la implantación completa de la nueva ley, la Administración elaboró un calendario de aplicación progresiva. Por lo tanto, la estructura de la LGE fue sustituida progresivamente a medida que van entrando en vigor los nuevos grados, ciclos y etapas.

La LOGSE estructura el sistema educativo en Enseñanzas de Régimen General y Enseñanzas de Régimen Especial. Se incluyen dentro de las primeras la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria (que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional Específica de grado medio), la Formación Profesional Específica de grado superior y la Educación Universitaria. Dentro de las "Enseñanzas de Régimen Especial" se contemplan las Enseñanzas Artísticas y la Enseñanza de Idiomas. En esta Ley se regulan también la Educación de las Personas Adultas y la Educación Especial, así como las acciones educativas cuyo objetivo primordial es la compensación de las desigualdades. La Educación Universitaria se regula en la LRU (García Garrido, 1993).

La Educación Infantil, que comprende hasta los 6 años de edad, es la primera etapa del sistema educativo y tiene carácter no obligatorio. La Educación Primaria, de los 6 a los 12 años de edad, es la primera etapa obligatoria del sistema. La Educación Secundaria, de 12 a 18 años de edad, comprende las siguientes etapas: la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional Específica de grado medio. La Educación Primaria y la "Educación Secundaria Obligatoria" constituyen los diez cursos de enseñanza básica, obligatoria y común para todos los alumnos (García Garrido, 1993).

Universidad de Huelva 2009

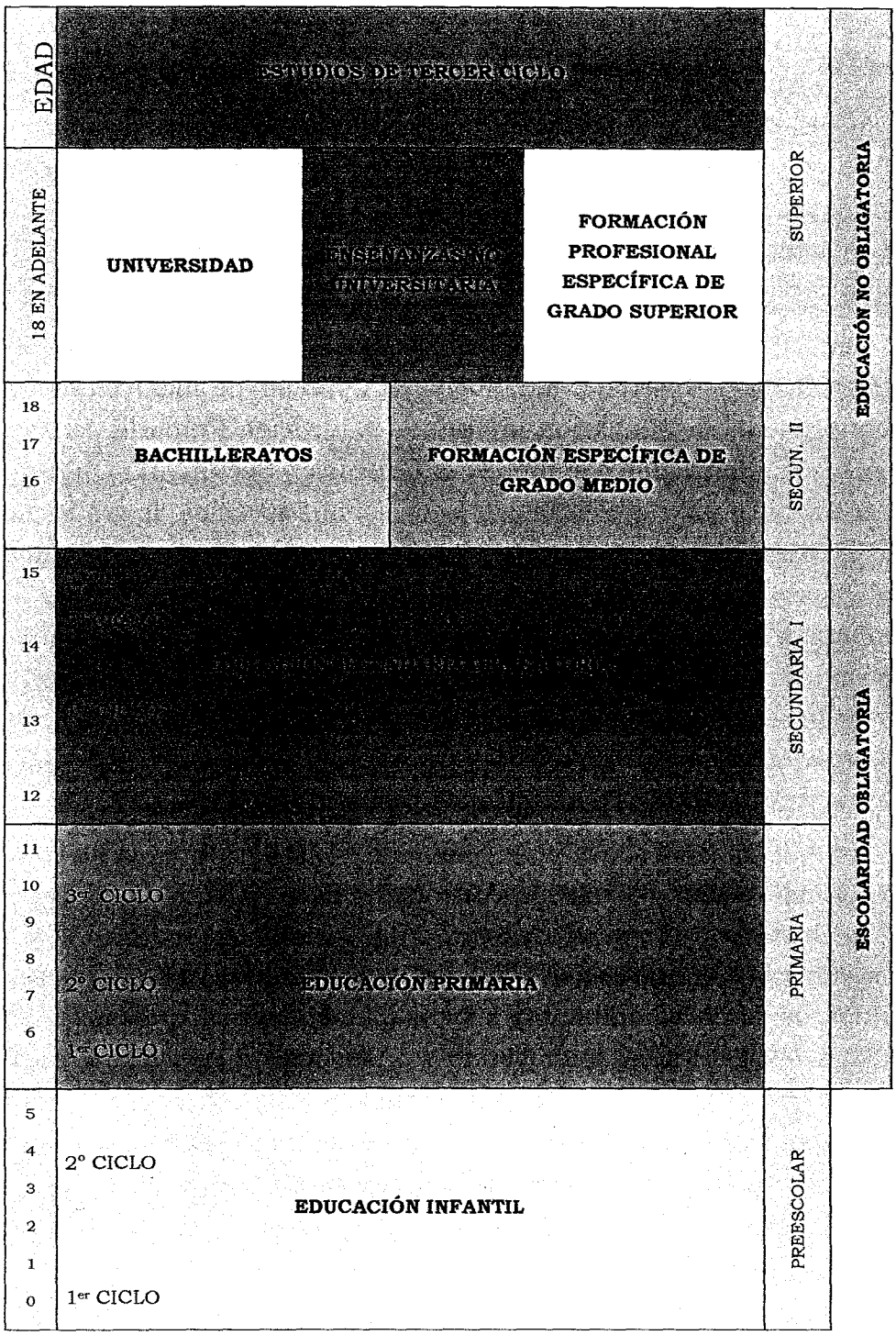


Figura V.2. Estructura del sistema escolar de España.

Universidad de Huelva 2009

V.4.1. La Educación Infantil.

La Educación Infantil constituye el primer tramo del sistema educativo español. Abarca desde los primeros meses de vida hasta los seis años, edad que marca el comienzo de la escolaridad obligatoria. A pesar de ser un nivel no obligatorio posee un carácter inequívocamente educativo.

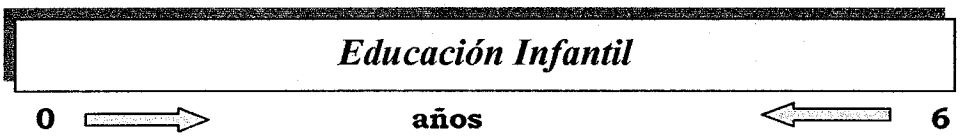


Figura V.3. Edades que comprende la educación infantil en España.

Los antecedentes de la Educación Preescolar datan de la segunda mitad del siglo XIX, cuando surgen una serie de escuelas infantiles influenciadas por los principios didácticos propuestos por Fröbel. Durante el primer tercio del siglo XX la Educación Preescolar experimentó un notable desarrollo, especialmente en Cataluña, debido tanto al impulso de las instituciones públicas como privadas. A lo largo de estos años, se construyeron numerosas escuelas por todo el territorio nacional. Entre los años 1936 y 1970 hay una concepción de la Educación Preescolar meramente asistencial y preparatoria de la escuela primaria. Esta ausencia de visión de la Educación Preescolar como un nivel educativo con entidad propia y justificación intrínseca, trae como consecuencia una total desatención, tanto en la elaboración de programas oficiales para ella, como en la preparación adecuada de un profesorado específico (Hans, 1980).

La Educación Preescolar se establece por primera vez como nivel del sistema educativo en la Ley General de Educación de 1970 (LGE). A partir de este momento se produce un amplio desarrollo de esta etapa, tanto en la tasa de escolarización como en cuanto a su estructura y orientación psicopedagógica. En 1985 se inicia el Programa Experimental de Educación Infantil, que pretendía solventar algunos problemas detectados en su configuración (Eurydice, 1994).

Universidad de Huelva 2009

En 1990, la LOGSE regula la ordenación de esta etapa, denominándola definitivamente "Educación Infantil" y estableciendo su duración en dos ciclos, de 0 a 3 años de edad y de 3 a 6, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ajuste a los ritmos de desarrollo evolutivo del alumnado. Además, aunque es una etapa no obligatoria, la LOGSE reconoce su carácter educativo, en contraposición con la función meramente asistencial que venía desempeñando en algunos casos. Las Administraciones Públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite (Eurydice, 1994).

La LODE (1985), la LOGSE (1990) y la LOPEG (1995) constituyen el marco legislativo básico de todo el sistema educativo español y, por tanto, de la Educación Infantil. En lo que se refiere a la organización y gestión de centros, la LODE y la LOPEG se complementan con una serie de normas específicas de cada Comunidad Autónoma, como son los reglamentos orgánicos de los centros públicos de "Educación Infantil" y Educación Primaria y su desarrollo legislativo. El marco elaborado por la LOGSE se completa, para todo el Estado, con el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de la "Educación Infantil" y con los requisitos mínimos de los centros. Partiendo de esta base, las distintas Comunidades Autónomas han establecido el currículo para su ámbito de gestión (García Garrido, 1993).

La Educación Infantil (Eurydice, 1994) se imparte en escuelas o centros de "Educación Infantil"; éstas pueden encontrarse incorporadas en colegios de Educación Primaria. Como el resto de los niveles, los centros de "Educación Infantil" pueden ser de titularidad pública o privada. La apertura y funcionamiento de los centros docentes privados se somete al principio de autorización administrativa, la cual se concederá siempre que reúnan los requisitos mínimos establecidos. La "Educación Infantil" es impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros disponen asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad. De acuerdo con la normativa vigente, todos los centros, ya sean públicos o privados, deben cumplir

Universidad de Huelva 2009

unos requisitos mínimos referentes a instalaciones, condiciones materiales, número de alumnos por profesor, etc. En este sentido, el número de alumnos por unidad escolar ha de ser el del cuadro siguiente.

- ✓ Unidades para niños menores de 1 año: 1/8.
- ✓ Unidades para niños de 1 a 2 años: 1/13.
- ✓ Unidades para niños de 2 a 3 años: 1/20.
- ✓ Unidades para niños de 3 a 6 años: 1/25.

Cuadro V.4. Número de alumnos por unidad en educación infantil española.

El único requisito de acceso a la Educación Infantil en centros sostenidos con fondos públicos es la edad de los alumnos. En caso de que la demanda sea superior a la oferta se aplican unos criterios prioritarios de admisión comunes a todo el Estado. A ellos, las Comunidades Autónomas añaden criterios complementarios existiendo también un margen para que los propios centros docentes establezcan condiciones adicionales. Los centros privados gozan de autonomía para determinar sus procedimientos de admisión. La escolarización en centros de "Educación Infantil" de niños con necesidades educativas especiales se lleva a cabo, en la medida de lo posible, en centros ordinarios que reúnan los recursos materiales y personales adecuados para garantizar una educación de calidad, de acuerdo con el dictamen que resulte de la evaluación psicopedagógica y con los criterios de admisión establecidos (Eurydice, 2001).

La Educación Infantil debe contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral del niño, y tiene un marcado carácter preventivo, ya que ayuda a compensar posibles carencias relacionadas con el entorno social, cultural o económico. Durante toda esta etapa educativa, pero muy especialmente en el primer ciclo, la función educativa del centro debe estar en estrecha relación con la que ejerce la

Universidad de Huelva 2009

familia. Los objetivos generales se organizan en torno a cuatro núcleos (Eurydice, 2001).

- ✓ Que los niños descubran, conozcan y controlen su propio cuerpo, lo que les proporcionará una imagen positiva y real de sí mismos, con el fin de que valoren sus capacidades y limitaciones.
- ✓ Que los niños actúen cada vez más autónomamente, de modo que vayan adquiriendo una seguridad afectiva y emocional que les ayude a desarrollar capacidades de iniciativa y autoconfianza, a ampliar las relaciones sociales y a establecer vínculos cada vez más fluidos de relación, tanto con adultos como con iguales.
- ✓ Que observen y exploren su entorno natural, familiar y social, desarrollando actitudes de respeto y participación en la medida en que descubren sus características y relaciones más significativas.
- ✓ Que sean capaces de evocar y representar aspectos diversos de la realidad, expresándolos mediante las posibilidades que les ofrecen el juego, la actividad artística y otras formas de representación, con especial atención al lenguaje verbal como elemento básico de comunicación.

Cuadro V.5.Objetivos generales de Educación infantil en España.

El Gobierno de la Nación fija los aspectos básicos del currículo (objetivos[8], principios metodológicos, contenidos y criterios de evaluación) de acuerdo con los objetivos generales perseguidos en cada nivel educativo. A partir de estos elementos básicos, las Comunidades Autónomas han establecido su propio currículo, aunque las diferencias entre ellos son escasas. Los centros de enseñanza, por su parte, deben adaptar este currículo a su contexto socioeconómico y cultural, establecer unos criterios metodológicos de carácter general y adoptar las decisiones pertinentes en torno al proceso de evaluación (Eurydice, 1994).

[8] Los objetivos se formulan en términos de capacidades.

Universidad de Huelva 2009

Los contenidos educativos en esta etapa se han de organizar en torno a áreas que se corresponden con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles. Dicha organización no implica una concepción fragmentada de la realidad, por lo que las áreas se plantean desde un enfoque global e integrador, y se desarrollan mediante la realización de experiencias significativas para los niños. Ello no impide que el educador persiga objetivos más específicos en la planificación y desarrollo de una actividad u otra, procurando obtener de cada experiencia el máximo provecho. En torno a estos ámbitos o áreas de experiencia se agrupan los contenidos, que comprenden conceptos, procedimientos y actitudes. Las áreas de experiencia [9] de la Educación Infantil se detallan en el cuadro que sigue (Eurydice, 1994):

- ✓ Identidad y Autonomía Personal, que hace referencia al progresivo conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos, y a la capacidad para utilizar los recursos personales disponibles en cada momento.
- ✓ Medio Físico y Social, que aborda la ampliación de las experiencias del niño, de manera que vaya conociendo el mundo que le rodea de forma cada vez más completa.
- ✓ Comunicación y Representación, debe contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio; el niño debe aprender a expresar y representar sus sentimientos, pensamientos, vivencias, etc., mediante diferentes formas de comunicación.

Cuadro V.6. Áreas de experiencia de educación infantil en España.

La normativa que desarrolla los aspectos básicos del currículo de Educación Infantil marca unos principios metodológicos generales basados en las teorías del aprendizaje constructivista elaboradas a partir de Piaget, Vigotsky y Ausubel, entre otros, pero no establece ningún

[9] Están presentes a lo largo de toda la etapa y a través de las distintas áreas los temas transversales (Educación Moral y para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos, Educación Ambiental y Educación del Consumidor) que se abordan de manera globalizada a través de las actividades y experiencias realizadas.

Universidad de Huelva 2009

método determinado. La LOGSE señala que la metodología educativa de esta etapa debe basarse en las experiencias, las actividades y el juego en un ambiente de afecto y confianza, pero el equipo docente de cada centro es quien decide qué estrategias metodológicas y qué método concreto se va a utilizar (Eurydice, 1994).

El Ministerio de Educación establece para todo el Estado las pautas generales relativas al proceso de evaluación[10], entre las que se destacan el carácter global, continuo, formativo, regulador, orientador y autocorrector que debe tener la evaluación en esta etapa (Eurydice, 1994).

La atención a la diversidad del alumnado en la Educación Infantil, y con ella la **deficiencia visual** generalmente integrada en centros ordinarios, se plantea desde su carácter preventivo y compensador, como medio para evitar la intensificación de los problemas que pudieran surgir en el desarrollo del alumno. La primera medida para atender a la diversidad de los alumnos de esta etapa educativa es la adaptación entendida como el conjunto de decisiones que deben tomarse para adecuar la respuesta educativa a las necesidades del alumno. Estas decisiones afectan a todos los ámbitos de la vida escolar: proyecto educativo, proyecto curricular, programaciones de aula y proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Meijer, 1998).

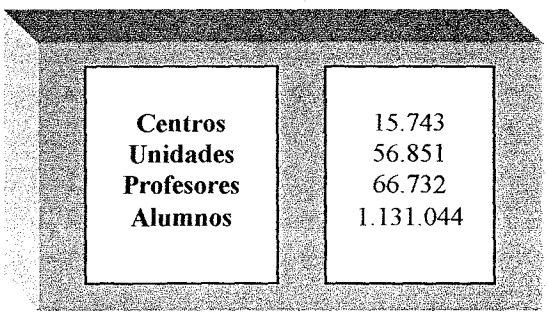


Figura V.4. Centros, profesores y alumnos de Infantil en España (MECD 1999-2000).

[10] El referente de la evaluación lo constituyen los objetivos educativos y los criterios de evaluación, siendo los profesores los encargados de evaluar tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente

Universidad de Huelva 2009

V.4.2. La Educación Primaria.

La Educación Primaria es el primer nivel educativo de la enseñanza básica del sistema establecido por la LOGSE, y se encuentra dividido en tres ciclos de dos años de duración respectivamente, escolarizándose en el primer ciclo los alumnos comprendidos entre 6 y 8 años, en el segundo ciclo entre 8 y 10 años y en el tercer ciclo entre 10 y 12 años.

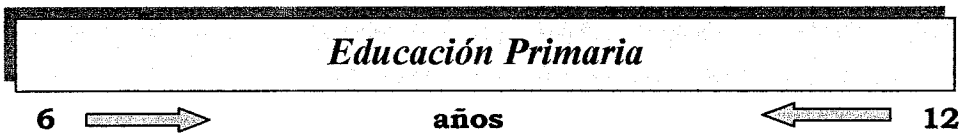


Figura V.5. Edades que comprende la educación primaria en España.

Haciendo un poco de **historia**, la Constitución de 1812 sienta las bases para el establecimiento del sistema educativo español, dedicando un título en exclusiva a la instrucción pública. En él se recoge la enseñanza primaria e incluye importantes ideas renovadoras en el campo educativo, como la defensa de la universalidad de la enseñanza primaria (sin excepciones) y la uniformidad de los planes de enseñanza para todo el Estado. Sin embargo, la primera definición del sistema educativo contemporáneo no se produce hasta 1857, con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública (llamada Ley Moyano). Con ella se afianza el sistema educativo liberal y comienza más de un siglo de estabilidad en el desarrollo de la instrucción pública. Esta Ley regula la primera enseñanza, dividiéndola en elemental (obligatoria y gratuita para quien no pudiese costearla) y superior, consolidando además una enseñanza privada básicamente católica (Puelles, 1993).

Entre 1874 y 1923 la alternancia de partidos en el Gobierno provoca un período de cambios y reformas educativas constantes. Con la proclamación de la Segunda República en 1931, se establecen la escuela única y la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. Además se permite la enseñanza en lengua materna distinta del castellano en las escuelas primarias, se suprime la obligatoriedad de la

Universidad de Huelva 2009

enseñanza religiosa y se regula la inspección de la primera enseñanza, que será suprimida en 1933 (Puelles, 1993).

Tras la Guerra Civil y hasta 1970 (Puelles, 1993), la educación se convierte en vehículo transmisor de ideología, con la definición de una enseñanza confesional católica y la subsidiariedad del Estado en materia de educación. Se promulgan en estos años la Ley sobre Enseñanza Primaria de 1945 y la Ley de Construcciones Escolares de 1953, decisiva por lo que supone para la escolarización real de la población infantil. El sistema educativo constaba de dos ramas totalmente separadas: la Educación Primaria, de 6 a 13 años, para aquellos alumnos que a esta edad dejaban de estudiar; y una Educación Primaria preparatoria, de 6 a 9 años, seguida de una enseñanza secundaria, de 10 a 17 años, conducente a estudios superiores.

En 1970 se produce un cambio importante con la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). En ella se regula y estructura todo el sistema educativo español por primera vez en este siglo y se generaliza la educación de los 6 a los 14 años, en un sistema no discriminatorio y de escolarización plena en la denominada Educación General Básica (EGB) que comprendía la actual enseñanza primaria y parte de la secundaria inferior. Ya en 1990 se promulga la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ampliando la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y estableciendo que la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) constituyen la enseñanza básica (obligatoria y gratuita) (Puelles, 1993).

La LODE, de 1985, la LOGSE, de 1990, y la LOPEG, de 1995, constituyen el marco legislativo básico de todo el sistema educativo español, y por tanto de la Educación Primaria. En lo que se refiere a la organización y gestión de centros, la LODE y la LOPEG se complementan con una serie de normativas específicas de cada Comunidad Autónoma, como son los reglamentos orgánicos de los centros públicos de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria y su desarrollo legislativo. El marco elaborado por la LOGSE se completa, para todo el Estado, con el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de la Educación

Universidad de Huelva 2009

Primaria y con los requisitos mínimos de los centros. Partiendo de esta base, las distintas Comunidades Autónomas han establecido el currículo en su ámbito de gestión (Eurydice, 1993).

De acuerdo con la LODE, los centros docentes pueden ser públicos y privados. Los centros públicos que imparten Educación Primaria reciben el nombre de colegios de Educación Primaria. Los centros docentes privados son libres de elegir su propia denominación y pueden ser centros concertados y no concertados. Los primeros, son financiados con fondos públicos a través de los llamados conciertos educativos. Los centros no concertados se financian principalmente a través de las cuotas que pagan las familias. Todos los centros deben cumplir unos requisitos mínimos establecidos por el Ministerio de Educación referidos a instalaciones, condiciones materiales, número de alumnos por profesor, número de alumnos por unidad escolar, etc. En este sentido, han de impartir los tres ciclos de que consta este nivel educativo, tener al menos una unidad por curso y un máximo de 25 alumnos por unidad (Eurydice, 1994).

Dado su carácter de nivel obligatorio, en la Educación Primaria son admitidos todos los alumnos. No existe, por tanto, más limitación que la edad, no siendo necesario haber cursado Educación Infantil. Sí existen, sin embargo, criterios de admisión en aquellos centros sostenidos con fondos públicos en los que no haya plazas suficientes para atender todas las solicitudes de ingreso. La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Primaria se realiza, siempre que sea posible, en centros ordinarios, garantizando que éstos reúnen los recursos personales y materiales adecuados para garantizarles una atención educativa de calidad, de acuerdo con el resultado de la evaluación psicopedagógica y en el marco de los criterios generales establecidos para la admisión de los alumnos (Eurydice, 1994). Según datos de nuestro estudio, señalamos que los **deficientes visuales** están integrados a partes iguales en centros ordinarios y específicos.

La **finalidad** de la Educación Primaria es favorecer la socialización de los niños y niñas, proporcionarles una educación común, que

Universidad de Huelva 2009

haga posible la adquisición de los elementos culturales básicos, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma; comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera; aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales; adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan; apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos; utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística; conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo; valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente; utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal (Eurydice, 2001).

La enseñanza se organiza en seis **áreas obligatorias**: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura; Lenguas Extranjeras; y Matemáticas. Para cada área se establecen unos objetivos generales y los contenidos se organizan en bloques, constituyendo unidades temáticas que engloban los contenidos adecuados para desarrollar las capacidades perseguidas por los objetivos. Por otra parte, la LOGSE introduce los principios que permiten hablar de transversalidad en el currículo. En algunos casos, la propia Ley ha enunciado la dimensión transversal (Educación para la Paz, Educación para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos, etc.), mientras en otros tan solo se sientan las bases para su posterior concreción (Educación Sexual, Educación del Consumidor, etc.) (García Garrido, 1993).

Universidad de Huelva 2009

A continuación se especifica el número de horas correspondiente a las enseñanzas mínimas por ciclos, las diferentes Comunidades Autónomas tienen competencia para establecer el horario por ciclo y área para sus respectivos territorios.

ÁREAS	1º Ciclo	1º,2º Ciclo
Conocimiento del medio natural, social y cultural.	175	170
Educación artística.	140	105
Educación Física.	140	105
Lengua y literatura castellana.	350	275
Lengua extranjera.	-	170
Matemáticas.	175	170
Religión/ activ. Socioculturales.	105	105

Figura V.6. Horas mínimas anuales por áreas de primaria.

La **metodología** (García Garrido, 1993) en la Educación Primaria es globalizada e interdisciplinar. Por tanto, las diferentes áreas de aprendizaje deben entrelazarse, complementarse y reforzarse mutuamente dentro de un planteamiento integrador. La LOGSE afirma que la metodología se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes, y que la enseñanza debe tener un carácter personal y adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

El Ministerio de Educación establece para todo el Estado las pautas generales relativas al proceso de **evaluación**, entre las que se destacan el carácter global, continuo y formativo que debe tener la evaluación en esta etapa. La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo, siendo los profesores los encargados de evaluar tanto los aprendizajes de los alumnos (expresados en los siguientes términos: progresa adecuadamente (P.A.), necesita mejorar (N.M.)) como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

Al final de cada uno de los tres ciclos que comprende la Educación Primaria, y como consecuencia del proceso de evaluación, se ha de decidir acerca de la promoción de los alumnos al ciclo siguiente. Los alumnos pueden promocionar de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el caso de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, puede permanecer un curso más en el mismo ciclo. Sin embargo, ésta es una opción que solamente se puede llevar a cabo una vez a lo largo de la Educación Primaria. No se otorga certificación académica al final de este nivel, ya que los alumnos no han finalizado todavía la etapa de enseñanza básica y obligatoria (Eurydice, 2001).

La LOPEG define a los alumnos con necesidades educativas especiales (incluidos los **invidentes**) como aquellos que requieren, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Por otra parte, la LOGSE establece que el sistema educativo dispone de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

En el cuadro siguiente se especifican los datos relativos al curso 1999-2000 de Centros, Profesores y Alumnado, según las fuentes de la oficina de estadística MECD, relativas a los centros públicos.

Centros	13.892
Unidades	119.411
Profesores	166.059
Alumnos	2.526.565

Figura V.7. Centros, profesores y alumnos de Primaria en España.

Universidad de Huelva 2009

V.4.3. La Educación Secundaria.

La Educación Secundaria en el sistema educativo español comprende tanto la secundaria obligatoria como la postobligatoria. La primera de ellas se refiere a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la cursan todos los alumnos al acabar la Educación Primaria. En el segundo tramo, la Secundaria postobligatoria, existe tanto una rama académica como una rama profesional. Así, los alumnos pueden cursar al acabar la "ESO" bien el Bachillerato, o bien la Formación Profesional Específica de grado medio.

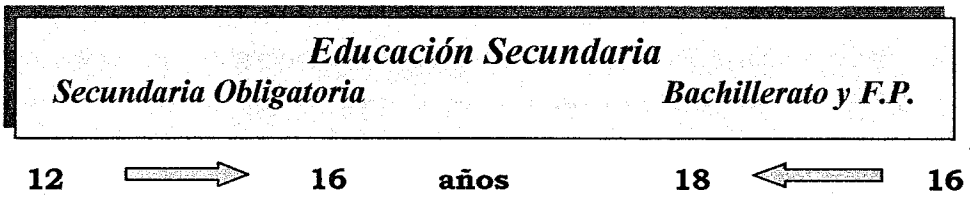


Figura V.8. Edades que comprende la educación secundaria de España.

La Educación Secundaria se regula por primera vez en España por medio de la Ley de Instrucción Pública de 1857 (llamada Ley Moyano), bajo la denominación de Segunda Enseñanza, comprendiendo seis años de estudios generales y estudios de aplicación a las profesiones industriales. Durante el período de vigencia de esta Ley, la Secundaria tuvo un carácter exclusivamente preparatorio para realizar estudios universitarios y estuvo limitada a las clases sociales superiores. Entre los años 1874 y 1923 se produce un período de cambios constantes provocado por el sistema de partidos turnantes. En 1934, y ya dentro de la Segunda República, se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato, importante aportación a las reformas de la Segunda Enseñanza según la cual ese nivel se desarrollaría en siete cursos (divididos en dos ciclos) (Puelles, 1995).

Entre los años 1936 y 1970, la educación se convierte en vehículo transmisor de ideología, con la definición de una enseñanza confe-

Universidad de Huelva 2009

sional católica y la subsidiariedad del Estado en materia de educación. El sistema educativo constaba de dos ramas totalmente separadas: la Educación Primaria, de 6 a 13 años, para aquellos alumnos que a esta edad dejaban de estudiar; y una Educación Primaria preparatoria, de 6 a 9 años, seguida de una enseñanza secundaria, de 10 a 17, conducente a estudios superiores. En estos años se promulgan la Ley de Reforma de la Enseñanza Media en 1938 (para regular el nivel educativo de las élites del país), la Ley de Formación Profesional Industrial de 1949 y la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 (primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los catorce años, aunque manteniendo la doble vía) (Puelles, 1995).

En 1970 se promulga la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) que, por primera vez en el siglo XX, regula y estructura todo el sistema educativo español. Esta Ley organizaba la enseñanza secundaria superior (postobligatoria) en dos modalidades (académica y profesional) cursadas por alumnos entre 14 y 18 años, tras la Educación General Básica (estructura única que englobaba primaria y secundaria obligatoria). La rama académica la constituía el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), de tres años de duración, y el Curso de Orientación Universitaria (COU). A su vez, la rama profesional la integraban las enseñanzas de Formación Profesional en dos modalidades, las de régimen específico y las de régimen general. La Formación Profesional general tenía una duración de dos años y la Formación Profesional específica de tres (García Garrido, 1993).

En 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se amplía la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años. En ella se contempla la Educación Secundaria dividida en tres etapas bien diferenciadas: Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional Específica de grado medio (García Garrido, 1993).

La LOGSE de 1990 constituye el marco legal básico de la Educación Secundaria que se completa con los requisitos mínimos que han de cumplir los centros que vayan a impartir las etapas que la com-

Universidad de Huelva 2009

prenden, así como con las enseñanzas mínimas correspondientes a cada una de ellas por ser de aplicación en todo el Estado. Por otro lado, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros de 1995 (LOPEG) viene a complementar aspectos ya desarrollados en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE), como son los procedimientos de admisión de alumnos en los centros. A partir de este marco general, las distintas Comunidades Autónomas aprueban su propia normativa (currículo oficial, normas sobre evaluación y promoción, organización y funcionamiento de los centros, etc.) (García Garrido, 1993).

La Educación Secundaria establecida por la LOGSE (1990) comprende los niveles y ciclos establecidos en el cuadro que sigue:

1. La Educación Secundaria Obligatoria (Enseñanza Secundaria Inferior), que se organiza en dos ciclos de dos años de duración cada uno de ellos.
2. La Educación Secundaria postobligatoria (Enseñanza Secundaria Superior), integrada por:
   - ✓ El Bachillerato, que constituye la rama académica de estas enseñanzas y que tiene una duración de dos cursos académicos.
   - ✓ La Formación Profesional Específica de grado medio que, al igual que el Bachillerato, tiene una duración de dos cursos. Se estructura en dos grados o niveles educativos: la Formación Profesional de grado medio y la Formación Profesional de grado superior.

Cuadro V.7. Niveles que comprende la educación secundaria en España.

En esta etapa educativa, el 20% del alumnado **deficiente visual** está integrado en un centro ordinario, mientras que el 34% de ellos, o hacen en un centro específico.

Universidad de Huelva 2009

V.4.3.1. Enseñanza Secundaria Inferior.

La Educación Secundaria Obligatoria se imparte en centros de Educación Secundaria, que pueden ofrecer, además de estas enseñanzas, las de Bachillerato y Formación Profesional Específica. Los centros de Educación Secundaria pueden ser de dependencia privada o pública, y en la mayoría de las Comunidades Autónomas se denominan Institutos de Educación Secundaria. En general, los centros que ofrecen "Educación Secundaria Obligatoria" deben impartir los dos ciclos de la misma, con al menos una unidad de cada curso y disponer de instalaciones tales como aula taller, laboratorio, biblioteca, gimnasio, aula de música, informática y plástica, así como el resto de espacios pertinentes para las actividades de docencia, dirección, gestión, etc. Además, se establece un máximo de 30 alumnos por profesor. La Educación Secundaria Obligatoria consta de dos ciclos de dos cursos académicos cada uno, siendo los 12-14 años la edad habitual para cursar el primer ciclo, y los 14-16 para el segundo (Eurydice, 2002).

Al ser un nivel obligatorio de enseñanza, el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se produce automáticamente tras finalizar la Educación Primaria[11] (Eurydice, 2001).

La **finalidad** de esta etapa, según la LOGSE (1990), es "transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la Formación Profesional Específica de grado medio o al Bachillerato". Con objeto de dar respuesta a esta doble finalidad, la organización de esta etapa está regida por dos principios básicos complementarios: la comprensividad y la atención a la diversidad. Los **objetivos** persiguen el desarrollo de las capacidades definidas por la LOGSE para esta etapa educativa, que son las siguientes: la capacidad de comprender y expresar correcta-

[11] Cuando en estos centros no existan plazas suficientes para atender todas las solicitudes de ingreso, la admisión de alumnos se regirá por los criterios prioritarios de renta anual de la unidad familiar, proximidad del domicilio familiar o del lugar de trabajo de los padres, y existencia de hermanos matriculados en el mismo centro; igualmente se valorará la circunstancia de que el solicitante padezca algún tipo de minusvalía

Universidad de Huelva 2009

mente en lengua castellana y, en su caso, en la lengua oficial propia de su Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, tanto orales como escritos, y el aprendizaje de una lengua extranjera; desarrollar el sentido crítico; valorar las creencias y actitudes básicas de nuestra tradición y patrimonio cultural, así como los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente; adquirir espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, de manera que no exista discriminación entre las personas; analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales; y conocer las leyes básicas de la naturaleza, siempre entendiendo la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquiriendo una preparación básica en el campo de la tecnología y un conocimiento del medio social, natural y cultural, y utilizarlos como instrumentos de formación.

El Gobierno de la Nación establece las enseñanzas mínimas correspondientes a esta etapa para el conjunto del Estado. La Educación Secundaria Obligatoria se organiza en **áreas de conocimiento** similares a las de la Educación Primaria, que tienden a concretarse en disciplinas o asignaturas entre las que el alumno puede elegir algunas como materias optativas. Durante el primer ciclo, el tronco común tiene más peso que el espacio dedicado a la opcionalidad, y la atención a las distintas capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos queda encomendada al ámbito de la clase. En el segundo ciclo, la estructura y la organización del currículo son más complejas y, en el transcurso del mismo, el espacio de opcionalidad se va ampliando. Por otra parte, los temas transversales están presentes en las diferentes áreas a lo largo de toda la etapa. Así, la Educación para la paz, la Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, etc., se concretan en los diferentes currículos que regula cada Comunidad Autónoma, a partir de las enseñanzas mínimas (LOGSE, 1990).

Cada una de las áreas tiene atribuido un mínimo de horas lectivas obligatorias, que no deben requerir más del 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, ni más del 65% para aquellas que no la tengan

Universidad de Huelva 2009

(LOGSE, 1990). El cuadro siguiente nos indica el número de horas anuales de las enseñanzas mínimas por ciclo.

ÁREAS	1º Ciclo	2º Ciclo
Ciencias de la Naturaleza.	140	90
Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	140	160
Educación Plástica y Visual.	70	35
Educación Física.	70	70
Lengua Castellana y Literatura.	210	240
Lenguas Extranjeras.	210	240
Matemáticas.	140	160
Música.	70	35
Tecnología.	125	70
Religión/ activ. Socioculturales.	105	105

Figura V.9. Horas mínimas anuales por áreas de Secundaria inferior.

En la LOGSE (1990), la **metodología didáctica** en la Educación Secundaria Obligatoria debe adaptarse a las características de cada alumno, favoreciendo su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo. Asimismo, se le debe iniciar en el conocimiento de la realidad, de acuerdo con los principios básicos del método científico. La **evaluación** ha de ser continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas áreas o materias. Se entiende como una evaluación continua en cuanto está inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje, e integradora porque debe tener en cuenta las capacidades generales establecidas para la etapa, a través de los objetivos de las distintas áreas y materias. Las familias deben recibir información regularmente sobre el proceso educativo de sus hijos a través de un modelo de comunicación escrita establecido por el centro. Esta comunicación tendrá, al menos, una periodicidad trimestral. La evaluación ha de ser realizada por el conjunto de profesores del grupo de alumnos, coordinados por el profesor-tutor y asesorados por el Departamento de Orientación. Los resultados de la evaluación se expresan en los térmi-

Universidad de Huelva 2009

nos de insuficiente (In), suficiente (Sf), bien (B), notable (Nt) y sobresaliente (Sb).

Al término del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y de cada uno de los cursos del segundo ciclo, como consecuencia del proceso de evaluación, el conjunto de profesores de cada alumno ha de decidir de forma colegiada acerca de su promoción al ciclo o curso siguiente. El criterio para decidir la promoción ha de ser la estimación de las posibilidades del alumno para proseguir con aprovechamiento sus estudios en el ciclo o curso siguientes, a la vista de las capacidades generales desarrolladas. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo (con las limitaciones y condiciones establecidas por las distintas Comunidades Autónomas) siempre y cuando no hayan permanecido escolarizados un año más en la etapa de Educación Primaria. Al término de la "Educación Secundaria Obligatoria" el tutor de cada grupo de alumnos, con la colaboración del resto de profesores y del Departamento de Orientación formula un Consejo Orientador para cada alumno sobre su futuro académico y profesional. Los alumnos que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado los objetivos de la misma reciben el título de Graduado en Educación Secundaria. Esta titulación faculta para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional Específica de grado medio (LOGSE, 1990).

La configuración de la Educación Secundaria Obligatoria como una etapa comprensiva a la vez que diversificada hace imprescindible un sistema eficaz de orientación educativa, integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje, y que propicie el desarrollo personal de los alumnos y les capacite para tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional. Al igual que para el resto de las etapas del sistema educativo, la educación secundaria contempla vías ordinarias y extraordinarias para la atención a la diversidad, de modo que se favorezca el tratamiento adecuado a todos los alumnos desde la adopción de un modelo curricular abierto y flexible. Las vías propuestas van desde la creación de un espacio creciente de opcionalidad a lo largo de

Universidad de Huelva 2009

la etapa hasta las adaptaciones curriculares, llegando a la posibilidad de introducir una diversificación curricular en el último ciclo de la etapa e, incluso, como medida extrema de atención a la diversidad, los programas de garantía social (LOGSE, 1990).

V.3.3.2. Enseñanza Secundaria Superior.

El **Bachillerato** establecido por la LOGSE tiene una duración de dos cursos escolares a partir de los 16 años de edad. Actualmente se ha implantado con carácter generalizado en todas las Comunidades Autónomas. Las modalidades de Bachillerato son cuatro: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología.

El Bachillerato se imparte en centros de Educación Secundaria, los cuales pueden ser de dependencia pública o privada. Los centros públicos que impartan cualesquiera de las enseñanzas de Educación Secundaria se denominan en la mayoría de las Comunidades Autónomas Institutos de Educación Secundaria. Los centros de Educación Secundaria, además de cumplir una serie de requisitos mínimos, deben ofrecer, al menos, dos de las modalidades de Bachillerato, y disponer de cuatro unidades como mínimo. Las instalaciones deben incluir también un aula de informática, gimnasio y biblioteca. Para acceder al Bachillerato los alumnos deben estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria. Para acceder al Bachillerato de artes, además, se tendrán en cuenta los resultados académicos del alumno en el área de artes plásticas (Eurydice, 2001).

En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales (incluido los **deficientes visuales**) que hayan obtenido el título de "Graduado en Educación Secundaria" y que se escolaricen en los niveles de enseñanza postobligatoria, es necesario que los centros cuenten con los medios personales y materiales necesarios para que prosigan sus estudios con las adaptaciones curriculares pertinentes (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

La LOGSE (1990), establece el Bachillerato como una etapa educativa que complementa la Educación Secundaria Obligatoria. Se le asigna una triple finalidad: preparar al alumno para la enseñanza universitaria, para la Formación Profesional Específica de grado superior y, por último, para su incorporación a la vida activa.

Un Real Decreto de 1991 establece la estructura del Bachillerato especificando las materias comunes y las materias propias de cada modalidad. El cuadro siguiente nos muestra las enseñanzas mínimas del Bachillerato y la carga lectiva.

Educación Física (35 horas)
Filosofía (70 horas).
Historia (70 horas).
Lengua Castellana, comunidad y Literatura (210).
Lengua extranjera (210 horas).

Cuadro V.8. Materias comunes en el Bachillerato.

Arte	**CN y Salud**	**Hum. Y CS**	**Tecnología**
D. Art. I	Fis. Y Quim.	Latín I	Fís. Y Quim.
D. Art. II	Bio. Geol.	Latín II	Matem. I
D. Tecn..	Matem. I	Griego	Matem. II
Volumen	Matem. II	H. arte	D. Técnico
H. arte	Física	H. Filosofía	Física
Imagen	Química	H.	Mecánica
F. diseño	Biología	Contempora.	Electrotecnia
Tec. Expr.	D. Tecn..	Geografía	Tecnología I
G. plástica	C. Tierra-amb	Economía	Tecnología II
		Ec. Y empres.	
		Mate. Apli. I	
		Mate. Apli. II	

Figura V.10. Materias optativas (70 h/materia) de los diferentes Bachilleratos.

Universidad de Huelva 2009

Las características básicas de la **evaluación y promoción** de alumnos tienen carácter general para todo el Estado, aunque cada Comunidad Autónoma establece los criterios de evaluación en su currículo, que son concretados por cada centro. Esta evaluación es continua, y tiene en cuenta el conjunto de materias correspondientes al curso, la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del Bachillerato, y sus posibilidades de progreso en estudios superiores. Las calificaciones otorgadas se expresan en una escala numérica del 1 al 10 sin decimales, considerándose positivas aquellas iguales a 5 o superiores. La evaluación es llevada a cabo por el conjunto de profesores de cada grupo de alumnos, coordinados por el profesor-tutor y asesorados por el Departamento de Orientación. Los alumnos que no superen alguna materia en junio, pueden presentarse a una prueba extraordinaria que en la mayoría de las Comunidades Autónomas se celebra en septiembre (LOGSE, 1990).

El alumno del primer curso que tenga más de dos materias pendientes de aprobación debe repetir curso. Asimismo, el alumno que al final del segundo curso tenga más de tres materias pendientes debe repetir ese curso en su totalidad, cursando únicamente las materias pendientes en el caso de que sean tres o menos. La permanencia en el Bachillerato en régimen escolarizado es de cuatro años como máximo. Los alumnos que, obteniendo una evaluación positiva en todas las materias, superan satisfactoriamente las enseñanzas del Bachillerato, reciben el título de *Bachiller*, en el que se especifica la modalidad cursada y la calificación media obtenida. Una vez obtenida esta titulación, los alumnos pueden acceder a los *Ciclos Formativos* de grado superior, a las *Enseñanzas de Régimen Especial* o a estudios universitarios (LOGSE, 1990).

La Formación Profesional Específica establecida por la LOGSE se estructura en dos niveles educativos o grados: la Formación Profesional de grado medio y la Formación Profesional de grado superior (también con la denominación de ciclos formativos de grado medio y de grado superior respectivamente), que conducen a la obtención de títulos profesionales. A la Formación Profesional de grado medio, que for-

Universidad de Huelva 2009

ma parte de la Educación Secundaria, se accede tras superar la Educación Secundaria Obligatoria; a la de grado superior, en cambio, se accede después del Bachillerato. Su duración varía en función del ciclo formativo de que se trate (de 1300 a 2000 horas, distribuidas en uno y medio o dos cursos académicos, siendo más frecuente su organización en uno y medio).

La Formación Profesional Específica de grado medio puede ser impartida en centros dedicados exclusivamente a impartir la Formación Profesional Específica, o en centros que impartan otras etapas, siendo lo más frecuente que estas enseñanzas se oferten junto con la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en centros que en la mayoría de las Comunidades Autónomas se denominan Institutos de Educación Secundaria. La LOGSE configura la Formación Profesional, como una etapa educativa dirigida principalmente a la inserción en el mundo laboral, constituyendo un nexo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo.

Los alumnos que superen las enseñanzas de Formación Profesional Específica de grado medio reciben el título de Técnico de la correspondiente profesión. Con el título de Técnico se puede acceder al Bachillerato, con las oportunas convalidaciones, en aquellas modalidades relacionadas con el ciclo cursado. También es posible acceder a otras enseñanzas especializadas o complementarias, tales como Enseñanzas de Régimen Especial (Enseñanzas Artísticas y de Idiomas), etc.

Profesores	264.810
Alumnado:	
ESO	2.005.484
Bachillerato	484.260
FP	306.776
PGS	35.075

Figura V.11. Profesores y alumnos de Secundaria en España.

Universidad de Huelva 2009

V.5. El Profesorado.

La titulación académica requerida para ejercer la docencia es la misma para todo el Estado, si bien es diferente en función de los distintos niveles del sistema educativo. Se pueden distinguir tres tipos de docentes en función del nivel educativo que imparten: el profesorado de Educación Infantil y Primaria, el de enseñanza secundaria y el de enseñanza superior. En líneas generales, los docentes de Enseñanzas de Régimen Especial pueden asimilarse, en función de sus requisitos de titulación y de su categoría profesional, a los profesores de la educación secundaria.

La regulación de la formación del profesorado de enseñanza primaria por parte del Estado se remonta en España a los propios orígenes del sistema educativo. En concreto, desde el siglo XVIII se pueden encontrar normas que establecen los requisitos necesarios para ejercer el Magisterio, así como distintos tipos de centros destinados a proporcionar la preparación inicial a los futuros maestros. Tras sucesivas reformas, en 1839 se crea la primera Escuela Normal de Maestros, institución de formación que conoció una fuerte expansión y consolidación durante todo el siglo XIX y que constituyó el modelo formativo del profesorado español prácticamente hasta llegar a 1970, fecha en que la Ley General de Educación (LGE) incorporó la formación del profesorado de Preescolar y Primaria a la Universidad (Puelles, 1993).

La Ley de 1970 creó las escuelas universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (EGB), en sustitución de las antiguas Escuelas Normales, como centros universitarios destinados a elevar el nivel de formación inicial de los profesores de Preescolar y "EGB". En esta Ley se establecía que para ejercer la docencia en los citados niveles del sistema educativo era necesario estar, al menos, en posesión del título de Diplomado, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico, que se obtiene tras tres años de estudios universitarios. En consonancia con los planteamientos vigentes en la década de los 70, la especialización del profesorado prevista en la LGE comprendía las siguientes áreas: Preescolar, Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Educación Especial (es general y no existe una especialización en **deficien-**

Universidad de Huelva 2009

cia visual). Se trataba, por tanto, de una especialización centrada fundamentalmente en las áreas curriculares (García Garrido, 1993).

Con la reforma educativa establecida por la LOGSE en 1990 nuevamente fue reformulada la formación inicial del profesorado. Dicha formación se mantiene en el mismo nivel académico que en la situación anterior, es decir, estudios universitarios de primer ciclo o "Diplomado", denominándose ahora de "Maestro" (Real Decreto de 1991). No obstante, el sistema de formación inicial se ha renovado en cuanto a organización y contenidos, intentando adaptar la preparación de los profesores a las demandas del sistema educativo actual.

Para desempeñar labores docentes en Educación Infantil y en Educación Primaria, la LOGSE (1990) exige el título de Maestro que se obtiene tras cursar estudios universitarios de primer ciclo. La formación de este profesorado se adquiere en las escuelas universitarias de Profesorado, en las facultades de educación y en los centros de formación del profesorado adscritos a estas facultades. Además de los "Maestros", en el primer ciclo de "Educación Infantil" pueden participar en actividades educativas otros profesionales, formados en las especialidades de Jardín de Infancia o "Educación Infantil" de la Formación Profesional.

Según las directrices de los planes de estudios de Magisterio, la formación impartida en las "escuelas universitarias" de profesorado debe constar de una serie de asignaturas relacionadas con las áreas de enseñanza de "Educación Infantil" y Primaria, y con materias de contenido psicopedagógico. La carga lectiva es de 180 créditos, para un tiempo entre 20 y 30 horas semanales y no superar las 15 horas teóricas semanales.

Se ha dicho anteriormente que el alumnado **deficiente visual** no tiene un profesorado especializado en los centros, solamente de necesidades educativas especiales, pero la ONCE dispone de equipos específicos itinerantes con todo el material humano necesario para su correcta atención.

Universidad de Huelva 2009

Las materias comunes[12] que constituyen el núcleo básico de los programas de estudio, se detallan en el cuadro que sigue.

Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial; Didáctica General; Organización del Centro Escolar; Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar; Sociología de la Educación; Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación; Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación; y *Practicum* (320 horas)

Cuadro V.9. Materias comunes de estudios de Magisterio en España.

Además de estas materias comunes, existen materias de obligada inclusión en función de cada una de las especialidades, también comunes para todo el territorio nacional. Adicionalmente a estas materias, denominadas troncales comunes y troncales de especialidad, cada universidad, en el ejercicio de su autonomía, establece materias obligatorias para los alumnos, así como materias de carácter optativo (Eurydice, 2001).

A diferencia de lo establecido para los profesores de Preescolar y Primaria, la formación del profesorado de Secundaria se ha impartido tradicionalmente en las universidades. En líneas generales, los docentes de este nivel cursaban estudios universitarios superiores en diferentes facultades o escuelas, especializándose en una o varias áreas de conocimiento, sin recibir una preparación pedagógica específica para la práctica docente. Esta situación fue modificada por la LGE de 1970, en la que se introdujo la obligatoriedad de cursar una preparación pedagógica adicional a los estudios universitarios como requisito para ejercer la docencia (Puelles, 1993).

Con la promulgación de la LOGSE en 1990, se establecen en este nivel educativo dos grupos de docentes según la formación inicial. Los que están en posesión del título de "Licenciado", Ingeniero o Arquitecto que pueden impartir docencia tanto en la Educación Secundaria Obli-

[12] Sin perjuicio de la autonomía de las universidades.

Universidad de Huelva 2009

gatoria, como en el Bachillerato y la Formación Profesional Específica, y; los que poseen la titulación de "Diplomado", Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico que imparten docencia en la Formación Profesional Específica y, en determinados casos, en algunas materias de la "Educación Secundaria Obligatoria" y del Bachillerato. En la enseñanza pública el primer grupo se adscribe al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y el segundo al Cuerpo de profesores Técnicos de Formación Profesional. Además, en ambos casos se establece la exigencia de un título de especialización didáctica que se obtiene tras realizar un curso de cualificación pedagógica.

La LOGSE (1990) establece, para todas las Comunidades Autónomas, la obligación de convocar periódicamente concursos de traslados de ámbito nacional, en los que pueden participar todos los funcionarios públicos docentes, cualquiera que sea la Comunidad de la que dependan o por la que hayan ingresado en la función pública docente, siempre que reúnan los requisitos para ello. Para desarrollar esta disposición, en 1994 se regularon los concursos de traslados de ámbito nacional. Durante los cursos escolares en que no se celebren los concursos de ámbito nacional, las Comunidades Autónomas pueden organizar procedimientos de provisión de puestos de trabajo referidos al ámbito territorial que les corresponda. En estos concursos se incluye un baremo de méritos, entre los que figuran los cursos de formación y perfeccionamiento realizados, los méritos académicos y la antigüedad (Popkewitz, 1994).

La jornada laboral de los funcionarios públicos docentes es la establecida con carácter general para todos los funcionarios, es decir, 37 horas y media a la semana. De esta jornada, 30 horas son de obligada permanencia en el centro dedicándose a actividades docentes, de ellas son lectivas como mínimo 25 horas en Educación Infantil y Primaria y 18 en Educación Secundaria. El resto se destina, entre otras, a la preparación de actividades docentes y al perfeccionamiento profesional y pueden realizarse fuera del centro. En los centros concertados, la jornada máxima lectiva semanal para el profesorado es de 25 horas. La

Universidad de Huelva 2009

dedicación anual es de 1.180 horas, de las cuales son lectivas un máximo de 850 y el resto complementarias (Eurydice, 2001).

La LOGSE (1990) determina que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, que debe realizar periódicamente actividades de actualización científica, didáctica y profesional. Las Comunidades Autónomas son las responsables de programar y planificar las actividades necesarias para esta formación, garantizando una oferta diversificada y gratuita de éstas. En la misma línea, la LOPEG reconoce la necesidad de actualización y perfeccionamiento de la cualificación profesional del profesorado y la adecuación de sus conocimientos en aquellas áreas o materias en las que la evolución del conocimiento o las estrategias didácticas lo requieran, así como la importancia de la formación específica relativa a la organización y dirección de los centros y la coordinación didáctica. En la mayoría de las Comunidades existen centros de formación permanente del profesorado además de departamentos universitarios, Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades o instituciones similares que también contribuyen a la formación permanente del profesorado (Popkewitz, 1994).

V.6. La Atención a la Diversidad.

Las primeras experiencias de Educación Especial en España se remontan al siglo XVI y se dirigen a niños con déficits sensoriales. En los dos siglos siguientes se continúa en esa línea, sin dejar de ser experiencias aisladas con sordos, ciegos, etc., desvinculadas de la educación general (Puigdellivol, I. 1986). A lo largo del siglo XIX se fueron creando escuelas e instituciones, con un carácter puramente caritativo y asistencial, para la educación de niños con trastornos sensoriales y la atención de deficientes mentales e inadaptados. La segregación de los deficientes en instituciones que proporcionan una atención fundamentalmente médica y asistencial se prolonga hasta bien entrado el siglo XX, introduciéndose paulatinamente el enfoque rehabilitador y educativo. Tras la guerra civil, el desarrollo de la Educación Especial

Universidad de Huelva 2009

cae en manos de la iniciativa privada que es la que impulsa la creación de centros específicos (Parrilla, A. 1992).

El cuestionamiento de los resultados obtenidos por las instituciones segregadoras, las corrientes normalizadoras internacionales y la mayor conciencia social y cultural; conducen a un cambio en la concepción del tratamiento educativo que deben recibir los deficientes e inadaptados que se plasma en la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Esta Ley organiza y configura por primera vez la Educación Especial en España, atribuyéndole la finalidad de preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social tan plena como sea posible. La Educación Especial se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible (Parrilla, A. 1992).

En el desarrollo de la LGE en materia de Educación Especial hay que destacar la creación, en 1975, del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). Este Instituto, además de ordenar un panorama educativo marcado por la heterogeneidad de los centros especiales, elaboró el Plan Nacional para la Educación Especial en el que se formulan por vez primera los principios de normalización, sectorización de servicios, integración educativa y atención personalizada. Los principios enunciados son recogidos y elevados al rango de norma con la promulgación en 1982 de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Dicha Ley establece una serie de medidas en materia de atención personal, social y laboral a las personas con minusvalía y, dentro de ellas, las líneas directrices básicas en el ámbito educativo, con el fin de garantizar que tales alumnos puedan alcanzar, en el máximo grado posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general. La LISMI marca el nacimiento de una nueva etapa de la Educación Especial, la etapa de la integración escolar. A partir de ella comienza a desarrollarse el Programa de Integración Escolar de los alumnos con minusvalías (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, consagra la integración de la Educación Especial en el sistema ordinario e introduce el concepto de 'necesidades educativas especiales'. Estos términos incluyen desde las necesidades puntuales más comunes y transitorias, a las más graves y permanentes (incluida la deficiencia visual total). Todas las necesidades educativas deben de ser atendidas en el marco de una enseñanza comprensiva y abierta a la diversidad.

Con la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995), se define la población con necesidades educativas especiales, distinguiendo entre los alumnos con necesidades educativas especiales debidas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y aquellos que padecen discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o manifiestan trastornos graves de conducta.

El marco legislativo específico sobre Educación Especial de aplicación en todo el Estado está compuesto por las disposiciones detalladas en el cuadro que se enuncia a continuación.

1) Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que establece el marco que debe regir la atención educativa de las personas con minusvalías.

2) Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, que desarrolla los principios establecidos en la LISMI.

3) Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que recoge y refuerza los principios anteriores, incluye el tratamiento de la Educación Especial dentro de las enseñanzas de régimen general e introduce el término 'necesidades educativas especiales' como alternativa a minusvalía.

4) Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG), que define la población objeto de Educación Especial.

Cuadro V.10. Marco legislativo específico de educación especial en España.

Universidad de Huelva 2009

V.6.1. Política de integración.

En España, la integración del alumnado con necesidades educativas especiales[13] comienza en 1985 mediante el programa de integración experimental que establecía un máximo de dos alumnos con n.e.e. por clase y un máximo de 25 alumnos por profesor en las clases que contaban con niños con n.e.e. El programa establecía asimismo, la intervención prioritaria de **equipos de orientación educativa** y psicopedagógica (EOEP[14]) y la concesión de recursos materiales y económicos (Parrilla, A. 1992).

Al cabo de tres años se llevó a cabo una evaluación del programa. Se consideró que los resultados eran positivos por lo que se amplió a un mayor número de escuelas, con objeto de cubrir la demanda educativa real de los niños con n.e.e. En 1995, todas las escuelas públicas debían garantizar la enseñanza del alumnado con n.e.e. dejando de tener así, un carácter experimental. La integración se ha extendido a todas las escuelas públicas necesarias, sobre la base de una planificación previa con vistas a dar respuesta a las necesidades de estos niños en el ámbito educativo (Meijer, JW. 1998).

La integración cubre la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, la formación profesional, así como la adaptación y la reserva de plazas en el ámbito de la universidad. La integración fue ampliada al ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria en el curso 1996/97. Otra de las innovaciones consistió en la extensión del término n.e.e. a los niños superdotados (Pijl, SJ, Meijer, CJW; y Hegarty, S. 1997).

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (incluida la deficiencia visual total), se puede llevar a cabo en los centros ordinarios del sistema escolar o en centros de Educación Especial. La escolarización debe realizarse preferentemente en centros y

[13] A partir de estos momentos se utilizará las siglas n.e.e. para referirnos a necesidades educativas especiales.

[14] Estos equipos reciben distintos nombres según las diversas regiones de España, por ejemplo en Andalucía son denominados EOE (Equipos de Orientación Educativa, decreto 213 de 1995), EAP en Cataluña y EP en Canarias.

Universidad de Huelva 2009

programas ordinarios, adaptando dichos programas a las capacidades individuales de cada alumno. Sólo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en un centro ordinario se contempla su escolarización en unidades o centros de Educación Especial (LOGSE, 1990).

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad en los distintos niveles y etapas del sistema, con carácter general, comenzará y finalizará en las edades establecidas por la LOGSE, 1990 con las siguientes salvedades:

1. En la "Educación Infantil", excepcionalmente y previo informe del equipo de orientación educativa y psicopedagógica, se podrá autorizar la permanencia de los alumnos un año más.
2. Tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de "Educación Secundaria Obligatoria" se contempla la posibilidad de que los alumnos permanezcan un año más, e incluso cuando el alumno haya accedido a la "Educación Secundaria Obligatoria" con la edad correspondiente (12 años) puede permanecer un año más en cada ciclo o en cualquiera de los cursos del segundo ciclo. En general la escolarización en la enseñanza obligatoria podrá prolongarse hasta los 18 años de edad.

Por otro lado (LOGSE, 1990), para los alumnos con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual se contempla la posibilidad de anticipar el inicio de la escolaridad obligatoria un año o de reducir la duración de ésta en un total de dos años (uno en la Educación Primaria y otro en la etapa de "Educación Secundaria Obligatoria"). Esta medida, de aplicación excepcional, debe ser autorizada por la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma correspondiente, siguiendo el proceso que cada una haya establecido y siempre tras la oportuna evaluación psicopedagógica.

Los **objetivos generales** de las distintas etapas educativas son el referente de las programaciones individuales o adaptaciones curriculares de los alumnos con n.e.e., tanto si cursan las enseñanzas en cen-

Universidad de Huelva 2009

tros ordinarios como de Educación Especial (LOGSE, 1990). En los centros de Educación Especial, dada su especificidad, los objetivos de la enseñanza obligatoria sufrirán adaptaciones más significativas y los Programas de Transición a la Vida Adulta o de Formación Profesional Complementaria irán dirigidos fundamentalmente al desarrollo de capacidades vinculadas con el desempeño profesional, la autonomía personal y la integración social.

Tanto en los centros ordinarios como en los centros específicos de Educación Especial, la atención **metodológica** (Eurydice, 2001) que se dé a estos alumnos debe asumir los principios de intervención educativa establecidos con carácter general:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno. Ello implica atender a las características intelectuales, comunicativo-lingüísticas, socioafectivas y motoras de cada alumno, dado que aquí la diversidad es la nota dominante.
2. Asegurar aprendizajes significativos. Los alumnos con n.e.e. requieren más que nadie que los aprendizajes que con ellos se promuevan sirvan para ser aplicados en sus actividades diarias y sirvan de base para acceder a posteriores aprendizajes.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos de forma autónoma ('aprender a aprender'). Para poder conseguirlo hay que dotar a los alumnos con necesidades educativas especiales de las destrezas y procedimientos necesarios para que puedan llevar a cabo aprendizajes por sí mismos.
4. Promover el principio de actividad tanto física como intelectual. Los alumnos han de ser elementos activos en el proceso de aprendizaje para que puedan asimilar comprensivamente las actividades y operaciones que están realizando. Todo ello será posible a través de la mediación del profesor o de otros compañeros para aprender, si bien es cierto que necesitarán más ayuda y/o una ayuda distinta para conseguirlo.

Los alumnos con necesidades educativas especiales que al término de la Educación Secundaria Obligatoria alcanzan los objetivos de la

Universidad de Huelva 2009

misma reciben el título de Graduado en Educación Secundaria, que faculta para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional Específica de grado medio. Todos los alumnos, en cualquier caso, reciben una acreditación del centro educativo en la que constan los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación va acompañada de una orientación sobre su futuro académico y profesional, no prescriptiva y con carácter confidencial. Para los alumnos que no alcanzan los objetivos de "Educación Secundaria Obligatoria" y, por tanto, no pueden continuar sus estudios por carecer de título, la LOGSE establece que se organizarán programas específicos de Garantía Social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa (Eurydice, 2001).

V.6.2. Alumnado con n.e.e.

En España, el alumnado con n.e.e. se define como aquellos alumnos que, durante un cierto periodo o durante toda su escolaridad, necesitan un apoyo pedagógico especial y una atención particular por causa de deficiencias físicas, mentales o sensoriales, trastornos graves del comportamiento o debido a que viven en condiciones culturales o sociales desfavorecidas (Meijer, JW. 1998).

En el cuadro siguiente se especifican las categorías que se establecen en el alumnado de n.e.e. según la LOGSE, 1990.

Deficiencia mental.
Trastornos graves de personalidad/autismo.
Deficiencia visual.
Deficiencia auditiva.
Deficiencia motora.
Deficiencia múltiple.

Cuadro V.11. Las categorías establecidas para el alumnado de n.e.e.

Universidad de Huelva 2009

La evaluación psicopedagógica la realizan los EOEP o los servicios de orientación escolar. Se fundamenta en la interacción entre, por un lado, el niño y, por otro, el contenido y el material de las clases, el profesor, el resto del alumnado de la clase y de la escuela y la familia. Esta evaluación recurre a diversos a diversos procedimientos, técnicas e instrumentos como la observación, los protocolos de evaluación de las aptitudes escolares, los cuestionarios, los tests psicopedagógicos, las entrevistas y la revisión del trabajo escolar (Eurydice, 2001).

Los EOEP emiten un informe sobre la escolarización que recoge las conclusiones de la evaluación psicopedagógica, una orientación en cuanto al programa propuesto, la opinión de los padres y una propuesta razonada en materia de enseñanza fundada en las necesidades del alumno y las características y las posibilidades de la escuela de su zona. De acuerdo con el informe, se remite al alumno a una escuela ordinaria o a una escuela especial y, regularmente, es objeto de una revisión de control. Una vez que el EOEP ha emitido este informe, los servicios de inspección educativa lo someten a estudio. La última etapa se lleva a cabo en el servicio provincial correspondiente, donde se toma la decisión final (Eurydice, 2001).

Las escuelas especiales garantizan la educación de los niños que, sobre la base de la evaluación y de la opinión emitida por el EOEP, requieren una adaptación significativa e importante del programa oficial. Se encargan del alumnado cuyas necesidades educativas son de tal complejidad que no pueden satisfacerse en una escuela ordinaria y contribuyen a la mejora de su calidad de vida. Existen residencias para los niños que viven lejos de una escuela especial. Los centros concertados son centros privados financiados con fondos públicos. En determinadas circunstancias como, por ejemplo en el medio rural, se organizan aulas especiales en escuelas ordinarias (OECD, 1995).

Actualmente existen en España unos 230 centros de educación especial que pueden clasificarse en las categorías que siguen (European Agency for Development in Special Needs Educatión):

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Centros Públicos de Educación Especial (CPEE): 74
- ✓ Clases, aulas especiales o de sustitución: 50
- ✓ Centros especiales concertados: 97
- ✓ Centros especiales privados: 11

Cuadro V.12. Categorías de Centros de Educación Especial en España.

En la medida de lo posible el alumnado se integrará en los centros ordinarios. El Ministerio de Educación y Cultura ofrece a estos centros los recursos humanos que se encargarán del apoyo a los niños con n.e.e. Este grupo de profesionales está compuesto por profesores especializados en los siguientes ámbitos: pedagogía terapéutica, problemas de audición y del lenguaje, educación física especial, formación técnica profesional, así como por auxiliares-educadores técnicos, fisioterapeutas y personal médico. Algunos trabajan de forma itinerante, se establecen en una escuela y desde allí atienden a otros centros. El números de educadores especializados en educación especial y en problemas de audición y de lenguaje alcanza los 4.000 (Meijer, JW: 1998).

Los cuadros siguientes se refieren al números de alumnos de n.e.e. matriculados en centros ordinarios y especiales, según datos de la European Agency for Development in Special Needs Educatión del curso 1995/96.

Educación Infantil/Primaria: 88.405
Educación Secundaria Obligatoria: 4.725
Bachilleratos: 146
Total: 93.276

Cuadro V.13. Alumnado de n.e.e. integrados en centros ordinarios.

Universidad de Huelva 2009

Deficiencia mental: Estatales: 8.572; Privadas: 56
Trastornos graves: Estatales: 1.442; Privadas: 105
Deficiencia auditiva: Estatales 732; Privadas: 30
Deficiencia visual: Estatales: 369; Privadas: 0
Deficiencias múltiples: Estatales: 2.618; Privadas: 222
Otros: Estatales: 5.716; Privadas: 0
Total: Estatales: 19.449; Privadas: 613

Cuadro V.14. Alumnado de n.e.e. en centros especiales.

La mayoría del alumnado integrado (más del 70%) se incluye en la categoría de personas con deficiencia mental. El número total de niños escolarizados es de 6.805.822. Sobre la base de estas cifras se puede establecer las siguientes conclusiones (European Agency for Development in Special Needs Educatión):

- ✓ En España, alrededor del 1,7% del número total de niños presentan necesidades educativas especiales.
- ✓ La mayoría cursan sus estudios en una escuela ordinaria (1,4%).
- ✓ Sólo el 0,3% asiste a un centro educativo diferenciado.

V.6.3. Programa y formación.

La LOGSE, 1990, establece que la Educación Especial está integrada en el sistema educativo ordinario. Sus objetivos y contenidos deben ajustarse a los planteamientos educativos generales, adecuándolos en cada caso a las características de los alumnos. Así, los alumnos con necesidades educativas especiales cursan en los centros ordinarios, en régimen de integración, los niveles de enseñanza generales.

Para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar los objetivos y contenidos que se establecen con carácter general, se realizan las adaptaciones o modificaciones necesarias den-

Universidad de Huelva 2009

tro del currículo establecido. Estas adaptaciones pueden ir en una doble dirección: adaptaciones de acceso al currículo (modificaciones o previsiones de recursos espaciales, introducción de nuevos materiales y utilización de sistemas de comunicación complementarios) y adaptaciones curriculares propiamente dichas (modificaciones que se realizan desde la programación de aula en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación). Estas últimas adaptaciones se pueden agrupar a su vez en torno a dos grandes bloques: significativas, cuando implican la eliminación de algunas enseñanzas básicas del currículo oficial, y no significativas, cuando no afectan a las enseñanzas básicas (LOGSE, 1990).

A partir de la etapa de "Educación Secundaria Obligatoria" las adaptaciones curriculares cobran mayor importancia. Los alumnos que acceden a ella presentan una gran heterogeneidad en cuanto al grado de desarrollo de sus capacidades; algunos han alcanzado plenamente los objetivos correspondientes a la Educación Primaria, pero otros están lejos de ellos. Los primeros, habitualmente alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidades de tipo sensorial o motor, pueden seguir cursando y aprovechando con normalidad la enseñanza secundaria y, en el caso de que no sea así, pueden acceder como el resto de los alumnos a programas de diversificación curricular y obtener la titulación. Para los segundos (un grupo difícil de precisar en cuanto a sus características personales), la "Educación Secundaria Obligatoria", tal como ha sido concretada en el correspondiente currículo, también contiene objetivos y contenidos educativos de gran valor e interés para su desarrollo y socialización; sin embargo, debe ponerse el acento sobre los aspectos más profesionalizadores, de forma que adquieran la mayor capacitación posible para alcanzar en el futuro un puesto de trabajo normalizado (LOGSE, 1990).

Los programas de estudios de la rama académica en los centros de Educación Especial son los correspondientes a las enseñanzas básicas obligatorias, integradas por los niveles de Educación Primaria y "Educación Secundaria Obligatoria". Para su organización se atiende al currículo establecido en estas etapas, siguiendo fundamentalmente

Universidad de Huelva 2009

el de Primaria con los oportunos ajustes o adaptaciones e incluyendo, a partir de los doce años de edad de los alumnos, enseñanzas que corresponden a la Educación Secundaria y que están relacionadas con actividades preprofesionales fundamentalmente. También en los centros de Educación Especial se imparten programas de Transición a la Vida Adulta y programas de Garantía Social (LOGSE, 1990).

En el apartado referido al profesorado se ha explicado lo referente al personal que atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios. Generalmente, los profesores que imparten docencia en los centros específicos de Educación Especial, en la etapa básica, son Maestros con la especialidad en Educación Especial y/o Audición y Lenguaje. En la Formación Profesional Complementaria o Programas de Transición a la Vida Adulta, los alumnos están atendidos, además de por aquellos, por Profesores Técnicos de Formación Profesional (Eurydice, 2001).

Para terminar cabe aludir a algunas cuestiones complementarias relativas a la medidas especiales y a la integración. Los centros de educación especial deben cooperar con todas las escuelas y los servicios pedagógicos de la zona en la que se encuentran. La experiencia de los profesores de la escuelas especiales, así como, los recursos de que disponen deben hacerse públicos y utilizar para ayudar al alumnado con n.e.e. en las escuelas ordinarias. Por otra parte, se favorecen las experiencias de escolarización combinada entre escuela especial y ordinaria (European Agency for Development in Special Needs Educatión, 1998).

Algunos padres son fervientes defensores de la integración, mientras que otros todavía apoyan la tesis de las escuelas especiales como única estructura apta para dispensar una enseñanza a los alumnos con n.e.e. En general, tanto los padres como la sociedad han llegado a niveles satisfactorios de aceptación de la integración (European Agency for Development in Special Needs Educatión, 1998).

Universidad de Huelva 2009

V.7. La Deficiencia Visual.

V.7.1. Período de 1800 a 1939.

En España se crearon hospicios, hospitales, asilos[15] y casas de misericordia (Montoro, 1995, donde se socorría a un reducido número de invidentes, comenzándose a organizar a nivel nacional y de forma sistemática, el servicio de beneficencia pública a principios del siglo XIX, siendo posterior la creación de casi todas las escuelas para ciegos, cuya enseñanza se inicia en España el día 1 de mayo de 1820, en Barcelona, con el reconocimiento por el Ayuntamiento de la Ciudad Condal de la Escuela para Ciegos fundada en noviembre de 1819 por el relojero José Ricard en la trastienda de su establecimiento.

Los no videntes al comenzar la Edad Contemporánea en España, seguían con las condiciones de mendicidad como principal ocupación, y los lugares preferidos para ejercerla eran aquellos por donde más transitaban o se aglomeraban las multitudes en las ciudades. Pero no todos los que pedían limosna eran indigentes o estaban desamparados, porque algunos de ellos habían amasado una considerable fortuna, que procuraban mantener oculta, invertida en casas y tierras de labor.

En lo concerniente a los prolegómenos de la profesión generalizada del invidente en España, el juego del cupón de la ONCE, citaremos que el rey Felipe V prohibió en España toda clase de rifas con una Real Orden dada el 31 de marzo de 1746 (Montoro, 1995). Carlos III, posteriormente creó la Lotería Nacional, como una forma de controlar y reglamentar la forma en que unas rifas ilegales, la mayoría en manos de los privados de visión, se estaban realizando. Estas disposiciones perjudicaron mucho a los ciegos que optaron por ocuparse en otro negocio, o seguir rifando entre la clientela conocida y de confianza, sin hacer caso de tanto requisito y normativa al respecto, siendo esta

[15] Algunos autores (Montoro, 1995) afirman que el primer asilo de ciegos que hubo en España lo fundó en Granada el rey moro Alhamar en el siglo XII, siendo el primer colegio de ciegos el que comenzó a funcionar en el año 1666 en el convento de Pozo Santo en Sevilla.

Universidad de Huelva 2009

última actitud la adoptada por la mayoría. Fue en alicante en 1903 el precursor del cupón pro-ciegos, actual de la ONCE.

En el cuadro siguiente mostramos el porcentaje de ciegos en algunas provincias de España, en una estadística hecha en 1860 y reflejada en Montoro (1995); situándose Albacete en la provincia con más tasa de invidentes, y la más baja en Zamora con un 2,49%.

PROVINCIA	POBLACIÓN	PORCENTAJE
Albacete	206.099	27.28
Almería	315.458	20.59
Asturias	550.586	11.91
Baleares	269.818	8.14
Barcelona	726.269	7.81
Cáceres	203.672	9.98
Cádiz	401.700	15.66
Cantabria	219.966	5.95
Córdoba	358.657	22.44
Granada	444.523	11.86
Guipúzcoa	162.547	5.69
Huelva	176.626	12.12
Jaén	282.466	12.60
La Coruña	557.311	11.34
La Rioja	175.111	8.11
Las Palmas	124.857	16.02
León	340.244	8.41
Madrid	489.332	10.01
Málaga	446.656	12.65
Murcia	382.812	20.17
Navarra	299.654	9.18
Salamanca	262.383	5.95
S.C. Tenerife	112.179	11.14
Sevilla	473.420	14.99
Toledo	323.782	14.11
Valencia	918.032	8.83
Vizcaya	168.705	7.05
Zamora	248.502	2.49
Zaragoza	390.541	9.70

Cuadro V.15. Porcentaje de ciegos en España en 1.860 (Montoro, 1995).

Universidad de Huelva 2009

Desde el punto de vista educativo, el día 9 de septiembre de 1857 se promulga la Ley de Instrucción Pública, inspirada por Gil de Zárate y dada por el ministro de Fomento, Claudio Moyano y Samaniego (Montoro, 1995), normativa que constituye el más importante precedente legislativo, de una protección especial por parte de los poderes públicos a favor de los sordomudos y de los ciegos. Ley en la que se especifica la obligación del Estado de educar a estos discapacitados físicos en establecimientos docentes especiales. La Ley Moyano en su artículo 108 dice:

> *"Promoverá, asimismo, el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y para los ciegos, procurando que haya, por lo menos, una escuela de esta clase en cada distrito universitario y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados. Los colegios de sordomudos y de ciegos que se creen en los distritos universitarios serán financiados por el Estado; que también designará la plantilla del profesorado de los mismos y pagará sus honorarios; quedando a cargo de las Diputaciones Provinciales correspondientes, los gastos de administración y de internado"* (En Montoro, 1995, p.41).

La Ley Moyano fue ampliada por el Real Decreto del 23 de septiembre de 1857, referente a la instrucción de los ciegos, y el artículo 16 de este Decreto dispone:

> *"Que los rectores de Universidad deberán proponer la creación de los establecimientos para instruir a los sordomudos y a los ciegos, así como los medios para sostener dichos colegios"* (En Montoro, 1995, p. 42).

Una vez que se estableció legalmente la enseñanza de los ciegos en centros educativos especiales, era preciso planificar esta instrucción, indicando los sistemas y métodos más adecuados para impartirla eficazmente, también los procedimientos más idóneos y el material más conveniente para obtener el máximo aprovechamiento. Muchos fueron los planes de enseñanza propuestos y experimentados desde 1857 hasta 1938, año en el que se funda la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), y cambia radicalmente la panorámica de la Tiflología en todos los aspectos (Montoro, 1995).

Universidad de Huelva 2009

V.7.2. A partir de 1939.

En España, fue Barcelona una de las ciudades que en un principio intentó mejorar la condición social de los ciegos, aplicándose rápidamente las enseñanzas que provenían del Instituto para Jóvenes Ciegos de París. En 1830, Joseph Ricart[16] introdujo estas enseñanzas en algunos ciegos de forma privada. En vista del éxito que obtuvo solicitó al Ayuntamiento que fundase una escuela para ciegos, ésta fue subvencionada en 1821 (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

El sistema Braille fue implantado en Barcelona bastante más tarde, ya que, hasta entonces se había utilizado el Sistema Llorens. Estas divergencias en la utilización de un sistema u otro, contribuyeron a que se retrasara la utilización del sistema Braille.

La fecha 13 de Diciembre de 1938 fue en la que se crea, según el Art. 3°/e, la Organización Nacional de Ciegos, en el citado artículo se recoge:

"La organización tendrá como misión: La unificación, perfeccionamiento y encauzamiento de la enseñanza especial de invidentes, haciéndola eficaz"

La O.N.C.E., en un primer momento creó cuatro colegios reconocidos por el Estado, ubicados en Madrid, Sevilla, Alicante y Pontevedra, pasando posteriormente a crear una escuela en Barcelona adscrita a un colegio público de esa demarcación.

A partir de los años setenta se reflejará una nueva orientación social y surgirán nuevos planteamientos en el ámbito de la educación, no dejando al margen las enseñanzas especiales. Se patentiza una preocupación por el propio Estado, las Comunidades Autónomas y los profesionales por transformar, orientar e integrar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales en general y de los deficientes visuales en particular. Por otro lado, los padres de los alumnos ven

[16] Relojero citado en el apartado anterior fundador de la Escuela para Ciegos perteneciente al Ayuntamiento de Barcelona.

Universidad de Huelva 2009

contemplados sus deseos con la inclusión de éstos en los centros ordinario (Ipland, J., Moya, A., Reyes, M., y Barrero, N., 2000).

La Organización Nacional de Ciegos elaboró en marzo de 1983 unas *Líneas Generales en Materia de Política Educativa* en la que se establecen los apartados enunciados en el cuadro que sigue.

1. Áreas de actuación que tendría esta organización:
   - ✓ Atención temprana.
   - ✓ Tratamiento especial a los alumnos que poseen restos visuales.
   - ✓ Educación de los ciegos y deficientes visuales con otras deficiencias asociadas.
   - ✓ Apoyo a la educación integrada.
2. Poner al servicio de la educación de los invidentes, tanto si asistían a centros específicos como a los ordinarios, **todos los medios disponibles para éstos.**
3. La Organización reconvierte sus Centros en Centros de Recursos Educativos (C.R.E.S.). A estos centros se les asigna funciones educativas de orientación, seguimiento, evaluación y facilitación de recursos **tanto para los profesionales que los atienden, así como a la formación de los alumnos que acuden a sus aulas.**

Cuadro V.16. Líneas generales de la ONCE en 19893.

Los Centros de Recursos Educativos (CRES), cuentan con la siguiente estructura:

- ✓ **Colegio Específico:** Se imparten enseñanza y se desarrollan programas de rehabilitación y estimulación visual.
- ✓ **Unidad de Rehabilitación Visual:** Mediante material visual y técnicas adecuadas se intenta aprovechar el resto visual de los educandos que lo poseen.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ **Unidad de Producción de Recursos:** Cuya misión es adaptar y producir los textos escolares y otro material pedagógico especial para los alumnos ciegos y deficientes visuales.
- ✓ **Equipo de Apoyo a la Educación Integrada:** Formados por profesionales especializados: Psicólogo, pedagogo, trabajador social, tiflotecnólogos... cuyas funciones son atender itinerantemente a los alumnos escolarizados en centros ordinarios.

Además de estos apartados expuestos, existen otras funciones que en definitiva tienen como objetivos atender al alumnos ciego y deficientes visuales graves en todo aquello que necesiten.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de Octubre de 1990, recoge los principios educativos de la legislación anterior y las nuevas tendencias pedagógicas y determinará el nuevo planteamiento de la Educación que paulatinamente se va estableciendo en el país.

La O.N.C.E. elaboró al respecto una serie de líneas básicas entre las que se encuentra:

- ✓ Proporcionar a los alumnos ciegos y deficientes visuales material específico y tecnológico...
- ✓ Crear "Centros de Recursos" destinados a facilitar material específico a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ✓ Que tanto los alumnos como sus padres y los profesionales que les atiendan contarán con la orientación y apoyo de personal especializado.

Situación que nos lleva hasta nuestros días, en la que la gran parte de los deficientes visuales se encuentran integrados en Centros ordinarios y reciben las ayudas antes mencionadas, no obstante, en este camino se han de cubrir algunos objetivos olvidados, como el problema de las barreras arquitectónicas que deben ser erradicadas de la infraestructura de la mayoría de los centros.

Universidad de Huelva 2009

Durante un largo período de tiempo, la Organización nacional de Ciegos de España, ha llevado a cabo la educación de la deficiencia visual[17] en centros especiales, en régimen residencial. La evolución de los planteamientos de la enseñanza ha producidos cambios profundos en este ámbito de deficiencia, estos cambios se han debido según Herranz (1994) a unas circunstancias que figuran en el cuadro.

- ✓ Democratización del Estado.
- ✓ Los progresivos avances de la sociedad española, tanto en el campo económico como en el sociocultural.
- ✓ Paulatina disminución de la población afectada de la ceguera total.
- ✓ Los deseos de los padres de que sus hijos ciegos se educaran en centros ordinarios cercanos al hogar familiar.
- ✓ El interés de los padres, de los profesionales y de la sociedad en general, por evitar todo tipo de discriminación educativa.
- ✓ La preocupación mostrada por el propio Estado, las Comunidades Autónomas, los Profesionales y otros colectivos por participar en la formación de los deficientes en general y de los ciegos en particular.
- ✓ El reconocimiento por parte dela reforma en la que se admite que todos los ciudadanos tienen necesidades educativas, y que para todos, y para cada uno, hay que establecer caminos adecuados que conduzcan al logro de los fines dela educación.

Cuadro V.17. Cambios en la deficiencia visual según Herranz, 1994.

[17] Cuando usamos la terminología "Deficiencia Visual" interpretamos conjuntamente las categorías de ciegos y deficiente visual con restos.

Universidad de Huelva 2009

VI. FINLANDIA



Vista de la ciudad de Helsinki, Finlandia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

VI. SISTEMA EDUCATIVO DE FINLANDIA

VI.1. Aspectos generales del país.

VI.2. El Contexto Educativo.

- VI.2.1. Evolución de la educación en la historia.
- VI.2.2. Administración general y local.
- VI.2.3. Enseñanza privada.

VI.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- VI.3.1. Marco Legal.
- VI.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

VI.4. El Sistema Escolar.

- VI.4.1. La Educación Infantil.
- VI.4.2. La Educación Básica.
- VI.4.3. La Educación Secundaria.
  - VI.4.3.1. Ed. Secundaria General.
  - VI.4.3.2. Educación Profesional.

VI.5. El Profesorado.

VI.6. La Atención a la Diversidad.

- VI.6.1. Política de integración.
- VI.6.2. Alumnado con n.e.e.
- VI.6.3. Programa y formación.

VI.7. La Deficiencia Visual.

- VI.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

VI.1. Aspectos generales del país.

Finlandia[1] es anexada a Suecia en el siglo XII por medio de las Cruzadas. Las influencias sociales y religiosas de Suecia dieron las conexiones de Finlandia a la cultura occidental. Como resultado de las guerras napoleónicas,

[1] La información del sistema educativo de Finlandia se ha encontrado en finlandés o finés, sueco e inglés. Puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

Suecia se rinde y otorga el gobierno de Finlandia a la Rusia de 1809, entonces se vuelve un Gran Ducado autónomo de Rusia durante cien años. Sin embargo, se conservaba la legislación y el sistema social de la era sueca. Finlandia es por fin un estado independiente en 1917. Desde el punto de vista del sistema político del país, un evento importante se produce con la reforma parlamentaria de 1906, que llevó al establecimiento del Parlamento unicameral. El sufragio universal e igualitario se lleva a cabo con fuerza y se aplicó también a las mujeres. La mayoría de las fiestas que se eligieron en el primer Parlamento, todavía hoy siguen en vigor (G.E.L., 1988).

En el aspecto de la estructura política, Finlandia es una República parlamentaria[2]. La Constitución de Finlandia ha sufrido una reforma por parte del Parlamento con fecha de 11 de junio de 1999, que entró en vigor el día 1 de marzo de 2000. Ésta, redefine el estado del Presidente estipulando que la política extranjera se dirigirá por el Presidente de la República en coordinación con el Gobierno (Eurydice, 2001).

El sistema administrativo[3] funciona bajo el sistema ejecutivo y legislativo, consistente en unidades centrales, así como la intervención de las autoridades regionales y locales, que funcionan bajo la primera (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

---

[2] el poder legislativo reside en el Parlamento unicameral (*Eduskunta)*, que está formado por 200 representantes por cuatro años. Además de la funciones legislativas, el Parlamento decide los presupuestos anuales estatales, dirige acciones gubernamentales y administrativas. El poder ejecutivo lo ostenta el presidente de la República, elegido por seis años, que delega el poder en un Primer Ministro y su Consejo (G.E.L., 1988).

[3] Cada Ministerio es llevado por alguien con responsabilidad política, un Ministro. Los departamentos de administración central funcionan bajo los Ministerios; por ejemplo, el Departamento Nacional de Educación es un departamento central que trabajo bajo el Ministerio de Educación. Los Ministerios dirigen los departamentos centrales en general, pero ellos no intervienen en sus decisiones en aspectos individuales; así, los departamentos centrales son comparativamente independientes dentro de su propio campo. Las Oficinas Estatales Provinciales son responsables de los asuntos administrativos, éstas no son elegidas por voto, y actualmente existen 6 provincias en Finlandia (la provincia de habla sueca de *Âland* es autónoma). La unidad básica de administración local es la municipalidad, cada ciudadano finlandés pertenece a una de ella y existen 448 en total (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

Universidad de Huelva 2009

Finlandia tiene una libertad de religión[4] que garantiza el derecho a practicar cualquier religión, siempre y cuando la ley y/o la decencia no se violen (Eurydice, 2001).

Los idiomas oficiales de Finlandia son el finlandés y el sueco. Aproximadamente el 92,5% de la población tienen el finlandés como lengua madre, y el 5,6% hablan sueco. Aunque la población sueca se concentra en la costa, finlandés y sueco son idiomas iguales a lo largo del país, con respecto al trato con las autoridades. El tercer idioma hablado en Finlandia es el idioma indígena *"Samí"*, que es hablado por 1.700 personas (0,03% de la población) como lengua madre (Comisión europea, 1994).

Finlandia tiene aproximadamente 5,2 millones de personas para una extensión de 338.000 km^2. La densidad de población[5] es de 17 habitantes por km^2 (Comisión Europea, 1994). La economía y el bienestar han crecido firmemente en Finlandia a lo largo del período de independencia hasta 1990, esta tendencia de crecimiento sólo se ha visto afectada por la depresión de 1930 y la Segunda Guerra Mundial. La economía surgió de nuevo en el tercer cuarto de 1993 (Comisión Europea, 1994). La moneda oficial de Finlandia ha sido el *"Markka"*, hasta el 1 de enero de 2002 que ha tomado el Euro como moneda oficial, al igual que los países de la unión monetaria de la Unión Europea.

[4] La Iglesia Luterana Evangélica y la Iglesia Ortodoxa tienen la denominación de religiones especiales. La mayoría de la población (85,1%) es miembro de la Iglesia Luterana Evangélica; aproximadamente el 1,1% de la población es miembro de la Iglesia Ortodoxa y el 12,7% no son miembros de ninguna religión (Eurydice, 2001).

[5] La población se concentra en el sur del país, particularmente en su capital Helsinki con una población de un millón de habitantes. Existen sólo seis ciudades con más de 100.000 habitantes. Existen, relativamente, pocos extranjeros en Finlandia, sólo el 1,8% de la población, el grupo más grande es el de ciudadanos de la antigua Unión Soviética; aproximadamente la quinta parte de los extranjeros son de los países de la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

VI.2. El Contexto Educativo.

VI.2.1. Evolución de la educación en la historia.

La administración del Estado de Finlandia durante la era sueca tenía un sistema de departamentos administrativos centrales, introducidos en el siglo XVII; el poder de decisión residía en el sistema de departamentos específicos centrales. La administración educativa y el director del departamento central no se establecieron hasta finales del siglo XIX; la Iglesia cuidaba de las materias educativas, hasta que Iglesia y Estado se separaron en 1869. En el mismo año, se fundó el Departamento de Educación y funcionó con un Director del departamento en materias educativas durante cien años (Hans, 1980).

El Departamento de Educación, después conocido como el Departamento Nacional de Educación General, era en un principio responsable de la educación general. La administración de la educación profesional y formación permanecía dispersada bajo los auspicios de ministerios diferentes. Fue en 1968 cuando un departamento administrativo central se hizo cargo de la educación profesional y de la formación, el Departamento Nacional de Educación Profesional, éste fue establecido para trabajar junto al de Educación. En 1991, estos departamentos centrales se unieron y formaron el Departamento Nacional de Educación, que todavía funciona y es responsable de la educación general, profesional y formación, con la excepción de la educación superior (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

Sin embargo, el papel tradicional de estos departamentos que incluían la fuerte aplicación de la legislación ha cambiado durante las recientes décadas. Se han modernizado y ha habido una reducción de la burocracia, y sus tareas se han transferido en parte a los ministerios y en parte a las autoridades locales. El objetivo ha sido cambiar del sistema de departamentos administrativos centrales, al sistema administrativo ministerial, que es más común en los países europeos. Por otro lado, el objetivo ha sido desarrollar departamentos centrales

Universidad de Huelva 2009

expertos y organizar agencias que trabajan bajo los ministerios (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

La transición hacia el sistema administrativo ministerial ha fortalecido el papel del Ministerio de Educación, sobre todo en la década de los noventa. Desde 1970 ha habido dos Ministros de Educación; uno para las materias de educación y ciencia, y otro, para los asuntos culturales, quedando reagrupadas en 1990. Desde 1980 la legislación escolar ha sufrido una continua reforma, en cuanto a autoridades locales e instituciones educativas (Consejo de Europa, 1994).

El objetivo principal de la política de educación de Finlandia es ofrecer a todos los ciudadanos la misma oportunidad de recibir una educación, sin tener en cuenta la edad, el domicilio, situación económica, sexo o lengua. Se considera que la educación es un derecho fundamental de todos los ciudadanos. Las autoridades públicas, también están obligadas a garantizar una oportunidad igual para obtener otra educación además de la educación básica, según sus habilidades y necesidades. Además, estas autoridades están obligadas a mantener las necesidades educativas para el alumnado en su propia lengua madre finlandesa o sueca. La provincia de habla sueca *Âland* tiene su propia legislación educativa. Los miembros de la población de *Sami* tienen derecho a mantener y desarrollar su propio idioma y cultura, según la Ley del Parlamento de *Sami* de 1 de enero de 1996 (Eurydice, 2001).

El objetivo de educación inmigrante, proporcionado por las diferentes instituciones educativas, es preparar a los inmigrantes para la integración en la sociedad y en el sistema educativo finlandés, y apoyar su identidad cultural. Un importante objetivo de la política educativa de Finlandia es lograr un alto nivel de educación, en la medida de lo posible, para toda la población; como principio ha sido ofrecer una educación postsecundaria a todos los grupos (Eurydice, 2001).

Existe en el sistema educativo finlandés un servicio de guía u orientación educativa, que generalmente está separada de las instituciones educativas. Su función es el apoyo, ayuda y orientación de cada uno de los alumnos; y toman decisiones correctas y apropiadas en la

Universidad de Huelva 2009

vida escolar y las opciones de carrera del estudiante. En el nivel más bajo de educación básica (nivel primario), la orientación educativa se integra dentro de la instrucción ordinaria (Meijer, JW., 1998).

VI.2.2. Administración general y local.

La política de educación se define por el Parlamento y el Gobierno. Un documento de desarrollo central, en el sector educativo es el "Plan de Desarrollo para la Educación dentro del Campo Administrativo del Ministerio de Educación e Investigación de la universidad", éste es aprobado cada cuatro años por el gobierno. El plan actual para 1999-2004 se adoptó al final de 1999. El plan de desarrollo incluye las medidas de cada nivel de educación, así como las definiciones principales para la educación, política de investigación y asignación de recursos (Eurydice, 2001).

El Ministerio de Educación es la autoridad más alta y es públicamente responsable de todo lo referido a Educación en Finlandia en Educación e Investigación. Prepara la legislación educativa, las decisiones necesarias y el presupuesto estatal. Las universidades y Escuelas Politécnicas están directamente subordinadas al Ministerio[6], que también es responsable de la cultura, temas eclesiásticos y juventud (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

Para los asuntos de administración regional, Finlandia está dividida en seis áreas administrativas llamadas "Provincias". Cada provincia tiene un cuerpo administrativo general llamado "Oficina estatal Provincial", que funciona bajo la guía y vigilancia de los Ministerios correspondientes, descargando los deberes de los diferentes campos administrativos. La Ley de Desarrollo Regional de 1994, ha creado una nueva categoría de organización regional, los "Concilios Regionales"

[6] Existen varios cuerpos especialistas que apoyan el trabajo del Ministerio, como son el Consejo para la educación de adultos, el Consejo de Evaluación de Educación superior, Comité de formación profesional, Consejo Nacional de Deportes y el Consejo asesor para los asuntos de la juventud (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

Universidad de Huelva 2009

que preparan los planes de desarrollo regional en coordinación con las autoridades locales, dentro de sus regiones respectivas; y las autoridades estatales, así como, representantes de la vida económica y organizaciones no gubernamentales. El objetivo central de la política regional es apoyar el desarrollo equilibrado de las regiones, así como la promoción del empleo y el desarrollo económico (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

La administración local es principalmente manejada por las autoridades locales (los municipios), que tiene la autonomía y el derecho de imponer impuestos. Su funcionamiento y administración está regulado por la Ley Gubernamental Local. Existen 448 municipios en Finlandia. Para organizar la administración, el Consejo municipal adopta los requisitos, las regulaciones administrativas y financieras; y las órdenes que determinan las autoridades municipales. Además de este Consejo municipal, también se incluyen varios comités y la dirección. En los municipios bilingües, los organismos son designados para cada uno de los idiomas, o bien uno con dos divisiones (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

Las autoridades locales son responsables de la organización de la educación básica a nivel local y de financiarla. La función de estas autoridades es ofrecer a todos los niños en edad de escolaridad obligatoria, incluido aquellos con discapacidad mental o física, una oportunidad de aprender según sus habilidades. Casi todas las escuelas que proporcionan la educación básica son mantenidas por las autoridades locales. Cada autoridad local también es responsable de los servicios de bienestar social para el alumnado, organizando el transporte necesario, comidas, salud escolar, así como servicios escolares y psicológicos (Consejo de Europa, 1994).

No existe ninguna obligación para las autoridades locales de organizar la educación secundaria superior y la educación profesional, pero si les obliga a ayudar a financiarlas. En los años recientes, las instituciones profesionales se han municipalizado, o bien, se han privatizado (Consejo de Europa, 1994).

Universidad de Huelva 2009

Según la Ley Gubernamental Local (Eurydice, 2001), las autoridades locales pueden obtener los servicios requeridos para satisfacer sus deberes, de las maneras que figuran en el cuadro siguientes.

- ✓ Proporcionando los servicios ellos mismos.
- ✓ Formando una unión municipal que proporcione los servicios.
- ✓ Entrando en una sociedad u otra corporación privada que proporcione los servicios.
- ✓ Comprando los servicios de otra corporación pública.
- ✓ Comprando los servicios de proveedores privados.

Cuadro VI.1. Obtención de servicios de las autoridades locales en Finlandia.

La legislación general que rige el sistema y la educación secundaria superior, tienen la obligación de cooperar con las instituciones educativas existentes en cada una de las regiones. Esta coordinación de la educación, entre autoridades administrativas e instituciones educativas, de los niveles educativos es organizada en cada uno de las diferentes municipios. Esta coordinación es organizada de forma diferente en los distintos municipios, pero además el director de cada centro, maestros y orientadores educativos tienen también que formar parte de ella. En las universidades y escuelas politécnicas, también es creciente la coordinación que llevan a cabo con las preparatorias superiores, tanto generales como profesionales (Consejo de Europa, 1994).

VI.2.3. Enseñanza privada.

La Constitución de Finlandia (731/1999) mantiene el derecho de organizar la educación en instituciones educativas privadas. La mayoría de las escuelas privadas en Finlandia, sin embargo, están bajo la vigilancia pública, y siguen los planes de estudios de la Ley Nacional

Universidad de Huelva 2009

de Educación. El Gobierno o el Ministerio de Educación, concede las licencias a las instituciones educativas privadas, para proporcionar la educación pertinente. Si una licencia no se concede (o no se solicita), la escuela privada involucrada se puede abrir, pero permanecerá fuera de la vigilancia pública y no se benefician de los fondos públicos; en este caso existen muy pocas escuelas. Las escuelas privadas que están bajo en control estatal reciben ayudas del Estado, según la Ley de Financiación de Provisión Educativa y Cultural (Eurydice, 2001).

Además de las autoridades locales y las instituciones educativas estatales, la educación pre-escolar puede ser ofrecida también por proveedores de educación pre-escolar privados. Las autoridades locales pueden organizar este nivel educativo bien desde instituciones creadas con fondos públicos, o bien, desde proveedores privados, generalmente son las guarderías. Los proveedores privados también lo pueden organizar ellos, o bien, comprar los servicios, bien a las escuelas públicas o privadas (Eurydice, 1993).

La Ley de Educación Básica gobierna toda la educación básica, independientemente del proveedor. Ésta también es llevada a cabo por una docena de proveedores de educación privada, que se les ha concedido la licencia por parte del Gobierno. Las preparatorias generales superiores y los niveles correspondiente a escuelas privadas (sobre el 7%), están dirigidas por las autoridades escolares. Los certificados al finalizar los estudios en las escuelas privadas, tienen los mismos beneficios y derechos que los otorgados por las preparatorias estatales. La mayoría de las instituciones profesionales privadas están dirigidas por autoridades públicas, reciben las ayudas estatales y tienen derecho para otorgar los certificados de calificaciones oficiales. Estas instituciones son aproximadamente el 19% del total (Eurydice, 1993).

Todas las Universidades que existen en Finlandia pertenecen al Estado, mientras que las Escuelas Politécnicas, están distribuidas en instituciones municipales y privadas (Eurydice, 1993).

La regulación de las instituciones de educación de adultos privadas y el apoyo financiero que ellas reciben, depende de si ellas propor-

Universidad de Huelva 2009

cionan un certificado de educación orientado a la educación no formal. Se les obliga a seguir los mismos planes de estudios de los centros nacionales y los requisitos para las calificaciones estarán basados en las competencias de las autoridades locales. Estas instituciones tienen la libertad de decidir sus propios objetivos educativos, contenidos y metodologías; el Gobierno sólo determina las pautas generales de la función educativa (Eurydice, 1993).

VI.3.Fundamentos en la Escolaridad obligatoria.

VI.3.1. Marco Legal.

La legislación de primaria, secundaria y adultos se reformó el 1 de enero de 1999. El sistema de educación ha permanecido inalterado, pero la nueva legislación ha aumentado los poderes de decisión de las autoridades locales, otros organismos de educación y escuelas. La legislación de la Universidades ya se había reformado el 1 de agosto de 1998 (645/1997 y 115/1998). La legislación acerca de los grados académicos comprende el Decreto 464/1998 y 20 decretos específicos educativos. Estos decretos estipulan los objetivos y grados, su estructura general, así como, la distribución de la responsabilidad educativa entre las distintas universidades. Las escuelas politécnicas son gobernadas por la Ley de Escuelas politécnicas (255/1995) y Decreto 256/1995 (Eurydice, 2001).

Según la Ley de Educación Básica los niños que residen permanentemente en Finlandia tienen que realizar la educación obligatoria. Ésta comienza cuando el niño tiene siete años de edad y termina cuando el programa de estudios de educación básica se ha completado o diez años de educación obligatoria. Se exige a los padres o tutores que deben cumplir esta obligatoriedad escolar, aunque no es obligatorio asistir a las clases, ya que los padres lo pueden organizar en casa (las autoridades verificaran el progreso del niño). Las autoridades locales están obligadas a organizar esta educación básica, gratuita para todos los niños. Un niño puede comenzar la educación básica un año más tarde, o bien, un año antes de su edad; sobra con presentar los

Universidad de Huelva 2009

informes correspondientes a los exámenes psicológicos y médicos que verifiquen esta salvedad (Eurydice-Cedefop, 2002).

Según nuestro estudio realizado, en Finlandia no existe una legislación específica para las n.e.e., ni tampoco para la **deficiencia visual**, todo se encuentra en la legislación de educación obligatoria, que se refiere a la posibilidad de la integración de éstos en centros ordinarios

En Finlandia, la educación y la instrucción son actividades públicas que permiten a padres y otros usuarios de los servicios educativos, tomar medidas si los servicios son inadecuados, en lo referente a cantidad y calidad. Una autoridad estatal, la Oficina Estatal Provincial, puede a petición de algunas quejas de los ciudadanos, investigar la legalidad del funcionamiento de cualquier institución escolar. La evaluación se lleva a cabo revisando si se cumplen los objetivos, el desarrollo continuo de la educación y si se mejoran las oportunidades de aprendizaje. Todo se encuentra perfectamente legislado (Consejo de Europa, 1994).

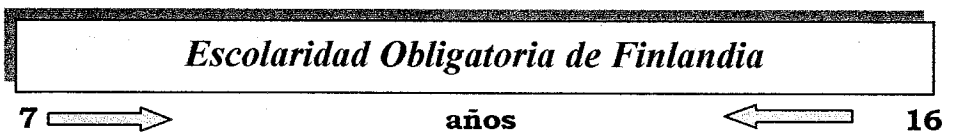


Figura VI.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria de Finlandia.

VI.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

El año escolar consta de dos semestres: el semestre de otoño y el semestre de primavera. El semestre de otoño termina al final del año civil, que es cuando comienza el de primavera. El año escolar y la instrucción generalmente acaban en agosto, salvo en universidades, donde el semestre comienza en septiembre. La instrucción acaba al final de mayo o al principio de junio, como regla general, el final de año escolar es al terminar julio (Postlethwaite, 1988).

Universidad de Huelva 2009

En el **calendario escolar**, el tiempo mínimo de educación pre-escolar es de 700 horas al año. Cada uno de los proveedores de educación pre-escolar deciden los itinerarios, el número de días de trabajo, la finalización de clases y otros aspectos prácticos. En la educación básica, el año escolar comienza el 1 de agosto y finaliza el 31 de julio. El año escolar comprende 190 días de clases y organiza sus fiestas y vacaciones. El programa de estudios de la preparatoria superior es de tres años y contiene un mínimo de 75 cursos (la educación secundaria para adultos tiene 44 cursos). La media de duración de cada curso es de 38 horas, La legislación existente no contiene ninguna normativa específica de días trabajado, año escolar y fiestas (Eurydice, 2001).

A la escuela, normalmente se asiste cinco días a la semana en todos los niveles educativos, con la excepción de la universidad. Esto implica que los sábados y los domingos están libres, salvo algunas excepciones en que el sábado puede ser un día escolar, cuando coincide una fiesta pública en un día del medio de la semana. Las clases normalmente son de 60 minutos, la instrucción generalmente es de 45 minutos y el tiempo restante se usa como descanso. El número de horas en cada día de la semana en pre-escolar es de cinco. En educación obligatoria, el número semanal de clases varía entre 19 y 30 horas, dependiendo de las opciones del alumnado. Las preparatorias superiores, generalmente tienen entre cinco y seis períodos diarios (Eurydice, 2001).

En la **escolarización** en educación pre-escolar, se exige a las autoridades locales la asignación de una plaza para cada alumno de este nivel. La asistencia a la educación pre-escolar se decide por los padres o tutores, no obstante, los centros de educación obligatoria garantizan una clase de pre-escolar de seis años para el alumnado, que voluntariamente quiera asistir. Las autoridades locales también tienen la obligación de organizar la educación básica para el alumnado en edad de obligatoriedad, y garantizarse una plaza en él a todos los que residen en su zona educativa. Los solicitantes de la preparatoria superior tienen que rellenar un formulario con al menos cinco programas de estudio, involucrado en cualquier centro de Finlandia. En el sistema edu-

Universidad de Huelva 2009

cativo de Finlandia todos los estudiantes gozan de beneficios sociales y ayudas financieras (incluso préstamos bancarios) (Eurydice.org, 2001).

El alumnado **deficiente visual** asiste, generalmente, a los centros ordinarios en su escolaridad obligatoria, excepción hechas para aquellos casos que requieran una educación personalizada.

VI.4. El Sistema Escolar.

La educación obligatoria comienza cuando el niño tiene siete años, durante un año antes, a los seis, el niño puede participar de la educación preescolar en escuelas comprensivas. La educación preescolar se suele organizar también en un sistema de guarderías. En ambos casos es voluntaria (Brock, C., Tulasiewicz, W., 1994).

El alcance del programa de estudios de educación básica es de nueve años, y casi todos los niños lo realizan en la escuela comprensiva. Cuando se realiza esta etapa, una persona joven puede continuar estudiando o puede entrar en la vida activa. No es aconsejado pasar directamente al mercado de trabajo, por regla general se recomienda pasar por la educación secundaria y profesional (Brock, C., Tulasiewicz, W., 1994).

La educación secundaria superior constituye un programa de estudios de educación general con una duración de tres años. Éste debe completarse en un máximo de tiempo de cuatro años, al menos que un estudiante por motivos importantes le ocupe algún año más. Al finalizar esta etapa los estudiantes sufren los exámenes de matriculación nacional para poder acceder a la educación superior. En esta etapa también se puede realizar una educación profesional, que suele constar de 120 créditos, dependiendo del campo de estudio. También pueden obtenerse las calificaciones profesionales secundarias superiores, a través de pruebas, independientemente de cómo han sido adquiridas las habilidades profesionales. (Brock, C., Tulasiewicz, W., 1994).

El sistema de educación superior finlandés consta de dos sectores: las universidades y las escuelas politécnicas. Se alcanza las es-

Universidad de Huelva 2009

cuelas politécnicas después de la educación secundaria superior con calificaciones profesionales; y las universidades por medio de los exámenes citados antes (Brock, C., 1991).

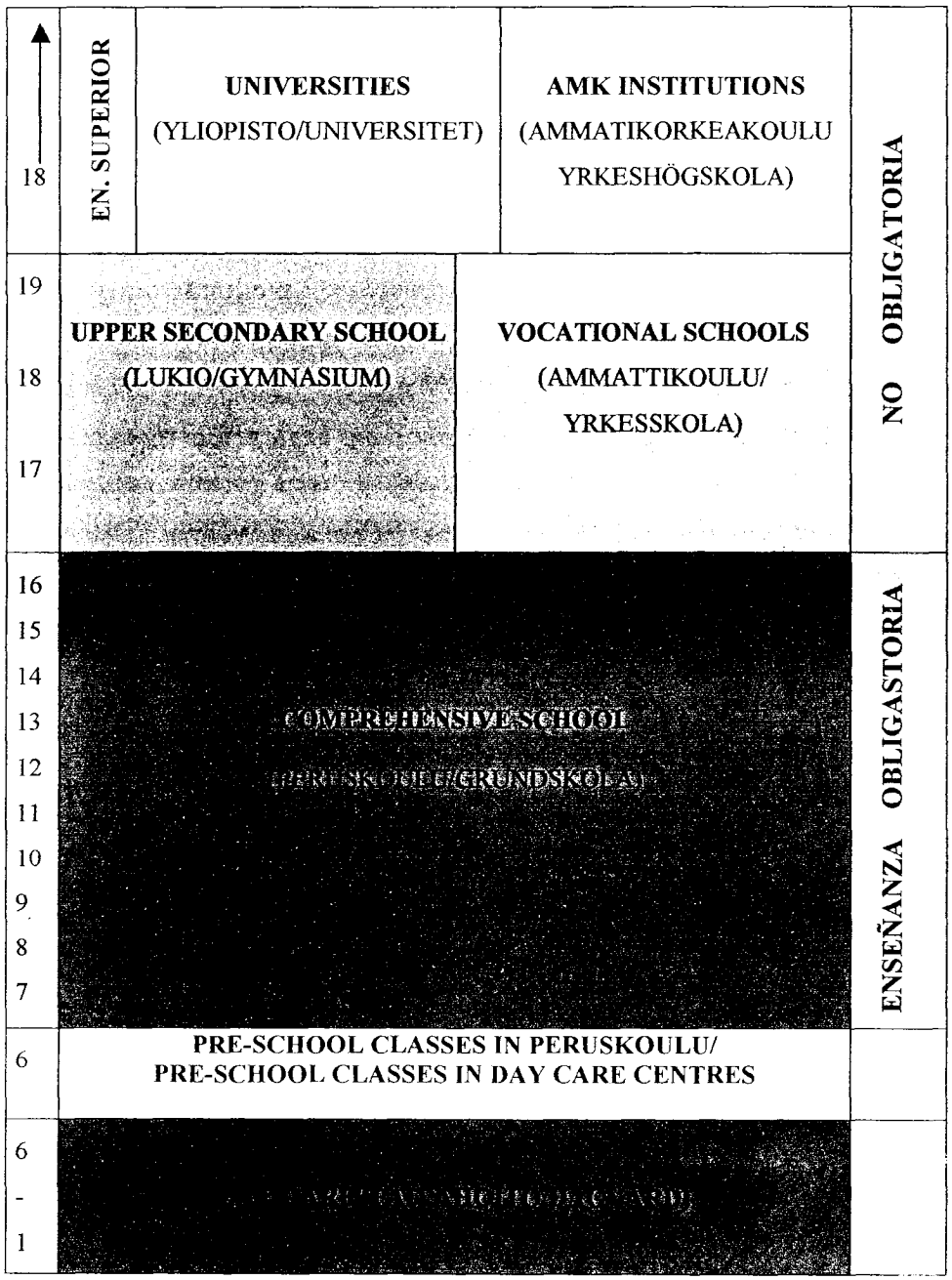


Figura VI.2. Estructura del Sistema Escolar de Finlandia.

Universidad de Huelva 2009

VI.4.1. La Educación Infantil.

Los primeros experimentos de educación pre-escolar empezaron en Finlandia a finales de 1960. En la década siguiente, varios grupos de funcionamiento consideraron la edad de comienzo de pre-escolar al iniciar la escolaridad. Entre 1971 y 1985, se lleva a cabo una experiencia a nivel nacional, con actividades de instrucción y el desarrollo de planes de estudios experimentales. En 1984, un plan de estudios de pre-escolar para seis años se podía realizar en ambas instituciones: sistemas de guarderías y escuelas comprensivas; posteriormente en 1985, se introduce dentro de la Ley de escuelas comprensivas (Kurian, 1988). Al principio de los años 1990, en el Plan de Desarrollo para la Educación e Investigación de las Universidades, preparado para el período 1995-2000, se declara que la educación obligatoria comienza a los siete años de edad, aunque de forma flexible estos centros pueden organizar un año de educación pre-escolar a los seis años de edad, ante las demandas de todas las familias (UNESCO, 1995).

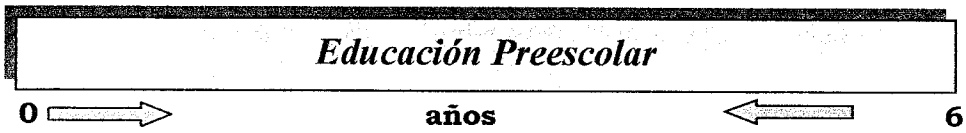


Figura VI.3. Edades que comprende la educación preescolar en Finlandia.

Con la Ley de Educación Básica 628/1998; y reforma de 1 de agosto de 2000 y 2001, cada niño tiene derecho a recibir una educación, que generalmente comienza a los seis años de edad; además, cada autoridad local tiene la obligación de organizar un año de educación pre-escolar de los seis años dentro de la educación obligatoria (Eurydice.org, 2002).

Los asuntos relacionados con la educación pre-escolar están incluidos en la Ley de Educación Básica 1288/1999 y Decreto 852/1998; los temas financieros están en la Ley 635/1998 y Decreto 806/1998 de la Financiación de Provisión Educativa y Cultural; lo re-

Universidad de Huelva 2009

lativo al personal educativo se encuentra en el Decreto 986/1998 (Eurydice.org, 2002).

Cada autoridad local puede decidir si proporciona la educación pre-escolar en la escuela, o bien en las guarderías. El 16 de junio de 2000, el Ministerio de Educación emitió una recomendación que ninguna clase de pre-escolar debe superar los 13 alumnos, y cuando tiene otras personas como profesional el número de 20. Las guarderías son las instituciones responsables del cuidado del niño durante el día y de la educación pre-escolar del niño entre cero y seis años; hasta que el niño tiene edad de asistir a la educación obligatoria. También existe el "cuidado de día familiar", que se refiere al cuidado a lo largo del día en una casa privada o en algún lugar similar al ambiente de guardería, con ventaja de ser grupos reducidos. Como se ha mencionado antes, la educación pre-escolar también se proporciona a los seis años dentro de un centro de educación básica (Wanner y otros, 2001).

Del mismo modo, la participación en la educación pre-escolar es voluntaria para los niños (aunque el 91% de los niños finlandeses de seis años están escolarizados); no existe ningún requisito de admisión especial para este tipo de alumnado, bien para la organizada en guarderías, centros de educación básica o en casas familiares; la decisión es tomada por los padres o tutores de los niños.

La Ley Nacional de Educación confirmó el Plan de estudios para la educación pre-escolar el 19 de diciembre de 2000. Este plan de estudios se preparó conjuntamente entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Sociales y Salud, Investigación Nacional y Centro de Desarrollo para el Bienestar, la Asociación finlandesa de Autoridades Locales y Regionales, el Sindicato de Educación, la Asociación de Publicaciones de libros; así como las autoridades de guarderías y centros (Eurydice.org, 2001).

La función central de la educación pre-escolar es promover el desarrollo del niño y las oportunidades de aprendizaje. Se garantiza la igualdad de oportunidades entre los niños de este nivel. Un objetivo importante de la etapa es descubrir tempranamente los problemas de

Universidad de Huelva 2009

aprendizaje del niño. Los objetivos incluyen temas relacionados con aprender a vivir y desarrollarse en la sociedad finlandesa pluralista y los relacionados con mantener las capacidades de aprender a aprender (Wanner y otros, 2001). Los campos de estudios en la educación pre-escolar incluyen las **áreas** que se detallan en el cuadro que sigue.

- ✓ Idioma.
- ✓ Las relaciones.
- ✓ Matemáticas.
- ✓ Ética y filosofía.
- ✓ Naturaleza y medio ambiente.
- ✓ Salud.
- ✓ Desarrollo físico y motor.
- ✓ Cultura y Arte.

Cuadro VI.2. Áreas de Educación infantil de Finlandia (Eurydice, 2001).

La duración del **año escolar** es de 700 horas y no más de cinco horas de instrucción al día. La metodología está basada en el juego y la orientación individual que corresponda al nivel de desarrollo de cada niño. Las actividades van encaminadas a aprender a través de la imaginación y métodos diversos. La valoración del alumnado está basada en el logro de los objetivos generales de educación pre-escolar y en los objetivos individuales de cada niño (Eurydice, 1994).

Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales (**Deficiencia visual**), la educación pre-escolar trata de llevar a cabo, los métodos necesarios para la identificación temprana, la prevención y la rehabilitación de las dificultades de aprendizaje. El requisito primario es apoyar el autoconcepto, la autoestima y asegurar su integración en el grupo, con un plan individual junto a los padres; así mismo, también se tiene la opción de asistir a grupos separados, aunque casi

Universidad de Huelva 2009

la totalidad de **deficientes visuales** están en centros ordinarios (Eurydice, 1994).

VI.4.2. La Educación Básica.

La educación básica engloba la educación primaria y el ciclo inferior de educación secundaria, y va destinada a los niños con edad de educación obligatoria, es decir, aquellos con edades comprendidas entre 6/7 y 15/16 años de edad. Generalmente, este nivel de educación se proporciona por escuelas comprensivas llamadas *Peruskoulu.*

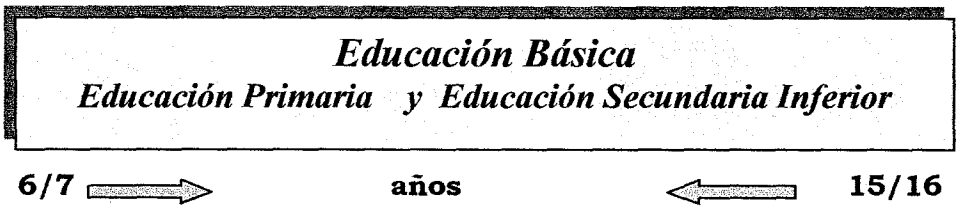


Figura VI.4. Edades que comprende la educación Básica en Finlandia.

Históricamente, el sistema de educación tradicional se fundó en 1866, pero la Ley que define la educación general obligatoria no entró en vigor hasta 1921. La educación obligatoria significó la adquisición de las habilidades y conocimientos proporcionados por las escuelas públicas. La educación obligatoria comenzaba, una vez que el niño había completado la escuela familiar tradicional o un programa de estudios equivalentes. Este nivel ofrecía seis años de estudios, para posteriormente continuar estudios en la escuela cívica y la escuela profesional. El sistema escolar reforma la educación obligatoria en 1970, todas las escuelas mencionadas, se reemplazaron por la escuela comprensiva de educación general básica, que tenía una duración de nueve años. Esta transición se llevó a cabo gradualmente entre 1972 y 1977 (Postlethwaite, 1988).

La Educación Básica está legislada por la Ley de Educación Básica 628/1998 y el Decreto de Educación Básica 852/1998, no existiendo una específica para el **invidente** (Eurydice-Cedefop, 2002).

Universidad de Huelva 2009

La educación básica se proporciona por las escuelas comprensivas municipales, aunque existen escuelas comprensivas privadas en Finlandia (58 escuelas), que también pueden impartirla, siempre conectadas con las autoridades locales. Las escuelas privadas tienen que ser autorizadas por el Gobierno y tener un contrato con las autoridades locales. A estas escuelas, a cambio de la licencia, el Gobierno puede asignar algunas tareas específicas, algunos casos son las escuelas de *Steiner*, escuelas religiosas, escuelas de lenguas extranjeras y otras (Wanner y otros, 2001). El 90% de alumnado **deficiente visual** se escolariza en los centros ordinarios, en ocasiones a tiempo parcial.

El único requisito que necesita el alumnado para asistir a esta etapa educativa es haber cumplido los siete años de edad, al menos que el niño necesite una educación especial. Con alguna excepción, siempre que se certifique, un alumno puede comenzar la escuela básica a la edad de seis años, o bien, un año después (Eurydice.org, 2001).

El objetivo general, según Wanner y otros (2001), que se propone la educación básica, es apoyar el desarrollo del alumnado como persona y éticamente, ser un miembro responsable de la sociedad; así como, proporcionarle el conocimiento y las habilidades que necesitan en la vida.

El plan de estudios se determina en la Ley Nacional de Educación, en ella, se incluyen los objetivos y la valoración del alumnado. Los planes de estudios actuales, se adoptaron para las escuelas comprensivas y las preparatorias superiores en 1994. En la actualidad, estos planes se están renovando de forma gradual como siguen: pre-escolar en los años 2001/2002; cursos 1° y 2°, 2002/2003; y cursos de 3° a 9° del 2004 al 2006 (Eurydice.org, 2001).

La educación primaria (Eurydice European Unit, 1993), que comprende los cursos de 1° a 6° de educación básica, incluye las **áreas comunes** del cuadro siguiente para todo el alumnado, junto con el número mínimo de clases semanales. Las escuelas pueden ofrecer la instrucción de un idioma extranjero optativo entre francés, inglés, alemán o ruso. Si una escuela tiene alumnos que hablen *Sami* tienen que reci-

Universidad de Huelva 2009

bir la instrucción en ese idioma. Normalmente las clases semanales son de 45 minutos con descansos, que suman los 60 minutos; y reciben 38 horas de clases a la semana.

Lengua y Literatura	32
Idioma extranjero	8
Matemáticas	22
Biología, geografía, estudios ambientales y ciencias civiles del gobierno.	15
Religión/ética.	8
Artes.	44
Música.	6
Artes visuales.	6
Destrezas.	8
Educación Física.	12
Áreas comunes.	132
Idiomas optativos.	4

Cuadro VI.3. Áreas de primaria y nº de horas mínimas semanales.

Los establecimientos de educación, normalmente pertenecientes a las autoridades locales, preparan sus propios planes de estudios para la educación básica, dentro del armazón legal de los planes de estudios del centro nacional. El Gobierno decide la asignación del tiempo mínimo de clases semanales por año de las áreas comunes. En los cursos de 1° a 6°, cada alumno debe recibir la misma educación básica, pero las escuelas pueden enfocar distintos formas de organización del tiempo global. En los curso de 7° a 9°, las áreas comunes y las electas son incluidas en el plan de estudios. Los padres del alumnado o tutores, deciden las áreas electas de la oferta educativas que seguirá el alumno (Wanner y otros, 2001).

La educación secundaria inferior (Eurydice European Unit, 1993), abarca los cursos de 7° a 9° de educación básica, incluye unas áreas comunes para todo el alumnado y otras optativas, como se especifica en el cuadro siguiente. Las autoridades locales pueden decidir

Universidad de Huelva 2009

sobre la asignación del número de horas semanales para cada uno de los cursos.

Lengua y Literatura.	8
Idioma extranjero	8
Nuevo idioma extranjero.	6
Matemáticas	9
Biología y geografía.	7
Física y Química.	6
Historia y ciencias civiles del gobierno.	6
Religión/ética.	3
Música.	1
Artes visuales.	2
Destrezas.	3
Economía de la casa.	3
Educación Física.	6
Orientación y guía.	2
Áreas comunes.	70
Áreas optativas.	20

Cuadro VI.4. Áreas de secundaria inferior y nº de horas mínimas semanales.

Según la Ley de Educación Básica, la **valoración** del alumnado debe apuntar guiar, animar en el estudio y desarrollar las habilidades de la etapa positivamente. La valoración tiene dos funciones diferentes: la primera de guía y estímulo educativo; y la segunda, de valoración del alumno en la educación básica para la selección de éstos para los estudios futuros. Para esta valoración se ha considerado que la nota media para las áreas comunes tiene que ser de 8. La valoración puede realizarse de forma verbal o numérica. Las calificaciones que se utilizan son: 4 para las calificaciones falladas, 5 para las justas, 6 pasables, 7 satisfactorio, 8 bueno, 9 muy bueno; y 10 excelente. La valoración se realiza por el profesorado correspondiente a cada curso escolar. El alumnado que supera todas las áreas pasa al curso siguiente. La Oficina Estatal Provincial puede pedir otra evaluación para algún estudiante. El alumnado que acaba con éxito la educación básica recibe su certificado correspondiente (Wanner y otros, 2001).

Universidad de Huelva 2009

En el cuadro siguiente se especifican los tipos de centros que imparten el nivel de educación básica; así como el número de centros y alumnado existentes en ellos, según las fuentes estadísticas del Ministerio finlandés relativas al año 2.000. El sueco es el idioma en 332 escuelas impartido para 35.819 alumnos.

Tipos de Centros	Estatales	Municipales	Privadas
	Esc. - Al..	Esc. - Al.	Esc. - Al.
Escuelas comprensivas.	5 - 1.679	3.667-559.280	26 – 3.273
Esc. especiales nivel básico.	15 - 626	238 – 11.164	7 - 243
Nivel básico en sec. superior.	10 –5.218	1 - 299	25 – 8.719
Äland	28 – 2.994	0 - 0	0 - 0

Cuadro VI.5. Alumnado y centros de Educación Básica en Finlandia.

VI.4.3. La Educación Secundaria.

En Finlandia, la educación secundaria inferior entra dentro de la educación obligatoria, por lo tanto, dentro de la educación básica referida al capítulo anterior. La educación secundaria superior está dividida en dos opciones; en la educación secundaria general y la educación profesional. Ambas se narraran a lo largo de este apartado.

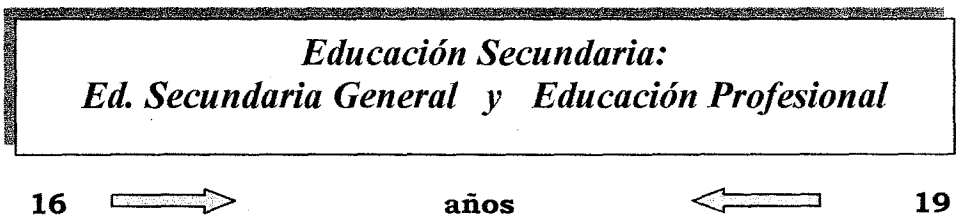


Figura VI.5. Edades que comprende la educación secundaria de Finlandia.

Universidad de Huelva 2009

VI.4.3.1. Educación Secundaria General.

La historia de la preparatoria general superior se remonta al sistema educativo finlandés del siglo XVII, cuando Finlandia estaba bajo la hegemonía sueca. Las reformas de las escuelas y la aparición del primer "Gymnasium" ocurre en 1843, cuando Finlandia era una parte autónoma de Rusia. Tiene lugar una nueva reforma de la preparatoria superior en 1872 que adquirió este nombre. Las reformas se continuaron hasta 1970 que la preparatoria superior se convierte en una etapa educativa separada de las otras; y en 1985 entra en vigor con bastante fuerza la nueva legislación existente (Cesáreo-Reguzzoni, 1986).

Todos los estudiantes que terminan el programa de estudios de la preparatoria superior tienen que realizar un examen de matrícula nacional, dicho examen tiene sus orígenes en el examen de entrada en la Universidad. Un estatuto que legislaba el examen de matrícula se emitió a mediados del siglo XIX; y en 1874, se pide que las pruebas escritas de examen de matrícula se llevan a cabo en las instituciones educativas que preparan al alumnado para su entrada en la universidad (Archer, 1979).

Actualmente, la educación general superior se regula por la Ley y Decretos de las Preparatorias Superiores. En esta legislación se perfila este tipo de educación para los adultos, el sistema de selección de los estudiantes; así como, la ayuda financiera y el transporte escolar (Eurydice.org, 2001).

La educación secundaria superior es un tipo de educación general que proporciona las capacidades a los estudiantes para comenzar la universidad o los estudios politécnicos. El programa de estudios es de tres años y requiere, al menos, la realización de 75 cursos, cada curso tiene 38 horas. El tiempo máximo para un alumno de cursar esta etapa educativa es de cuatro años. El idioma de instrucción es el finlandés o el sueco, aunque exista la posibilidad de estudiar en *Sami o Romany.* Al terminar los programas de estudio el alumnado tiene que superar el examen de matriculación para acceder a la educación superior; éstos suelen ser en primavera y otoño. La Ley Nacional de Educa-

Universidad de Huelva 2009

ción es responsable del desarrollo de la evaluación del alumnado; así como de las evaluaciones externas que se realicen, de acuerdo con los criterios determinados por el Ministerio (Lequerq-Rault, 1989).

La educación secundaria superior es proporcionada por las instituciones de preparatoria superior. La mayoría de los proveedores de este nivel educativo son las autoridades locales, además de organizaciones privadas (7% en el año 2000) y por el Estado (2% en 2000). El alumnado que accede a estas preparatorias es el que termina el programa de estudios de educación básica, el criterio más preciso de selección de este alumnado se determina por el Ministerio. El alumnado tiene que cursar unos cursos que son obligatorios y otros que son electivos. Existen 50 instituciones de preparatoria superior especializadas en música, artes visuales, representación creativa, arte y medios de comunicación, idiomas, ciencias medioambientales, ciencias naturales, matemáticas, tecnología, estudios técnicos, deporte e instrucción de Bachillerato Internacional (Eurydice, 2001).

Los **objetivos** de educación general secundaria superior están fijados en la Ley de las Preparatorias Superior (Wanner y otros, 2001), es una educación general que proporciona a los estudiantes las capacidades para continuar estudios en la universidad, en las escuelas politécnicas o de educación profesional. El objetivo es promover el desarrollo del estudiante, hacer individuos equilibrados, civilizados y miembros de una sociedad, así como proporcionarles los estudios adecuados para su vida activa, sus intereses profesionales y el desarrollo de su personalidad.

Según el Decreto de las Preparatorias Superior, la **valoración** del alumnado se realiza de acuerdo a los objetivos propuestos, el curso se evalúa una vez que se ha terminado. La evaluación se realiza por todos los profesores involucrados. Las calificaciones son: 4 para la actuación fallada, 5 realizado, 6 pasable, 7 satisfactorio, 8 bueno, 9 muy bueno y 10 excelente. Cuando no se supera un curso o cuando un estudiante desea mejorar el examen, tiene la oportunidad de realizar un nuevo examen. Una vez superados los cursos, los estudiantes tienen que su-

Universidad de Huelva 2009

frir el examen de matriculación[7], después de superado, se otorga el certificado pertinente (Eurydice, 2001).

El **plan de estudios** actual para las preparatorias superiores se emite por la Ley Nacional de Educación de 1994, un nuevo plan está siendo revisado en estos momentos, se tiene programado que se llevará a cabo el 1 de agosto de 2004 (Eurydice-Cedefop, 2002). El cuadro siguiente, asigna el tiempo medio para un curso de 38 sesiones, como se ha dicho, el tiempo de cada sesión es de 45 minutos. El programa de estudios consta de 75 cursos.

ÁREAS	Cursos Obligatorios	Nº mínimo Cursos espec.
Lengua y Literatura	6	2
1º idioma	6	2
2º idioma	5	2
otros idiomas	1	6
Matemáticas	6	2
Matem. Avanzadas	10	3
Biología	2	2
Geografía	2	2
Física	1	7
Química	1	3
Religión/ética	3	2
Filosofía	1	2
Psicología	-	5
Historia	5	3
Música	1-2	3
Ed. Física	3	3
Ed. Salud	1	2
Orientación	1	-

Cuadro VI.6. Cursos, sesiones obligatorias y de especialización en secundaria finlandesa.

Existen en Finlandia 476 centros de educación secundaria superior, de ellos, 10 son del Estado; 435 son de las autoridades locales; y

[7]Incluye las pruebas siguientes: Lengua materna (finlandés o sueco), otro idioma nacional (sueco o finlandés), idioma extranjero, matemáticas y estudios generales de humanidades y ciencias naturales

Universidad de Huelva 2009

31 son privados. El número de alumnado de idioma finlandés es de 122.834, de idioma sueco 6.886; y 711 de otras lenguas, y casi la totalidad del alumnado **deficiente visual** se encuentra escolarizado en centros ordinarios, según cifras correspondientes al año 2000, facilitados por estudios estadísticos del Gobierno de Finlandia.

VI.4.3.2. Educación Profesional

Las primeras instituciones que proporcionaban una educación profesional en Finlandia data del siglo XIX, aunque el desarrollo sistemático de ésta no comenzó hasta después de la Segunda Guerra Mundial. La administración de la educación profesional ha estado bajo distintos Ministerios, en 1966, la Ley Nacional de Educación Profesional se estableció en el Ministerio de Comercio e Industria. Dos años después, se transfirió al Ministerio de Educación (Archer, 1979). En 1991, la Ley Nacional de Educación Profesional y la Ley Nacional de Educación General se fusionaron formando la Ley Nacional de Educación (Consejo de Europa, 1994). Desde el 1 de agosto de 2001, todos los programas que llevan calificaciones profesionales secundarias se completan en tres años de estudios o 120 créditos, cada año de estudio consta de 40 créditos y un créditos es equivalente a 40 horas de trabajo. Al terminar se obtendrá el acceso a las universidades o escuelas politécnicas (Wanner y otros, 2001).

Así, la legislación educativa al respecto entra en vigor el 1 de enero de 1999 de educación secundaria superior profesional, con la Ley 630/1998 y el Decreto 811/1998 para los estudiantes jóvenes y adultos. Los estudios constan de una parte teórica y una parte práctica, con contratos de empleo para jóvenes con al menos 15 años de edad.

Las instituciones educativas de educación profesional son casi todas de las autoridades locales y menos de proveedores privados; el Estado posee cinco centros que proporcionan una educación especial, y también el Centro Educativo de *Sami* en Laponia. El alumnado que se admite es aquel que termina la educación básica, también el alum-

Universidad de Huelva 2009

nado que ha cursado la educación secundaria general (Eurydice-Cedefop, 2002).

- ✓ Sector de los recursos naturales.
- ✓ Sector de transporte y tecnología.
- ✓ Sector de administración y negocio.
- ✓ Sector de turismo y administración de la casa.
- ✓ Sector de servicios sociales y salud.
- ✓ Sector cultural.
- ✓ Sector de educación física y ocio.

Cuadro VI.7. Sectores educativos de educación profesional de Finlandia.

El **objetivo** de la educación profesional es proporcionar al estudiante, el conocimiento y las habilidades necesarias para adquirir el nivel profesional y el potencial de empleo necesario. También, promover el desarrollo del individual, para hacer personas equilibradas y miembros de la sociedad, así como, preparar para estudios superiores (OCDE, 1993).

El **plan de estudios** de educación profesional está organizado a nivel central, en cada una de las instituciones y en las opciones de cada alumno. El 25 de febrero de 1999, el Gobierno decidió la estructura de las áreas 120 créditos; esta resolución gubernamental, incluye el siguiente plan (Eurydice, 2001):

- ✓ Estudio profesional y prácticas de 90 créditos.
- ✓ Estudio del idioma nativo, otro idioma nacional, un idioma extranjero, matemáticas, ciencias naturales, humanidades, estudios sociales, educación física, arte y educación para la salud; con 20 créditos.
- ✓ Estudios libres u opcionales con 10 créditos.

Universidad de Huelva 2009

✓ Orientación con 1,5 créditos.

La **evaluación** se realiza con las siguientes calificaciones: excelente (5), bueno (4-3) y satisfactorio (2-1); esta valoración se realiza por los profesores implicados en los estudios teóricos y por la empresa donde se realiza el período de prácticas. Cada estudiante recibirá dos certificados; uno de la actuación del estudiante en el trabajo y en el estudio; y otro, de la valoración de calificaciones profesionales según la Ley de Educación Profesional Inicial (OCDE, 1993).

Según los datos estadísticos del Ministerio finlandés del año 2000, el Estado poseía el 2% de las instituciones educativas, las autoridades locales el 79% y las privadas el 19%. Igualmente, el cuadro siguiente nos muestra el número de alumnos en los sectores de estudios.

SECTOR	ALUMNOS
Estudios naturales.	4.107
Tecnología y transporte.	21.123
Negocio y administración.	10.264
Turismo y economía de la casa.	7.265
Salud y estudios sociales.	8.977
Cultura.	3.502
Educación y humanidades.	811
Otros estudios.	398

Cuadro VI.8. Sectores y alumnado de educación profesional finlandesa.

Universidad de Huelva 2009

VI.5. El Profesorado.

La formación inicial del profesorado finlandés data de finales del siglo XIX, fue en 1970, cuando se abolieron las antiguas instituciones preparatorias y escuelas familiares, con diversas reformas incluida la del profesorado. La formación inicial del profesorado estaba dividida en: formación del profesor de clase y la formación del profesor de área (esta división se aplica aún hoy). De esta forma el profesorado está clasificado en: profesorado de escuela comprensiva de los niveles 1-6 (educación primaria); profesorado de escuela comprensiva de los niveles 7-9 (ciclo inferior de secundaria); y profesorado de preparatorias superiores. Éstos también pueden trabajar en la educación profesional y la educación de adultos. La formación inicial para todos los casos es proporcionada por los departamentos universitarios de educación (Rust-Dalin, 1991).

En la década de 1970 se desarrolló en Finlandia una aproximación única al tema de la formación del profesorado. La responsabilidad sobre la formación del profesorado fue asignada a las universidades, y la formación se elevó al grado de master o maestría universitaria (Popkewitz, Thomas S, 1994).

Desde 1979, se ha esperado que los maestros de las escuelas integrales (*peruskouluo*, en finlandés, o escuelas comprensivas, *comprehensive schools*) y secundaria superior se encuentren calificados al mismo nivel académico. En un período de doce años, se duplicó la duración de la preparación profesional de los maestros de enseñanza primaria. La formación del maestro de enseñanza primaria se trasladó, desde las escuelas de magisterio y los seminarios de ciudades pequeñas, hasta las recién creadas facultades universitarias de educación, que han sido establecidas como unidades de formación del profesorado. Al mismo tiempo, la carrera de la enseñanza quedó finalmente limitada a todos aquellos que hubieran demostrado su capacidad y voluntad durante el transcurso de un período cada vez más prolongado de escolarización, y a los graduados de la escuela secundaria superior. Un país que acababa de surgir de su historia de nación, fundamentalmente agrícola, dio el salto hacia el futuro al poner en práctica uno de

Universidad de Huelva 2009

los programas más avanzados de formación profesional del maestro (Popkewitz, Thomas S, 1994)[8].

El Decreto referente al Personal Educativo 986/1998 entró en vigor el día 1 de enero de 1999. Determina los requisitos para directores y maestros de la educación básica, pre-escolar y educación secundaria superior, así como, para la educación profesional, de adultos y de artes. El Decreto de Grados de maestros de la Educación 576/1995, regula la formación inicial del profesorado de preparatorias superiores generales y comprensivas, así como otros aspectos de los grados universitarios. El profesorado de universidades es regulado en la Ley de las Universidades 645/1997 y Decreto 115/1998. La formación del profesorado de escuelas profesionales se regula por la Ley de Educación Profesional 452/1996 y Decreto 455/1996 y las Escuelas politécnicas por el 255/1995 y Decreto 256/1995 (Eurydice, 2001).

La demanda de *Profesorado de Jardines de Infancia* ha obligado a tomar medidas, tales como la de expandir el nivel de la formación de éstos, convirtiendo los antiguos Seminarios de Formación de Profesorado de Jardín de Infancia, en Institutos de Estado. Actualmente, este tipo de maestros se forman en cinco institutos de estado y en una serie de Universidades como medida temporal. La formación abarca tres años y 120 créditos, de los que 30 están dedicados a Ciencias de la Educación y Psicología. El programa de formación propuesto para resolver la escasez de este tipo de profesorado, se realizó en 1977 con la intención de alcanzar los resultados deseados en 1993. La formación de profesionales de Jardines de Infancia se encuentra en el nivel de educación vocacional, pero conectada a los programas de formación de profesionales de guarderías y profesores de niveles superiores (Popkewitz, Thomas S., 1994)[9]

[8] Pokewitz, Thomas S. es el copilador del libro "Modelos de poder y regulación social en Pedagogía", en él, el capítulo dedicado a Finlandia es de Hannu Simola, titulado "Ciencia educativa, el Estado y los profesores: regulación corporativa de la formación del profesorado en Finlandia", de la Facultad de Educación, Universidad de Helsinki, Finlandia.

[9] Se ha puesto el nombre del copilador del libro, pero esto en concreto está recogido del capítulo dedicado a Finlandia de Antonio J. Gómez Melero, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en 1994.

Universidad de Huelva 2009

La formación inicial del Profesorado de *Educación General y Secundaria*, como se ha dicho, se desarrolla en las universidades, que tienen libertad de elección a la hora de diseñar los programas de formación. La estructura y contenido de dichos programas presentan cierta variedad, según el nivel de enseñanza al que se orientan, pero básicamente tienen las mismas metas y duración (Popkewitz, Thomas S., 1994)[10], tal y como se especifica en el cuadro que sigue.

1. La titulación como tutor y especialista en una materia exige 160 semanas de estudio.
2. El programa requiere 35 semanas de Pedagogía y/o Didáctica, de las cuales, 5 semanas pueden dedicarse a didácticas específicas.
3. Los estudios especializados de la materia elegida abarcan 15, 35, y 60-80 semanas repartidas entre las facultades especializadas en la materia y los centros de formación del profesorado.
4. La tesis para adquirir la graduación requiere 20 semanas de estudios.
5. Los estudios generales se concentran en diez semanas de trabajo, y se componen de estudios de lenguaje y comunicación, técnicas de estudios, etc.
6. Pueden elegirse materias optativas dependiendo de las materias de especialización, 20 semanas como mínimo, ampliables según los casos a 55.
7. Las materias optativas se eligen de un grupo ofertado, en el que se incluyen, tanto aspectos profesionales de la enseñanza como organización y gestión de centros.

Cuadro VI.9. Estructura general de los programas finlandeses.

Existen 19 institutos de *Formación de Educación Vocacional*, además de otros centros y facultades relacionados con instituciones vocacionales. La extensión es de 40 créditos, repartidos en todos los campos que se pueden desarrollar en uno o dos años académicos, en los

[10] Igual que la nota 3.

Universidad de Huelva 2009

que se adquieren conocimientos generales, conocimientos de Pedagogía y prácticas de enseñanza. Las didácticas vocacionales y la práctica en enseñanza varía según la especialidad seleccionada. Los institutos de formación profesional también desarrollan programas de formación permanente, de investigación, y de cualquier otro aspecto relacionado con la educación vocacional (Popkewitz, Thomas S., 1994).

Desde principio de los años setenta existe un sistema de formación permanente obligatoria y otro de orientación profesional. El profesor finlandés está obligado a dedicar entre 3 y 5 días al año a su formación. Los cursos se realizan en horario de trabajo y son las instituciones de trabajo las encargadas de contratar dichos cursos de formación. Aparte de esta, existen otros programas de formación permanente no obligatorios, ofertados por asociaciones de profesorado, universidades de verano, etc. (Comisión Europea, 1993).

El profesorado especialista que atiende al **deficiente visual** tiene que cursar una años de estudios complementarios, como se apreciará en el apartado dedicado a la atención a la diversidad.

Algunos aspectos generales del profesorado finlandés se aprecian en Eurydice.org, 2001; entre ellos, en lo relativo al acceso al puesto de trabajo, se contrata por medio de los Consejos de autoridades locales, organizaciones privadas y sindicato de educación; así como en el caso de sustituciones temporales, incluso el director; en las instituciones estatales el contrato varía. Los sueldos del profesorado depende de los estudios realizados, funciones, años de servicio en la administración pública y experiencia. El sueldo más común del grupo II es de 1.682 Euros, se llega hasta los 2.325 Euros. Las horas de clases semanas oscila entre 15 y 23; y entre 20 y 25 para la educación profesional. Se suele trabajar desde las 8 de la mañana hasta las 16 horas de la tarde. Los días de trabajo al año son de 185-190 y se comienza el trabajo en agosto. La jubilación del profesorado es generalmente a los 65 años, aunque con algunas excepciones a los 60 años también se pueden jubilar. Además del profesorado, también existen en los centros educativos otro personal como los funcionarios de bienestar social, psicólogos escolares, ayudantes personales para los niños de necesidades

Universidad de Huelva 2009

educativas especiales (**deficientes visuales**), salud pública, cocina y personal de limpieza.

En el cuadro siguiente se expresan las cifras (en %) referentes al profesorado de educación básica y secundaria superior, datos facilitados por el Ministerio de la estadística de Finlandia, relativas al año 1999.

SITUACIÓN	Ed. Básica	Sec. Super.
Permanentes	71.5%	62.8%
Contratados	16.9%	21%
Sustitutos	7.1%	3.9%
Jubilación parcial	0.3%	9.6%
Permisos parciales	0.1%	0%
Permiso completo	4%	2.5%
Otros	0.2%	0.1%

Cuadro VI.10. Porcentajes del profesorado finlandés.

VI.6. La Atención a la Diversidad.

El desarrollo de la educación especial de Finlandia (Eurydice, 2001), ha tenido claramente tres períodos; el primero abarca desde el establecimiento de la educación especial en 1840, hasta la Ley de Educación Obligatoria de 1921. El primer paso que se dio fue poner en orden la instrucción del alumnado con deficiencias sensoriales, los primeros centros escolares fueron para las personas deficientes auditivas (1840), **deficiencias visuales** (1860) y deficiencias motóricas (1890). Se proporcionó educación para todos estos niños con actividades en centros de organizaciones caritativas.

Universidad de Huelva 2009

El segundo período abarca desde la terminación del período anterior de 1921 hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. En la Ley de Educación Obligatoria se declaraba que los niños finlandeses tenían que realizar una educación obligatoria, salvo los niños con deficiencias intelectuales que estaban exento de esta escolarización.

El tercer período transcurre desde la Segunda Guerra Mundial hasta la creación de las escuelas comprensivas de 1972. Este tramo de 1940 a 1960, se dedicó al desarrollo del cuidado del deficiente; además del cuidado médico y de rehabilitación, también en el campo de rehabilitación profesional. Se creó la educación especial de media jornada para ajustar al alumnado a la educación ordinaria. Se hicieron grupos homogéneos de niños con las mismas circunstancias de necesidades especiales, de esta forma la educación especial se segregó. En los años setenta, el principio de normalización y la filosofía de integración[11] entró en vigor para el alumnado con necesidades educativas especiales. La reforma escolar de 1998 y la nueva Ley de Educación Básica 628/1998, apunta a garantizar los servicios educativos a todo el alumnado de educación obligatoria. En la actualidad, también la educación especial profesional se legisla por la Ley 630/1998 de 1 de enero de 1999; y los Decretos 811/1998 y las enmiendas 1139/1999.

VI.6.1. Política de integración.

En Finlandia, el debate público que ha tenido lugar recientemente sobre el tema de las políticas relativas a las personas con deficiencia, así como las disposiciones en materia de educación especial ha influido fuertemente en la reforma nacional de los derechos civiles. Ésta garantiza los mismos derechos para los alumnos con necesidades especiales en el ámbito político, económico, social y educativo. El gobierno debe asegurar que todos los niños tengan acceso a una educación que corresponda con sus necesidades potenciales o especiales, incluso

[11] La integración se ha promovido en todas las escuelas comprensivas desde 1970 y se ha legislado en la Ley de Escuelas Comprensivas de 1983 (ningún niño exento de escolarización obligatoria) (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

una vez finalizada la enseñanza general, y que todos tengan el derecho a desarrollarse independientemente de sus condiciones económicas (Pijl, S.J.; Meijer, C.J.W. y Hegarty, S, 1997).

El Decreto sobre la Enseñanza General obliga a los municipios a ofrecer una enseñanza general a todos los niños en edad de escolarización obligatoria de su territorio, y en su defecto, a tomar las medidas necesarias para que todos reciban una formación que corresponda a la enseñanza general ordinaria. Los municipios pueden eximirse de esta obligación cooperando con otros, o contratando a otros institutos encargados de la educación como, por ejemplo, las escuelas especiales que dependen del Estado. Las reformas de la administración escolar iniciadas en los años 90 y caracterizadas por una descentralización de las tomas de decisión en favor de los municipios han reducido el número de escuelas especiales, al tiempo que se han ido creando aulas especiales en las escuelas ordinarias. En el marco del Decreto sobre la Enseñanza General (1993), la educación especial se organiza para todos los alumnos que no pueden seguir la enseñanza ordinaria a causa de deficiencias físicas o mentales o por dificultades que tengan para adaptarse al trabajo exigido en las clases ordinarias como consecuencia de trastornos emocionales. El Decreto no establece categorías según el tipo de deficiencia. Es competencia de los municipios y de la escuela, integrar a los alumnos con necesidades especiales en el sistema ordinario. Las autoridades responsables en el ámbito educativo, social y sanitario tienen que cooperar en la organización de la enseñanza del alumnado con n.e.e. (Consejo de Europa, 1994).

La primera alternativa para garantizar la educación especial es **integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales (deficiencia visual) en las clases ordinarias** y, llegado el caso, organizar una enseñanza especial en pequeños grupos. Sólo en caso de que no sea posible, se accederá a la segunda alternativa, a saber, la enseñanza especial en grupo, por clase o en una escuela especial. Los alumnos con deficiencia tienen derecho a una educación preescolar durante dos años, gestionada por las autoridades educativas o sociales. Las autoridades educativas tienen la responsabilidad de planificar y poner en

Universidad de Huelva 2009

funcionamiento esta formación. El municipio puede tomar medidas suplementarias para que los alumnos que han terminado la enseñanza obligatoria cursen un año más (Meijer, J.W., 1998).

El gobierno finlandés aprobó un Plan de Desarrollo para el periodo 1995- 2000. Los principios generales de este Plan Educativo son la máxima calidad, la igualdad de oportunidades y el aprendizaje durante el transcurso de la vida. El Consejo Nacional para la Educación y el Ministerio de Educación han emprendido también, un proyecto de investigación y desarrollo para el periodo 1997-2001, con objeto de mejorar la enseñanza general en términos de flexibilidad y contenido, así como de estructura. El apartado del proyecto dedicado a la educación especial se fundamenta en el informe de evaluación sobre la situación de la enseñanza especial. El objetivo es mejorar las prácticas en materia de organización, funcionamiento e integración de la enseñanza especial en el ámbito regional, municipal y escolar, y recoger información sobre las posibilidades de éxito de las prácticas de integración. Otro objetivo consiste en reforzar la identificación de los alumnos con necesidad de una ayuda especial y favorecer su acceso a la instrucción y al apoyo adecuados (Meijer, J.W., 1998).

VI.6.2. Alumnado con n.e.e.

En la legislación existente, los alumnos con n.e.e. no están clasificados en diferentes categorías. Sin embargo, las necesidades especiales determinan la clasificación y el agrupamiento de varios sectores de la educación especial dando lugar a nueve categorías básicas. Según la Agencia, para los alumnos con problemas de aprendizaje especiales, se organizan unas clases de apoyo a tiempo parcial. En total, alrededor de un 15% de todos los niños de la enseñanza general presentan problemas especiales. La categoría 7 es la que cuenta con más alumnos (alrededor del 11,2% de la totalidad de los alumnos de la enseñanza general). La categoría 1 representa alrededor del 1,7% y el resto de las categorías se sitúa por debajo del 1 % (**deficiencia visual**). (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998):

Universidad de Huelva 2009

1.- Deficiencia mental ligera.
2.- Deficiencia mental moderada.
3.- Deficiencia auditiva.
4.- Deficiencia visual.
5.- Deficiencia física.
6.- Trastornos emocionales o sociales.
7.- Problemas de aprendizaje
8.- Deficiencia mental grave.
9.- Otros problemas no clasificables en anteriores.

Cuadro VI.11.Categorías del alumnado de n.e.e. finlandés.

En cuanto a la **evaluación**, un alumno podrá ser transferido hacia la enseñanza especial si no puede seguir las clases ordinarias o si no es capaz de adaptarse por la razón que fuera. En este caso, el consejo escolar decide impartirle una educación especial, pero previamente debe consultar con los padres y con un especialista. Llegado el caso, un experto someterá al alumno a un examen médico y psicológico y se elaborará un informe social sobre el niño y su entorno (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

El número de escuelas especiales disminuyó de 362 en 1991 a 306 en 1994. Por otro lado, el número de clases de educación especial diferenciadas aumentó, en parte porque los grupos procedentes de las escuelas especiales, que en ese momento se cerraban, fueron integrados en las escuelas ordinarias. El Estado administra ocho escuelas especiales que garantizan una enseñanza general (en 1994/95, contaban con 562 alumnos) y que están fundamentalmente destinadas a los alumnos con **deficiencia visual**, auditiva, física u otra. Asimismo, estas escuelas cumplen la función de centros nacionales de desarrollo y de servicios y se encargan de planificar la política educativa junto con el Consejo Nacional de Educación. En el transcurso del año escolar 1994/95, se contabilizaban 3.290 educadores especiales y profesores de aulas especiales, así como, 413 educadores que trabajaban a tiempo parcial en la enseñanza especial y 1.600 asistentes en la enseñanza general. Los educadores de aulas especiales trabajan con los alumnos en dichas aulas. Se encargan de los alumnos que, en el marco de las

Universidad de Huelva 2009

clases ordinarias, requieren una formación especial a tiempo parcial y tienen dificultades de aprendizaje especiales o que, de una forma más general, tienen problemas para estudiar y concentrarse o para relacionarse socialmente (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Los datos de European Agency for Development in Special Need Education, 1998 indican que durante el curso escolar 1994/95, el número total de estudiantes en la enseñanza general alcanzaba 587.500, de los que alrededor del 15% seguían de una forma u otra una enseñanza especial. De todos los alumnos de la enseñanza general, se estima que el 2% ó el 3% sigue una educación especial diferenciada en las escuelas especiales o en las aulas especiales en el marco del sistema ordinario. Entre el 12% y el 13% de todos los alumnos de la enseñanza general se benefician de la educación especial a tiempo parcial. Para la mayoría de ellos, esto significa que deben abandonar el entorno de enseñanza ordinaria durante algunas horas por semana para asistir a clases en pequeños grupos o individualmente. Menos del 1 % de todos los alumnos que siguen una enseñanza especial están totalmente integrados en los grupos ordinarios.

Igualmente, aunque la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en grupos ordinarios se considere un método adecuado, la inserción a tiempo completo ha sido un proceso difícil. Los alumnos con **deficiencia visual** son la excepción porque el 90% asiste a cursos ordinarios. La política de integración no ha conseguido reducir la educación especial en clases diferenciadas. El aumento de aulas especiales a tiempo parcial, que pueden considerarse como una forma de integración, no ha dado lugar a una disminución de las aulas especiales. La enseñanza especial en una clase diferenciada cuenta con una gran tradición en Finlandia, país que todavía favorece la segregación.

La estancia en aulas especiales es normalmente permanente: las constantes reducciones de fondos asignados a la enseñanza basada en la integración y a la enseñanza especial a tiempo parcial han disminuido las posibilidades de los alumnos para volver a la enseñanza ordina-

Universidad de Huelva 2009

ria. La conclusión es que el sistema de financiación tiene una gran influencia sobre las posibilidades de integración (Meijer, J.W., 1998).

VI.6.3. Programa y formación.

El Decreto sobre la Enseñanza General dispone que sea el Consejo de Estado el que decide cuál va a ser el calendario escolar y aprueba una política general para la enseñanza de lenguas extranjeras, estableciendo los objetivos cuantitativos y cualitativos. El Consejo Nacional de Educación emite unas directivas para ayudar a las escuelas a establecer su programa. Estas directivas constituyen una base que puede ser interpretada y adaptada a nivel local y así diseñar un programa que describa y desarrolle el trabajo práctico de los educadores. Los municipios deben tener un programa para las escuelas de enseñanza general de su jurisdicción. Establecen el marco para que las escuelas alcancen sus objetivos. Es importante que los municipios organicen los servicios pedagógicos en su conjunto, de forma que las escuelas puedan beneficiarse entre ellas de los puntos fuertes y conseguir, de esta forma, diversificar los programas de estudio (Eurydice.org, 2001).

Los **objetivos generales** y los contenidos principales de la enseñanza especial son los mismos que los de la enseñanza ordinaria. La formación y las clases deben adaptarse a las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Si es necesario, las asignaturas pueden adaptarse individualmente a cada alumno y puede establecerse un programa personal que contempla el potencial de aprendizaje del alumno, sus características de comportamiento, los métodos y la capacidad de trabajo, los objetivos a corto y largo plazo, y los medios y las medidas para alcanzarlos, así como las evaluaciones y las observaciones sobre los progresos del alumno (Eurydice.org, 2001).

En cuanto a la formación de los educadores; en las escuelas de enseñanza general existen dos categorías de educadores. En el nivel inferior, los educadores imparten normalmente todas las asignaturas. Su programa de formación comprende 160 unidades (unos cuatro a-

Universidad de Huelva 2009

ños) y con ella obtienen un título universitario de segundo ciclo. La asignatura principal es la pedagogía, pero el programa incluye otras asignaturas, una especialización en una o dos materias y un periodo de prácticas. En el nivel superior, los educadores imparten, generalmente, una o dos asignaturas en varias clases. Su formación finaliza, asimismo, con la obtención de un título universitario de segundo ciclo. Además, las escuelas de enseñanza general cuentan con educadores especiales encargados de la formación de los niños con problemas de expresión, de lectura, de escritura o con otros trastornos, y con asesores pedagógicos responsables de la orientación educativa y profesional de los alumnos (Popkewitz, Thomas, S., 1994).

Después de finalizar la formación universitaria de segundo ciclo, el educador, si lo desea, puede iniciar otro ciclo de 40 a 60 unidades con el que obtendrá el título de educador especial. El plan de desarrollo que cubría el periodo 1997-2001 recoge una serie de propuestas cuyo fin es la mejora de la formación de los educadores (Popkewitz, 1994):

- ✓ Formación continuada con objeto de ampliar los conocimientos y las aptitudes en materia de educación especial.
- ✓ Formación de los profesores de la escuela primaria en materia de educación especial.
- ✓ Establecimiento de una formación suplementaria para la cualificación de los educadores especiales.
- ✓ Diseño de programas de formación continua y cursos complementarios para los educadores no cualificados.
- ✓ Evaluación de las aptitudes de los educadores en el transcurso de su formación a fin de determinar su capacidad para trabajar con alumnos de diferentes niveles de aprendizaje.

Cuadro VI.12. Plan de desarrollo profesional finlandés.

Una serie de encuestas realizadas recientemente han permitido evaluar las aptitudes, los conocimientos y las actitudes de los edu-

Universidad de Huelva 2009

cadores de la enseñanza ordinaria en materia de educación especial. Los educadores piensan que la integración es un proceso difícil, sobre todo cuando se trata de niños con deficiencias socialmente inadaptados o con trastornos emocionales. En su opinión, los problemas proceden del exceso de alumnos en las clases y de la falta de formación de los educadores en materia de pedagogía especial. Los directores de los centros de enseñanza especial critican los diagnósticos que fundamentan los procesos de transferencia del alumnado, porque consideran que éstas no siempre se realizan adecuadamente. Además, a menudo, los alumnos cambian varias veces de escuela antes de ser transferidos definitivamente a una de ellas (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

La puesta en marcha del proceso de integración a tiempo completo en la escuela ordinaria requiere que se eliminen una serie de obstáculos. Es absolutamente necesario que se conciencie a las partes involucradas, que se dé solución a las lagunas en la formación de los educadores y que se tomen las medidas adecuadas para que la enseñanza ordinaria disponga de los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de integración (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Como **conclusión** y según datos consultados en la European Agency for Development in Special Needs Education de 1998, podemos resumir que, el objetivo de la escuela especial es ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales a cursar la enseñanza obligatoria en función de su potencial. La evolución cualitativa y cuantitativa de la educación especial ha permitido a las escuelas ordinarias comenzar a dar respuesta a las necesidades individuales del alumnado. La educación especial ha constituido la fuente de conocimientos que ha posibilitado reaccionar con rapidez ante los problemas de aprendizaje que se han ido planteando. Las ocho escuelas especiales del Estado cumplen la función de centros nacionales de desarrollo y de servicio para el resto de las escuelas. Tratan de favorecer la integración participando en el proyecto del Consejo Nacional sobre desarrollo cualitativo de la enseñanza especial y ponen a punto métodos de enseñanza y

Universidad de Huelva 2009

programas individualizados. Organizan, asimismo, cursos de formación para los educadores de las escuelas municipales, aseguran la reeducación y adaptación de los alumnos integrados en la enseñanza ordinaria y producen material pedagógico.

Del mismo modo, los estudios muestran que en el nivel superior de enseñanza, los padres y los alumnos tienen una actitud muy negativa hacia la transferencia a la educación especial por temor a ser etiquetados. Sin embargo, los padres tienen una actitud positiva ante la educación especial a tiempo parcial y apoyan el retorno de sus hijos a la educación ordinaria después de un periodo en la enseñanza especial. En cualquier caso, cuanto mayor sea el grado de deficiencia, más favorables son los padres a que su hijo acuda a una escuela o aula especial. Los padres consideran que la capacidad profesional de los educadores especiales es buena. La mayoría de los padres piensa que los educadores participan lo suficiente en el debate sobre la modalidad educativa adecuada. Una reciente evaluación sobre la situación de la educación especial muestra que la mayoría de los padres y de los educadores opina que el elemento principal en el proceso de transferencia de los alumnos hacia la enseñanza especial es garantizar que las clases se correspondan con el potencial de aprendizaje del niño.

VI.7. La Deficiencia Visual.

Como hemos mencionado al referirnos a algunos aspectos de la historia de Finlandia, ésta estuvo bajo la hegemonía de Suecia hasta el año 1721, teniendo su capital en Turku (Federación Finlandesa de Ciegos), y hasta entonces los ciegos estuvieron, en cierto modo, atendidos por las autoridades municipales y demás poderes públicos, que asilaban a muchos de ellos para que hicieran la mendicidad controlada, y a otros les proporcionaban albergues para pasar la noche y algunos alimentos en determinadas festividades, siendo muy escaso el número de los solicitantes ciegos.

Igualmente, desde 1721 a 1809 Finlandia pertenece a Rusia, pero los zaras no se ocupan de este territorio, donde son frecuentes los

Universidad de Huelva 2009

años de hambre. Durante este tiempo aumenta el número de mendigos ciegos en el país de los lagos y muchos mueren de inanición.

Generalmente, al comenzar la Edad Contemporánea, la mayor parte de los ciegos finlandeses vivía de la caridad pública, ya fuera internados en hogares y asilos, mantenidos por familiares o por los municipios, siendo muy pocos los que trabajaban (Federación Finlandesa de Ciegos).

El primer acontecimiento que señala Montoro (1993) fue en 1775, cuando un eclesiástico de Turku tuvo la feliz idea de fundar el primer periódico en lengua finesa que se publicó en este país, encargando a los ciegos su distribución y venta, trabajo por el que cobraban una pequeña comisión, muy estimable en aquellos tiempos, ya que era época de extrema penuria. Desde entonces son varios los invidentes que en este país se dedican a la venta de diarios, actualmente son cometidos que ganan buenos salarios.

En 1809 el zar Alejandro I (1778-1825) concede la autonomía al gran ducado de Finlandia, permitiendo a los fineses conservar sus costumbres y religión, lo cual favorece a los no videntes, quienes vuelven a disfrutar del *modus vivendi* que tenían a principios del siglo XVIII. La ciudad de Helsingfors fue llamada desde 1917 Helsinki, designada capital de Finlandia por este zar, construyéndose ese año un gran asilo para albergar a muchos ancianos y mendigos sin vista.

VI.7.1. Aspectos generales de su historia.

Un primer acontecimiento educativo surge en 1830, por iniciativa de un grupo de personas videntes filantrópicas se funda en la actual Helsinki una escuela-taller para enseñar a unos 15 ciegos las cuatro reglas de aritmética, instrucción religiosa y otros conocimientos fundamentales (Montoro, 1993), pero principalmente, los oficios en los que durante siglos se habían especializados los faltos de vista. Cestería, cepillería, escobería, saquería, sillería, etc. El sistema de aprendizaje era memorístico y sobre todo que supieran tocar algún instrumento

Universidad de Huelva 2009

musical. Esta escuela estabas financiada por las aportaciones de los miembros de la sociedad fundadora, pero pronto contó con ayudas económicas de la municipalidad.

Hacia 1840 una asociación de carácter religioso resolvió proporcionar enseñanza general a un grupo de niños ciegos a los que sólo se les instruía en el catecismo y las Sagradas Escrituras hasta entonces; y así comenzó a funcionar la primera escuela de Enseñanza Primaria para invidentes en Finlandia, siendo una catequesis adscrita a una iglesia evangélica de Helsingfors (Montoro, 1993).

Este ejemplo cundió por todo el país y en todos los hogares de beneficencia, asilos y orfanatos donde había ciegos, se inició la instrucción en los conocimientos fundamentales. Las escuelas de sordomudos abrieron sus puertas a los escolares ciegos, educando conjuntamente a ambos grupos, con el fin de suplir la falta de locales independientes y colegios especiales para no videntes.

Es a partir de la celebración del Primer Congreso Internacional de Sordomudos y Ciegos, en París en 1877, cuando el Gobierno de Finlandia asume la responsabilidad de mejorar la situación social de los invidentes y para ellos crea en Herlsinki un centro docente con modernas instalaciones y material adaptado, con capacidad para 50 plazas, reservadas para niños ciegos con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años, donde ya se empieza a enseñar en sistema Braille como base de su instrucción (Federación Finlandesa de Ciegos).

A principios del siglo XX, el Gobierno funda en Helsingfors un centro de formación profesional para deficientes visuales y ciegos totales mayores de 17 años y menores de 50, donde se imparten cuantas enseñanzas teóricas y prácticas pueden capacitar a estos minusválidos par encontrar un digno puesto de trabajo ene la sociedad. En esta institución se instruye y forma a unos 40 alumnos, en períodos más o menos largos, de conformidad con el carácter y aptitudes del rehabilitando y en función de la profesión que se desea aprender. Este centro en la actualidad sigue funcionando, enseñando los oficios tradiciona-

Universidad de Huelva 2009

les desempeñados por los ciegos, pero también se practican la alfarería, yesería, carpintería y la ebanistería (Montoro, 1993).

El día 6 de diciembre de 1917 obtuvo Finlandia la independencia, proclamándose la república, que se gobierna por la Constitución de 7 de julio de 1919 (ya mencionada anteriormente). Desde entonces el Gobierno ha prestado gran atención a la problemática de los deficientes visuales y ciegos totales, procurando proporcionarles cuantas mejoras disfrutan los invidentes en otros países.

Después de la Primera Guerra Mundial surgen por todo el país numerosas asociaciones benéficas que, evidenciando el proverbial carácter solidario del ciudadano finés (Montoro, 1993), financian con rifas, colectas, aportaciones voluntarias y ayudas municipales, escuelas y un taller para ciegos y promocionan el trabajo de éstos a domicilio. Es en el año 1928 cuando se funda en Finlandia la Liga Nacional de Ciegos, con su sede central en Helsinki.

Esta Liga Nacional de Ciegos, según narra textualmente Montoro (1993):

> *"Gestionó con entusiasmo y tesón la promulgación de leyes que favoreciesen a invidentes y ambliopes recabando del Gobierno la pensión de jubilación para todo falto de vista con 60 años cumplidos, el subsidio de desempleo a los carentes de visión que no consiguieran colocarse por incapacidad o por no encontrar trabajo, y otros beneficios que permitieran a sus miembros vivir dignamente. Dichas gestiones se vieron coronadas por el éxito, porque el Gobierno publicó en 1937 una ley concediendo a los discapacitados visuales y ciegos totales los beneficios reseñados; hecho que ha propiciado el que los invidentes en Finlandia gocen de una situación privilegiada, que sirve de modelo a imitar por los gobiernos de otros países"* (Montoro, 1993 p. 454).

El 13 de marzo de 1940 firman Rusia y Finlandia el tratado de la paz de Moscú[12] y los ciegos vieron muy restringida su libertad, porque

[12] Por este tratado de la paz de Moscú, este país tuvo que ceder gran parte de su territorio a la Unión Soviética, fijándose la frontera entre ambos estados en la misma línea que en 1721 señalaba el límite entre Suecia y Rusia. Posteriormente en 1944 la flota finlandesa tuvo que

Universidad de Huelva 2009

se les impuso la obligación de permanecer en su ciudad de origen y no recorrer el país de los lagos mendigando, debiendo tener un permiso de las autoridades correspondiente para poder trasladarse de población, así como para cambiar de residencia (Federación Finlandesa de Ciegos).

Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial se reorganizó la Liga Nacional de Ciegos, tomando el nombre de *Federación Finlandesa de Ciegos*[13], que agrupa a once asociaciones provinciales, las cuales se ocupan de resolver la problemática de los invidentes y deficientes visuales de su circunscripción, gozando de plena autonomía, pues tienen sus propios presupuestos, oficinas y centros de rehabilitación. A estas once entidades, cuyas directivas suelen estar integradas por personas videntes, en su mayoría, hay que añadir nueve agrupaciones formadas por individuos con y sin vista, que colaboran con la federación, entre ellas las asociaciones de masajistas, intelectuales, artistas, deportistas, ajedrecistas, etc. (Federación Finlandesa de Ciegos).

Un individuo cuando es diagnosticado por un oftalmólogo como ciego total o deficiente visual, inmediatamente envía la ficha del paciente a la sede central de la Federación Nacional de Ciegos, donde es registrada en el fichero del consejo correspondiente, organismo que designa a la persona idónea que debe visitar el hogar del discapacitado para investigar cuantos aspectos presenta su situación y, en consecuencia, orientarle o informar a sus padres de las oportunidades y servicios con los que cuenta para rehabilitarse, encontrar trabajo o educarse convenientemente. Hasta el año 1980, no existe en Finlandia Ley alguna que ordene a un ciego, niño o adulto, inscribirse en el registro de una entidad estatal especial de atención a los discapacitados, lo

entregar 104 barcos a la Unión Soviética, quedándose los 35 ciegos empleados en ellos sin trabajo (Federación Finlandesa de Ciegos).

[13] La directiva de la Federación está constituida por diez personas, la mayor parte videntes; y anualmente es renovada en la mitad de sus miembros, pudiendo ser reelegidos el presidente, el secretario y el tesorero. Funcionan dos consejeros administrativos: uno que se ocupa de todas las cuestiones relativas a los ciegos (personas con menos de un décimo de la visión normal) y otro que se encarga de toda la problemática de los deficientes visuales (personas cuya visión oscila entre uno y tres décimos de la normal).

Universidad de Huelva 2009

que significa que no se tiene un fichero oficial de deficientes visuales (Montoro, 1993). Esta legislación nos dice textualmente:

> *"Toda persona que se considere ciega, es decir, con visión inferior a un décimo de la escala de Becker, debe inscribirse inmediatamente en el censo municipal como deficiente visual y afiliarse a la federación Nacional de Ciegos. Las comadronas, los oculistas y los asistentes sociales tienen la obligación de comunicar al Servicio Municipal del Bienestar Público todo caso de ceguera que confirmen"* (Montoro, 1993 p.456).

Esta organización nos permite saber que en el año 1988 había en Finlandia seis mil ciegos (tres mil cuatrocientos varones y dos mil seiscientas mujeres), de los cuales cuatro mil seiscientos ya han cumplido los 60 años y, por consiguiente, no trabajan y perciben la pensión de jubilado y otros subsidios de invalidez. También se comprueba, que anualmente hay 500 nuevos casos de ciegos censados, de los que 300 son personas de la tercera edad (Federación Finlandesa de Ciegos).

El trabajo más efectivo que se lleva a cabo en beneficio de los niños invidentes y deficientes visuales es el denominado *"cursos preparatorios para la integración"*, que consiste en cinco cursillos anuales de cinco días de duración cada uno, a los que asisten dichos discapacitados, si tienen más de seis semanas de vida y sus padres; financiando el Estado todos los gastos del ciclo, así como los viajes y la estancia de los participantes, que son alojados y mantenidos en la institución tiflófila donde se imparten estas enseñanzas (Montoro, 1993).

En este cursillo, el niño es examinado por médicos, pediatras, psicólogos, neurólogos, asesores de rehabilitación, terapeutas ocupacionales y maestros de juegos, quienes elaboran un plan de educación o rehabilitación individual para el paciente, el cual se entrega a los padres de éste, orientándoles acerca del centro docente más idóneo para la formación del hijo. Todas las personas que intervienen en su examen, dan charlas, conferencias y clases a los padres con el fin de capacitarles para cooperar después eficientemente en la educación y rehabilitación del educando.

Universidad de Huelva 2009

Como es lógico, con esta terapia, el niño ciego tiene que sufrir un retraso de un año en su formación con respecto a los videntes, pero por el contrario se encuentra capacitado y estimulado para integrarse en las escuelas ordinarias y, en definitiva, en la sociedad. A los seis años de edad, el niño se somete a un examen para certificar si puede asistir a una escuela ordinaria; hecho que se consuma si no tiene deficiencias adicionales, pues en el caso de existirlas, se le matricula en el *Colegio Nacional de Ciegos y Disminuidos Visuales Plurideficientes*, ubicado en Helsinki.

En Finlandia todos los niños con poca o nula visión, y que no tengan otras minusvalías, asisten al jardín de infancia más próximo a su domicilio, conviviendo con los niños videntes desde los 4 a los 6 años. Aquí se contrata los servicios de un profesor especializado en educación de ciegos para atenderlos, cobrando sus honorarios de la federación o de la asociación provincial correspondiente, pagando el municipio la asistencia a cursillos y a reuniones donde pueda perfeccionarse en la especialidad. La enseñanza media y superior la cursan los invidentes finlandeses en régimen de integración (Federación Finlandesa de Ciegos).

En Finlandia la Federación Nacional de Ciegos cuenta con un equipo de profesores itinerantes para enseñar a los escolares sin vista el sistema Braille y el manejo de todo el instrumental adaptado para invidentes que se suele utilizar en la instrucción de ellos y que la asociación provincial acostumbra a proporcionarles gratuitamente o a precios muy bajos (Montoro, 1993).

Todos los funcionarios de los gobiernos locales relacionados con la rehabilitación de los disminuidos físicos y psíquicos, como los asesores de bienestar social, los asistentes sociales, los maestros de escuelas ordinarias y los profesores de jardines de infancia, trabajan en equipo, coordinando sus tareas y esfuerzos para desarrollar los programas confeccionados por el secretario de rehabilitación y alcanzar los objetivos marcados por éste, quien periódicamente visita al discapacitado y cambia impresiones con el equipo rehabilitador para evaluar los resultados y actuar en consecuencia (Montoro, 1993).

Universidad de Huelva 2009

VII. FRANCIA



LaTorre Eiffel, París

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

VII. SISTEMA EDUCATIVO DE FRANCIA

VII.1. Características generales del país.

VII.2. El Contexto Educativo.
- VII.2.1. Evolución de la educación en la historia.
- VII.2.2. Reformas de postguerra.
- VII.2.3. Reformas de los años ochenta.
- VII.2.4. La Ley de 1989 y su desarrollo.

VII.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.
- VII.3.1. Marco Legal.
- VII.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

VII.4. El Sistema Escolar.
- VII.4.1. La Educación Infantil.
- VII.4.2. La Educación Primaria.
- VII.4.3. La Educación Secundaria.
  - VII.4.3.1. La enseñanza secundaria inferior.
  - VII.4.3.2. La enseñanza secundaria superior

VII.5. El Profesorado.

VII.6. La Atención a la Diversidad.
- VII.6.1. Política de integración.
- VII.6.2. Evaluación.
- VII.6.3. Alumnado con n.e.e.
- VII.6.4. Programa y Formación.

VII.7. La Deficiencia Visual.
- VII.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

VII.1. Características generales del país.

La República de Francia tiene un amplio territorio de 544.000 Km^2, el mayor de Europa (excepción hecha de Rusia) de notable variedad paisajista y climática y de grandes recursos naturales de diferente tipo, entre los que destaca la agricultura. El paisaje francés conquista al visitante, que lo recorre con la permanente sensación de encontrarse en un inmenso jardín. Resaltando algunas frases literales de Gramont, 1973 sobre su marco natural: *"Tiene altas montañas, pero el 60 por ciento de su suelo está a menos de 250 metros de altitud. Está bañado por el mar, pero no hay ningún lugar que esté a más de 800 Kilómetros de la costa. Veintisiete mil ríos y arroyos riegan su suelo; de ellos, cuatro son grandes ríos."*

Francia no ha sufrido nunca, ni sufre tampoco hoy, un problema de excedentes demográficos. Su población, que aumentó notablemente después de la Segunda Guerra Mundial, es de 57.200.000 habitantes.

Universidad de Huelva 2009

Comparándolo demográficamente con algunos de sus vecinos, Reino Unido tiene 234 habitantes por Km^2 y Alemania llega a los 223, Francia sólo tiene 103, es decir, bastante menos de la mitad.

El idioma de Francia es el francés, en cuanto lengua de toda la comunidad nacional, el francés ha calado hondo, y desde hace mucho tiempo, en el ánimo de todos los habitantes, hasta el punto de dar la impresión de tratarse de un país monolingüe, sin problema lingüístico alguno; no es exactamente así, por debajo de la aparente uniformidad lingüística perviven otras lenguas como el bretón, vasco, catalán y occitano (García Garrido, 1993).

En cuanto a la sociedad francesa actual, diremos que entre 1950 y 1970 el poder adquisitivo del francés medio llegó a duplicarse. Los salarios son altos, perfectamente homologables a los de los países de mayor desarrollo y las condiciones de trabajo, en general, son benignas. La población activa constituye el 40 por ciento de la población total, estando la jubilación, por lo común, a los sesenta años y que la escolaridad ocupa a una gran cantidad de jóvenes hasta los dieciocho años. En Francia, como la mayoría de los países industrializados, se ha producido un permanente flujo de población desde el campo hasta las ciudades, este éxodo es causa de innumerables problemas, tanto en las zonas rurales como urbanas. Dos de cada diez franceses viven en su capital, París, una de las mayores metrópolis del mundo, a la que afluyen sin cesar millares, no sólo de franceses, sino también de extranjeros (García Garrido, 1993).

En la sociedad francesa, es habitual referirse a dos rasgos bastantes característicos de la población; el individualismo y la sobrevaloración de la propiedad privada (sobre todo el dinero). El individualismo favorece grandemente la originalidad y la creatividad; y el apego a la propiedad privada hace de las francesas verdaderas *gardiennes du foyer* y a los hombres un apego por su hogar y por sus cosas (Christine Clerc, 1982).

Universidad de Huelva 2009



Figura VII.1. Ordenamiento político francés.

En el ordenamiento político, la base legal en la que se apoya Francia es en la V República, la Constitución de 1958, que acusa claramente la convicción centralista y la tendencia autoritaria de su promotor, el General De Gaulle. El presidente de la República es elegido cada siete años por sufragio universal; y éste vela por el respeto de la Constitución, asegura, por su arbitraje, el funcionamiento regular de los poderes públicos, así como, la continuidad del Estado. La acción del Gobierno es controlada por el Parlamento, que cuenta con dos cámaras: la Asamblea Nacional de 577 diputados pertenecientes a los mayores partidos del país, y el Senado, con 304 miembros más representativos de lo que podría denominarse la Francia tradicional y rural (García Garrido, 1993).

Bajo el punto de vista territorial, Francia está dividida en 96 departamentos, hay además otros en ultramar. Al frente de cada uno de ellos ha figurado tradicionalmente un Prefecto, nombrado por el Presidente de la República representante del Gobierno en su demarcación. Hay 22 regiones en Francia, cada una de las cuales reúne en su circunscripción a varios departamentos. La unidad territorial más pe-

Universidad de Huelva 2009

queña es la *commune* o municipio, que en cierto sentido, goza de mayor autonomía que las células administrativas mayores, ya que, su cabeza visible, el Alcalde es elegido por sufragio popular y asistido por un Consejo Municipal. Resaltamos que de las 38.000 *commune* que hay en Francia, 30.000 tienen menos de 2.000 habitantes y 24.000 menos de 500 (García Garrido, 1993).

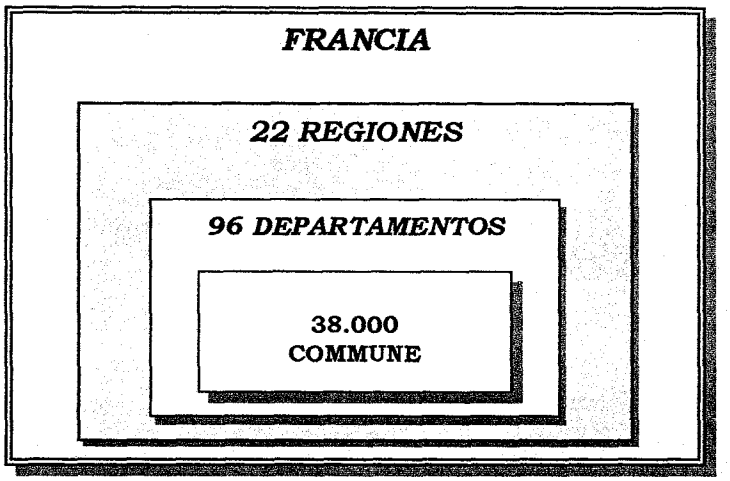


Figura VII.2. Distribución territorial de Francia.

En el marco socio-cultural de la Francia de hoy y de siempre se comienza por hacer alusión al racionalismo como rasgo cultural prominente. Otro rasgo, según Ulich, 1967, es el profundo sentido de la nacionalidad o más sencillamente nacionalismo acendrado. No se trata de un nacionalismo cerrado al exterior, sino que, el francés tiene una vocación de universalidad bastante marcada. La cultura francesa tampoco puede ser entendida adecuadamente, sin tener en cuenta la enorme fuerza centrípeta de la bella y refinada París (García Garrido, 1993).

Para terminar esta introducción, señalar que la moneda de Francia ha sido el Franco Francés, hasta el 1 de Enero de 2002, que al igual que los once países de la Unión Monetaria Europea, ha convertido el Franco por el Euro como moneda única.

Universidad de Huelva 2009

VII.2. El Contexto Educativo.

VII.2.1. Evolución de la educación en la historia.

No cabe duda que Francia es un país de primer orden en la historia de la educación occidental. Su carácter racionalista, fue ya en parte criticado y modelado por Montaigne que defendía por encima de todo *"cabezas bien hechas"* en lugar de *"cabezas bien llenas"*. Para situarnos y partir de algún punto, citaremos que fue en 1762 cuando Luis XV consintió, contra su voluntad, solicitar formalmente al Papa la disolución de la Compañía de Jesús, que se haría efectiva en 1773. Siguiendo con el mismo año citado 1762, se conoce la obra escrita que estaba destinada a ejercer un influjo poderosísimo en la pedagogía moderna, nos referimos al *Emile* de Jean-Jacques Rousseau, que preconizaba una ruptura con los moldes educativos preexistentes ideológicos, y que ya en años anteriores, este pedagogo había preconizado *"una educación pública bajo reglas prescritas por el gobierno"* (Rousseau, 1755). Otro acontecimiento histórico ocurre en este año 1762, se trata de la publicación del *Essai d´Education Nationale ou Plan d´Etudes pour la Jeunesse* , escrito por el parlamentario Louis René de La Chalotais, que tuvo una inaudita difusión y que marcó el comienzo de considerables escritos sobre el tema, entre ellos Condorcet (García Garrido, 1993).

Bajo el mandato de Robespierre en 1794 se declara que habría instrucción elemental para todos. Pero no hubo nada de eso. Poco después se crearon algunos nuevos centros llamados *Ecoles Centrales* (de nivel secundario) y se buscó una sustitución a las viejas Universidades mediante las *Ecoles Spéciales*. El funcionamiento de tales instituciones no fue demasiado brillante (García Garrido, 1993).

El sistema nacional de instrucción que Napoleón configuró en 1806, mediante la creación de las llamadas *Université Impériale*, se asentaba sobre el principio de que la instrucción era un derecho y un deber que correspondía esencialmente al Estado. Este sistema reposa en tres principios: Absoluto centralismo; necesidad de crear una nueva élite que sirviese de apoyo político, administrativo y técnico al nue-

Universidad de Huelva 2009

vo régimen; y prevalencia absoluta, dentro del sistema de las instituciones de enseñanza superior, o sea, un sistema construido desde la Universidad. La política del Emperador no se dirigieron a divulgar la cultura entre las clases humildes, sino, una vez más, a desarrollar nuevos cauces de formación de élite (García Garrido, 1993).

A lo largo del siglo XIX, tres fueron los intentos legislativos que merecen la pena mencionar; la Ley Guizot de 1833, que introduce perspectivas secularizadoras, contrarias en buena parte a la situación relativamente halagüeña que habían vuelto a adquirir las instituciones escolares de la Iglesia durante el período anterior. Se impone, como concepto, el de libertad de enseñanza, esta libertad, va a incidir especialmente en el ámbito de la enseñanza primaria y obliga a los municipios a crear y mantener esta enseñanza. La Ley Falloux de 1850, viene a inclinar la balanza hacia posturas confesionales; su legado más importante fue el de conferir a la enseñanza primaria una organización geográficamente basada en los departamentos. La Ley de Jules Ferry, no fue una ley en sí, sino un conjunto de disposiciones legales entre 1881 y 1886, de las cuales, las de mayor relevancia fueron la Ley de Junio de 1881 y la de Marzo de 1882. Ferry dio al sistema escolar francés tres de los rasgos principales que hoy lo caracterizan: la obligatoriedad de la escuela durante un período determinado, la gratuidad de la misma y su laicidad (García Garrido, 1993).

La primera mitad del siglo XX, va a venir marcada por una continuidad del anterior. Por lo que se refiere al tema religioso, el secularismo conseguirá entonces sus más altas cotas. En 1902 se clausuran numerosas escuelas *congréganistes*, en 1904 se prohíbe la participación en la escuela pública a toda congregación y en 1905 se produce, como broche final, la separación entre Iglesia y Estado. Para la enseñanza religiosa no se abrirían ya nuevas perspectivas hasta después de la guerra de 1914, y tampoco unas perspectivas demasiado brillantes (Buisson, 1913).

Universidad de Huelva 2009

1773	Disolución compañía Jesús
1794	Instrucción elemental
1806	Sistema de Napoleón
1833	Ley Guizot
1850	Ley Falloux
1881-82	Ley de Jules Ferry
1902	Clausura de congréganistes
1904	Se prohíben en la pública
1905	Separación Iglesia-Estado
Primeros decenios del XX	Escuela Nueva
En estos mismos decenios	L´école unique
1930	Gratuidad ens. Secundaria
1936	Obligatoriedad hasta los 14
1947	Reforma Langevin-Wallon
1959	Ley Debré
1963-1965	Reforma Fouchet
Mayo 1968	Huelga universitaria
1975	Reforma Haby
1983	Informe Legrand
1983	Reforma de Saray
1989	Ley de orientación

Cuadro VII.1. Resumen de las reformas educativas en Francia.

En los primeros decenios del siglo XX, no podemos olvidar el impacto causado en Francia por el naciente movimiento de la Escuela Nueva. Se trató de un impacto operado más en el ámbito de la teoría que en el de la práctica pedagógica. La penetración de este movimiento en la escuela pública, fue bastante tímida y apenas llegó a influir en la estructura académica vigente. Tampoco tuvo especial fortuna otro movimiento importante de la época, el de *l´école unique*. Lo más sustancial de sus pretensiones era la creación de una escuela única e igual para todos, verdaderamente democrática y empeñada en eliminar las barreras que separaban entre sí a los niveles educativos primario y secundario. Sólo veinticinco años más tarde sería puesta en práctica algunas de estas ideas (García Garrido, 1993).

Universidad de Huelva 2009

En 1930, se hizo realidad la gratuidad de la enseñanza secundaria. El número de alumnos secundarios en la Francia de 1935 era bastante bajo, y desde luego bastante inferior al de otros países como Gran Bretaña o Estados Unidos. Fue Jean Zay (1936) quien consiguió la prolongación de la obligatoriedad escolar hasta los catorce años y que preparó una reforma escolar de notable envergadura. Zay (1936) encontró entre sus propios conciudadanos grandes resistencias, ya que la situación internacional no era por entonces, demasiado propicia a entusiasmos democráticos (García Garrido, 1993).

VII.2.2. Reformas de postguerra.

La enseñanza después de la postguerra viene marcada por la reforma del físico Langevin-Wallon en 1947. Se conservaba en buena parte el ideal francés de "cultura general", pero la reforma propugnaba modificaciones radicales, como el alargamiento de la escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años de edad. Este período de doce años se dividía en tres ciclos fundamentales: el primero, de carácter elemental, de los seis a los once años; durante el segundo, denominado ciclo de orientación y reservado para el alumnado de once a quince años, éstos tendrían la oportunidad de recibir un programa de tronco común, pero abierto a ciertas opcionalidades; el tercer ciclo, por último, admitía tres tipos distintos y separados de actividad escolar, uno de carácter práctico o laboral, otro de carácter profesional y otro académico o de estudios teóricos. Pero esta reforma de Langevin-Wallon, no fue llevada formalmente a la práctica, ya que, su financiación era prácticamente inviable en aquellos difíciles años de la postguerra, y que la mayoría de los centros de enseñanza secundaria eran privados, en su mayoría católicos (García Garrido, 1993).

La Ley Debré, fechada el último día del año 1959, ofrecía a las escuelas privadas la posibilidad de acogerse a una de estas tres modalidades, la mayoría aceptaron (Sainclair, 1965):

- ✓ Integración completa en el sistema escolar público.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Un contrato de asociación, mediante el cual los profesores de las escuelas privadas serían pagados por el Estado.
- ✓ Un simple acuerdo, por el cual las escuelas a él acogidas podrían contar con determinados profesores pagados por el Estado.

Aludiremos también a la reforma de Fouchet, operada entre 1963 y 1965, y mediante la cual se llegó a una más precisa unificación del llamado *premier cycle* de enseñanza secundaria (alumnos de once a quince años) y a la consecuente creación, para alojarlo, del *Collège d´Enseignement Secondaire* (Reguzzoni, 1966).

Pero como es bien sabido, en Mayo de 1968 se produjeron violentos disturbios protagonizados por estudiantes universitarios y secundarios. Entre las causas se incluían importantes defectos que el sistema escolar francés (que son las que nos interesan) había ido arrastrando sin solucionar. El Gobierno reaccionó de inmediato. El ministro Edgar Faure elaboró rápidamente una ley de orientación de la enseñanza superior. Se pretendía que sus efectos llegaran a todos los niveles educativos. Esta Ley se podía concretar en estas palabras: pluridisciplinariedad, descentralización, autonomía y participación (Debesse-Mialaret, 1974).

Pero la reforma más importante de esa década fue sin lugar a dudas, la Reforma Haby, ideada en 1975 para ser desarrollada a partir de 1977. De esta reforma, con algunos retoques posteriores, es la que ha deparado al sistema escolar francés la estructura que actualmente mantiene (García Garrido, 1993).

VII.2.3. Reformas de los años ochenta.

Durante la década de los años ochenta, concretamente en 1983, presentó Louis Legrand bajo el título *Por un collège démocratque* (Legrand, 1983), un informe dedicado a la reforma del collège o secundaria inferior. Entre las medidas figuraban una mejor articulación de la primaria y secundaria, sustitución de la clase o curso tradicional por

Universidad de Huelva 2009

un conjunto de divisiones de 26 alumnos como máximo y de carácter heterogéneo, tronco común, aumento de las actividades artísticas, constitución en los centros de un equipo pedagógico, mayor autonomía en los centros, etc. (García Garrido, 1993).

También a principios de esta década de los ochenta, presentó el ministro Saray su proyecto de reforma universitaria. Se contempló igualmente la reforma de los "liceos" de la enseñanza secundaria de segunda etapa (Prost, 1984). El paquete de reformas de Saray se completaba con un proyecto de importantes modificaciones legales relativas a la situación de la enseñanza privada, con una tendencia clara hacia la paulatina integración del sector dentro del sistema público (García Garrido, 1993).

VII.2.4. La Ley de 1989 y su desarrollo.

La *Loi d´orientation sur l´éducation* fue publicada el 14 de Julio de 1989. Esta ley no trata de una reforma del sistema educativo, el propio ministro Jospin dijo que su intención fundamental era la de "hacer evolucionar lo existente mejorándolo". El texto legal se divide en seis partes: la vida escolar y universitaria; el personal de educación; los establecimientos de enseñanza; los organismos consultivos; la evaluación del sistema educativo; y disposiciones diversas. Esta Ley obliga más al Estado que a los propios ciudadanos (García Garrido, 1993).

Uno de los compromisos es el de ofrecer una plaza escolar a todo alumnado de 3 años de edad cuyos padres la soliciten. Otro es el de conseguir, en el año 2000, que todos los jóvenes franceses finalicen algún tipo de enseñanza secundaria, y que el ochenta por ciento de ellos consiga el título de bachiller. También se contempla la creación de los *Instituts universitaires de formation de maîtres (IUFM),* que reemplazan a las viejas escuelas normales y que asumirán la preparación inicial del profesorado de primaria y secundaria. También se crean nuevos organismos consultivos: el Consejo Superior de Educación, el Consejo Nacional de Programas y el Consejo Nacional de Enseñanza Superior e Investigación. Otros aspectos son también los relativos a la incremen-

Universidad de Huelva 2009

tada participación de los padres en los organismos de gobierno, a las tareas de orientación, a la duración y distribución del año escolar, a la organización práctica en las empresas, etc. Todas estas medidas comenzaron a ser implementadas a comienzos de la nueva década (García Garrido, 1993).

VII.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

VII.3.1. Marco Legal.

Administrativamente, todos los sectores de la vida política francesa se hayan fuertemente centralizados, aunque en los últimos años se tiende cada vez más a utilizar una cierta descentralización. El sector educativo, como es lógico, no va a constituir excepción alguna. La administración escolar francesa se centra sobre el Ministerio de Educación y sus responsables en París (García Garrido,1993).

Es por lo anterior, que la Ley de Descentralización de 1982 empezó ya a experimentar un cambio sensible de lo tradicional. Posteriormente, en 1983 y 1984, las regiones vieron notablemente aumentadas sus competencias educacionales al asignárseles la promoción de la formación profesional. Pero fue, en 1986 cuando se advirtió el cambio más sustancial. Las comunidades locales (regiones, departamentos y municipios) recibieron el encargo de compartir con el poder central la planificación y gestión de los centros escolares. A las regiones se les confiaban los centros de enseñanza secundaria superior (lycées); a los departamentos los de secundaria inferior (colleges); y a los municipios, como ya lo hacían, de las escuelas primarias, aunque con algunas otras competencias. Todas las responsabilidades anteriores no comporta competencias totales, sólo en compartir algunas tareas como construcción de edificios y funcionamiento material de los centros. Las tareas de creación legal de los centros, nombramiento del profesorado y de los directores, financiación, plan de estudios, etc. Todavía seguían

Universidad de Huelva 2009

siendo responsabilidad de los organismos centrales (García Garrido, 1993).

Las entidades territoriales en que encontramos dividida la administración escolar reciben el nombre de *Académies*, que actualmente encontramos alrededor de 28. Están cada de ellas gobernadas por un *Recteur*, que al mismo tiempo, es Canciller de la universidad de su circunscripción (cargo honorífico); entre sus competencias está la de ser la máxima autoridad, por delegación del ministro, sobre los centros de nivel secundario. Colaboran con él varios inspectores regionales y otros funcionarios y le prestan asesoramiento algunos consejos (García Garrido, 1993).

Cada academia abarca, por lo general, varios departamentos; en cada uno de ellos existe, en representación del Rector, un inspector de academia, que ejerce el control sobre todos los niveles escolares a excepción del universitario (García Garrido, 1993).

En cuanto a la estructura institucional, en el sistema escolar francés, conviven escuelas públicas y escuelas privadas; la mayoría de las últimas citadas son confesionales, generalmente regentadas por congregaciones y asociaciones católicas. Las instituciones privadas siguen siendo financiadas de alguna manera; aún así, su organización académica suele diferir poco de la de los centros públicos. Existe alrededor de 20 por ciento del alumnado secundario que asiste a escuelas privadas; mientras que en los niveles de preescolar y primaria está en torno al 14 por ciento. En cualquier caso, el Estado conserva el monopolio de la colocación de grados y diplomas, lo que significa que los exámenes fundamentales son de su exclusiva responsabilidad (García Garrido, 1993).

Francia tiene una Ley para las necesidades educativas especiales desde 1975, y en concreto, para el alumnado **deficiente visual**, tiene varios textos oficiales destinados a legislar todas las discapacidades. Para el alumnado invidente se lleva a cabo un tipo de escolarización combinada entre la integración en centros ordinarios y en centros específicos.

Universidad de Huelva 2009

VII.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

La Ley de 1989, en lo referente al **calendario escolar**, ha introducido modificaciones de importancia, según nos relata García Garrido; y en concreto en su artículo 9 dice lo siguiente:

> *"El año escolar comporta treinta y seis semanas repartidas en cinco períodos de trabajo, de duración comparable, separados por cuatro períodos de vacaciones. Un calendario escolar nacional viene adoptado por el Ministro de Educación por un período de tres años. Puede ser adaptado, en las condiciones que se fijen por decreto, con objeto de tener en cuenta particulares situaciones locales".*

Para especificar un poco más, tras unas vacaciones veraniegas de algo más de dos meses, los alumnos vuelven a las aulas (la *rentrée*) sobre el 10 de septiembre. El primer período de vacaciones (*vacances de Toussaint*) suele ser el más corto, de una semana o poco más de duración, y tiene de ordinario lugar a finales de octubre y primeros días de noviembre. Los restantes períodos rondan todos ellos las dos semanas: Navidad (*Noel*), vacaciones entre diciembre y primero de enero; vacaciones de invierno (*Hiver*) entre febrero y marzo; y vacaciones de primavera (*Printemps*) entre abril y mayo (García Garrido, 1993).

La **escolaridad obligatoria** abarca diez años, entre los seis y los dieciséis de edad. Aunque, debe tenerse en cuenta que el principio de obligatoriedad no exige, por otra parte, que el alumnado hayan de asistir necesariamente a la escuela, sino que exige sólo recibir una enseñanza sistemática durante esos años de su vida, del modo que sus padres consideren más oportuno (García Garrido, 1993).

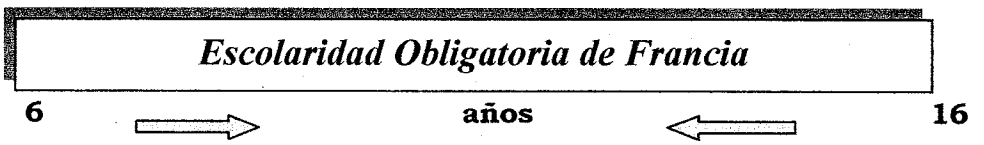


Figura VII.3. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en Francia.

En todos los niveles, salvo el superior, es el Ministerio quien fija los programas de las materias de enseñanza y da al profesorado las instrucciones precisas para el desarrollo de los mismos. En las escue-

Universidad de Huelva 2009

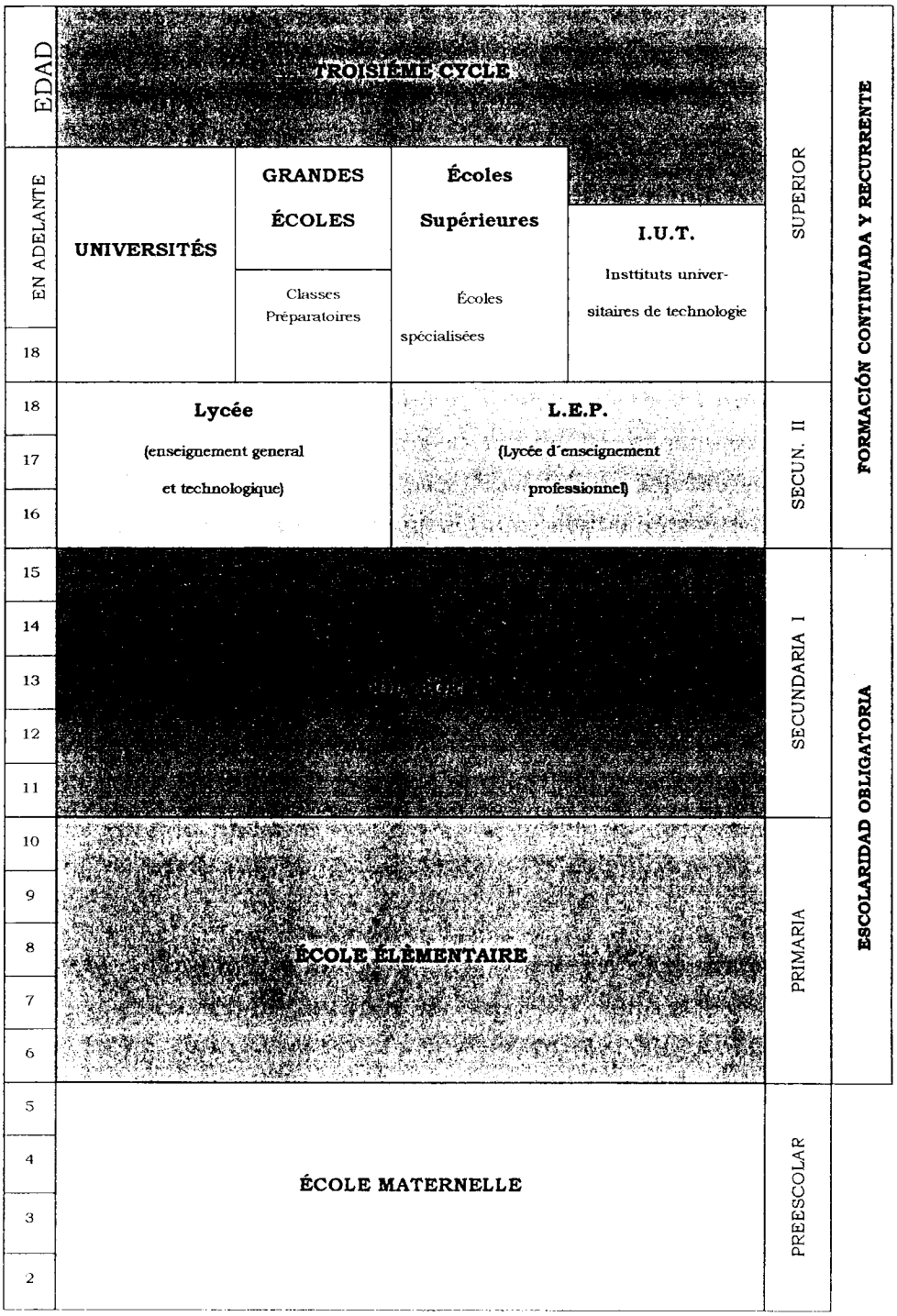
las es el Director quien representa a la autoridad central, que es la que lo nombra. En las escuelas maternales y primaria, esa persona recibe el nombre de *directeur*, que sobre el que recae el peso fundamental de las decisiones, aunque cuenta con el asesoramiento del *conseil des maîtres* y del *comité des parents*, ambos organismos celebran reuniones conjuntas y forman el llamado *conseil décole, que es consultado por el director para determinados temas*. En el caso de secundaria, *college* y el *lycée,* existe un *conseil d´établissement*, presidido por el director y constituido por un número fijo de representantes de la administración y de los servicios, del personal docente, de los padres de alumnos, de los alumnos mismos y de personalidades locales; este consejo tiene cierto poder decisorio sobre lo relativo al presupuesto escolar y al reglamento interior, pero es meramente consultivo en todos los demás temas (García Garrido, 1993).

VII.4. El Sistema Escolar.

Como se puede observar en el cuadro VII.2, el sistema escolar francés empieza con una educación preescolar hasta los 5 años y no obligatoria. La educación elemental o primaria abarca desde los seis a los once años de edad y con ella comienza la obligatoriedad. El alumnado emprende la etapa de la educación secundaria de primera etapa a los once años y allí generalmente están cinco años, hasta los quince. A partir de esta edad última, el alumnado cursa la enseñanza secundaria de segunda etapa en sus dos modalidades reflejadas y hasta los 18 años aproximadamente. Ya a partir de los 18 años, comienza los estudios de nivel universitario y de escuelas superiores; en las más de setenta universidades que hoy se extienden por toda la geografía francesa (hay 13 solamente en París)(Eurydice, 2000).

En el desarrollo de la carrera en el sistema educativo francés, el alumnado tiene que pasar exámenes finales y obtención de diplomas en algunas etapas, para así, poder pasar a la siguientes. Estos obstáculos están situados al finalizar el Lycée y el L.E.P. antes del nivel universitario.

Universidad de Huelva 2009



Cuadro VII.2. Estructura del sistema escolar de Francia.

Universidad de Huelva 2009

VII.4.1. La Educación Infantil.

La educación preescolar en Francia viene regida por la Ley de Orientación de 1989 que fija la nueva política para estas escuelas, con sus nuevas modalidades de organización y funcionamiento.

Es a partir de mediados del siglo XIX, cuando se desarrolla en Francia el concepto de educación preescolar y se le asigna una función escolar cercana a la escuela primaria. Desde esta perspectiva, el término *école maternelle* ha ido sustituyendo al antiguo término de *salle d´asile*, que implicaba una función de guardería para niños más pequeños. Desde 1835 y tras un análisis de los inspectores de educación primaria, se dan las recomendaciones de enseñar las primeros principios de religión, nociones elementales de lectura, escritura y cálculo mental. La Ley escolar de 1881 dispuso que las *écoles meternelles* pasaban a ser centros de educación. Es en 1921 cuando se confirma que las *écoles maternelles* son asumidas como escuelas elementales y son atendidas por el profesorado de las escuelas primarias (eurydice.org, 2000)[1].

Numerosas disposiciones legales han sido dedicadas a especificar las características que han de reunir las escuelas maternales, tanto en sus aspectos físicos como en detalles organizativos y didácticos. Prevalece pese a diferencias de carácter funcional, un clima de uniformidad en todas las escuelas maternales, públicas y privadas, del país (García Garrido, 1993).

L´école maternelle recibe alumnado de edades comprendidas entre los dos y los seis años, a los que suele dividir en secciones según la edad. La citada Ley de 1989 prevé un ciclo concreto destinado a la enseñanza preescolar, bajo el nombre "ciclo de los pre-aprendizajes", seguido de otro ciclo que viene ya compartido con la escuela primaria (llamado ciclo de los aprendizajes). Siguiendo con García Garrido, 1993, los niños pasan de una educación de tipo familiar a otra de tipo colectiva y de adquisición de adecuados hábito de conducta. Aunque

[1] Cuando se cite cómo bibliografía eurydice.org se pretende especificar que esa información está recogida de la página de educación de internet www.eurydice.org.

Universidad de Huelva 2009

desde el principio se les anima en el aprendizaje de destrezas físicas, sociales e intelectuales, la adquisición de conocimientos básicos (lectura, escritura y cálculo) suele demorarse de ordinario hasta los cinco años, edad en que se pone especial cuidado en conseguir un tránsito lo más fructífero posible a la escuela primaria. Por lo común la lengua de aprendizaje es el francés, con algunas tímidas acepciones de la lengua vernácula en determinadas zonas (Alsacia y Bretaña).

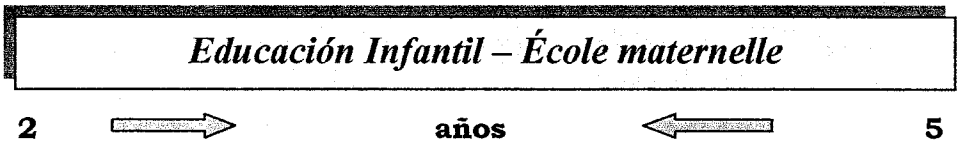


Figura VII.4. Edades que comprende la educación preescolar en Francia..

Pese a no ser obligatoria ni siquiera en parte, la educación infantil tiene en Francia un importante desarrollo. Constituyen una excepción los niños que, a los cinco años, no asisten a un centro de preescolar, como podemos observar en el cuadro siguiente:

PORCENTAJES	1994-95	1997-98	1998-99	1999-2000
2 AÑOS	35.4	34.7	35.2	35
3 AÑOS	99.6	100	99.9	100
4 AÑOS	100	100	100	100
5 AÑOS	100	99.4	99.4	100

Cuadro VII.3. Porcentaje de alumnos que asisten a preescolar en Francia.

Todos los pueblos con más de 2.000 habitantes están obligados, por ley, a tener al menos una escuela maternal que proporcione asistencia gratuita a cuantos alumnos la reclamen (García Garrido, 1993). En el curso 1999-2000 existían en Francia metropolitana 18.285 es-

Universidad de Huelva 2009

cuelas maternales públicas y 273 escuelas maternales privadas, a estas últimas acuden el 12.5 por ciento del alumnado. Corresponde el 87.5 por ciento a las mayoritarias, que son las públicas. En los últimos años en que la tendencia demográfica ha bajado, esto ha afectado al sector privado con una disminución del -1,4 por ciento y al sector público en el -0,4 por ciento (eurydice.com, 2000).

VII.4.2. La Educación Primaria.

Al igual que está definida la escuela maternal por la Ley de Orientación sobre la educación de 1989, también ésta, define la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias. En 1991, un documento del ministerio titulado "Los ciclos en la escuela primaria" orienta sobre la política de la escuela primaria, así como, las competencias curriculares que el alumnado debe adquirir en cada uno de los ciclos. Estos programas han sido revisados y los horarios modificados en 1995 (eurydice.org, 2000).

L´école élémentaire o école primarie (recibe este último nombre frecuentemente cuando es una institución que tiene también clases maternales), que abarca cinco años académicos (de los seis a los once de edad), es obligatoria en su integridad y única para todos, si bien puede ser realizada en centros públicos y privados. De acuerdo con la Ley mencionada del 89, los dos primeros años (junto al último de enseñanza preescolar) constituyen el llamado "ciclo de los aprendizajes". Sigue a éste el "ciclo de consolidación y profundización", también de tres años (entre los ocho y once de edad) (García Garrido, 1993).

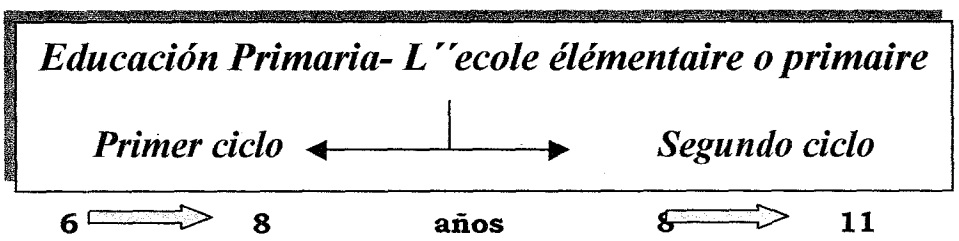


Figura VII.5. Edades y Ciclos que abarca la educación primaria en Francia.

Universidad de Huelva 2009

En la educación primaria se reflejan tres tipos de organización en cuanto a los niveles y grupos de alumnos: la distribución del alumnado en grupos-clases según la edad (el maestro debe asumir la heterogeneidad de su clase y coordinación con otros maestros); la distribución del alumnado en grupos-clases según los niveles (el maestro debe tener la responsabilidad de un grupo de alumnos durante un curso o un ciclo escolar); y por último, cambios en las responsabilidades o funciones de la enseñanza y actividades laterales[2] (eurydice.org,2000).

Los objetivos generales que se persiguen en la enseñanza primaria, están definidos en la orden de 1990, según eurydice.org, 2000:

> *"La escuela elemental aporta al alumnado los elementos y los instrumentos fundamentales del saber: expresión oral y escrita, lectura y matemáticas. Le permite ejercer y desarrollar su inteligencia, su sensibilidad, sus aptitudes manuales, psíquicas y artísticas. La escuela permite al alumno entender el concepto de tiempo, espacio, objetos del mundo moderno y de su propio cuerpo. Permite la adquisición progresiva de saberes metodológicos y prepara al alumno para seguir una escolaridad óptima en los collèges".*

En cuanto al contenido del plan de estudios, desde 1969 ha ido haciéndose más acusada la tendencia a dedicar mayor atención a la educación física y deportiva, con una mayor dedicación horaria. Las reformas operadas en la década de los ochenta han insistido en la importancia de las habilidades básicas y han vuelto a prácticas nocionistas, con especial atención a la lengua, matemáticas y ciencias y a la división por asignaturas en vez de por áreas. En el plan figuran también algunas horas de historia y geografía, así como la educación cívica y artística. En los últimos años, se han realizado intentos de introducir una lengua extranjera (García Garrido, 1993).

[2] Para estas actividades laterales se organizan grupos para determinadas disciplinas, para tener en cuenta el ritmo y el nivel del alumnado, hay cambios en las funciones y competencias entre el profesorado. El alumno, en primer lugar, tiene un grupo-clase y un profesor como referencia durante algunas horas escolares, y en segundo lugar, se le da una enseñanza adaptada a su ritmo de aprendizaje

Universidad de Huelva 2009

A continuación, detallamos las materias y el número de horas de enseñanza en los dos ciclos: ciclo de los aprendizajes fundamentales y ciclo de profundización (eurydice.org,2000).

CICLO DE LOS APRENDIZAJES		CICLO DE PROFUNDIZACIÓN	
DISCIPLINAS	***HORAS***	***DISCIPLINAS***	***HORAS***
Francés	9	Francés y Lenguas vivas	9
Matemáticas	5	Estudio dirigido	2
Educación cívica	4	Matemáticas	5.5
Educación artística, psíquica y deportiva.	6	Geografía, historia, educación cívica, ciencia y tecnología	4
Estudio dirigido	2	Educación artística, psíquica y deportiva	5.5
TOTAL	26	***TOTAL***	26

Cuadro VII.4. Distribución de materias/horas por ciclos en primaria en Francia.

Salvo casos muy excepcionales, no hay repeticiones de curso (sólo si los padres lo solicitan expresamente). De este modo, los alumnos pasan automáticamente de un ciclo al otro y, a los once años por lo general, pueden acceder a la enseñanza secundaria (García Garrido, 1993). Según la decisión del consejo de maestros del ciclo correspondiente y no existe examen al finalizar la educación primaria.

Todas las *comunes*, por muy pequeñas que sean, están obligadas a sostener por lo menos una escuela primaria; obligación que se extiende incluso a las aldeas y caseríos separados de una *commune* por más de tres kilómetros y que tengan un mínimo de quince niños en edad escolar. Las escuelas primarias no tienen por qué practicar la

Universidad de Huelva 2009

enseñanza mixta o la coeducación; sigue siendo habitual la existencias de escuelas para niñas y para niños, separadamente, si bien desde 1964 ha venido progresivamente aminorándose la vieja y arraigada tendencia a mantener la separación de sexos en la escuela primaria pública y privada (García Garrido, 1993).

En el último año de la escuela primaria se comienza (no siempre con resultados apreciables), un proceso de orientación que tendrá pleno desarrollo en los años sucesivos. Su objetivo fundamental se centra, por el momento, en la elaboración por parte del profesor de un dossier sobre los resultados escolares y las aptitudes del alumno (García Garrido, 1993).

El número de alumnos en la enseñanza primaria a partir de 1960 ha experimentado un retroceso considerable. Factores como la reducción de los retrasos escolares, supresión de las clases al finalizar los estudios primarios (sobre todo para el alumnado de 11 a 13 años), han contribuido a reforzar el fenómeno demográfico en primaria. Entre los años 1960 y 1986 el descenso ha sido de un 16.6%, para el curso 1999-2000 el descenso es de sólo el 1,7%. En este curso mencionado, la matrícula de los alumnos de primaria ha sido de 3.839.770, donde el sector público representa el 85,3%, como se puede observar en el cuadro siguiente (eurydice.org,2000):

Miles %	1960-61	1985-86	1994-95	1997-98	1998-99	1999-00
Público	4.112,8	3.432,8	3.380,3	3.355,4	3.324,8	3.276,9
Privado	802,6	616,2	583,8	577,0	572,4	562,8
Total	4.915,4	4.049,0	3.964,1	3.932,4	3.897,2	3.839,7

Cuadro VII.5. Nº. de alumnos escolarizados en Francia en primaria.

Existen una serie de servicios de apoyo para los niños **deficientes visuales** que cursan las enseñanzas obligatorias, generalmente, dirigidos por asociaciones.

Universidad de Huelva 2009

VII.4.3. La Educación Secundaria.

La enseñanza secundaria se extiende a lo largo de siete años, distribuida entre dos niveles de enseñanza: la enseñanza secundaria inferior (primera etapa obligatoria de 4 años) cursadas en los *collèges* y la enseñanza secundaria superior (segunda etapa de 3 ó 4 años no obligatoria) cursada en los *lycée*.

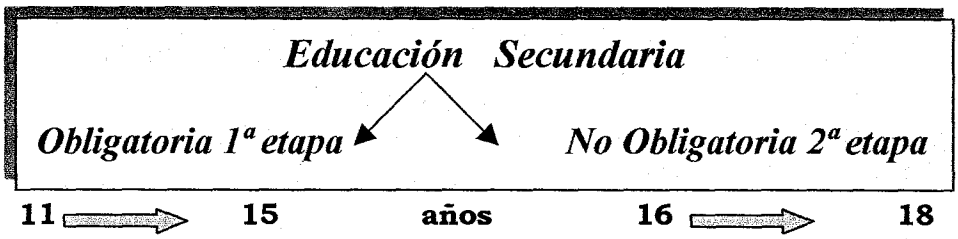


Figura VII.6. Edades y Niveles que abarca la educación secundaria en Francia.

En esta etapa educativa los alumnos **deficientes visuales** totales reciben más apoyo que los que no los son, que a veces carecen de material adecuado, y no existen escuelas para aquellos con hándicaps adicionales, según se recoge en nuestro estudio.

VII.4.3.1. La enseñanza secundaria inferior.

De la escuela primaria, los alumnos pasan normalmente a los once años, a lo que a partir de la Ley Fouchet se denominó *collège d'enseignement secondaire (CES)* y que después, mediante la reforma Haby, se convertiría simplemente en el *collège*. Permanecen allí durante cuatro años, o quizás algo más, hasta que hayan cumplido por lo menos los quince. Este período, obligatorio en su integridad, está dividido en dos ciclos, cada uno de dos años de duración: ciclo de observación y ciclo de orientación. Al primero corresponden los cursos denominados sexto y quinto, mientras que, siempre en forma descendente, cuarto y tercero corresponden al segundo ciclo (García Garrido, 1993).

Universidad de Huelva 2009

El objetivo general que comprende este nivel viene reflejado en la Ley de Educación de 1989, asigna a la educación como primera prioridad nacional y emplaza al conjunto del sistema educativo conducir de entre 5 a 4 estudiantes, al último curso de la secundaria superior, con su respectivo nivel mínimo de cualificación. Dentro de este objetivo general, se especifica como prioritario desarrollar el pensamiento lógico, el aprendizaje de los tres modos de expresión: escrito, oral e imagen; y por último, crear el hábito del trabajo personal. La Ley de programación del 13 de Julio de 1995 define la misión de los *collèges* como la de dispensar a todo el alumnado una formación general y adquirir saberes y saber-hacer fundamentales para constituir una cultura común, también, preparar y formar en tercero ofertas pedagógicas diversas y apropiadas (eurydice.org,2000).

Toda la enseñanza secundaria de primer grado es, en principio única e igual para todos los alumnos, aunque se practican con frecuencia agrupaciones homogéneas ya en el ciclo de observación y sobre todo en el de orientación; en éste se introducen además algunos contenidos opcionales, de mayor o menor dificultad, e instrucción suplementaria para los alumnos más retrasados. En los centros públicos se practica la enseñanza mixta, sin separación de sexos. La reforma Savary introduce la sustitución de los dos primeros cursos tradicionales por agrupaciones heterogéneas para alumnos de distinta edad dentro del mismo ciclo (García Garrido, 1993).

En los *collèges* se han elaborados nuevos programas de enseñanza que han entrado en la práctica de forma progresiva desde 1996 hasta 1999, con la prioridad de dar aprendizajes fundamentales (eurydice.org,2000). Los días lectivos semanales son cuatro y medio, y el horario total semanal es de 27 horas (30 horas para los alumnos que necesitan instrucción suplementaria). El plan de estudio comprende un tronco de asignaturas comunes u obligatorias; y otro de asignaturas opcionales, como se puede apreciar en el cuadro VII.6[3].

[3] En el cuadro VII.6, aparece una relación de asignaturas correspondientes al ciclo de secundaria inferior. Está dividido en materias obligatorias y opcionales y dentro de las opcionales tienen la posibilidad de elegir en tercer curso entre Lenguas y Tecnologías. Entre

Universidad de Huelva 2009

SEXTO CURSO	QUINTO/CUARTO CURSO	TERCER CURSO
TRONCO COMÚN	OBLIGATORIAS	OBLIGATORIAS
Francés (6h)	Francés (4-5,5h)	Francés (4,5h)
Matemáticas (4h)	Matemáticas (3,5-4,5h)	Matemáticas (4h)
Lengua Extranjera (4h)	Leng. Extranjera (3-4h)	Lengua extranjera (3h)
Geografía/historia (3h)	Geografía/historia (3-4h)	Geografía/historia (3h)
Cien. vida-tierra (1,5h)	Cienc. Vida-tierra (1,5-2h)	Cien. Vida-tierra (1,5h)
Tecnología (1,5)	Física/Química (1,5-2h)	Física/química (2h)
Ens. Artísticas (2h)	Tecnología (1,5-2h)	Tecnología (2h)
Ed. Psíquica-depor (4h)	Ens. Artística (2-3h)	Ens. Artísticas (2h)
Estudio dirigido (2h)	Ed. Psíq. Deportiva (3h)	Ed. Psíq. Deportiva (3h)
OPCIONALES	OPCIONALES	OPCIÓN: LENGUAS-TECNOLOGÍA
	2ª Lengua extranj. (5°, 3h)	2ª Lengua estranj. (3h)
	Latín (4°, 3h)	tecnología (3h)
	Tecnología (5°, 3h)	Latín (3h)
	Lengua regional (5°, 3h)	Griego (3h)
		Lengua regional (3h)

Cuadro VII.6. Relación de materias y horas del ciclo de secundaria inferior francés.

Francia concede un importante papel a **la orientación escolar**. El dossier que acompañó al alumnado a su entrada en la *sixième* (6°), y que fue revisado por padres y profesores, sigue siendo completado con datos de rendimiento y aptitud, de tal modo que, en el ciclo de o-

paréntesis figura el número de horas de cada materia semanalmente, así como, el curso donde se imparte. Cuando figuran dos horas separadas por un guión, quiere decir que es bien para quinto, la primera; o cuarto la situada en segundo lugar.

Universidad de Huelva 2009

rientación, pueda perfilarse un diagnóstico acerca de las posibilidades del alumno de cara a posteriores estudios o de cara al mundo del trabajo. La institución de la tutoría, instaurada en la reforma Savary, puede contribuir a un mejor desarrollo de la labor orientadora que sigue siendo más bien teórica, es decir: sin una realización práctica verdadera (García Garrido, 1993).

Los programas nacionales reformados de estudios vienen definidos por el decreto nº 96-465 de 29 de Mayo de 1996, en él se encuentran, tanto los objetivos como los contenidos de enseñanza, esta reforma se produjo de forma progresiva nivel por nivel: en 6º en el comienzo del curso de 1996; en 5º en 1997; en 4º en 1998 y en 3º en 1999. Sin embargo, en lo que concierne a los métodos de enseñanza, se da por parte del Estado una libertad grande al profesorado, por supuesto respetando siempre los programas existentes (eurydice.org, 2000).

Cada año, después de 1989, se organiza un proceso de evaluación nacional, sistemática y obligatoria de todo el alumnado, establecida por uno de los diez directores generales del Ministerio de Educación nacional. El alumno es evaluado en tres etapas de su proceso escolar como se muestra en el cuadro (eurydice.org, 2000):

- En la entrada del segundo ciclo de enseñanza elemental a la edad de 8 años.
- En el comienzo de la enseñanza secundaria obligatoria en el *collège* a la edad de 11 años.
- Y después de 1992, en la entrada en la secundaria general y tecnológica o profesional en el *Lycée* a los 15 años.

Cuadro VII.7. Etapas de evaluación del alumnado francés

Al final del *collège*, un examen realizado a nivel departamental da paso a la obtención del llamado *Brevet des collèges*.

Universidad de Huelva 2009

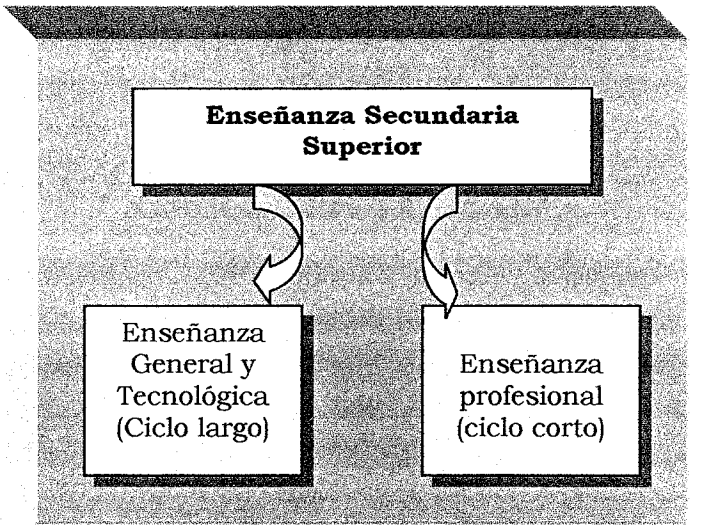
VII.4.3.2. La enseñanza secundaria superior.

Esta etapa no obligatoria, tiene dos modalidades netamente distintas, académica la una y profesional la otra, si bien los establecimientos donde ambas se cursan lucen el idéntico nombre de *Lycées*. Siguiendo a García Garrido, 1993, los aspectos generales de cada una de ellas son los que siguen:

- ✓ La **primera modalidad**, ordinariamente denominada "de ciclo largo", se cursa en los *lycée d´enseignement general et technologique* a lo largo de tres años, y con el fin fundamental de preparar al alumnado para emprender después estudios superiores en universidades, escuelas técnicas superiores, etc. Los alumnos pueden escoger cualquiera de las variadas secciones (*filières*) existentes en estos centros: literatura y lenguas, ciencias sociales, matemáticas y ciencias físicas y naturales, tecnología industrial... Estos estudios le conducirán al examen de *baccalauréat* o bachillerato, que abre, en principio, las puertas de los centros de enseñanza superior y que se realiza generalmente en dos pasos: un primer examen de materias básicas (bachillerato básico) al final de los dos primeros cursos del liceo (*deuxième y première,* respectivamente), y otro de materias especializadas después del tercero y último curso (*terminale*). Aparte de estos estudios que apuntan a la consecución del *baccalauréat* (en el que debe incluirse también el *baccalauréat de technicien*), esta enseñanza secundaria de ciclo largo ha incorporado también un programa de tres años a cuyo término se concede al alumnado un certificado de técnico en un campo profesional determinado (*brevet de technicien*).
- ✓ La **segunda modalidad** que comúnmente se denomina "de ciclo corto" viene realizada, por lo general a lo largo de dos años, en los *Lycées d´enseignement professionnel* (L.E.P.). En ellos el alumnado puede optar, o bien por unos estudios, en parte generales y en parte profesionales, que le conducirán al *brevet d´études professionnelles* (B.E.P.), o bien por una preparación predominantemente profesional, al término de la cual pueden obtener el *certificat d´aptitude professionnelle* (C.A.P.). Está claro que ambas opciones no condu-

Universidad de Huelva 2009

cen directamente a estudios superiores, sino al mundo del trabajo; pero cabe, en el primer caso, la posibilidad de acceso a algunas modalidades de enseñanza superior.



Cuadro VII.8. Modalidades que comprende la enseñanza secundaria superior francesa

Todas las secciones que conducen al bachillerato, en sus planes de estudios, cuentan con un importante tronco común de materias durante los dos primeros años. Tales materias, que ocupan las tres cuartas partes del horario total, son fundamentalmente lengua francesa, una lengua extranjera, matemáticas, alguna ciencia físico-natural, alguna ciencia social y filosofía, además de la educación física, obligatoria también para todos. El resto del horario es rellenado por materias de especialización, las cuales constituyen el núcleo fundamental durante el tercer curso (*classe terminale*). Aparte de las secciones mencionadas, es posible optar por determinadas especializaciones de carácter profesional, tales como informática, gestión hotelera, administración de servicios sociales, etc. También las opciones netamente profesionales que no conducen al bachillerato (es decir, las de "ciclo corto") cuentan con un tronco común de materias de formación general (lengua, matemáticas, etc.) (García Garrido, 1993).

Universidad de Huelva 2009

Los horarios de actividad escolar varían entre los diferentes centros y secciones, oscilando entre 25 y 35 horas semanales. Debe tenerse en cuenta, sin embargo que, en esta etapa, y de modo especial en las secciones que conducen al bachillerato, una gran parte del trabajo escolar del alumnado debe ser realizado por cuenta propia (en casa, en bibliotecas, etc.), pese a lo recargado de la jornada escolar (García Garrido, 1993).

VII.5. El Profesorado.

Según se recoge en García Garrido, 1993; tradicionalmente, los profesores de enseñanza primaria (*instituteurs*) han cursado su **formación** en las *Ecoles Normales*, en las que ingresaban ordinariamente con el título de Bachiller. Lo habitual en las últimas décadas era que permaneciesen allí tres años, al término de los cuales recibían una titulación que les permitía el ejercicio profesional y cuyo nombre cambió en varias ocasiones. Con respecto al profesorado de enseñanza secundaria de primera etapa (*collège*) o de segunda etapa (*lycée*), los caminos eran diversos, pero exigían en cualquier caso la previa posesión de un título universitario de *licence* (tres años de estudio) o de *maîtrise* (cuatro años), a lo que seguía una preparación profesional específica, teórica y práctica, en determinados centros. Esta preparación estaba unida a la consecución de algunos de los certificados habilitantes para ejercer la docencia en esos niveles: el CAPES (Certificado de aptitud del profesorado de enseñanza secundaria), el CAPET (Certificado de aptitud del profesorado de enseñanza técnica) o la llamada *agrégation de l'enseignement secondaire*. Había distintas instituciones que proporcionaban estos estudios: los IPES (institutos de preparación de enseñanza de segundo grado), los CPR (centros pedagógicos regionales) y, también, las *Ecoles Normales Supérieures*. Pero todo este conjunto de titulos e instituciones, dice Garrido, era un enorme baile de siglas, un complicado laberinto y un cauce de excesivo estamentismo dentro del profesorado.

Universidad de Huelva 2009

La Ley de 1989, intentó dar una solución definitiva y satisfactoria al asunto expuesto anteriormente. En su artículo 17 establece la creación, en cada una de las Academias, de un *Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)* con el fin de ocuparse de la formación estrictamente profesional de los futuros profesores de cualquier nivel, desde la escuela maternal hasta el liceo. Estos institutos creados deberían establecerse en relación con una o varias de las universidades pertenecientes a la correspondiente Academia, pero no dependería de ellas, sino del Ministerio de Educación. Y deberían asegurar tanto la formación inicial (pedagógica o profesional) del profesorado como su formación continua (García Garrido, 1993).

En 1990, se hacen disposiciones que dictaron las normas fundamentales de funcionamiento de las nuevas instituciones. Se exigía a los candidatos el haber terminado antes una *licence* universitaria. Su plan de estudios sería en parte común y en parte especializado, de acuerdo a los niveles d enseñanza en los que se pretendiera ingresar y de acuerdo a las materias de enseñanza elegida. En cuanto a la creación de instituciones concretas, se establecieron inicialmente, con carácter experimental, en Grenoble, Lille, y Reims, con la advertencia de que, en septiembre de 1991, se extendería su creación a todas las restantes Academias, y así se hizo hasta sumar un total de 28 (García Garrido, 1993).

El único profesorado que seguía formándose fuera de los IUFM es el universitario. Su formación se desarrolla en las universidades o en las grandes escuelas. Normalmente se precisan bastantes años de intensa preparación para poder acceder a los más altos grados de la docencia universitaria. Los profesores titulares, que es el escalón más alto, son reclutados habitualmente entre los *maîtres de conférences* con dos o más años de antigüedad. La formación y selección de éstos varía según las carreras. Como ejemplo diremos que para medicina, farmacia, derecho y otras, suele ser necesario superar previamente el concurso de *Agrégation de l'enseignement supérieur.* Para ciencias y letras, los candidatos han de poseer, de ordinario, el *doctorat d'Etat,* así

Universidad de Huelva 2009

como estar inscritos en una lista de aptitud para la enseñanza superior (García Garrido, 1993).

Según se desprende de nuestro estudio, el profesorado que atiende al alumnado **deficiente visual**, es un profesorado especializado en ciegos o personas con hándicaps visuales, generalmente perteneciente a equipos especializados con diversidad de profesionales, adaptados a cada una de las necesidades.

VII.6. La atención a la diversidad.

VII.6.1. Política de integración.

Desde mediados de los años setenta, según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998; el sistema educativo francés ha conocido cambios que pueden inscribirse en torno a tres ejes.

En primer lugar, y en el marco de las Leyes y de los reglamentos que configuran el sistema educativo, se aprecia una fuerte tendencia al aumento de una pedagogía diferenciada en la educación ordinaria. Esta diferenciación aparece como necesaria para hacer frente a la heterogeneidad del conjunto del alumnado.

En segundo lugar, la administración educativa ha sufrido, como el resto de las administraciones, una profunda remodelación debido a la aprobación de las leyes de descentralización territorial, que han acrecentado las competencias delegadas por el Estado a las colectividades territoriales (municipios, departamentos, regiones). Esta descentralización territorial ha estado acompañada por un fuerte movimiento de descentralización administrativa que ha incrementado las competencias de los servicios descentralizados de la Educación Nacional (rectorados, inspecciones académicas) en comparación con la administración central (ministerio). Estas dos dinámicas convergentes crean las condiciones necesarias para una mayor adaptación a las condiciones locales o regionales (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

Universidad de Huelva 2009

Finalmente, desde la aprobación de la ley de 10 de julio de 1989 , se ha redefinido el concepto mismo del derecho a la educación, puesto que éste ya no está circunscrito a los límites de la escolaridad obligatoria. Cualquier niño tiene derecho a ingresar desde la edad de los tres años en la escuela maternal y cualquier adolescente, a partir de los 16 años, tiene derecho a recibir una formación profesional cualificada, si así lo desea. Esta definición es absolutamente no discriminatoria ya que no hace ninguna distinción referente a que el niño o el joven tenga o no necesidades educativas especiales. Por otra parte, una circular del 18 de noviembre de 1991, emitida por el Ministro de Sanidad y Asuntos Sociales y por el Ministro de Educación Nacional, precisa que la escuela, el colegio o el liceo más próximos al domicilio del alumno con discapacidad deben acogerle en principio en el marco de la integración escolar. Por otro lado, se favorece prioritariamente la escolarización a partir de la edad de dos años para aquellos niños que provienen de medios sociales desfavorecidos.

La educación especial no sólo es responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, sino también del Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales , así como del Ministerio de Justicia . La educación especial se apoya en una amplia red de clases, escuelas y centros especiales, aunque es necesario señalar el gran esfuerzo que se realiza para prevenir las dificultades de aprendizaje. La tendencia dominante hoy en día es evitar, en la medida de lo posible, la derivación de un niño hacia un centro especial. Además, actualmente se intenta que la acogida en un establecimiento especial sea temporal (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

La política de integración debería además ser más flexible para así favorecer la toma de decisiones a nivel local y facilitar, en consecuencia, la cooperación entre las diferentes instituciones y los servicios próximos entre sí. Hay que señalar que si bien existe una voluntad política clara por desarrollar la integración, en la práctica su realización se enfrenta a dificultades que es necesario solucionar para favorecer la escolarización de los niños más vulnerables.

Universidad de Huelva 2009

La Ley de Orientación a favor de las personas con minusvalía (30 de junio de 1975) tiene la particularidad de no dar una definición ni de la deficiencia ni de la persona con deficiencia. Esta ley ha optado por proceder de otra forma: crear un organismo en cada departamento, la Comisión Departamental de Educación Especial (CDES), que promulga medidas económicas o educativas, específicamente adaptadas a cada niño. No puede tomarse ninguna medida sin el consentimiento de los padres. Es esta disposición de la ley la que permite afirmar que "un niño tiene una deficiencia cuando la CDES así lo ha determinado".

En nuestro estudio, apreciamos que los pocos textos existentes, relativos al alumnado con **deficiencia visual** aparecen en esta Ley de 1975, podemos considerar una legislación existente para las necesidades educativas especiales, de forma general, pero poco profundiza de los invidentes.

Por otro lado, hay que señalar que ninguna de las decisiones de la CDES es definitiva; todas tienen una duración limitada. La CDES tiene competencia para proveer ayudas a niños con una deficiencia sensorial, física o mental o una enfermedad crónica invalidante, pero en cuanto a la orientación del niño sólo tiene competencia para hacerlo hacia determinados centros y servicios denominados médico-educativos. Por lo tanto, debido a este hecho, los niños pueden ser acogidos en otras instituciones o servicios en razón de otro tipo de decisiones: por decisión médica; por decisión de un juez para niños; y en el marco de medidas de ayuda social a la infancia. Se trata, pues, de niños con necesidades especiales pero cuya orientación no depende de la CDES (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

VII.6.2. Evaluación.

En Francia, la **evaluación de las necesidades educativas especiales** es objeto de procedimientos diversos y compete a diferentes instancias de decisión. En el caso de los niños y adolescentes (de 0 a 20 años) y de acuerdo con lo dispuesto por la ley de orientación a favor de las personas con minusvalía de 1975, son las CDES las competentes

Universidad de Huelva 2009

para decidir el ingreso en la escuela ordinaria o especial (acompañadas, si ello fuese necesario, por un proyecto individualizado de integración o por un programa de apoyo reeducativo o terapéutico ofrecido por servicios especializados), o hacia los centros médico-educativos. Cuando las orientaciones no conllevan una financiación por parte de los organismos de la seguridad social, la CDES delega casi siempre sus competencias en las Comisiones de Circunscripción Pre-elemental y Elemental o del Segundo Ciclo (CCPE o CCSD) que se hacen cargo de los casos en zonas geográficas más reducidas (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

En cuanto a las disposiciones relativas a los niños con necesidades educativas especiales, la Agencia Europea, 1998, nos informa que el Ministerio de Educación Nacional ha creado dispositivos de prevención y de apoyo para los alumnos con dificultades y gestiona, de forma directa, un cierto número de clases, secciones, establecimientos para niños y adolescentes con diferentes tipos de deficiencia. Tiene además la obligación de costear los gastos de educación sea cual sea el lugar en el que se escolarice y/o atienda al niño. Este Ministerio, tiene también la responsabilidad de remunerar a todos los educadores que tienen a su cargo niños con necesidades especiales, cualquiera que sea el sector del que dependa.

El Ministerio de Asuntos Sociales tiene bajo su tutela a todos los centros del sector médico-educativo. Ejerce un control sobre estos centros, aunque son financiados con el presupuesto de los departamentos; algunas de estas instituciones están gestionadas por el Ministerio de Justicia que tiene bajo su responsabilidad un número muy reducido de centros y servicios. Finalmente, el Ministerio de Sanidad ejerce la tutela sobre los centros sanitarios.

El sistema de Educación Nacional distingue tres tipos de servicios o centros, según se recoge en la Agencia Europea, 1998 y figuran en el cuadro siguiente, aunque los equipos específicos para los **deficientes visuales**, suelen pertenecer a asociaciones.

Universidad de Huelva 2009

- Los que en el marco de la escuela ordinaria tienen funciones de prevención de las dificultades de aprendizaje.
- Los que cumplen funciones de integración colectiva o individual.
- Los que dispensan una enseñanza general y profesional adaptada.

Cuadro VII.9. Tipos de centros de n.e.e. en Francia.

Con respecto a la primera categoría, se trata de redes de ayuda especiales para los alumnos con dificultad de la escuela maternal o elemental creadas en abril de 1990. Proceden de las antiguas estructuras de adaptación (las clases de adaptación y los grupos de ayuda psico-pedagógicas, GAPP, creados en 1970). Estas redes de ayuda están compuestas por psicólogos escolares y educadores especiales que dispensan ayudas pedagógicas o de reeducación a pequeños grupos de niños. También se pueden organizar clases de adaptación (máximo 15 alumnos) que no deben, en principio, acoger a los alumnos por un período superior a un año. El personal de estas redes sólo interviene una vez informadas las familias. Los exámenes psicológicos y las ayudas para reeducación no pueden tener lugar sin el acuerdo formal de las familias.

En la escuela elemental, existen Clases de Integración Escolar llamadas CLIS. Son de cuatro tipos y escolarizan a niños con deficiencia mental, visual, auditiva o motora. En Francia hay cerca de 5.000 clases de este tipo. Hay que señalar que cada alumno escolarizado en una CLIS debe ser objeto de un proyecto individualizado de integración y beneficiarse, en la medida de sus posibilidades, de un tiempo de integración en las clases ordinarias de la escuela.

En 1995, se crearon en los colegios servicios similares a las CLIS para los alumnos con deficiencia mental. Se trata de las Unidades Pedagógicas de Integración (UPI) que por el momento no son muy nume-

Universidad de Huelva 2009

rosas. Están diseñadas para hacerse cargo de la escolarización de los adolescentes que provienen de una CLIS o de un centro especial. Existen otros tipos de dispositivos en los colegios y en los liceos para los adolescentes con deficiencia sensorial o motora que no se denominan UPI. Los alumnos son orientados hacia esos servicios por las Comisiones de Educación Especial del segundo ciclo, CCSD, cuya decisión se completa, si ello es necesario, con una notificación de la CDES para el acompañamiento por un SESSAD.

Existen todavía unas 60 escuelas especiales a nivel elemental. Estas escuelas fueron a menudo creadas para acoger a los alumnos con una salud precaria, pero actualmente tienen diversas funciones y acogen por ejemplo a niños con deficiencias sensoriales o niños enfermos.

El tercer tipo de servicio tiene por objetivo proporcionar una enseñanza general y profesional adaptada a los adolescentes, denominadas SEGPA y que actúan casi siempre en los colegios. Existen alrededor de 15.000 y escolarizan a alumnos de 12 a 16 años y, a veces, de 17 y 18 años. Estas secciones disponen de un personal especial: educadores especiales de primer ciclo, profesores de liceos de formación profesional; la coordinación pedagógica corre a cargo de un director adjunto que ejerce sus funciones bajo la autoridad del director del centro. El objetivo prioritario de los SEGPA es dispensar a los alumnos una enseñanza que les permita acceder a una formación profesional del nivel V, al Certificado de Aptitud Profesional (CAP).

También, como se recoge en la Agencia Europea, 1998; existen 82 instituciones que reciben en régimen de internado a adolescentes que requieren una enseñanza general y profesional adaptada; se trata de los Establecimientos Regionales de Enseñanza Adaptada (EREA). La mayor parte de ellos acogen a alumnos que presentan las mismas dificultades que los de los SEGPA, pero también con problemas familiares y sociales. Algunos EREA escolarizan a alumnos con deficiencia sensorial y motora, pueden dispensar una enseñanza a nivel de liceo y disponen de un centro sanitario anexo. Hay que señalar que los SEGPA

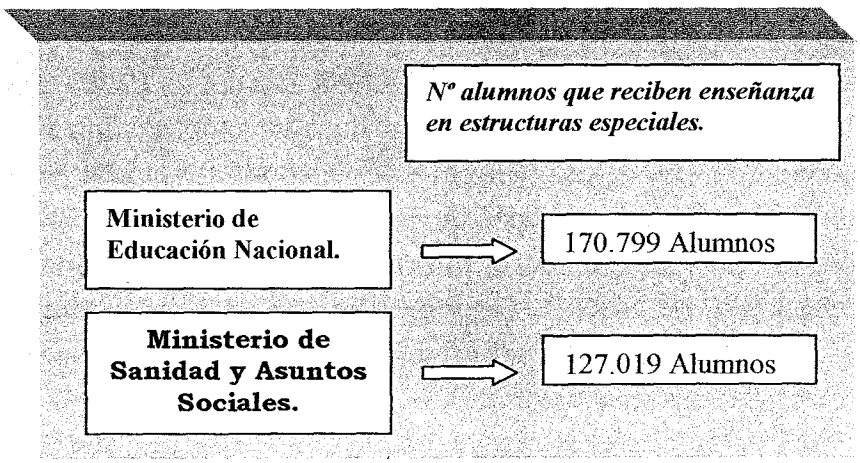
Universidad de Huelva 2009

son únicamente parte de un centro educativo, mientras que los EREA son servicios autónomos con su propio director.

Los servicios para niños con necesidades especiales que están bajo la tutela de otros ministerios que no sea el de Educación Nacional son variados y complejos. La mayoría de las instituciones y de los servicios están gestionado por asociaciones u organismos privados sin ánimo de lucro. Existen, asimismo, algunos establecimientos públicos que representan alrededor de un 20% del equipamiento y que cubren tres sectores: médico-educativo, socio-educativo y sanitario (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

VII.6.3. Alumnado con n.e.e.

En Francia, alrededor del 2,6% de los niños en edad de escolaridad obligatoria recurren a servicios que conciernen a la educación especial (en integración escolar o en centros especiales). Este porcentaje se refiere al conjunto de sectores bajo la tutela de los diferentes ministerios. Las cifras del Ministerio de Educación Nacional muestran que alrededor del 2,4% de los alumnos están escolarizados en clases o en escuelas especiales, la mayoría gestionadas por el Ministerio de Educación Nacional, como indica el cuadro siguiente (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).



Cuadro VII.10. Alumnado con atención educativa especial en Francia.

Universidad de Huelva 2009

De los 170.799 alumnos que reciben una enseñanza especial en establecimientos de Educación Nacional, 48.413 cursan el primer ciclo y 122.386 el segundo. Una pequeña minoría, el 3% recibe esta enseñanza en un centro escolar privado. Entre los alumnos recogidos en estas cifras, algunos son niños integrados a tiempo completo o a tiempo parcial. En el informe francés se recoge la cifra de 19.508 alumnos integrados en el primer ciclo. Actualmente la Agencia Europea, no dispone de cifras correspondientes al segundo ciclo. La mayoría de los alumnos integrados , el 75%, lo están a tiempo completo. El cuadro siguiente nos muestra el número de alumnos en la escuela ordinaria, de esta forma, la comparación con el alumnado de necesidades educativas especiales es más perceptible (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

Nº de alumnos en la escuela ordinaria	
Escuela maternal	**2.530.800**
Escuela elemental	**3.964.100**
1er ciclo secundaria	**3.261.600**
2º ciclo profesional	**688.600**
2º ciclo general y tecnológico.	**1.482.100**
TOTAL	**11.927.200**

Cuadro VII.11 . Alumnado escolarizado en escuela ordinaria en Francia.

Comparando con años anteriores, el número de alumnos incluidos en estructuras especiales ha disminuido. Mientras que en 1980-81, casi 100.000 niños estaban escolarizados en aulas especiales de la escuela elemental, en 1996 este número se reduce en casi un 50% (ac-

Universidad de Huelva 2009

tualmente menos de 50.000 niños), mientras que en el mismo periodo, el número de alumnos escolarizados en la escuela elemental sólo ha disminuido en un 7%. De esta forma, comparando con las cifras avanzadas por la OCDE en 1990, el porcentaje de niños en estructuras especiales ha disminuido: el porcentaje se estimaba en un 2,7% (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

VII.6.4. Programa y formación.

En informaciones recogidas en la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998; actualmente en la formación básica de los educadores no se le presta mucha atención a la educación de niños con necesidades especiales, pero se espera que próximamente podrían producirse modificaciones al respecto. Por el momento, consiste esencialmente en una formación especial de carácter complementario. La mayor parte de los educadores especiales son titulares del CAAPSAIS (certificado de Aptitud en Intervención Pedagógica Especial de Adaptación e Integración Escolar). Su creación data de 1987. El CAAPSAIS comporta varias opciones y los estudiantes pueden escoger entre siete especialidades según se muestran en el cuadro:

A. Deficiencias auditivas.
B. Deficiencias visuales.
C. Deficiencias motoras y niños enfermos.
D. Trastornos psicológicos graves.
E. Dificultades de aprendizaje en la escuela primaria.
F. Dificultades de aprendizaje en la enseñanza secundaria.
G. Apoyo en reeducación.

Cuadro VII.12. Especialidades del CAAPSAIS en Francia

Universidad de Huelva 2009

Para recibir esta formación, hay que tener el título de educador del primer ciclo. La formación se imparte en departamentos especializados de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros, los IUFM, o en el Centro Nacional de Suresnes. Los IUFM están mayoritariamente orientados hacia las opciones D, E, F y G.

La formación recibida en el marco del CAAPSAIS atribuye un lugar esencial a la integración: una de las funciones de los educadores se formula explícitamente en términos de promoción de la integración y una de las competencias que se espera tengan los educadores titulados del CAAPSAIS es la de participar en el desarrollo de actividades de integración (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

En aplicación de la Ley del 10 de julio de 1989, tanto las escuelas especiales como el resto de las instituciones deben contribuir a las modalidades de integración de los niños con deficiencia. En los centros de secundaria, sobre todo, es a veces difícil establecer relaciones más flexibles entre las secciones especiales del colegio y el colegio en sí. Por otra parte, los educadores de la escuela ordinaria piensan que la responsabilidad principal de garantizar la enseñanza a los alumnos con dificultades graves no les compete, ya que no han recibido la suficiente formación para ello. Además, los educadores especiales insisten en que se les reconozca su cualificación a estos efectos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

En este contexto, la transformación de los centros especiales y las medidas a favor de la integración progresan muy lentamente. En los centros especiales, los profesionales no analizan con serenidad los efectos de la integración, no sólo porque piensan que tendrán que acoger a los niños con mayor grado de deficiencia (ya que los alumnos con menor deficiencia son más fáciles de integrar), sino porque creen que su empleo puede verse amenazado.

En Francia, la **integración** es sin ninguna duda una prioridad pero no se considera como la solución exclusiva para la educación de los niños con necesidades educativas especiales. Las leyes y reglamen-

Universidad de Huelva 2009

taciones que dan prioridad a la integración son coherentes y convergentes. Lo que se pone en tela de juicio no es el derecho sino la aplicación del derecho. Un marco legislativo no es suficiente para la puesta en funcionamiento de un proceso de integración. Debe, asimismo, existir un fuerte compromiso y una unión entre los responsables de la política educativa y los actores de la educación. Los obstáculos no desaparecen y según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998; algunos de ellos son:

- Los diversos modos de gestión y de financiación crean relaciones complejas entre las diferentes instituciones y su personal.
- Una de las consecuencias de la descentralización es que ha aumentado el grado de autonomía de las autoridades locales con respecto a la administración central, de lo que resultan diversidades observables en el plano de las realizaciones.
- El peso de la presión presupuestaria y de las exigencias de control del gasto público.
- Oposición de los educadores de la escuela ordinaria. Los educadores temen tener que trabajar con alumnos con deficiencia y no tener el apoyo suficiente para enfrentarse a alumnos muy distintos tanto en sus clases como en el colegio.
- El número de alumnos por clase es de por sí excesivo y la integración de algunos alumnos con deficiencia no hace sino aumentar la carga de trabajo, exigiendo una diferenciación de metodología en materia pedagógica.
- La diferencia cultural entre las instituciones especiales y la escuela ordinaria es asimismo un freno a la integración.

VII.7. La Deficiencia Visual.

Empezamos este apartado haciendo alusión a unas frases de Halen en su obra "Aspectos de París en 1790", que hace una relación de la visita que hizo a la Institution National des Jeunes Aveugles Tra-

Universidad de Huelva 2009

vailleurs (Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos Trabajadores), escuela fundada con carácter privado por Valentín Haüy el día 10 de diciembre de 1784, con la ayuda de la Sociedad Filantrópica "Amigos de Francia", pero que ya había empezado a recibir la protección del Estado:

> *"Ayer asistimos al examen que Valentín Haüy hace pasar dos veces por semana en su escuela de ciegos. En los pupitres estaban sentados catorce faltos de vista, hombres y mujeres de diferentes edades, con gafas sobre los ojos"* (Montoro, 1992, p. 507).

III.7.1. Aspectos generales de su historia.

El día 28 de septiembre de 1791, dos días antes de disolverse la Asamblea Constituyente[4], se nacionalizó la institución docente de Valentín Haüy, dándosele el título de nacional, pero quedando fusionada con la escuela de sordomudos. Estas dos instituciones, que quedaron unidas, eran las únicas que en toda Francia sostenía el Gobierno para la educación de sordomudos y ciegos. Al año siguiente, en 1792, el ministro Condorcet también se ocupó de la nueva escuela de ciegos en su admirable plan de enseñanza, revolucionario y progresista por su concepción. En el plan educativo y laboral figuraba el proyecto de apartar a los ciegos de la mendicidad; e incorporarlos al trabajo artesanal de ciegos de ambos sexos (Montoro, 1992).

Valentín Haüy era sospechoso de monárquico por sus estrechas relaciones con los Reyes, la Corte y la Nobleza hasta que estalló la revolución del 14 de julio de 1789, siendo tildado de clerical, puesto que de todos eran conocidas sus ideas religiosas. Valentín temía perder la vida y que su escuela desapareciese, por lo cual se esforzó en realizar campañas propagandísticas que le prestigiaran ante la opinión pública y garantizasen la continuidad de la institución docente que había fundado (Montoro, 1992).

[4] La Constitución francesa fue aprobada el 3 de septiembre de 1791; y realizado esto, el día 30 de ese mismo mes, se disolvió la Asamblea Constituyente, comenzando entonces el período histórico de la Convención en Francia.

Universidad de Huelva 2009

Los ciegos, según afirma Condorcet, como cualquier súbdito francés, deben recibir educación estatal, subvencionada por el Gobierno de la nación. La época de 1795 a 1799, Valentín Haüy despliega una gran actividad con sus alumnos dentro y fuera de la escuela para recibir fondos con los que subvencionar la institución, que contaba con unos quince alumnos que aprendía cestería, empaquetado, labores de punto, música y los conocimientos, como las cuatro reglas, leer y escribir.

El golpe de Estado en noviembre de 1799, dio el poder a Napoleón Bonaparte y la mano de hierro del primer cónsul se hace sentir en los más mínimos detalles. La evidencia de que los faltos de vistas podían ser excelentes artesanos fue la razón que determinó a Napoleón a cerrar la escuela de Valentín Haüy e internar a sus alumnos en el hospicio de *"Les Quinze-Vingts"* para que aprendieran, exclusivamente, trabajos manuales, ejerciendo después su oficio en uno de los talleres protegidos, ideados por Condorcet. Napoleón ordenó que la Escuela Nacional de Ciegos Trabajadores fuera agregada y posteriormente cerrada, sin más dilación ni trámite alguno, al hospicio de *"Los Trescientos"*, hecho que se produjo con toda celeridad, ya que se perdía tiempo y dinero educándoles en un establecimiento público, dedicado exclusivamente, a su enseñanza. Ante tal hecho Valentín Haüy se siente desesperado, ya que, había fundado su escuela para evitar la mendicidad (Montoro, 1992).

En octubre de 1801 (Montoro, 1992), se autoriza el ingreso de ciegos de nacimiento en edad escolar en *"Les Quinze-Vingts"* para aprender los oficios artesanales que se enseñan en los talleres creados por Napoleón en este hospicio. Se modifican, por tanto, los reglamentos que, hasta entonces, sólo admitían en el asilo invidentes con los dieciséis años cumplidos, y que tenían la obligación de mendigar diariamente por las calles de París.

Cuando Valentín Haüy quedó desligado, oficialmente de su escuela, se sumió en una gran tristeza e iba a visitar a sus alumnos o charlaba con ellos en la calle. Sin embargo, su carácter emprendedor y amor al prójimo, pronto le hizo fundar una nueva escuela a la que, para evitar conflictos con las autoridades, llamaría *"El Museo de los Cie-*

Universidad de Huelva 2009

gos". Estaría dividida en dos secciones: una para los ciegos con menos de siete años de edad; y otra para los mayores de siete años de buena posición, que no pudieran o no quisieran estar internos en el hospicio de *"Los Trescientos"*. Como podemos observar, ya se preocupaba de los jardines de infancia y de la educación preescolar para niños ciegos, pero cuando quiere poner en práctica esta parte de su plan de enseñanza, encuentra tantas dificultades, que ha de desistir de su empeño (Montoro, 1992).

En mayo de 1806, Valentín Haüy parte de París, abandonando su "Museo de los Ciegos", del cual nunca más se hablará (Montoro, 1992), y emprende viaje hacia Rusia, donde funda el primer colegio de ciegos. Vive también en Alemania y Prusia. En el año 1821 se le ofrece a Haüy una plaza de profesor en su antiguo establecimiento francés, tras cambiar éste de director, invitación que inmediatamente fue aceptada por el "benefactor de los ciegos" con gran júbilo, incorporándose rápidamente, el día 21 de agosto y los alumnos de la institución (algunos de ellos antiguos alumnos suyos) lo reciben con una cantata. En este coro se encuentra un muchacho de 12 años de edad, Luis Braille, que sería el más destacado de los ciegos. Valentín Haüy estuvo en los últimos años de su vida muy mermado de facultades y llegó a quedarse paralítico de las piernas, falleciendo el 18 de marzo de 1822.

Carlos Barbier[5] en junio de 1819 presentó a la Academia de Ciencias Francesas, "una nueva máquina que graba sin necesidad de que uno vea las planchas de la escritura secreta de combinación"; o sea, un sistema de lectura nocturna conocido por "sonografía Barbier", inventado por él en el año 1811 para ser utilizado por los soldados durante la noche, porque era un procedimiento criptográfico en el que no era preciso ver, pudiéndose transmitir mensajes en la más completa oscuridad. En principio, Barbier dispuso los treinta y seis sonidos del idioma francés en un cuadro, a modo de tabla pitagórica de seis columnas y seis filas, como figura en el cuadro que sigue a este párrafo (Montoro, 1992).

[5] Nicolás María Carlos Barbier de la Serre es un anciano capitán de artillería y que firmaba como Carlos Barbier.

Universidad de Huelva 2009

	1	2	3	4	5	6
1	a	i	o	u	è	e
2	an	in	on	un	eu	ou
3	b	d	g	j	v	z
4	p	t	q	ch	f	s
5	l	m	n	r	gn	ll
6	oi	oin	ian	ien	ion	ieu

Cuadro VII.13. Cuadro fonético de Barbier de 1819 en Francia.

Cambiando el orden de las filas y de las columnas se obtienen otras pizarras y cuadros, como también, alterando el orden de los sonidos en algunas de dichas líneas. Cada una de estas múltiples combinaciones sirve de marco o pauta para transmitirse mensajes los oficiales, diplomáticos y cualquiera que conozca la clave.

La sonografía Barbier para ciegos aparece en le año 1822 y este sistema de puntos fue el fundamento del procedimiento de lectura y escritura ideado por Luis Braille (Montoro, 1992), que en nada se parece a la sonografía, y que el propio Barbier, en una carta dirigida en 1835 al director de la Real Institución de Jóvenes Ciegos, reconoce a Luis Braille como el genial inventor del nuevo y más sencillo sistema para ciegos por medio de puntos en relieve (El sistema Braille se tiene en un cuadro en el capítulo III de la presente Tesis Doctoral. El año 1854 se declara oficialmente que el Braille debe ser el sistema de enseñanza para ciegos, utilizado en todas las instituciones docentes de éstos en Francia.

Universidad de Huelva 2009

Hacia el año 1875, otro profesor de la institución y que había sido alumno de Luis Braille, Victor Ballu[6] redujo el alfabeto diez puntos a nueve y el de siete a cinco, incluso a cuatro puntos de altura para la refigrafía, construyendo una pauta para escribirla y después una regleta muy sencilla y manejable. Hacia el año 192221 un prelado del Mans, el canónigo Nouêt, y un oculista parisino, el doctor Cantonnet, concibieron el procedimiento de hacer las letras ordinarias con sólo tres puntos de altura, utilizando la pauta Braille con una rejilla en la que fuera menor la distancia entre los cajetines, porque se empleaban dos de éstos para cada letra (Montoro, 1992).

Francia era la pionera en la educación y formación profesional de los invidentes, razón por la cual fue sede del primer Congreso Internacional de Ciegos en París el año 1877 y, de momento se constituyó en faro y guía de los demás países, pues sus realizaciones podían servir de modelo y orientación al planificar la política tiflológica a ejecutar en cualquier nación, aunque las instituciones y asociaciones fundadas en los Estados Unidos de Norteamérica estaban revolucionando el mundo de los invidentes.

Un hecho ocurre en 1843, por primera vez un alumno ciego fue admitido en el Conservatorio Nacional de Música de París, donde los invidentes han conseguido triunfos y premios extraordinarios. Actualmente, los dos principales centros educativos de ciegos donde se imparte formación musical son el Instituto Nacional de París y "La Peragotière" de Nantes, siendo cada día menos numerosos los profesores invidentes que imparten enseñanzas musicales en las escuelas especiales para deficientes visuales y, por el contrario, mucho más los que dan clases de música en centros docentes ordinarios de videntes o que han abierto su propia academia para enseñar el arte de los

[6] Victor Ballu (1829-1907) fue un ciego de extraordinario ingenio a quien, además de los sistemas de escritura que estamos mencionando, le deben los ciegos la invención de una máquina de estereotipar, un sistema de abreviaciones para el Braille, una ingeniosa regleta para escribir el Braille y otras cosas útiles. Este hombre preguntado un día acerca de su ceguera respondió "Hay en el mundo tantas cosas que recaban mi atención, que nunca he pensado en ello. La vista es una ventana por la que todavía no he tenido tiempo de mirar" (Montoro, 1992, p. 541).

Universidad de Huelva 2009

sonidos. Sirva como ejemplo, que en 1980 había en el Conservatorio Nacional de París dos profesores ciegos y 8 alumnos también invidentes (Montoro, 1992).

En agosto de 1900 se celebró en el Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos en París, un Congreso Internacional de Ciegos en el cual se acordó que era conveniente que el no vidente asistiera a las escuelas comunes, como preparación para ingresar en las escuelas especiales. En 1900 las principales instituciones educativas para ciegos que había en París eran las que figuran en el cuadro siguiente.

Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos.
Hospicio Nacional de los Trescientos.
La obra de "Las Hermanas Ciegas de San Pablo".
Los Jóvenes Incurables.
La Escuela Braille.

Cuadro VII.14 . Instituciones educativas para ciegos en París en 1900.

Son muchísimos y variados los servicios que presta la Asociación Valentín Haüy a los ciegos, mereciendo ser consignados a continuación (Montoro, 1992):

1. Escuela de Kinesiterapia, fundada en 1906 por el doctor invidente Felicien Fabre.
2. Servicios Psicotécnicos de orientación profesional, que trabajan conjuntamente con el "Servicio Nacional Francés de Documentación Pedagógica para Ciegos y Amblíopes", con sede en Lille, que realiza una gran labor cultural.
3. Sección de taquimecanógrafos, fundado en 1949, que opera en colaboración con la sección de empleados de oficina o secretariado.
4. Sección de telefonistas, fundada en 1917, que colabora con la Asociación Nacional para la Rehabilitación por el Trabajo Protegido en

Universidad de Huelva 2009

la capacitación de los no videntes con el fin que conozcan y dominan todos los secretos de la telefonía.

5. Sección de programadores de ordenadores, creada por al Asociación Valentín Haüy como experiencia en 1969, solo admite a personas que están adaptada a la ceguera y tienen un nivel cultural similar al de Bachillerato.
6. Sección de técnicos de revelado de clichés en cámara oscura.
7. Sección de economía doméstica y tareas del hogar.
8. Un centro de adaptación psicológica y social para clasificar, aconsejar, orientar y colocar a los adultos ciegos.
9. Un servicio de profilaxis, que todos los años promueve campañas de revisión ocular en los colegios e institutos de Francia.

La Asociación "Valentín Haüy para el Bienestar de los Ciegos", fundada el 28 de enero de 1889 por Mauricio de la Sizeranne, tiene oficinas en París y provincias. Esta asociación ha conseguido mejorar la legislación a favor de los ciegos, pudiéndose resumir sus éxitos en los logros que siguen:

- ✓ El artículo II de la Ordenanza del 3 de julio de 1945 hace obligatoria la declaración de la ceguera y a denunciarla a través de los servicios sociales.
- ✓ Se crea, la "Asociación de Padres de Niños Ciegos con el fin de que sus miembros cambien impresiones, se relacionen y se establezca un clima de solidaridad y amistad que permita la verdadera educación tiflológica de estos adultos.
- ✓ Ley de 23 de noviembre de 1957 y Decreto de 17 de enero de 1969 sobre los trabajadores invidentes que no podrán ser cesados o despedidos, se tiene que comprobar su validez.
- ✓ Ley de 26 de marzo de 1956 que fija las pensiones a percibir por los inválidos, ciegos, enfermos y jubilados con más de 60 años de edad, que no tengan pensión de sus empresas.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Ley de 2 de agosto de 1957, que hace extensiva las pensiones a los ciegos y enfermos con más de 60 años de edad, siempre que cumplan ciertas condiciones.
- ✓ La Ley de 30 de julio de 1965, llamada "Ley de Orientación a favor de las personas disminuidas", la cual declara que la educación es un deber fundamental del Estado y establece la enseñanza integrada.
- ✓ Decreto de 2 de mayo de 1978 que fija el programa y las pruebas de especialización de los profesores para ciegos.

Se considera que en Francia existían en los años 1990 (Montoro, 1992), cincuenta mil ciegos y un millón y medio de discapacitados visuales. Su forma de vida, el tratamiento que reciben y el apoyo de la sociedad fueron algunos de los temas tratados durante la conferencia de tres días de duración celebrada en París en el mes de noviembre de 1981 por la Organización para la profilaxis de la Ceguera.

También resaltar que en lo concerniente a la educación de los niños sordo-ciegos no existe ninguna institución especial para ellos y, en general, se les acoge en los mismos centros que a los ciegos, donde forman una sección independiente.

Universidad de Huelva 2009

VIII. GRAN BRETAÑA



Puente de la Torre, Londres

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

VIII. SISTEMA EDUCATIVO DE GRAN BRETAÑA

VIII.1. Características generales del país.

VIII.2. El Contexto Educativo.
- VIII.2.1. Evolución de la educación en la historia.
- VIII.2.2. La Education Act de 1944.
- VIII.2.3. La Reform Act de 1988.
- VIII.2.4. Escocia e Irlanda del Norte.

VIII.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.
- VIII.3.1. Marco Legal.
- VIII.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria

VIII.4. El Sistema Escolar.
- VIII.4.1. La Educación Infantil.
- VIII.4.2. La Educación Primaria.
- VIII.4.3. La Educación Secundaria.
- VIII.4.4. Escocia e Irlanda del Norte.

VIII.5. El Profesorado.

VIII.6. La Atención a la Diversidad.
- VIII.6.1. Política de integración.
- VIII.6.2. Evaluación.
- VIII.6.3. Programa y formación.

VIII.7. La Deficiencia Visual.
- VIII.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

VIII.1. Características generales del país.

Gran Bretaña, oficialmente denominada **United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland**, es uno de los 15 países miembros de la Unión Europea. Es un Estado Insular, situado en Europa Occidental, su moneda es la Libra Esterlina y seguirá siendo a partir del 1-1-2002, ya que, no ha entrado en la tercera fase de la Unión Europea y no incorpora de momento el Euro como moneda única. La lengua oficial es el Inglés, su extensión es de 244.111 Km^2 y tiene una población de 57.600.000 habitantes (G.E.L., 1988).

El Estado está formado por *Gran Bretaña* (229.983 Km^2 y 54.909.300 habitantes), que comprende Inglaterra, País de Gales y Escocia, las cuales además de formar parte de la Isla de Gran Bretaña (la mayor de las islas Británicas, de 955 km de Norte a Sur y unos 225.000 Km^2), administrativamente agrupan otras islas, como los

Universidad de Huelva 2009

archipiélagos de las Shetland, las Orcadas, las Hébridas y las Scilly, las islas de Wight, Anglesey y Arran y otras menores; e *Irlanda del Norte*, que tiene 14.120 Km^2 y 1.578.500 habitantes. El nombre de Gran Bretaña suele designar usualmente al conjunto político del Reino Unido (G.E.L., 1988).

Andrés Maurois definía a Inglaterra como "un pueblo de marinos" y no sin profunda justificación, ya que, el mar constituye la clave y la guía de la rica personalidad de este pueblo. País de gran belleza natural, destacando *Lake District* al noroeste, con su conseguida combinación de agua limpia, verdes laderas y árboles frondosos; y *Ben Nevis*, el monte más elevado (1300 metros), que domina la región de *The Highlands and islands* de Escocia. A todo esto, se le une la huella casi permanente de la historia de Inglaterra que cuenta con una herencia arquitectónica admirable y variada; catedrales y monasterios construidos sobre todo entre los siglos XII y XVI, que surgen en lugares insospechosos, casi siempre en zonas poco batidas por la fiebre industrial (García Garrido, 1993).

Esta citada revolución industrial, es la que origina la abundancia de población, cuya densidad media de la población es de 234 habitantes por Km^2, frente a los 45 de México o los 79 de España e incluso los 103 de Francia. Casi toda esta población está en Inglaterra, con una densidad media que sobrepasa los 321 habitantes por Km^2. Señalar también que la tasa de crecimiento anual es una de las más bajas de Europa, alrededor de 0,2 por 100, inferior a Alemania (0,4 %) y Francia (0,8%).

El visitante puede muy fácilmente equivocarse si aventura demasiado pronto apreciaciones de carácter general acerca de los británicos. Hoy pueden parecerle más bien trabajadores y mañana más bien perezosos. Hoy afectuosos y mañana ariscos. Hoy comilones y mañana de una austera sobriedad. Hoy religiosos y mañana descreídos. Eso sí: adoptan cualesquiera de esas contrastadas actitudes sin descomponer la figura, sin estruendo alguno, sin apenas ruido, casi imperceptiblemente (García Garrido, 1993). Pero ante todo son Monárquicos para ejemplificar su conservadurismo.

Universidad de Huelva 2009

VIII.2. El Contexto Educativo.

Vamos a comenzar con una frase de Horace MANN, 1844, que detallamos literalmente:

> *"Inglaterra es la única entre las naciones de Europa, notable por su civilización y sus recursos, que no tiene, ni nunca tuvo, un sistema para la educación de su pueblo"* (Mann, H. 1844 p. 84).

VIII.2.1. Evolución de la educación en la historia.

No se pretende que las palabras anteriores se malinterpreten, pero nos percatamos que el aparato escolar no ha existido en Inglaterra hasta principios del siglo XX, y más detalladamente hasta 1944, cuando por primera vez se llevó a cabo una ordenación general y apareció en la política británica el primer Ministro de Educación de su historia (García Garrido, 1993). Pero bueno, vamos a intentar seguidamente hacer un breve recorrido por los distintos peldaños hasta llevar a la citada "Education Act" (Ley de Educación) de 1944.

Se aclara que esas renombradas instituciones que los ingleses llaman "public schools" y que, contrariamente a su nombre, son las escuelas privadas por excelencia, remontan su origen a épocas bien alejadas, y surgieron casi siempre con fines benéficos, altruistas, de servicio educativo a las clases humildes. Winchester surgió en el siglo XIV, Eton en el XV, Rugby y Harrow en el XVI, etc. Por otro lado, desde el siglo XIII existen dos prestigiosas universidades, Oxford y Cambridge, cuyo secular prestigio sirvió también para impedir la aparición de otras universidades hasta mucho después. En 1547, una famosa ley (the Chantries Act) se pronunciaría a favor de la erección de escuelas de gramática y del aumento del número de universidades, pero esto último no prosperó. Figuras de primer plano como Milton, Petty, Locke, etc. Expresaron deseos de una seria ampliación y dignificación de la vida escolar, a su vez iban dando los rasgos de madurez, morali-

Universidad de Huelva 2009

dad y operatividad del que había de ser el producto de las instituciones escolares: ***el gentleman*** (García Garrido, 1993).

Nos tenemos que remontar hasta entrado el siglo XIX para descubrir los primeros síntomas de lo que será una lentísima evolución. Las primeras intervenciones estatales serán precisamente para ayudar y reforzar a entidades privadas de finalidad educativa.

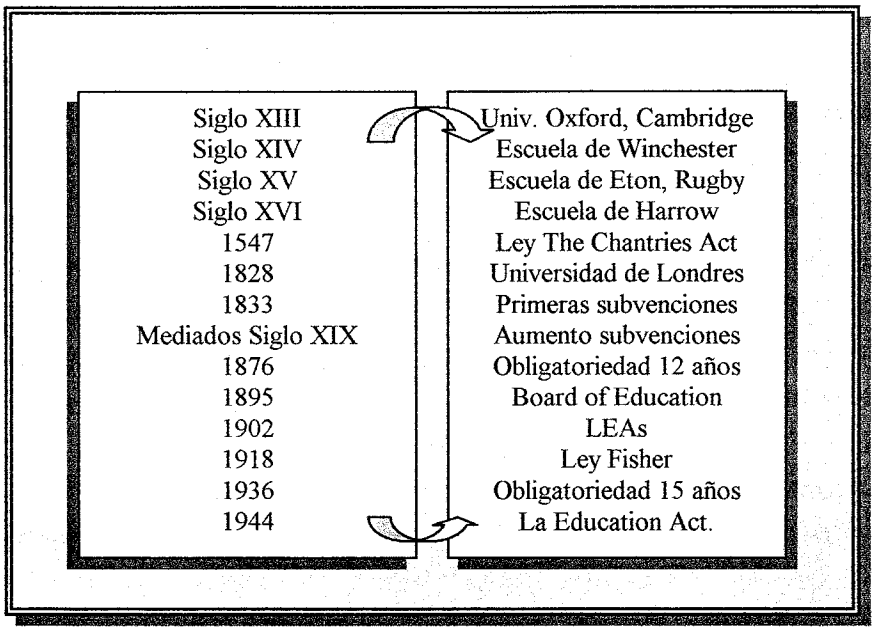
En 1833 se produce un hecho singular, el Estado otorga una ayuda de 20.000 libras a las dos principales asociaciones de carácter benéfico-docente existentes entonces en el país. Se trataba de unas fundaciones de procedencia religiosa. Una de ellas la del cuáquero Robert Lancaster en 1808, "La British and Foreing School Society". La otra en 1811 de la mano de Andrew Bell, la denominada "National Society for promoting the Education of the Poor", por supuesto, bajo la guía espiritual de la Iglesia inglesa. Ambas consiguieron pronto una gran expansión tanto en Inglaterra como en Gales (Eurydice, 2001).

Las dos anteriores eran las de mayor envergadura, pero había otras más pequeñas, Escuelas dominicales, en su mayoría religiosas, pero también otras seculares, que venían funcionando. Todas ellas iban abriendo camino en las clases acomodadas, la idea de que era preciso afrontar la educación de las clases humildes. "The New Institution" de Robert Owen con el fin de proporcionar educación gratuita a niños entre cinco y diez años; "Infant School Society" de Samuel Wilderspin, entre otras.

El mismo Parlamento británico llega a una cierta sensibilización por el tema, y en 1839 se quiso elevar la subvención a 30.000 libras. En este paulatino cambio de horizontes tuvo que ver la creación en 1828 de la Universidad de Londres, que venía a terminar con seis siglos de exclusivismo de las viejas Oxford y Cambridge (Eurydice, 2001).

En el cuadro que sigue, mostramos un resumen de las distintas reformas educativas realizadas en Gran Bretaña, con la idea de no perdernos y ubicar cada una de ellas con el siglo o el año correspondiente.

Universidad de Huelva 2009



Cuadro VIII.1. Resumen de las reformas educativas en Inglaterra

Las subvenciones públicas a la educación habían crecido bastante a mediados del siglo XIX, y se extendían a áreas como la formación del profesorado, inspectores escolares, etc.. de todos modos, estos esfuerzos no iban encaminados a la estatalización de la educación, sino que, eran las asociaciones benéfico-docentes las que comandaban el aparato educativo (García Garrido, 1993).

La "Foster Elementary Education Act" de 1870 crea las School Boards de elección pública para ayudar a las asociaciones benéfico-docentes, y lo más significativo, es que vigilan que todos los niños entre cinco y doce años tuvieran una escuela a la que asistir. Seis años más tarde se legislaría por primera vez la obligatoriedad escolar hasta los doce años en la "Act to make further provision for Elementary Education" de 1876 (Dent, 1970).

Ilustres personalidades de la época; Newman, Arnold, Huxley, etc., luchan por el convencimiento de la necesidad de fomentar el ámbito profesional y laboral, sin desatender la inteligencia y la moralidad. Esto cristaliza en las recomendaciones de la "Bryce Comisión"

Universidad de Huelva 2009

de 1895 que marca el comienzo de la transición de la Educación secundaria desde unas perspectivas clásicas a otros más orientados hacia lo profesional . Acabando el siglo XIX con la creación a nivel central del "Board of Education, mediante el cual desde entonces se articularían los diferentes sectores y departamentos responsables de la educación en el país (Ulich, 1967).

El recién creado Board of Education origina la Ley de 1902 de la creación de las "Local Education Authorities (LEAs)". Las LEAs venían a sustituir a los School Boards y sus responsabilidades se extendían tanto a las escuelas subvencionadas (antes board school y a partir de entonces provided schools); como a las voluntarias (las voluntary schools cambian el nombre por non-provided schools). Pese a todo esto, este sistema no tendría una vida demasiado fácil, luchas entre partidos políticos, guerra europea, servicio militar obligatorio, etc. (García Garrido, 1993).

A las exigencias, cada vez mayores de los ingleses, le da respuesta la Ley Fisher de 1918. En ésta, el objetivo era el establecimiento de un sistema nacional de educación pública a disposición de todas las personas que sean capaces de sacar provecho de él, teniendo en cuenta a aquellos que carecían de recursos económicos. La enseñanza elemental hasta los catorce años sería gratuita; pero esta Ley, no supuso un cambio en las escuelas secundarias (García Garrido, 1993).

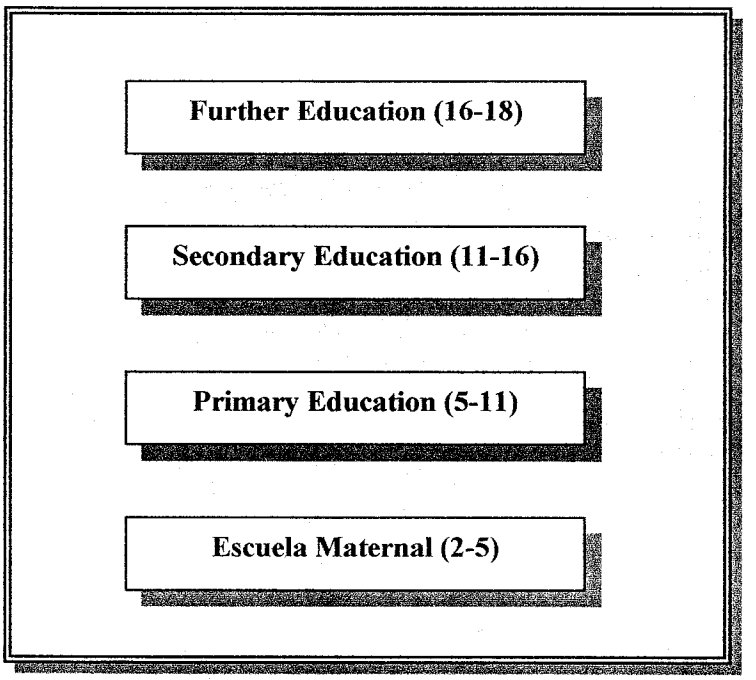
A lo largo de los años 30, aparecen importantes Informes del Board of Education sobre la escuela primaria y de las instituciones de enseñanzas de preescolar. Aunque, el más significativo es el dedicado a la enseñanza secundaria. Todo esto, culmina en 1936 con una Education Act que establecía la obligatoriedad escolar hasta los quince años para todos aquellos adolescentes que no hubieran antes finalizado correctamente sus estudios (García Garrido, 1993).

VIII.2.2. La Education Act de 1944.

Administrativamente, el cambio que se introduce es la sustitución del "Board of Education" por el "Ministry of Education". Este Mi-

Universidad de Huelva 2009

nisterio de Educación tendría competencias en todos los sectores y niveles educativos, excepto que no tendría control sobre la Universidad. Este departamento Central no significaba la marcha atrás en la administración regional, sino que, las LEAs quedan reforzadas. Resumiendo el sistema viene definido en la Ley como un sistema nacional administrado localmente (Consejo de Europa, 1994).



Cuadro VIII.2. Niveles Educativos en la Education Act de 1944 de Gran Bretaña.

La Ley establece los siguientes niveles educativos. "Primary Education", que acoge a los niños entre cinco y once años edad, dividida en dos ciclos infantil y juvenil, precedida por la escuela maternal. "Secondary Education", son todo tipo de escuelas que acojan alumnado entre once y dieciséis años o más, en este nivel están las "grammar schools" tradicionales, las "technical schools" para alumnos más proclives a una orientación tecnológica; y las "moderm schools" para el alumnado que no desee realizar estudios universitarios, sino ejercer un trabajo. Por último el término "Further Education, se aplica a cualquier tipo de institución de carácter postsecundario, sea vocacional,

Universidad de Huelva 2009

tecnológica, etc. Es para jóvenes de dieciséis a dieciocho años que cursan a tiempo parcial estudios complementarios (García Garrido, 1993).

La Ley establece una escolaridad obligatoria de diez años, desde los cinco a los quince años. No obstante, se pretende aumentarle un año más, hasta los dieciséis.

Desde el punto de vista de la financiación, las escuelas de condado son creadas y mantenidas por las LEAs; Las escuelas voluntarias, creadas por una entidad privada, son mantenidas total o parcialmente por las LEAs; las escuelas de ayuda directa, creadas y mantenidas por fondos privados, aunque reciben una ayuda directa del Ministerio de Educación, a cambio tienen que reservar el 25% de las plazas para alumnado elegido por las LEAs, y por último, las escuelas independientes, creadas y mantenidas por fondos privados y mediante el pago de sus servicios por parte de los alumnos (García Garrido, 1993).

VIII.2.3. La Reform Act de 1988.

Con la Ley de 1944, el sistema escolar inglés había pasado a ser uno de los más avanzados del mundo. Quizás el punto fundamental de discusión y de permanente reforma ha sido la enseñanza secundaria. Desde muy pronto, comenzaron a escucharse voces favorables a la creación de un tipo de escuela secundaria multilateral o polivalente, en sustitución de las tres vías entonces en vigor. Pronto se denominaría la "Comprehensive school", como una escuela secundaria destinada a proporcionar toda la educación secundaria a todos los niños en un área determinada, sin una organización en tres secciones (Consejo de Europa, 1994).

En 1988 vio la luz la nueva Ley, no se trataba de una sustitución completa de la vieja Ley de 1944.

Administrativamente, se produce un importante paso adelante en el proceso de desregionalización o centralización, que ya en la Ley de 1944 se había puesto en evidencia. Así pues, quedan notablemente re-

Universidad de Huelva 2009

forzadas y aumentadas las prerrogativas del DES (Departamento Central de Educación).

Académicamente, dos de los tres tipos de instituciones propuestos en la Ley de 1944 en la educación secundaria (technical school y modern school) llegaron casi a desaparecer y un nuevo tipo no propuesto, la "comprehensive school" se hizo abrumadoramente mayoritario. Se establece un currículum básico o plan de estudios mínimo obligatorio para todas las escuelas del país, hecho éste, en un país cuyas escuelas habían venido gozando de completa discrecionalidad en este tema. Paralelamente a este tema, la Ley establece también la existencia de exámenes nacionales a las edades de 7, 11, 14 y 16 años (García Garrido, 1993).

VIII.2.4. Escocia e Irlanda del Norte[1].

Cuando nos referimos al Sistema Educativo de Gran Bretaña, generalmente se hace mención en todo momento a Inglaterra y por extensión a Gales. Sin embargo, Escocia e Irlanda del Norte por su tradición educativa tan notable merecen unas referencias, que seguiremos aludiendo a lo largo de este Sistema educativo.

Escocia mostró interés por la educación pública mucho antes que Inglaterra. En el siglo XVII, el parlamento vio la necesidad de que cada parroquia costease al menos una escuela y un maestro, aunque no fue del todo cumplida. En 1872 mediante una Ley se institucionaliza el Departamento de Educación, en ella se dicta la obligatoriedad escolar hasta los trece años. En el año 1918 es abolido todo cuanto había y se crean 33 autoridades de condado y cinco urbanas.

Paralelamente a la Education Act de 1944 de Inglaterra y casi una réplica de ésta, surge la "Education Act de 1945". La diferencia existente entre estas Leyes está en la educación religiosa en las escuelas y la enseñanza secundaria de Escocia. Posteriormente, al igual

[1] Recogido, este apartado, del libro *Sistemas educativos de hoy* del comparatista J.L.García Garrido de 1993 de la Editorial Dykinson, S.L.

Universidad de Huelva 2009

que en Inglaterra, surgen nuevas Leyes como la Ley de Educación de 1962, las "Schools General Regulations" de 1975 y la "Education Act (Scotland)" de 1989.

Respecto a Irlanda del Norte, la disposición legislativa clave se produjo en 1947. Fue en esta ocasión cuando se estableció la diferenciación entre "escuelas de condado" y "escuela voluntarias" la mayoría de ellas pertenecientes a la Iglesia Católica. Tras la Ordenanza Ministerial de Educación de 1972, ha sido especialmente la Ley de 1988 la que ha marcado las pautas fundamentales de funcionamiento educativo.

VIII.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

Refiriéndonos a la estructura administrativa, no existe una administración central para todo el Reino Unido en lo referente a educación, cuatro Secretarios de Estado (Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte) llevan las responsabilidades político-educativas. La Ley de 1944 nunca fue derogada y según ella el sistema escolar es nacional (Central) pero administrado regionalmente (Regional), a continuación veremos sus peculiaridades.

VIII.3.1. Marco Legal.

La administración Central está confiada al "Departament of Education and Science (DES)" al frente del cual está el "Secretary of State for Education and Science". Sus cometidos tradicionales son el de establecer las líneas generales de funcionamiento, controlar los edificios escolares, la formación del profesorado, negociar y administrar las escalas salariales del personal docente, asesorar al Gobierno y a las administraciones locales sobre asuntos educativos, establecer determinadas prioridades, servir de árbitro en el litigio que puedan existir entre los directores de escuelas y las autoridades locales y padres

Universidad de Huelva 2009

de alumnos, etc. A partir de la Ley de 1988 los cometidos del DES se han incrementado en lo que se refiere a su participación en cuestiones de plan de estudios y a la directa financiación de las escuelas (Eurydice, 2001).

La administración regional corresponde a las "Local Education Authorities (LEAs)", que no son otra cosa que los "Education Comitee" o comités de educación de las principales demarcaciones en que se divide el país: Consejos de Condado y Consejos de Distrito Metropolitano. Existen 124 LEAs en Inglaterra y Gales. Cada LEA está compuesta por un determinado número de consejeros de elección pública y por diversos tipos de profesionales y expertos en temas educativos. Entre todos ellos eligen un "Chief Education Officer" que es el director del LEA y es el encargado de mantener un contacto habitual y directo con el DES. Las competencias de las LEAs es en los aspectos referentes a enseñanza preescolar, primaria y secundaria, enseñanza post-secundaria, educación especial, servicios de asistencia juvenil, becas y educación de adultos. Los inspectores y consejeros contratados por las LEAs realizan con frecuencia una intensa tarea de colaboración (científica, pedagógica y administrativa) con las instituciones escolares concretas que tienen encomendadas y especialmente con sus directores (Eurydice, 2001).

Todas las instituciones dependientes de las LEAs actúan con una gran autonomía y libertad. Esta libertad es muy reducida en materia económica, ya que, los fondos vienen ya asignados a las necesidades, por el contrario, es amplia en lo referente a estilos de aprendizaje, elección de materiales y libros. Atención especial dedican las LEAs a la selección del profesorado de las escuelas por ellas mantenidas, labor en la que colaboran decisivamente los inspectores de cada circunscripción. En lo referente al régimen económico de las escuelas, sigue siendo completamente válido el esquema establecido por la Ley de 1944 (Eurydice, 2001).

La administración educativa de Gales difiere poco de Inglaterra, aunque en los últimos años ha adquirido una mayor autonomía, sobre todo en la enseñanza post-secundaria. El caso de Escocia es distinto,

Universidad de Huelva 2009

se intenta fortalecer el poder central escocés por encima de los poderes locales. El secretario de Estado para Escocia, actúa en lo referente a educación, a través del Departamento Escocés de Educación (SED) y cuenta con la colaboración de un cuerpo de inspectores propios. En Irlanda del Norte, la administración educativa está centralizada en un Ministerio, aunque el seguimiento de las instituciones y servicios educativos está confiada a las regiones existentes en el país (García Garrido, 1993).

Según se desprende de nuestro estudio, el Reino Unido tiene en su "Education Act" (Ley de Educación) de 1996 la legislación referente para el alumnado con necesidades educativas especiales, no obstante, no tiene una legislación específica para el alumnado con **deficiencia visual**, se rige por la legislación de la educación especial general.

VIII.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

En la estructura institucional del Reino Unido resaltaremos que la obligatoriedad escolar afecta a todos los niños y adolescentes comprendidos entre los cinco y los dieciséis años. Se extiende, por tanto a lo largo de once años, durante los cuales, el alumnado pasan ordinariamente por dos instituciones distintas, aunque en algunos casos es posible realizar todo el recorrido en un solo Centro.

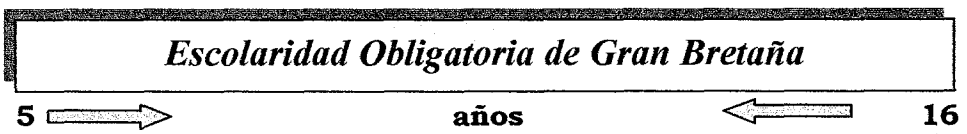


Figura VIII.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria inglesa.

Para el conjunto de las instituciones escolares, el año académico se desarrolla a lo largo de tres trimestres (terms), de Septiembre a Julio, con dos períodos de vacaciones en Navidad y Pascua (sobre tres semanas en ambos casos); y otro de mayor duración (seis semanas) en

Universidad de Huelva 2009

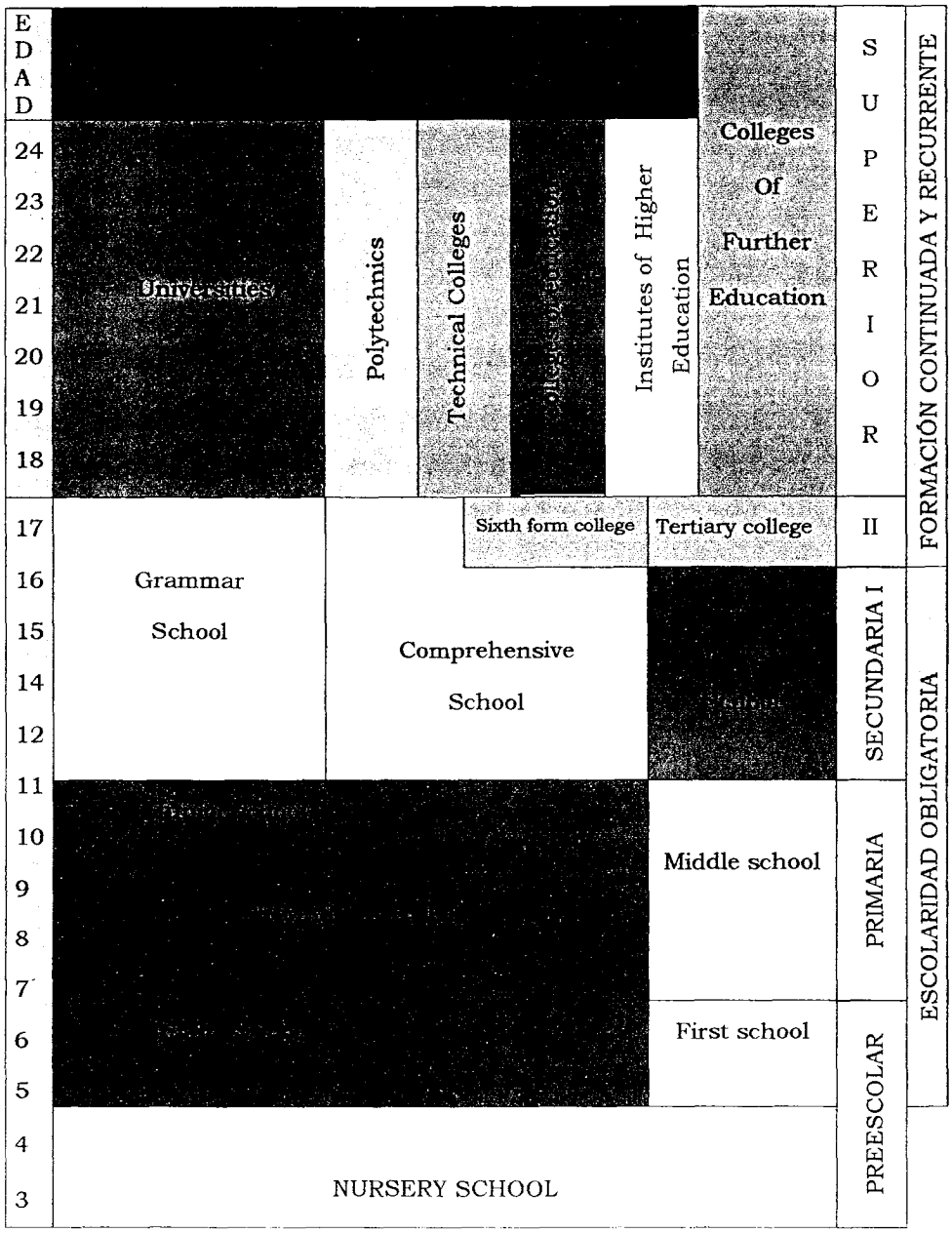
verano. Hay también a veces, de dos a tres días de vacaciones por Pentecostés. Pero advertimos, que dentro de este esquema general existen variaciones importantes entre unas regiones y otras. Lo mismo puede decirse del horario escolar, si bien es bastante habitual que éste se desarrolle entre las nueve de la mañana y las tres o las cuatro de la tarde (García Garrido, 1993).

VIII.4. El Sistema Escolar.

La educación preescolar se extiende hasta los cinco años, edad en la que se ingresa en las escuelas primarias. En éstas, permanece el alumnado generalmente hasta los doce años, aunque son ya numerosos los Centros primarios que los conservan hasta los doce o trece años. La enseñanza secundaria se inicia por lo general a los once años (a veces doce o trece), y dura como mínimo hasta los dieciséis, edad en que finaliza la obligatoriedad; pero con frecuencia se prolonga hasta los dieciocho. Al término del grado secundario (dieciséis o dieciocho años) es posible ingresar en uno de los múltiples y variados centros de enseñanza post-obligatoria existentes en el país. Los estudios de grado superior (universidades, escuelas politécnicas, etc.) se realizan a partir, al menos, de los dieciocho años, y su duración varía según los casos (García Garrido, 1993).

Podemos decir, que hay dos sistemas paralelos en el Reino Unido: el sistema de estado donde la educación es gratuita; y el sistema privado o independiente donde los padres normalmente pagan una cuota. Aproximadamente el siete por ciento de los niños británicos estudian en el sistema privado (www.britcoum.org).

Universidad de Huelva 2009



Cuadro VIII.3. Estructura del sistema escolar británico (Inglaterra y Gales).

Universidad de Huelva 2009

VIII.4.1. La Educación Infantil.

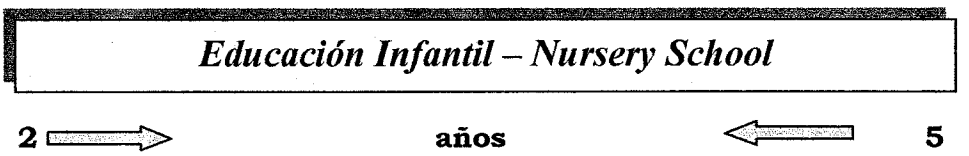


Figura VIII.2. Edades que comprende la educación infantil inglesa.

Las denominadas *nursery schools*, son instituciones que ordinariamente reciben alumnado entre dos y cinco años de edad. La mayoría de estas instituciones siguen siendo de iniciativa privada (organizadas por empresas, asociaciones de padres, iglesias, etc.), sin embargo, ha crecido extraordinariamente en estos últimos años el número de *nursery schools* creadas y financiadas por las LEAs, en las que, evidentemente, la enseñanza es gratuita. Algunas veces, estas instituciones están anexadas a muchas escuelas primarias (García Garrido, 1993).

A pesar de todo lo anterior, la oferta de puestos escolares de este nivel es todavía netamente inferior a la demanda. También se debe tener en cuenta que muchos niños ingresan en las *infant classes* de las escuelas primarias antes de cumplir los cinco años, y que a esta edad están ya todos los niños escolarizados. No se puede decir, como se dice a veces, que la educación preescolar está deficientemente atendida en el Reino Unido. A la edad de cinco años están escolarizados el 100 por100 de los niños; a los cuatro años, el 50 por ciento asisten a establecimientos gratuitos; y a los tres asisten a éstos alrededor del 15 por ciento. A estos porcentajes habría que añadir los de quienes frecuentan establecimientos privados, todavía numerosos. Así es que vemos, que la situación no es óptima, pero tampoco preocupante. En cualquiera de los casos, viene mejorando ostensiblemente desde hace unos años, si bien es posible que la *Education Act de 1980*, que exime a las LEAs del deber de crear escuelas para los *under fives*, sirva de freno a esa favorable evolución (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

Como podemos observar, gran parte de las instituciones de nivel preescolar, sobre las tres cuartas partes, tienen horario de medio día. En ellas por lo común, no se llevan a cabo aprendizajes formales, sino tareas preparatorias de carácter social, artístico, manual, etc.

El alumnado **deficiente visual** de esta etapa educativa, se encuentra en régimen de integración o inclusión, tanto en centros ordinarios como en centros específicos, e incluso, según nuestro estudio en el apartado denominado como otros.

VIII.4.2. La Educación Primaria.

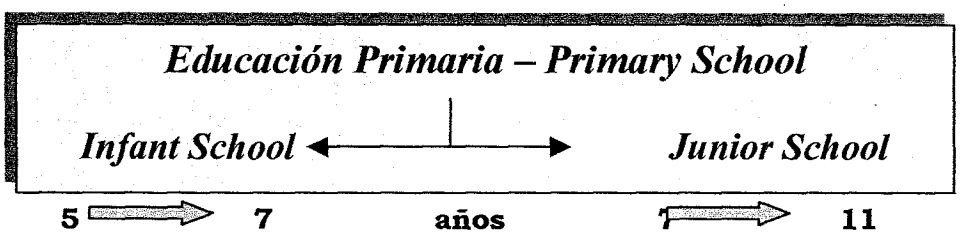


Figura VIII.3. Edades y Niveles que abarca la educación primaria inglesa.

Los niños ingresan a los cinco años en las llamadas *infant classes* de las escuelas primarias, allí permanecen durante dos años, entre los cinco y los sietes. Al período que va desde los siete a los once años se le denomina usualmente *junior school.* El término *primary school* se utiliza, sobre todo genéricamente, para referirse a todo el período (como se puede observar en el gráfico anterior).

Durante los últimos años, numerosas LEAs han modificado la estructura de esta clásica *primary school,* introduciendo en su segunda etapa la que denomina *middle school* o escuela media, que atiende a niños entre los ocho o nueve años y los doce o trece. Cuando existe, la primera etapa, entre los cinco y ocho o nueve años, viene denominada *first school.* Entre todo este tipo de Centros, hay una gran variedad, no sólo en su tipología , sino también, en su funcionamiento, todo esto prueba la autonomía con que gozan las LEAs. Estas modalidades de Centros han coincidido con la expansión de las *comprehensive schools,*

Universidad de Huelva 2009

y es por intentar de este modo favorecer un gradual acomodamiento del alumnado a un nivel, el secundario, al que ahora acceden sin necesidad de examen alguno (Eurydice, 2001).

Con respecto a los exámenes, García Garrido (1993), nos dice textualmente:

> *"En el antiguo y tradicional esquema de la enseñanza secundaria inglesa, presidido por el prestigio académico de la grammar school, los alumnos que deseaban seguir estudios secundarios debían realizar una prueba conocida con el nombre de eleven-plus examination (por la edad a partir de la cual era realizada), de carácter netamente academicista. Esta prueba no ha sido totalmente abolida, sino que permanece como requisito para ingresar en grammar school o incluso en otros centros secundarios públicos o privados"* (García Garrido, 1993 p. 167).

El currículum o plan de estudios de las escuelas primarias inglesas ha estado tradicionalmente centrado en las "tres erres" (*Reading*-lectura- *wRiting*-escritura- y *Reckoning*-cálculo-), y todavía lo sigue estando. La educación física ocupa en él un importante lugar, y también es notable el tiempo destinado a la pintura, el canto, la danza y actividades manuales de diverso tipo. El aprendizaje de una lengua extranjera, francés mayoritariamente, se ha hecho ya casi habitual. También se dedica gran atención al aprendizaje de algunos contenidos de ciencias naturales y de ciencias sociales, a la vez que se estimula al alumnado a realizar actividades de tipo extracurricular (García Garrido, 1993).

La religión es materia de instrucción obligatoria en todas las escuelas mantenidas por fondos públicos, según lo que hemos observado legislado en 1944, si bien los que lo deseen pueden pedir su exención. Comentar también que todas las actividades escolares comienzan, cada día, con una oración colectiva (Eurydice, 2001).

En nuestro estudio observamos que el alumnado **deficiente visual** de esta etapa educativa se encuentra escolarizado en centros ordinarios y específicos, no tenemos porcentajes de ello, ya que, la Agen-

Universidad de Huelva 2009

cia Europea nos dicen que están en ello, pero si que todos se encuentran en régimen de integración e inclusión.

Como resumen a este nivel destacaremos unas líneas de E. King, 1979:

> *"Mucha gente piensa que las escuelas primarias británicas son quizás la mejor parte del entero aparato escolar, ya que son tan notables por sus experimentos, estudios y numerosas innovaciones como por su atmósfera de felicidad. Toda clase de actividades y nuevas formas de aprendizaje son fuertemente alentadas"* (E. King, 1979. p. 208).

VIII.4.3. La Educación Secundaria.

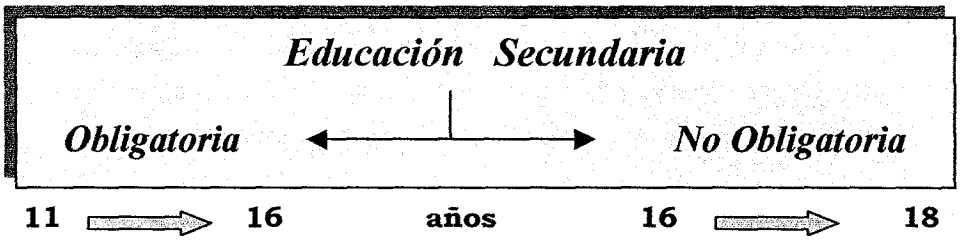


Figura VIII.4. Edades y Niveles que abarca la educación secundaria inglesa.

La educación secundaria transcurre en dos etapas o tramos, el primero, Educación Secundaria I es obligatoria y el alumnado permanece en ella desde los 11 a los 16 años; el segundo, es la Educación Secundaria II, que ya no es obligatoria y corresponde a los alumnos de 16 a 18 años de edad.

Después de la Ley de 1944, ha sido la educación secundaria la que ha sufrido mayores modificaciones. En esta etapa, teníamos tres tipos de instituciones, pues una de ellas, *la technical school* ha desaparecido por completo[2], y las dos restantes han ido decreciendo paula-

[2] Al desaparecer la technical school por completo ha sido el motivo por el cual no se refleja en el cuadro anterior de educación secundaria inglesa.

Universidad de Huelva 2009

tinamente sus efectivos hasta límites difícilmente previsible por aquel entonces. Ha sido la *comprehensive school*, a la que asiste el 90 por ciento del alumnado secundario, la que ha pasado a ser la escuela secundaria por excelencia (García Garrido, 1993).

El alumnado ingresa en la *comprehensive school* generalmente a los once años, pero en otros casos, los que proceden de la *middle school* a los doce o trece , siempre sin examen previo. Es todavía bastante habitual que, una vez dentro, el alumnado sea agrupado homogéneamente, según su capacidad, en dos o tres grupos de aprendizaje (*streams, setting o banding*). Esta tendencia a la diferenciación en grupos, ha sido duramente criticada como residuo del antiguo y tradicional clasismo británico, sin embargo, en la enseñanza primaria ha desaparecido casi completamente (Eurydice, 2001).

Durante cinco, cuatro o tres años los alumnos siguen un plan de estudios polivalente del que forman parte, junto a contenidos académicos tradicionales, ya obligatorios según la Ley de 1988, actividades preelabórales, técnicas y artísticas y por supuesto formación física y enseñanza religiosa. Este plan acaba a los dieciséis años, como mínimo, en la realización de las pruebas previstas para la obtención del *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*, que exige examinarse de cinco materias como mínimo, y que posibilita o bien la incorporación al mundo laboral o bien la realización de estudios posteriores (García Garrido, 1993).

La mitad de los alumnos, aproximadamente, que obtienen el GCSE deciden incorporarse al ámbito del empleo o realizar cursos de formación profesional, en algunos de los centros existentes como: *Colleges of Further Education*, financiado por las LEAs, *Technical and Vocational Education Initiative (TVEI) o Business and Technician Education Council (BTEC)*. Sin embargo, para el alumnado que desea seguir estudios superiores en universidades u otras instituciones de semejante nivel, el camino tradicional ha sido el de la *Sixth Form*, que al terminar se tiene que padecer otro examen, el *General Certificate of Education, Advanced level (GCA-A)*, aproximadamente a los dieciocho años de edad y es requisito indispensable para ingresar en las institu-

Universidad de Huelva 2009

ciones superiores, aunque por sí solo, no confiere el derecho a entrar en ellas, esto depende de los criterios de admisión que tenga cada centro (Eurydice, 2001).

Del mismo modo, actualmente existen numerosas LEAs que han creado centros específicos para impartir la *sixth form*, son los llamados *Sixth Form Colleges*. Anteriormente, eran las *grammar schools* las que organizaben los dos cursos que ordinariamente tiene la *sixth form*. La permanencia del alumnado en las escuelas integradas por encima de los dieciséis años es cada vez más fuerte.

A medida que los cursos suben, la tendencia se hace más clara hacia la especialización, y en la *sixth form* los alumnos acaban dedicándose casi exclusivamente a un par de materias y poco más. A pesar de esto, las escuelas primarias y secundarias británicas no solamente se dedican a cometidos instructivos, sino que también, prevalecen los objetivos de dirección educacional y general, y la preocupación por la educación física, moral, artística y religiosa (García Garrido, 1993).

En el presente sistema educativo que estamos narrando, no podríamos olvidarnos de unas instituciones mantenidas por fondos privados, mediante el pago periódico por parte del propio alumnado y mediante cantidades provenientes de entidades y corporaciones privadas, son las escuelas independientes británicas y dentro de éstas son las *public school* las que gozan de mayor prestigio (Eurydice, 1993).

García Garrido (1993 p. 171) nos dice de las *public school* que son las de mayor linaje, una gran calidad y, a menudo, precios desorbitantes, por lo tanto reservadas a las clases de mayor nivel económico. Algunas características son el empleo de uniformes, corbatas y sombreros, rígidas normas de disciplina, existencias de prefects o alumnos ayudantes en orden y disciplina, competiciones deportivas y en general una buena educación integral. Éstas, alcanzan un relieve numérico mínimo, ya que, no afecta a más del 1 por ciento de la población escolar, pero su aspecto social es muy grande y ni el partido Laborista ha podido arrancar del ánimo de los Ingleses la aspiración de enviar a sus hijos, cuando pueden, a una *public school*.

Universidad de Huelva 2009

A las *public school*, se ingresa a los trece o catorce años y tras superar pruebas selectivas de notable dificultad, que aumentan a medida del prestigio de la institución. Su alumnado suele poseer capacidades intelectuales superior a la media, en algunos casos las mismas instituciones tienen previstas becas par el alumnado menos pudiente, y en otros casos, son las LEAs las que costean la asistencia de alumnos brillantes a *public school*. El alumnado que ingresa aquí suele provenir de las llamadas *preparatory schools o prep.-schools*, que suelen ser propiedad de su director, al que le ayudan un grupo de profesores contratados libremente por él.

El alumnado **deficiente visual**, se encuentra escolarizado con las mismas características que la etapa educativa de primaria, e igual que cualquier otra discapacidad con necesidades educativas especiales.

VIII.4.4. Escocia e Irlanda del Norte.

La enseñanza superior muestra un aspecto más unificado en todo el territorio del Reino Unido, pero existen algunas diferencias significativas en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, que intentaremos descubrir.

En Escocia la escolaridad primaria abarca desde los cinco hasta los doce años, es decir, un año más que en Inglaterra y Gales. La enseñanza secundaria está organizada casi en su totalidad en base al *comprehensive principle*. Así pues, la mayor parte de las instituciones de este nivel son las *comprehensive schools* de seis años de duración, aunque se pueden ver todavía algunas de cuatro años, y admiten alumnos sin examen selectivo previo. Destacamos también que en el territorio escocés apenas existen *public schools* de tipo inglés, aquí se reserva este término para las verdaderas escuelas públicas; financiadas con fondos públicos (García Garrido, 1993).

Por lo que a Irlanda del Norte se refiere, la estructura institucional es semejante a la inglesa, pero con una diferencia importante en lo referente a la enseñanza secundaria. Los padres y las instituciones

Universidad de Huelva 2009

prefieren el camino de las típicas *grammar school,* incluido su selectivo examen de ingreso, *eleven-plus examination.* El alumnado menos favorecido se tiene que conformar con la escuela media de segundo grado. Mencionar también, que los intentos que se han realizado por introducir el *comprehensive principle* han resultado fallidos, aunque se está en realizar nuevas reformas. La enseñanza privada, confesional casi siempre, cuenta con un fuerte respaldo entre la población (García Garrido, 1993).

VIII.4. El Profesorado

Los Colleges of Education dilataron considerablemente a partir del Informe Robbins (1963) su ya antes iniciada vinculación con las universidades, las cuales a su vez, han ido dedicando cada vez mayor atención a las tareas de formación docente en su propio seno. La preocupación por este tema, llegó a introducirse incluso en las universidades politécnicas y en los *polytechnics.* De aquí que, apenas existan hoy instituciones de enseñanza superior, que de un modo u otro, no estén relacionadas con la formación del profesorado. Siguiendo la exposición de García Garrido, 1993, nos aclara que ha habido una recesión en la oferta de puestos de trabajo para docentes, como consecuencia del descenso demográfico y de la saturación del mercado de empleo. Por lo cual, ha habido una rápida disminución de estos Colegios de Educación, de tal forma que, unos se han integrado en *Polytechnics o en Institutes of Higher Education* y otros han desaparecido. Si en 1970 existían 164 *colleges of education,* hoy son apenas 75 las instituciones de todo tipo que han quedado después de los cambios y son más bien pocas, las que sólo se ocupan de formas profesores.

García Garrido (1993 p. 177), hace alusión a Blat-Marín, 1980, diciendo que ha cambiado mucho el nivel y el contenido de la formación, que exponemos textualmente:

Universidad de Huelva 2009

"Aunque ya desde hace tiempo una gran parte de los candidatos al profesorado ingresan en los colleges of education tras conseguir el GCE-A, sólo en los últimos años setenta esa proporción se convirtió en mayoritaria. Una vez en los colleges, los alumnos estudiaban durante tres años, al término de los cuales conseguían no un grado académico, sino un diploma profesional (The Teacher's Certificate), concedido no por la propia institución sino por una concreta universidad con la que el college en cuestión había establecido un convenio. A partir del Informe Robbins (1963), los alumnos pudieron aspirar a conseguir también dentro del college un título o grado universitario (Bachelor of Education o BEd), concedido igualmente por la universidad respectiva, tras superar un año más, el cuarto año, de estudio. Pero este sistema fue superado y poco a poco sustituido por el que se ha venido llamando the new BEd degree, como consecuencia del James Report y del Libro Blanco que apareció sobre el mismo tema en 1973 (Education: A Framework for Expansion). En 1979, el HM Inspectorate publicó un interesante estudio sobre la experiencia del nuevo BEd en 15 instituciones (cfr. HMI, 1979). En 1984 vio la luz el Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE), cuya misión es la de autorizar los programas de formación docente impartidos en universidades e instituciones especializadas."

Después de que la evolución de la formación del profesorado se haya aclarado con el texto anterior, diremos según García Garrido, 1993, que actualmente todos los candidatos a la profesión docente deben poseer inicialmente los mismos requisitos, en cuanto a, estudios generales y secundarios previos, que los exigidos para el ingreso en cualquier universidad. Después de superar los tres años de estudios en la institución de enseñanza superior que ellos elijan (universidades, politécnicos, institutos de enseñanza superior o colegios de educación), pueden obtener un *Ordinary B.Ed.*, y si aún continúan sus estudios durante un año más (el cuarto año de estudio), un *Honours B.Ed.* Durante estos años reciben una formación a la vez especializada (según materia o área que elijan) y profesional o pedagógica, en la que va incluida una gran parte práctica de enseñanza, alrededor de 150 medias jornadas (Popkewitz, 1994).

Universidad de Huelva 2009

Lo que se ha descrito anteriormente es el aspecto general que se sigue de formación para ejercer la docencia a cualquier nivel, excepto el universitario. Pero existe otro camino, sobre todo seguido por los que aspiran a impartir enseñanzas secundarias de carácter más académico (*grammar school, streams,*), que es ingresar en una universidad o un politécnico y obtener allí un *honours degree* en artes o en ciencias, después de esto cursar un año más dedicado a la formación pedagógica, teórica y práctica, al terminar se consigue un certificado o diploma de carácter profesional (Popkewitz, 1994).

Como ocurre en otras carreras, una vez acabados los estudios expuestos, cabe la posibilidad de efectuar otros de mayor nivel, como el *Master of Education* o el doctorado. Pero la mayor parte del profesorado, tiende más bien a tomar parte en los numerosos cursos de formación que para ellos organizan las LEAs y en los que colaboran los Inspectores de su Majestad (García Garrido, 1993).

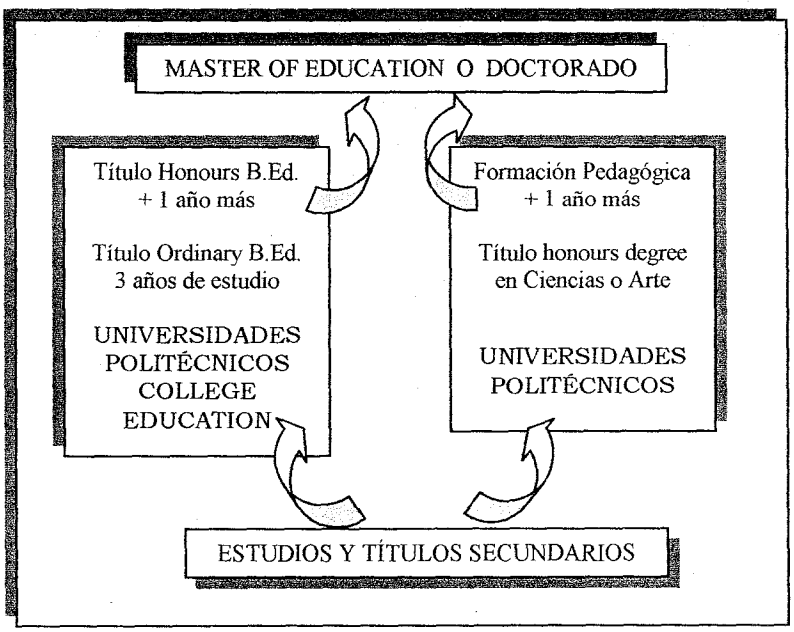


Figura VIII.5. Recorrido de candidatos a la Profesión Docente en Gran Bretaña.

Universidad de Huelva 2009

El profesorado de primaria y secundaria siguen generalmente formación no discriminatoria, ya que, ambos siguen por lo general un currículum formativo que no difiere más que en unos capítulos, según la enseñanza que vayan a realizar. También la no discriminación salarial existe entre ambos tipos de profesores, existencia de una única escala de salarios, aunque la diferencia, en algunas ocasiones, de salario está en el tipo de estudio realizado. Cleg (1980, p. 158), denuncia todavía que "en paga y recursos favorecemos a los profesores que enseñan a los alumnos más dotados y de mayor edad, y tratamos menos bien a aquellos que tienen la tarea más dura de enseñar y de cuidar a los lentos". De este modo los profesores de las *grammar schools y public schools*, suelen todavía gozar de una consideración y trato superior a los demás.

Quien realmente detenta el poder en las escuelas es el Director, que según sea su particular condición, contará, en mayor o menor medida, con la colaboración o asesoramiento del profesorado a sus órdenes. La selección y contratación del profesorado está en manos de las LEAs, con una fuerte participación de los directores escolares. El profesor una vez contratado y superado el período de prueba, goza de completa estabilidad, pero no, de demasiada libertad de acción (García Garrido, 1993).

Comprobamos en nuestro estudio que el profesorado que atiende al alumnado **deficiente visual**, tiene las característica de ser profesorado general, especialista en n.e.e. y especialista en deficiencia visual, normalmente éste último perteneciente, perteneciente a equipos específicos que cuentan con todo el personal necesario para cubrir las necesidades de los invidentes, que son de las Asociaciones existente.

VIII.6. La Atención a la Diversidad.

Las Instituciones dedicadas a la educación especial en el Reino Unido gozan de una honda tradición. Las asociaciones privadas han realizado un abundante esfuerzo en este aspecto y en los últimos

Universidad de Huelva 2009

años, el gobierno ha dedicado notable atención. En 1978, el llamado *Warnock Comité* publicó un interesante informe sobre el particular, y en Agosto de 1980 un documento ministerial, basándose en el anterior, proponía cambios profundos en la legislación existente al respecto, que quedaba ya un poco anticuada, y la introducción de disposiciones más abiertas y flexibles, a la vez que recordaba a las LEAs la necesidad de crear y mantener las instituciones especiales necesarias, aceptaba también el principio de que, siempre que fuera posible, los niños con deficiencias recibieran enseñanza en escuelas ordinarias; y todo esto dentro de un gran respeto por el derecho exclusivo de los padres a llevar, en este punto, la iniciativa. En cuanto al número de instituciones propiamente de educación especial, es hoy cercano al de 2000 (Brennan, 1982)[3].

Dentro de la Educación Especial, notable consideración ha merecido el capítulo de los *inadaptados*, delincuentes juveniles y niños con trastornos de conducta. La mayor parte de las LEAs han creado unidades especiales para niños especialmente conflictivos, alrededor de 239 unidades existentes (García Garrido, 1993).

VIII.6.1. Política de integración.

La situación actual en materia de educación especial deriva de los Decretos sobre la Educación (Education Act) de 1981, 1993 y 1996. En ellos se dispone que un alumno asistirá a una escuela ordinaria si esta opción es compatible con la posibilidad de que se beneficie de una educación especial, si el resto de los niños reciben una enseñanza adecuada, si se utilizan los recursos con eficacia y si se respetan los deseos de los padres. El principio fundamental establece que se opte por la escuela especial en caso de que la ordinaria no resulte conveniente (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

[3] Aunque el texto enunciado está recogido de Brennan, 1982 en las páginas 104-106, se han consultado algunos datos en García Garrido, 1993.

Universidad de Huelva 2009

El compromiso con el principio de integración, relativamente bien arraigado, encuentra su fundamento en el Decreto de Reforma de la Enseñanza de 1988 y sus posteriores desarrollos, que resumimos en los aspectos siguientes y que extraemos de la Agencia Europea:

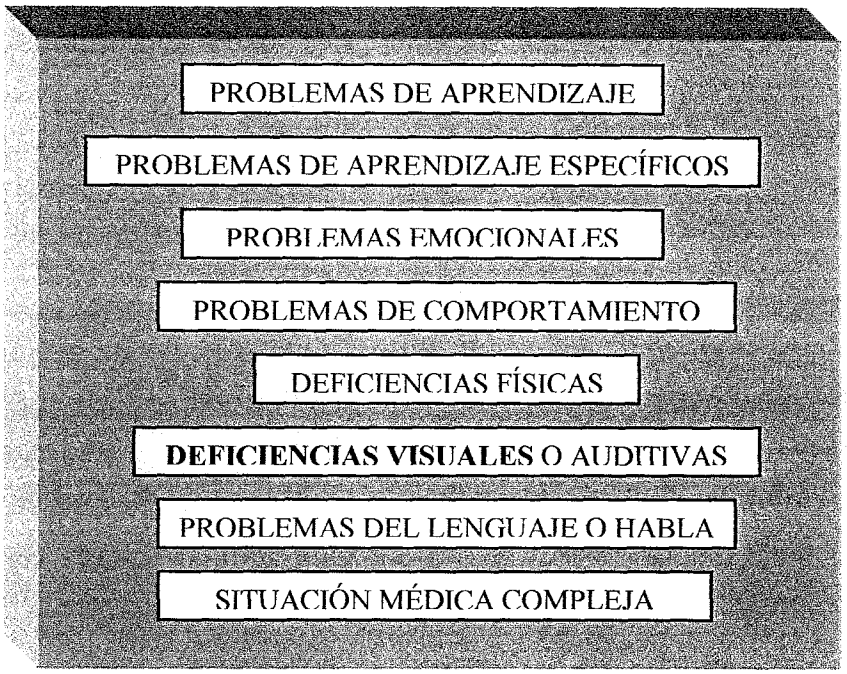
- Se diseñó un programa nacional para todos los alumnos independientemente de sus dificultades de aprendizaje.
- Se modificó la financiación de la enseñanza. La mayoría de los presupuestos escolares de las administraciones locales se delegan en las escuelas y éstas pueden utilizarlos según lo decidan, sobre la base de una serie de obligaciones fijas.
- Los resultados de la evaluación del programa nacional y de los exámenes nacionales se publican en los cuadros de calificación.
- El derecho de los padres a escoger el colegio para sus hijos, ha sido ampliado a los padres de niños con necesidades especiales.
- La mejora y la eficacia de las escuelas adquieren cada vez mayor importancia.
- Se pone en práctica el Código de Práctica sobre la identificación y la Evaluación de las necesidades especiales.

Estos cambios pueden favorecer o impedir la integración en función de cómo se interpreten. Por ejemplo, los padres pueden escoger la escuela ordinaria o la especial, las escuelas pueden concentrarse en aquellos alumnos que presenten mejores resultados en los cuadros de calificación, las escuelas pueden dedicar una parte más o menos importante de la subvención a la educación especial, etc.

El Decreto sobre la Educación de 1993 dispone que un niño tiene necesidades educativas especiales si presenta dificultades de aprendizaje que requieren la adopción de medidas pedagógicas especiales. Según la Agencia Europea, el Código de Práctica sobre la Identificación y la Evaluación de las necesidades educativas especiales (DFE, 1994)

Universidad de Huelva 2009

reconoce ocho categorías de necesidades, detalladas en el cuadro colocado anteriormente.



Cuadro VIII.4. Categorías de necesidades según la Agencia Europea en Gran Bretaña.

VIII.6.2. Evaluación.

El Código de Práctica, según se recoge en la Agencia Europea, 1998, recomienda la aplicación de un modelo en cinco fases para la evaluación de las necesidades educativas especiales:

1. El profesor de la clase ordinaria identifica o toma nota de las necesidades educativas especiales de un alumno y actúa después de consultar con el Coordinador escolar encargado de las necesidades educativas especiales (SENCO: Special Educational Need Coordinator).

Universidad de Huelva 2009

2. El SENCO recoge la información necesaria y coordina las necesidades educativas especiales del alumno en colaboración con el profesor.
3. El SENCO y el profesor reciben el apoyo de especialistas externos a la escuela.
4. Las autoridades locales educativas (LEA) consideran la posibilidad de una evaluación del programa y, llegado el caso, llevan a cabo un estudio multidisciplinar.
5. Las LEA examinan la posibilidad de emitir un informe sobre las necesidades educativas especiales del alumno y, llegado el caso, lo redactan.

La evaluación se entiende como un proceso continuo y flexible. Tanto los padres como los niños deben participar en la toma de decisión. Por otra parte, el Código de Práctica insiste en la importancia de la intervención precoz, en la influencia del tipo de escuela sobre las necesidades, en que la evaluación debe incluir todas las informaciones necesarias, en la naturaleza culturalmente neutra de los instrumentos y de los procedimientos utilizados y en la colaboración de los equipos multiprofesionales (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

En informaciones recogidas de la Agencia Europea, 1998, en Inglaterra y País de Gales, la existencia de un amplio abanico de medidas conlleva un grado de especialización y de distanciamiento cada vez mayor respecto a los entornos en los que se educa a la mayoría de los niños. Pueden distinguirse diferentes tipos de entornos:

1. Clase ordinaria.
2. Clase ordinaria combinada con un apoyo especial en el seno de la escuela ordinaria.
3. Clase ordinaria combinada con un apoyo especial fuera de la escuela ordinaria.

Universidad de Huelva 2009

4. Entorno especial, en una escuela ordinaria, como una unidad o aula especial.
5. Entorno especial, fuera de la escuela ordinaria, como una unidad especial de día o una escuela especial.
6. Un internado especial.

Según datos recogidos en la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998, el porcentaje total de alumnos identificados en las escuelas primarias con necesidades educativas especiales es del 15,2%, es decir del 8,2% al 29,5% según las LEA, y en la enseñanza secundaria es del 17,2%, es decir del 6,9% al 34,4% según las LEA. Las variaciones son considerables en función de las escuelas y de las LEA.

	Números de Informes					
	1991	%	1994	%	1996	%
Esc. Maternal	264	0,5	318	0,6	425	0,8
Esc. Primaria	32655	0,8	50112	1,2	61676	1,4
Esc. Secundaria	29056	1,0	50142	1,7	65137	2,2
Esc. Especial	80367	87,6	83673	89,6	87458	94,2
Unidad de reenvío					1826	26,6
Independientes	5621	1,0	5458	1,0	5810	1,0
Org. Benéficas	5265	87,3	4838	87,3	4992	95,6
Total	153228	2,0	194541	2,5	227324	2,8

Cuadro VIII.5. Número de Informes emitidos en Inglaterra.

Desde 1990, en Inglaterra, el números de niños inscritos en escuelas especiales aumenta ligeramente para alcanzar, hoy en día, has-

Universidad de Huelva 2009

ta casi las 100.000 personas. Pero como el número global de alumnos aumenta asimismo (de 7 millones y medio a más de 8 millones), el porcentaje de alumnos inscritos en un entorno diferenciado se mantiene relativamente estable y va del 1,20% al 1,30%.

El número de informes ha ido aumentando constantemente en el transcurso de los últimos cinco años, particularmente en las escuelas secundarias en las que el número de alumnos objeto de informe, ha aumentado en más del 100% en estos años. El anterior cuadro indica la evolución de la integración en Inglaterra. Los porcentajes representan la evolución de la situación de los niños objeto de un informe ligado a medidas especiales.

VIII.6.3. Programa y formación.

El programa nacional, puesto en marcha en 1988 y revisado en 1995, ha sido concebido para ser aplicado a todos los alumnos, independientemente de cualquier necesidad educativa especial. Existe la posibilidad de apartarse tanto del programa como de los procedimientos de evaluación, pero en la mayoría de los casos, esta opción no se considera necesaria. El servicio de inspección nacional examina la aptitud de las escuelas para ofrecer el programa nacional de forma adecuada a todos los alumnos. Los educadores tienen acceso a toda una serie de materiales de apoyo para enfrentarse a las diferencias. Este material se prepara de diversas maneras, ya sea por los profesores ordinarios, por expertos en la escuela o por los educadores itinerantes especializados. Las adaptaciones pueden presentar formas distintas de diferenciación tales como la contribución, los resultados, las tareas, los métodos de enseñanza o el contexto (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

No existe un programa de formación inicial del profesorado que se aplique a escala nacional; sin embargo, los estudiantes candidatos a la enseñanza deben cursar determinadas asignaturas. En lo que respecta a las necesidades educativas especiales, destacaremos los si-

Universidad de Huelva 2009

guientes aspectos que figuran en el cuadro que sigue, recogidos de la Agencia Europea, 1998; a tener en cuenta:

- La capacidad de identificar las necesidades educativas especiales y las dificultades de aprendizaje.
- La capacidad de identificar y de hacerse cargo de las necesidades educativas especiales y de las dificultades especiales de aprendizaje.

Cuadro VIII.6. Aspectos importantes en n.e.e. en Gran Bretaña.

Desde la introducción del Código de Práctica de 1994, todos los educadores tienen la obligación de consignar los progresos realizados por los niños en las diferentes etapas establecidas por el Código. Esta exigencia implica que los educadores necesitan recibir una preparación suficiente en el transcurso de su formación inicial que, en su mayor parte, tiene lugar a través de las escuelas ordinarias en colaboración con los Institutos de Educación Superior. La experiencia y los conocimientos de la escuela en materia de necesidades educativas especiales influirán de manera decisiva en la formación inicial que dedica poco tiempo a este tema en particular. Los nuevos educadores tienen poca confianza en sí mismo cuando se enfrentan a las necesidades educativas especiales y no tienen la sensación de haber recibido una formación suficiente. Por lo tanto, la capacidad de inducción y los programas de desarrollo profesional de la escuela en la que trabajen por primera vez, tendrán un impacto importante (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

La formación en el transcurso de la carrera sobre las necesidades educativas especiales puede tener lugar mediante cursos a tiempo completo, a tiempo parcial, créditos por horas, o mediante un conjunto de sesiones de formación de una jornada, de medio día o fuera del horario escolar. Las asociaciones profesionales y benéficas tienen bastan-

Universidad de Huelva 2009

te poder en el ámbito de las necesidades educativas especiales. De forma paralela, los servicios de apoyo pedagógico itinerantes ofrecen una formación informal (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

En los estudios generales sobre la integración habitualmente se incluye información sobre la actitud de los educadores. Esta actitud parece estar condicionada por sus experiencias. En las escuelas ordinarias, los educadores están a menudo dispuestos a ocuparse en sus clases de los alumnos con necesidades educativas especiales siempre y cuando reciban el apoyo necesario. Las investigaciones muestran que las administraciones locales y la experiencia de la escuela juegan un papel muy importante. Las actitudes de los educadores hacia los alumnos mal aceptados por la sociedad son más negativas que las adoptadas hacia los alumnos cuyas necesidades educativas especiales son mejor aceptadas por la sociedad. Las escuelas son sensibles a la reputación que tienen en la sociedad ya que su presupuesto depende del número de alumnos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

Un buen número de educadores de las escuelas especiales considera que dan respuesta a una necesidad y aceptan el desafío de la inclusión total. Esta actitud se explica por el hecho de que la segregación es considerada necesaria mientras falten los conocimientos y los recursos en las escuelas ordinarias, todo ello teniendo en cuenta la diversidad de necesidades de los alumnos y los deseos de los padres o de los jóvenes con deficiencias. En cualquier caso, son numerosas las escuelas que participan activamente en las iniciativas dirigidas a la reintegración de los alumnos de las escuelas especiales en las escuelas ordinarias o al mantenimiento de los niños en clases ordinarias a fin de evitar su ingreso en un entorno diferenciado (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

Los padres tienen el derecho a escoger la escuela a la que va a asistir su hijo. Este derecho lo disfrutan asimismo los padres con hijos con necesidades educativas especiales. Pueden optar entre una escuela ordinaria o una escuela especial.

Universidad de Huelva 2009

Informaciones recogidas de la Agencia Europea, 1998; nos puntualizan que las investigaciones llevadas a cabo recientemente por el NFER han permitido identificar ciertos problemas en el transcurso del proceso de integración de los alumnos en escuelas ordinarias:

- El elevado número de alumnos por clase.
- El hecho de que varios alumnos con necesidades especiales diferentes puedan encontrarse en las mismas clases.
- Los bajos rendimientos de las clases en las que se encuentran alumnos con dificultades de aprendizaje junto con alumnos con problemas de conducta.
- Los objetivos de la enseñanza que suponen un desafío demasiado importante para algunos niños.
- La falta de personal de apoyo para el seguimiento de los niños que lo necesitan.
- Las clases que exigen un trabajo individual cuando ciertos alumnos requieren un apoyo mediante tareas especialmente estructuradas.

VIII.7. La Deficiencia Visual.

VIII.7.1. Aspectos generales de su historia.

En el siglo XVI la reina de Inglaterra, Isabel I (1556-1603) establece una Ley sobre mendigos y los numerosos centros benéficos creados en este país durante la Edad Moderna para socorrer a los ciegos[4], no consiguieron erradicar la mendicidad ni remediar la gran miseria y el deplorable abandono (Montoro, 1993) que padecían los faltos de vista en las islas Británicas y en Irlanda por aquel entonces, no obstante recibían muchos de ellos ayudas de personas y asociaciones filantrópicas.

[4] Entre los centros benéficos creados para socorrer a los mendigos destacan los asilos de Londres y Soanty.

Universidad de Huelva 2009

A principios del siglo XVIII (Montoro, 1993), algunos ciegos comenzaron a vender el *"Daily Cugand"*, periódico aparecido en 1702, siendo este trabajo una buena manera de ganarse la vida, que fue imitada por otros invidentes, cuando salieron otros diarios[5]. John Cary decía en este siglo que *"los mendigos invidentes eran legión en Londres y que todo el que transitara por sus calles y observara lo que hacían los pordioseros para inspirar lástima y conseguir la limosna de los transeúntes, podría comprobar que trabajaban más que los hombres honrados en sus respectivos oficios, pues la mendicidad se había convertido en un arte o ministerio en el que se iniciaba a los niños desde la cuna.*

Los propios carentes de visión fueron los que lucharon en Inglaterra por conseguir un trabajo, también fueron los primeros en crear escuelas para educar a los no videntes. El promotor de estas actividades tiflológicas fue el invidente escocés, poeta y teólogo de gran reputación, Thomas Blacklock, que en 1783 escribió un artículo sobre los ciegos para la "Enciclopedia Británica". Un amigo suyo, el ciego David Miller fundó en Edimburgo el "Asilo de Ciegos". En colaboración con David Jhnson, en 1723 fundaron el "Asilo y Escuela Industrial para Ciegos" en Bristol (Montoro, 1993).

Pero el primero que tuvo en Inglaterra la feliz idea de educar a los ciegos fue Edward Rushton (Montoro, 1993), con el fin de que se ganaran la vida con su trabajo; y con este objeto, en 1791, mediante la ayuda de unos amigos, adquirió dos casas en Liverpool y fundó la primera escuela para no videntes de Gran Bretaña, con el objeto de la formación profesional de los deficientes visuales adultos. Al terminar el siglo XVIII, había otras tres escuelas para privados de vista, fundadas según este modelo Liverpool, siendo Edimburgo, Bristol y Londres, sucesivamente, las ciudades que abrieron dichos centros docentes; política que siguieron otras poblaciones, como Dublín y Belfast, en Irlanda.

[5] Otros diarios fueron: El Noticioso de 1758, el Journal de París de 1777, el Pensylvania Paker de 1784 y el Times de 1785.

Universidad de Huelva 2009

A lo largo del siglo XIX fueron muchos los artesanos invidentes que trabajaron por su cuenta o en compañía de operarios con vista, acreditando su excepcional habilidad y competencia con magníficas obras, las cuales se exhibieron en exposiciones nacionales e internacionales. Entre ellos destacamos a: Mr. Archibald Caine (excelente carpintero de Liverpool), Pearson y Teddy Smith (relojeros), Henry Moisés (escocés profesor de Filosofía), Henry Molles (profesor de Física y Química en Manchester), etc (Montoro, 1993).

A finales del siglo XIX (Montoro, 1993), había en Gran Bretaña 62 asilos, de los cuales 26 tenían escuelas o talleres para privados de vista; 23 eran talleres para quienes vivían fuera del establecimiento y 9 eran sólo escuelas para deficientes visuales, entre ellos el Instituto Nacional de Londres, establecimiento al que la Reina Isabel II dispuso el 11 de junio de 1953 que se llamara *"Royal National Institute for the Blind (RNIB)"*.

Poco a poco se fue generalizando en las escuelas inglesas e irlandesas para ciegos, la enseñanza de la lectura y escritura en relieve, imitando, en principio, los métodos pedagógicos de Valentín Haüy, pero existiendo gran confusión en la variedad de los sistemas a emplear y elegir por los responsables docentes. Hacia el año 1860 es cuando el belga Van Landage introduce el sistema Braille en Inglaterra (The Royal National Institute for the Blind[6]).

Con la ayuda financiera y gestora de Sir Thomas Rhodes Armitage , el día 1 de marzo de 1872, el norteamericano Francis Joseph Campbell , fundó en Londres el "Real Colegio de Pedagogía para Ciegos", establecimiento también llamado "Academia de Música para Ciegos", pero más conocido como "Real Colegio Normal de Ciegos (RNB)", del cual fue su primer director (RNIB).

Armitage, defendía que el ciego inglés debía concurrir a la escuela ordinaria, bien con carácter permanente dentro del primer periodo escolar, bien simultaneando esta asistencia con sesiones educativas

[6] A partir de estos momentos y cuando se utilice the Royal National Institute for the Blind cono fuente de información bibliográfica y para abreviar utilizaremos sus siglas RNIB.

Universidad de Huelva 2009

en centros especiales y en el propio domicilio por personas diplomadas en pedagogía para ciegos (RNIB). Propugnaba la matriculación de los escolares invidentes en los establecimientos especiales pero a falta de plazas en éstos, recomendaba la asistencia a las escuelas ordinarias. Esta política es la que se aconseja en la asamblea de la "Sociedad de Caridad Londinense", celebrada en 1876.

En Escocia fue un fracaso la integración de los escolares ciegos en las escuelas ordinarias y en el resto de Inglaterra e Irlanda se dio un nuevo enfoque a la política educativa de los discapacitados visuales, creándose numerosos centros docentes especiales, llegándose en el año 1906 a tener en funcionamiento 26 establecimientos de esta clase y 43 talleres para invidentes. En 1911, había en Gran Bretaña 62 establecimientos que tenían acogidos a ciegos. De ellos, 26 eran asilos con escuela y talleres para los no videntes internos, 23 tenían talleres para faltos de vista externos, nueve solo eran escuelas y los 4 restantes eran únicamente asilos. Inglaterra tenía en 1921, 36 escuelas-residencias para ciegos, donde recibían instrucción 2275 niños; y 15 escuelas-externados para niños sin vista. Contaba con 25 escuelas para niñas ciegas y 17 para alumnos con visión defectuosa, disponía de 38 talleres para ciegos con edades comprendidas entre los 21 y 40 años. Tenía además 27 Homes (Hogares) con 710 ciegos y 14 Hostels (Residencias) con 215 (RNIB).

A finales del sigo XIX había alcanzado un encomiable nivel de difusión en Inglaterra e Irlanda el sistema educativo para ciegos, el cual recibe en 1893 el visto bueno del gobierno y el apoyo del Parlamento al publicarse una ley por la cual se declara obligatoria la educación de los niños ciegos, cuyas edades estén comprendidas entre los 5 y los 16 años. Según esto, al comenzar el siglo XX, se crean muchas asociaciones de carácter general, formándose "La Liga Nacional de Ciegos", sindicato que emprendió una activa campaña a favor de una política gubernamental que diera carácter oficial a toda la gestión que venían realizando las sociedades filantrópicas (Montoro, 1993).

Según datos de la RNIB, en 1901 había en Gran Bretaña el número de ciegos que se recogen en el cuadro que sigue.

Universidad de Huelva 2009

Inglaterra....15.500 ciegos.
Irlanda....4.256.
Escocia....1.400.
Nueva Gales del Sur....900.
Lago Victoria (África)....1.100.
Australia....800.
Nueva Zelanda....300.

Cuadro VIII.7. Números de ciegos en Gran Bretaña y colonias.

En el año 1905, tuvo lugar en Edimburgo una conferencia internacional de organizaciones de ciegos, la cual recomendó la necesidad de recabar de todos los gobiernos una legislación que protegiera a los discapacitados visuales con subvenciones, subsidios, pensiones, y otras ventajas. Lo esencial de las recomendaciones hechas por la Cámara de los Lores y de los Comunes se recogió en la "Ley de Personas Ciegas" (Blind Person Act), publicada en 1920. Se puede afirmar que, en conjunto esta ley estableció un mínimo de ayudas a los invidentes en todos los lugares del país, que los esfuerzos voluntarios de la iniciativa privada no hubieran podido proporcionar nunca con tanta amplitud (Montoro, 1993).

En la década siguiente a la publicación de la Ley "Blind Person Act", las sociedades voluntarias y las autoridades locales fomentaron la política de los talleres protegidos para ciegos, llegando a funcionar 54 de éstos en el año 1930, donde encontraban empleo las dos quintas partes de la población laboral invidente de Inglaterra, Gales e Irlanda (RNIB). Son muchos los privados de vista que trabajan con óptimo rendimiento en la industria inglesa. En Inglaterra e Irlanda se interesan actualmente por los ciegos más de 600 sociedades voluntarias, que sostienen 110 centros, cuyos servicios son completamente gratuitos dentro del marco de la sanidad inglesa.

Inglaterra fue unos de los primeros países en utilizar el oftalmoscopio, aparato inventado por Helmotz y que permite explorar el in-

Universidad de Huelva 2009

terior del ojo. Fue también un inglés quien inventó el tonómetro electrónico, aparato con el que se detecta el glaucoma en sus comienzos, lo cual posibilita la curación de esta enfermedad, una de las tres principales causas de ceguera (Montoro, 1993).

El plan educativo de los deficientes visuales en el Reino Unido, fue a merced de la iniciativa de Arthur Pearson, posteriormente nombrado sir Arthur[7]. La política educativa de éste en los establecimientos para la formación profesional de los ciegos se orientó, preferentemente, hacia tres actividades, que se detallan en el posterior cuadro.

1. El manejo de centrales telefónicas, especialmente, por alumnos invidentes, siendo en los años noventa 2.300 los ciegos que trabajan en computadoras telefónicas. La Compañía Moore and Co., que trabaja con contadores públicos y tiene su oficina principal en Londres, tiene empleados a varios faltos de vista en sus despachos y centralitas telefónicas.
2. Dominio de la dactilografía y de la taquigrafía, profesiones que hoy en día ejercen 250 personas no videntes.
3. La enseñanza práctica del masaje, tomando esta última determinación al conocer la vida y obra de Lloyd Jonstone (1850-1912), célebre masajista ciego inglés, que publicó varios tratados sobre esta materia.

Cuadro VIII.8. Plan educativo de ciegos de Arthur Pearson (Montoro, 1993).

En el transcurso del año 1922 se fundó la sociedad inglesa *Sfhendelmann*, que en Montoro (1993) se narra textualmente:

> *"Sfhendelmann es una organización que tenía como objetivo primordial socorrer a los soldados, marinos y aviadores ciegos, excombatientes de la guerra mundial, prestándole toda clase de servicios para hacerles la vida más agradable y rehabilitarles social y profesionalmente, estimulándoles a superar el grave handicap de su ceguera. Tal éxito tuvo Sfhendelmann*

[7] Sir Arthur Perason fue un hombre de negocios muy influyente, que perdió la vista cuando se hallaba en la cumbre de su carrera mercantil, decidiendo entonces contribuir con sus energías y recursos económicos al desarrollo de la obra nacional a favor de los ciegos.

Universidad de Huelva 2009

en su gestión, que continuó desarrollando su labor durante la Segunda Guerra Mundial y, actualmente, no sólo tutela a invidentes militares, sino también a deficientes visuales civiles, que son hijos de militares" (Montoro, 1993 p. 338).

En el año 1954 y tras la Segunda Guerra Mundial, el Ministerio de Trabajo inglés creó el "Servicio de Rehabilitación y de Colocación de los Incapacitados" , instalado en Croydon y fundamentado por la ley de 1944 sobre la colocación de las personas minusválidas (RNIB).

El Royal National Institute for the Blind proporciona gratuitamente o en ventajosas condiciones de pago a todos los centros educativos ingleses e irlandeses de ciegos, múltiples aparatos adaptados y equipos muy diversos, haciendo extensiva también esta ayuda a los particulares en los dos países; funcionando en Londres "The Braille House", centro de recursos bibliográficos que distribuye libros, revistas y partituras musicales en Braille a cuantos británicos o extranjeros se lo solicitan. En colaboración con la sociedad "Helen Keller", de los EE.UU., fabrica aparatos para el Libro Hablado y sostiene una biblioteca sonora, que presta cintas y cassettes, editando además la revista grabada "Tribuna", que tiene gran audiencia en el archipiélago británico y en el extranjero (RNIB).

El Royal Institute tiene en su consejo de gobierno los siguientes grupos que se detallan en el cuadro que sigue.

1. Asociaciones regionales.
2. Asociación nacional de autoridades locales.
3. Organismos nacionales no incluidos en el propio instituto.
4. Organizaciones de ciegos.
5. Unión de diputados nacionales.

Cuadro VIII.9. Grupos que componen el Royal Institute inglés.

Universidad de Huelva 2009

La Ley de Educación de 1944 concedió los poderes necesarios al ministerio correspondiente para efectuar una importante reorganización de las escuelas para ciegos, prescribiendo la separación de los invidentes de los deficientes visuales desde el principio de su escolaridad; y que todo niño sin vista menor de 7 años, incluso con pocos meses de vida, ingresa en los hogares residenciales o guarderías infantiles "Luz del Sol", del Royal Institute for the Blind, donde permanecerán hasta los nueve años de edad, si además de la ceguera sufría otras deficiencias (RNIB).

La primera enseñanza se imparte a invidentes y a deficientes visuales en escuelas diferentes, siendo también distintos los establecimientos donde se aprenden los diversos tipos de enseñanza secundaria. Los carentes de visión tienen a su disposición el material más sofisticado idóneo para ellos, incluso manejando optacón y versabraille. A los doce años de edad, después de haberse educado en una de las 14 escuelas especiales existentes en Inglaterra, los niños ciegos se dividen en tres corrientes formativas (Montoro,1993):

- La primera se imparte en cada una de las nueve escuelas para adolescentes y adultos y a ellas asiste el mayor número de muchachos, con el fin de orientarse en cursos adecuados para empleos manuales, en talleres protegidos, en programas de trabajo domiciliario o en industrias. En estas escuelas tienen aulas independientes los adolescentes de los adultos, los primeros siguen el programa nacional de educación para la enseñanza primaria.
- La segunda corriente la constituye un grupo menos numeroso de alumnos, quienes demuestran su aptitud para llegar a ser expertos en taquigrafía, mecanografía, música o afinación de pianos, por lo que ingresan en el Real Colegio Normal.
- El tercer grupo, por manifestar notable vocación y capacidad académica, se matricula en el *"Chorleywood College for Girls Wilh Little Or no Sight"* (para niñas) o en el colegio *"Worcester"* (para niños), estando ambos establecimientos administrados por el RNIB, y teniendo cada uno capacidad para 80 alumnos.

Universidad de Huelva 2009

Los niños ciegos, que nos son aptos para ser educados con normalidad, por padecer algún defecto mental o pluridefiCiencias físicas, son atendidos por el Servicio Nacional de la Salud; y si son susceptibles de alguna educación, ingresan en la escuela experimental de Shromshire, cerca de Shrewsbury (Montoro, 1993).

Por lo cual, Inglaterra ha puesto en vigencia con cierto rigor, el principio de que los niños ciegos sean educados en centros especiales[8], lo cual fomenta la segregación de los invidentes del resto de la población escolar.

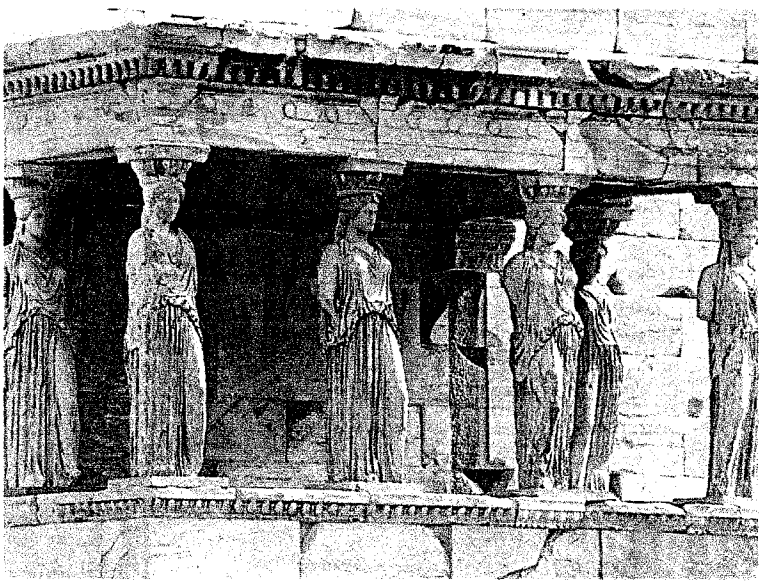
En el Reino Unido y en Irlanda existe un organismo oficial que coopera con la Organización Mundial de la Salud, proporcionando gratuitamente a los ciegos de sus países respectivos, gafas, lentes de contacto y otros aparatos correctores de la visión, subvencionando las revisiones oculares y la graduación de dicho instrumental, como también las intervenciones quirúrgicas para mejorar o recobrar la vista (RNIB).

Cada día resulta más difícil para los carentes de visión ejercer el magisterio en las escuelas de Enseñanza Primaria y secundaria, siendo en este caso indiferente el que los alumnos sean o no invidentes; y para defender sus puestos de trabajo, facilitando su capacitación y subsanando dificultades, se creó en 1965 la "Asociación de Estudiantes y Profesores Ciegos y Ambliopes", organización que concede gran importancia a las revistas para faltos de vista y, preferentemente, a las bibliotecas Braille y sonoras, así como a todo cuanto posibilite que los intelectuales de nula visión o muy disminuida estén bien documentados acerca de cualquier tema (Montoro, 1993).

[8] Todos los niños ciegos educados en centros especiales son administrados por el Royal National Institute for the Blind.

Universidad de Huelva 2009

IX. GRECIA



Grecia siempre monumental.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

IX. SISTEMA EDUCATIVO DE GRECIA

IX.1. Características generales del país.

IX.2. El Contexto Educativo.

- IX.2.1. Evolución de la educación en la historia.
- IX.2.2. Administración general y local.
- IX.2.3. Enseñanza privada.

IX.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- IX.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

IX.4. El Sistema Escolar.

- IX.4.1. La Educación Infantil.
- IX.4.2. La Educación Primaria.
- IX.4.3. La Educación Secundaria.
  - IX.4.3.1. Gymnasio.
  - IX.4.3.2. Lykeia.

IX.5. El Profesorado.

IX.6. La Atención a la Diversidad.

- IX.6.1. Política de integración.
- IX.6.2. Alumnado con n.e.e.
- IX.6.3. Programa y formación.

IX.7. La Deficiencia Visual.

- IX.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

IX.1. Características generales del país.

Grecia[1], es una República Parlamentaria Presidencial, el Presidente de la República es la cabeza del Estado, elegido para un período de cinco años; y nombra al Primer Ministro del país, que pertenece al partido político más votado. El sistema político griego está definido por las Constituciones de 1975, 1986 y 2001. La capital de Grecia es Atenas y es un país de la Unión Europea. El Parlamento está formado por 300 miembros. La administración del Estado, según la Constitución, está organizada en un sistema descentralizado, en servicios centrales y regionales. La política educativa en Grecia se lleva a cabo a través del Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos (YPEPTh). Según la Constitución, la religión predominante es la Iglesia Ortodoxa Oriental de Cristo; se enseña oficialmente en las escuelas y los religiosos que la imparten, son empleados del Estado (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

El **idioma oficial** del Estado es el griego, es un idioma moderno que proviene del Helénico antiguo; también existen grupos minorita-

[1] La información del sistema educativo de Grecia se ha encontrado en inglés. Puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

rios musulmanes, enseñados por profesorado musulmán, formados en una Academia Pedagógica Especial con un programa de dos años de estudios. Grecia se **localiza** en el Sureste de Europa, en el mediterráneo. Su **población** actual es de 10.486.595 habitantes, según el censo al 31 de diciembre de 1996. La mayor parte de su población vive en las ciudades grandes (Atenas, Tesalónica y Patras). La natalidad ha experimentado un descenso y la esperanza de vida para los hombres es de 74,6 años y para las mujeres de 79,4 años (datos del servicios estadístico de Grecia de 1990).

Grecia ha experimentado un gran aumento del número de trabajadores extranjeros legales desde el año 1985 a 1996; también existen un gran número de ilegales. Tiene una **extensión** de 131.990 Km^2. Su **moneda oficial** es el Dracma, ya que ha sido uno de los países de la Unión Europea que no ha adoptado el Euro como moneda oficial a partir del 1 de septiembre de 2002. Ha obtenido en los últimos años un aumento en el crecimiento de la economía y del PIB. Ha tenido también resultados positivos en los esfuerzos por frenar la inflación, del 2,4% de IPC de 1999; ha pasado a un IPC del 2,1% en los últimos doce meses (Eurydice, 2001).

El **clima** de Grecia es mediterráneo, con veranos muy secos, las temperaturas oscilan entre los 27° en verano y los 4° en invierno. En el **aspecto agrario**, cuenta con 35.000 Km^2 de tierras cultivadas, irrigadas en una cuarta parte, ocupan el 25% de la población activa, experimentando un aumento. Las **actividades industriales**, incluida la construcción y las obras públicas, ocupan el 29% de la población activa. Los intercambios comerciales de Grecia representan menos del 0,5% del comercio mundial, aún teniendo un incremento en las inversiones y la modernización de los equipamientos. El sector de los **servicios**, muy diverso (grandes o minúsculas empresas de transporte, banca, enseñanza, comercio), ocupa cerca del 42% de la población activa. No hay que enunciar la gran atracción turística que tiene, gracias a su monumental arquitectónica, histórica, filosófica, etc. (G.E.L., 1988).

Universidad de Huelva 2009

IX.2. El Contexto Educativo.

IX.2.1. Evolución de la educación en la historia.

La educación en Grecia comienza ya con su liberación nacional, pero es en 1827 cuando la Asamblea Nacional declara que era responsabilidad del Estado y se designa el primer Ministro de Educación. Los primeros esfuerzos sistemáticos llevados a cabo para organizar la educación fueron llevados a cabo por el primer presidente provisional, Ioannis Capodistrias. Se establecieron escuelas "recíprocas" y talleres de destreza para satisfacer las necesidades educativas elementales, así como un colegio de orfandad, una escuela para entrenar a maestros y una Escuela Central destinada a los estudios más altos; del mismo modo, se creó una escuela Agrícola, una Eclesiástica y una Militar (Brock, C. 1991).

El Decreto nº 6 de 18 de febrero de 1834 estableció la instrucción obligatoria y los problemas regulados de organización escolar, material de enseñanza, etc. Las personas jóvenes entraron en la preparatoria de la escuela Helénica por medio de exámenes. El Decreto de 1836 establece escuelas privadas y mantuvo la educación separada para las niñas. El Decreto de 1837 dio lugar a un sistema estricto de exámenes de publicación mensual y se fundan cuatro Universidades, Medicina, Teología, Derecho y Filosofía. En la escuela Helénica, predominaban los asuntos teóricos, con el idioma griego antiguo y literatura como base ocupaban el 50% del horario; esta escuela Helénica fue todo el reinado de Otto[2], el clasicismo de Baviera y la cultura aristocrática. No obstante, algunos elementos democráticos pueden identificarse en estos decretos: la gratuidad de la educación, la educación primaria era obligatoria y los municipios tomaron un poco la responsabilidad por los primeros niveles. En el período de Otto, se hicieron esfuerzos por cambiar la educación, se iba a una modernización progresiva del Estado; estos esfuerzos se expresaron en la Ley de 1895, en los Decretos de 30 de abril de 1896 y en el de 1899 (Elvin, L. 1981).

[2] Otto, fue el primer monarca griego entre los años 1833 y 1862.

Universidad de Huelva 2009

Un elemento positivo en la Ley de 1895 fue la creación de los jardines de infancia, y el hecho de que entre los objetivos de las escuelas primarias, además del religioso y la educación moral estaba la enseñanza de los asuntos prácticos de la vida. Se sigue con la educación de las niñas por separado y se crean los inspectores, que duraron hasta 1929. El idioma seguía siendo el griego antiguo. La Ley de 1899 divide la educación primaria en dos ciclos con un programa uniforme. La educación secundaria se dividió en dos ciclos de cuatro años cada uno, Gimnasio para el primer ciclo; y el Lykeio, para el ciclo de preparatoria superior, dividido a su vez en literatura y práctico; se completó con la creación de las Facultades universitarias (Elvin, L. 1981).

Las reformas de 1913 y 1917 constituyeron las primeras propuestas convincentes para una reforma urbana, democrática y educativa del siglo XX. La implantación de una educación técnica y profesional fue la introducción más llamativa. Después de la realización de la escuela primaria, había dos posibilidades para continuar los estudios; uno, asistir al Gimnasio y seguir posteriormente los estudios universitarios; otro, asistir a la "escuela urbana", cuyos graduados podrían continuar sus estudios en las Escuelas Profesionales Técnicas, en la Academia Naval, o en las Didaskaleio, que formaban a los maestros. La reforma de 1929 se destina a realizar lo que ya existía. Posteriormente viene un periodo de dictadura de Kondylis en 1935 y dictadura de Metazas, que suspendieron todos los esfuerzos para continuar con la líneas de reformas. Viene una reforma en 1959 con la cual se realizaron algunos cambios superficiales, pero el problema del idioma seguía intacto. Los cambios más importantes fueron la implantación de la escuela secundaria de seis años, la institución de dos escuelas técnicas (Atenas y Thessaloniki) y la escuela de capataces (Husen, T., Postlethwaite, T.N., 1988).

Con la reforma de 1964 se intenta un tercer esfuerzo, después de los de 1913, 1917 y 1929. Esta ley de 1964 además de cambiar la estructura del sistema educativo, introduce las siguientes innovaciones que se muestran en el cuadro:

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Se establece la educación libre para todos los niños griegos entre 6 y 15 años (escuela primaria y gimnasio general o técnico).
- ✓ El idioma griego fue establecido en los niveles de educación y a nivel popular.
- ✓ Las academias pedagógicas alargan sus estudios de dos a tres años.
- ✓ Se revisa el programa para la educación secundaria.
- ✓ Se establece el Instituto pedagógico.
- ✓ Se instituyeron comedores escolares para los alumnos.

Cuadro IX. 1 . Innovaciones de la Ley de 1964 en Grecia

Este esfuerzo fue inútil, ya que la dictadura militar de 1967 a 1974 acabó con todos los puntos anteriores de reforma. Después del derrocamiento de la dictadura, la Constitución de 1975 fue establecida y el Centro para los Estudios Educativos y la Educación Extensa (KELME), se estableció y reemplazó al Instituto Pedagógico (Husen, T., Postlethwaite, T.N., 1988).

En 1981, una serie de reformas se establecieron en la educación griega según se indican en el cuadro siguiente:(Eurydice, 2001):

- ➢ El idioma popular griego se estableció como idioma estatal oficial.
- ➢ Los directores generales y supervisores de primaria y preparatorias generales y técnicas fueron abolidos por la Ley.
- ➢ Se introduce el consejero escolar y se abolió la posición de inspector.
- ➢ El movimiento libre y de investigación se permite en las Universidades.
- ➢ Se fundan tres nuevas Universidades y Universidades técnicas.

Cuadro IX.2. Reformas educativas de 1981 en Grecia.

Universidad de Huelva 2009

En la reforma de 1985, los problemas siguientes fueron regulados (Eurydice, 2001):

- ✓ En educación primaria se introduce un idioma extranjero.
- ✓ Se abolieron las escuelas ejemplares y se establecieron las escuelas experimentales.
- ✓ La música, gimnasia y arte fueron enseñados por personal especializado.
- ✓ Se regula la educación especial para las personas con necesidades educativas especiales.
- ✓ Se establece una regularización de la educación de maestros.

Por la Ley de 1997 se instituyeron reformas y cambios en la educación Helénica según se indican en el cuadro(Eurydice, 2001):

- ➢ Se unifica la preparatoria superior y reemplaza a la existente en los Lykeio.
- ➢ El procedimiento de admisión para la educación superior se cambia.
- ➢ Se pone al día la regularización de jardines de infancia y escuelas de primaria.
- ➢ Se establecen centros para las personas jóvenes que no han podido completar su educación obligatoria.
- ➢ Comienza el dibujo en primaria y preparatorias.
- ➢ Se instituyeron los exámenes para contratar a maestros de primaria y secundaria.
- ➢ Se establecieron Consejos regionales y Centros de Orientación.
- ➢ Los Programas de Estudios Optativos (PSE) se instituyeron en las Universidades y los Institutos de Educación Tecnológicos.
- ➢ En 1998, la educación profesional técnica secundaria se va reformando.

Cuadro IX.3. Reformas y cambios educativos de la Ley de 1997 Helena.

Universidad de Huelva 2009

En nuestro estudio comprobamos que Grecia tiene una legislación para el alumnado con n.e.e. "Presidential Decree under the Number 1503 de 8-11-2001"; pero también tiene una legislación específica para el alumnado **deficiente visual**, "Presidential Decree under the Number 265 de 17-4-1979". El alumnado invidente se distribuye por centros ordinarios, específicos y aulas específicas de centros ordinarios.

Por último, para la intervención legislativa del período 2000-2001, se han hecho mejoras para el acceso a la Universidad, legislación con respecto al campo de la educación especial, descentralización de la educación, entrenamiento y evaluación del profesorado, los Institutos tecnológicos han llegado a la educación superior; y la introducción de innovaciones y las nuevas tecnologías se acentúan en educación (Eurydice, 2001).

IX.2.2. Administración general y local.

La estructura administrativa de la Educación de primaria y secundaria se dirige jerárquicamente por los siguientes órganos (Consejo de Europa, 1994):

- ✓ El Ministerio de Educación y los Asuntos Religiosos (YPEPTh).
- ✓ Los Consejos de administración de educación regionales.
- ✓ Los Consejos de administración de Educación (Prefecturas).
- ✓ Las Oficinas de Educación (Provincial).
- ✓ La Escuela.

La **gestión** en cada escuela es llevada a cabo por un Director, un ayudante y la asociación de los maestros. Las escuelas de cada prefectura, públicas y privadas, se administran por el Jefe del Consejo de administración de Educación. En las Prefecturas con muchas provincias y escuelas, hay oficinas de educación en los distritos y los responsables son los jefes de estas oficinas. El prefecto está al cargo de las unidades administrativas de su prefectura y realiza todas las competen-

Universidad de Huelva 2009

cias asignadas por el Ministro de Educación. El YPEPTh es responsable de la administración de todas las escuelas del país, que lleva a cabo a través de sus servicios centrales y regionales; y a través de los Consejos consultivos y científicos, que se han creado, tanto en los servicios centrales como regionales (Consejos de administración de Educación). En la educación superior, las Universidades y la Educación Tecnológica (TEI), se administran a sí mismo, siendo entidades legales de ley pública y el Ministro de Educación los que vigilan para que se cumplan todos los requisitos de la Ley (OCDE, 1991).

La educación preescolar, primaria y secundaria son administradas por el Consejo de administración para el personal de educación primaria y el Consejo de administración correspondiente para el personal de educación secundaria. Entre sus competencias están: traslados, reclasificaciones, separaciones del trabajo, archivo de personal, nóminas, asuntos administrativos, materias disciplinarias, Consejos Escolares, etc. (Eurydice, 2001).

En cuanto a la administración regional, dentro del contexto de una política de descentralización, la administración es ejercida en este nivel por los Consejos de Administración de Educación regionales, y a nivel prefectual, por los Consejos de administración y las oficinas de educación primaria y secundaria, Concilios regionales y Comités de educación. En cada prefectura, existen Consejos para educación primaria y secundaria, que son los responsables para la administración y vigilar el funcionamientos de éstas. Sus oficinas se localizan en la capital de la prefectura (OCDE, 1991).

A nivel local o provincial, existen Comités escolares, que manejan los fondos asignados para cubrir los gastos de preescolar y primaria como calefacción, electricidad, teléfono, etc. También se ocupan de la limpieza de los edificios, personal de limpieza, mantenimiento escolar y apoyo con personal administrativos para los centros. Cada centro debe tener un Comité Escolar compuesto por el Director del centro, representantes de padres, y estudiantes para la secundaria (OCDE, 1991).

Universidad de Huelva 2009

IX.2.3. Enseñanza privada.

La educación privada en Grecia está bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos (YPEPTh), que dirige e inspecciona, por medio de los mismos cuerpos regionales que inspeccionan las escuelas estatales. La inspección se lleva a cabo en temas primordiales como son el profesorado, número de alumnos por clase, composición de las comisiones evaluadoras, y exámenes para la educación secundaria. Se otorgan licencias para abrir centros privados a las personas y entidades legales. Existen así mismo, escuelas privadas que pertenecen a entidades, sin ánimo de lucro, reconocidas como las anteriores (Eurydice, 1993).

El profesorado de las escuelas privadas, sin ánimo de lucro, percibe los sueldos y pensiones del Estado, mientras que el personal empleado en las escuelas privadas ordinarias perciben los sueldos y las pensiones del Seguro social consolidado (IKA). Existe una red de escuelas extranjeras en Grecia, que se rigen por la normativa de cada uno de los países que las instaura (Eurydice, 1993).

Los jardines de infancia privados y la educación primaria siguen la misma organización y plan de estudios que las escuelas estatales. Los certificados obtenidos por el alumnado que termina la educación primaria es equivalente al que adjudica la primaria estatal. En la educación secundaria también existen las preparatorias privadas, Gimnasio, Lykeio y las escuelas profesionales técnicas. Del mismo modo que en primaria, los certificados obtenidos en secundaria son equivalentes a los obtenidos en la secundaria estatal (Eurydice, 1993).

IX.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

El punto fundamental de la política educativa es que **la educación constituye un recurso social y un derecho de cada ciudadano**. El Estado busca democratizar la educación por medio de la descentralización, asegurando que participen en ella todos los ciudadanos, con una calidad de la educación proporcionada y aplicando la titularidad

Universidad de Huelva 2009

para seleccionar al profesorado. Los principios fundamentales de política educativa griega están contenidos en la Constitución de 1975 (Consejo de Europa, 1994)y se muestran en el cuadro IX.4.

- ✓ La educación es una función prioritaria del Estado.
- ✓ No puede haber ninguna persona con menos de nueve años de educación obligatoria.
- ✓ Todos los ciudadanos tienen el derecho a una educación libre, el Estado ayuda a estudiantes que no pueden estudiar.
- ✓ La educación universitaria es proporcionada por entidades legales, según consta en la ley de instituciones públicas.
- ✓ La formación profesional y especial se proporciona por el Estado a través de los Institutos de Educación tecnológicos.
- ✓ La ley define las condiciones a los establecimientos que quieran impartir las enseñanzas.
- ✓ El deporte está bajo la vigilancia y protección del estado.

Cuadro IX.4 . Principios educativos de la Constitución de 1975 en Grecia.

IX.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

Según la legislación griega, la **educación obligatoria** abarca nueve años de escolaridad, desde la iniciación de la educación primaria, a los 6 años cumplidos antes del 31 de diciembre, hasta la finalización del gimnasio, a los 15/16 años. Todo menor tiene la obligación de asistir a la escuela, de no hacerlo obtiene una multa, según el código penal (Eurydice-Cedefop, 2002).

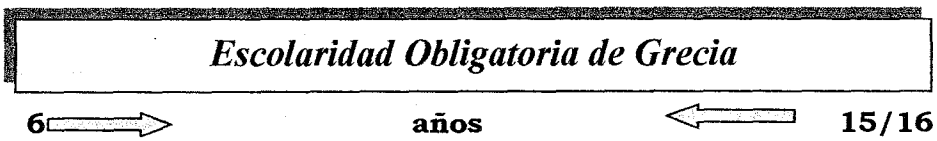


Figura IX.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en Grecia.

Universidad de Huelva 2009

El alumnado de los niveles elementales y secundarios tiene el derecho de asistir a una escuela estatal, que generalmente le corresponde dependiendo del lugar de residencia del alumno. Los límites de cada distrito escolar están determinados por el Jefe de la Oficina de Educación en colaboración con uno de los Directores escolares. La educación es consolidada principalmente por el Estado a través del presupuesto regular y a través del presupuesto de las inversiones públicas; y también por fondos de la Unión Europea. El presupuesto regular cubre gastos relacionados con los emolumentos del cuerpo docente, gastos de escuelas, los libros de textos, el transporte de alumnos, comidas y albergue, becas y ayudas de instrucción (Presupuestos del Ministerio de Educación del año 2000).

El Ministerio de Educación determina el **año escolar** para la educación preescolar, primaria y secundaria, que generalmente es del 1 de Septiembre hasta el 31 de Agosto; mientras que para otro tipo de educación como la superior, ellos mismos organizan su calendario escolar. En la educación preescolar, el curso escolar empieza el 1 de Septiembre y finaliza el 21 de Junio; las clases transcurren desde el 11 de Septiembre hasta el 15 de Junio. El horario se suele desarrollar de 9 de la mañana hasta 12,30 de la tarde, de lunes a viernes. El curso escolar en la educación primaria comienza el 11 de Septiembre y finaliza el 15 de Junio. Durante éste, existen las vacaciones de Navidad y fiestas de Pascua que duran cuatro semanas. Las vacaciones de verano para el alumnado transcurren desde el 16 de Junio hasta el 10 de Septiembre y los maestros las comienzan el día 22 de Junio hasta el 31 de Agosto. El horario suele ser de 8,15 horas de la mañana hasta las 13,30 de la tarde, de lunes a viernes (Eurydice-Cedefop, 2002).

El curso escolar para la educación secundaria comienza el 11 de Septiembre y finaliza el 30 de Junio, de 8 de la mañana a 8 de la tarde con su descanso. Entre vacaciones de Navidad y Pascuas se tiene cuatro semanas de vacaciones; las vacaciones de verano para el alumnado transcurren del 1 de Julio hasta el 10 de Septiembre, mientras que el profesorado comienza el 1 de Julio y termina el 31 de Agosto.

Universidad de Huelva 2009

IX.4. El Sistema Escolar.

19	**EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSIDAD (TEI)**	**Open choice study programes (PSE)**	**Open University (EAP)**	**Postsecondary vocational training (IEK)**	**NO OBLIGATORIA**
18 17 16	**ENIAIO LYKEIO** (Ed. Secundaria)				
15 14 13	**GIMNASIO** (Educación secundaria)			Specialised Types of Gymnasio	**ENSEÑANZA OBLIGASTORIA**
12 11 10 9 8 7 6					
5 4 3					

Cuadro IX.5. Estructura del Sistema Escolar de Grecia.

Universidad de Huelva 2009

La estructura general del Sistema Educativo griego proporciona la educación en tres niveles:

- ✓ La **educación primaria**: incluye jardines de infancia y primaria.
- ✓ La **educación secundaria**: incluye el gimnasio, el Eniaio Lykeio (EL) y las Escuelas Técnicas Vocacionales (TEE).
- ✓ La **educación superior**: Universidades y Educación Tecnológica (TEI).

Después de los nueve años de educación obligatoria, es decir del gimnasio, cualquier alumno puede continuar sus estudios en el Eniaio Lykeio (EL) o en el TEE; en ambos casos con una duración de tres años (Eurydice-Cedefop, 2002).

En la misma fuente, se hacen las siguientes observaciones al sistema escolar de Grecia:

1. En el **nivel elemental**, existen jardines de infancia y colegios de primaria con jornadas completas.
2. El **Gimnasio** proporciona la educación general de secundaria con el certificado correspondiente para el acceso al Lykeio. Existen los siguientes tipos de Gimnasio: Eclesiástico, Música y Deporte.
3. El **Lykeio Unificado** proporciona una educación general de más alto nivel, dentro del armazón de la educación secundaria post-obligatoria. El Lykeio suministra el certificado correspondiente al estudiante para poder acceder a la educación superior, o bien, estudiar en un Instituto de Entrenamiento Profesional (IEK) para obtener una especialización, o para realizar los exámenes oportunos para obtener un empleo.
4. La **Escuela Educativa Profesional Técnica** (TEE) proporciona tres años de educación técnico-profesional en dos ciclos, dentro de la educación secundaria post-obligatoria. El primer ciclo de TEE es de dos años, que facilita un certificado para trabajar en una profesión. El segundo ciclo es de un año, facilita una especializa-

Universidad de Huelva 2009

ción para trabajar, o bien, pasar a la segunda clase del Lykeio unificado.

5. La opción de **OAED** son cursos especiales de variada duración y sirven para el empleo de mano de obra.
6. El **entrenamiento profesional post-secundario** es proporcionado por los Institutos de Entrenamiento Profesional (IEK), que no corresponden a ningún nivel específico de educación.

IX.4.1. La Educación Infantil.

La educación preescolar es parte de la educación primaria, se rigen por las mismas legislaciones, con excepción de ciertas regulaciones específicas, éstas son proporcionadas gratuitamente por el Estado. Se reguló por el Estado Helénico por primera vez en 1895, cuando se permitió a entidades privadas establecer jardines de infancia para niños de 3 a 6 años de edad. Actualmente se rigen por la Ley del Parlamento Heleno de 1985, en lo referido a la educación en jardines de infancia estatales o privados. Generalmente, tienen una duración de dos años, aunque progresivamente se va ampliando la edad de inicio (Eurydice European Unit, 1993).

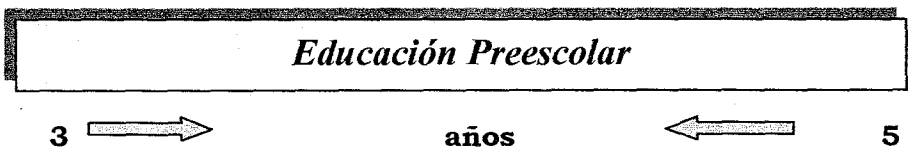


Figura IX.2.. Edades que comprende la educación preescolar en Grecia.

Los jardines de infancia se han ido doblando en los últimos años, ya que se ampliaron las horas de atención al niño al día completo. Existen dos tipos; los "monothesio", que atienden entre 7 y 30 niños y sólo están atendidos por un maestro para todos los niveles; y los "dithesio", que tienen entre 31 y 60 alumnos y están atendidos por dos

Universidad de Huelva 2009

maestros. Para matricular a un niño en un jardín de infancia se necesita que la familia resida en el distrito del colegio y que el niño tenga la edad requerida (Eurydice European Unit, 1993).

Según la Ley el **objetivo general** de preescolar es ayudar a los niños a desarrollarse físicamente, emocionalmente, mentalmente y socialmente a través del juego. Particularmente, los centros tienen que proporcionar al alumno los objetivos que se muestran en el siguiente cuadro (Ministerio de Educación, 2001):

- ✓ Cultivar sus sentidos y organizar sus actos mentales y físicos.
- ✓ Enriquecer y organizar sus experiencias que derivan del ambiente físico y social; y adquirir habilidades de relación dentro del grupo.
- ✓ Desarrollar la habilidad para entenderse y expresarse a través de los símbolos, idioma, matemáticas y estética en particular.
- ✓ Crear relaciones interpersonales que ayudarán a su integración gradual y armónica en la vida de la comunidad.
- ✓ Desarrollar iniciativas libremente y fácilmente, dentro del ambiente, para así acostumbrarse a la relación con los demás.
- ✓ Preparar al niño para la escuela primaria.
- ✓ Realizar un servicio a los padres que trabajan (para los de jornada completa).

Cuadro IX.6 . Objetivos de la educación preescolar helena.

Los **planes de estudios** están marcados por el Instituto Pedagógico y lo realizan según los Decretos Presidenciales, apuntan a la educación y el desarrollo psicomotor del niño, su desarrollo social, emocional, moral y religioso, tanto a nivel individual como colectivo, su desarrollo mental y por último las habilidades motoras y mentales. Existe también un libro para el profesorado que contiene las instrucciones detalladas y las recomendaciones prácticas de cómo organizar y dirigir una clase. Los métodos generales empleados son los destinados a la participación activa del niño, logrando su desarrollo completo, creando situaciones reales, el niño se anticipa, investiga, experimenta, compa-

Universidad de Huelva 2009

ra, descubre relaciones, clasifica y se desarrolla mentalmente, adquiriendo conocimiento (Eurydice European Unit, 1991).

Según nuestro estudio el 10% del alumnado **deficiente visual** de esta etapa educativa asiste a un centro ordinario, mientras que el 15% de éste, lo hace en uno específico, siempre en régimen de inclusión.

A continuación se muestra un cuadro con el número de colegios, alumnos y profesores de educación preescolar, tanto del sector público como privado, del curso 2000-2001 en Grecia, según datos del Ministerio de Educación.

	Sector público	Sector privado
Colegios	5.677	114
Alumnos	141.822	5.224
Profesores	9.822	317

Cuadro IX.7. Datos del curso 2000-01 de preescolar en Grecia.

IX.4.2. La Educación Primaria.

La educación primaria se proporciona en los centros de primarias o centros de educación preescolar y primaria. La educación de forma organizada comienza junto al Estado moderno griego en 1830. Específicamente, la educación escolar primaria fue legislada por el Decreto nº 6 de 18 de febrero de 1834, Decreto que promulga siete años de educación obligatoria para todos los niños a partir de 5 años. La tarea de crear y mantener las escuelas y contratar al profesorado, fue destinada a los ayuntamientos y comunidades. Este nivel educativo estaba dividido en tres ciclos, elemental, medio y superior; fue llamada también educación elemental o "municipal". En 1844, se decreta que esta educación también es responsabilidad del Estado y tiene que ayudar a los

Universidad de Huelva 2009

ayuntamientos. El próximo cambio sustancial llega con la Ley BTME de 1895; en ella se legislan los jardines de infancia; las escuelas primarias eran divididas en: escuelas completas y escuelas comunes; y se crea la figura del inspector. Esta estructura permanece hasta 1929, cuando se unieron los dos tipos de escuelas y se impone los seis años para comenzar la educación primaria. Y finalmente, la Ley 4397 de 1929, sobre educación elemental, que establece en seis años la educación primaria que aún hoy se conserva (Comisión Europea, 1989).

La estructura y funcionamiento actual de la educación primaria se estableció por la Ley 1566 aprobada por el Parlamento griego en 1985, los rasgos más importantes de la política educativa de ella son:

- ✓ Asegurar el carácter uniforme y global de la política educativa.
- ✓ La educación como preocupación del Estado que no debe privar a nadie de ella, la educación no es sólo inversión es un fin en sí mismo.
- ✓ La educación es un conjunto de personas, Estado, estudiantes, organizaciones sociales y profesionales, los cuales deben tomar parte.

Así mismo en esta Ley, se legislan los libros de textos y los nuevos planes de estudios. Esta ley se completa con los Decretos 8/10 de enero de 1995 y el 121/18 de abril de 1995, sobre evaluación del alumnado. Posteriormente, se crea la Ley 2327 de 1995 sobre descentralización de la educación; la Ley 2341 de 1995 destinada a la minoría musulmana; y la Ley 241 de 1996 y la Ley 2525 de 1997, para organizar la educación de los niños helenos en el extranjero y la apertura de las escuelas primarias todo el día . (Eurydice, 2001).

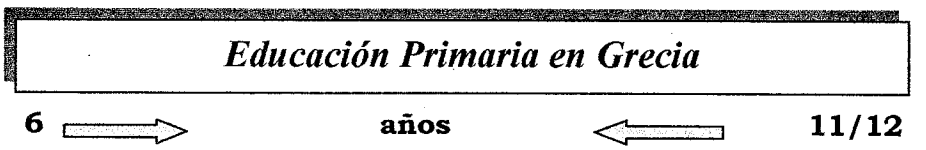


Figura IX.3. Edades que abarca la educación primaria en Grecia.

Universidad de Huelva 2009

Los **tipos de instituciones** que nos podemos encontrar en la educación primaria son según Eurydice European Unit, 1993:

- ✓ **Escuelas primarias**: sirven los cursos de 1° a 6°, pueden tener entre uno y doce profesores, normalmente la ratio establecida está en 25. En algunos caso especiales, es posible establecer medidas independientemente del número de alumnos existentes. Otra opción es centralizar a los alumnos mediante transporte escolar gratuito de varias escuelas pequeñas para formar una escuela central más grande.
- ✓ **Escuelas primarias experimentales**: fueron establecidas por la Ley 4376 de 1929 en las Universidades de Atenas y Tesalónica para ser seguidas por la escuela experimental de la Universidad de Patras. Al mismo tiempo, las llamadas escuelas "ejemplares" funcionaban en las Academias Pedagógicas, pero pasaron a denominarse también experimentales con la Ley de 1985. El objetivo de estas escuelas es promover la investigación psico-pedagógica y educativa, así como, mantener la práctica de los estudiantes de los Departamentos Pedagógicos de las Universidades de los futuros docentes.
- ✓ **Escuelas de primaria de todo el día**: fue una decisión del Ministro de Educación y Asuntos Religiosos, según una recomendación de los Consejos de administración de Educación Primaria, determinan que las escuelas primarias trabajaran todo el día, después de cumplir todos los requisitos previos, en cooperación con las asociaciones de maestros, padres y alumnos; y las autoridades locales.
- ✓ **Escuelas de segunda oportunidad**: destinadas a dar una oportunidad a las personas mayores de 18 años que no han completado la educación obligatoria.

La admisión del alumnado en educación primaria es para todo aquel que tenga seis años o los cumpla antes del 31 de diciembre. La matrícula se realiza entre el 1 y 21 de junio, junto a los certificados de empadronamiento y salud con las vacunaciones correspondientes a la

Universidad de Huelva 2009

edad. La admisión en las escuelas experimentales se lleva a cabo en los cinco primeros días de junio y mediante sorteo, en presencia de los padres. Las escuelas que están abiertas todo el día, van destinadas a los niños cuyos padres están trabajando, si quedaran algunas plazas pasarían al resto de alumnado (Eurydice-Cedefop, 2002).

El **objetivo** fundamental de la educación primaria, según la Ley, es contribuir al desarrollo mental y físico del alumnado y en particular los que se exponen en el cuadro siguiente:

- Extender y definir las relaciones entre su actividad creativa y los objetos, situaciones y fenómenos que se estudian.
- Aprender los conceptos básicos para adquirir las habilidades derivadas del pensamiento abstracto.
- Adquirir la habilidad de usar el lenguaje oral y escrito correctamente.
- Familiarizarse con los valores morales, religiosos, nacionales, humanísticos y otros organizados en un sistema de valores.
- Cultivar el criterio estético que les permitirá apreciar las obras de arte y expresarse adecuadamente, a través de sus propias creaciones artísticas.

Cuadro IX.8. Objetivos de la educación primaria helena.

Los **planes de estudio** e itinerarios para la educación primaria y secundaria, bajo la misma filosofía, son marcados por el Instituto Pedagógico (PI) a propuesta del Ministerio de Educación. Bajo la Ley, el PI propone unos libros de texto para los alumnos y el profesorado, basado en los planes; igualmente, se incluyen los nueve años de educación obligatoria, los seis cursos de primaria van marcados año a año en ellos (Eurydice, 1993).

El alumnado **deficiente visual** de esta etapa asiste en un 50% a centros ordinarios, mientras que en un 40% a uno específico.

Universidad de Huelva 2009

Materias	Horas semanales					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Educación religiosa			2	2	2	2
Idioma moderno griego	9	9	9	9	8	8
Matemáticas	4	4	4	4	4	4
Historia			2	2	2	2
Ed. Medioambiental	5	5	4	4		
Geografía					2	2
Física					3	3
Estudios sociales y civic.					1	1
Educación estética	4	4	3	3	2	2
Educación física	2	2	2	2	2	2
Idioma extranjero				3	3	3
Vida social	1	1				
TOTAL	25	25	26	29	29	29

Cuadro IX.9. Relación de materias y horas semanales de primaria. en Grecia.

La **evaluación** del alumnado de primaria se realiza teniendo en cuenta los siguientes aspectos según Eurydice.org, 2001):

- ✓ Los alumnos son evaluados por su maestro de aula, según exámenes orales diarios y participación, exámenes escritos y trabajos asignados de casa.
- ✓ Los maestros de un colegio y según la Ley pueden realizar un tipo de cuestionario y pasarlo al alumnado.
- ✓ El Instituto Pedagógico o cualquier otra agencia del Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos, puede realizar un tipo de pruebas al alumnado.
- ✓ No se evalúa al alumnado con necesidades educativas especiales, sólo se le evalúa según sus posibilidades, la evaluación la

Universidad de Huelva 2009

realizan coordinadamente el profesor de educación especial y el maestro de clase.

- ✓ Se han establecido unos contenidos mínimos en cada uno de los cursos de primarias que el alumnado tiene que cumplir.
- ✓ Se guardan todos los resultados en un informe para el centro y poder ser consultado por el profesorado.
- ✓ La valoración en primero y segundo es sólo descriptiva; en tercero y cuarto se emplea: Excelente (UN), Muy bueno (B), Bueno (C), Justo (D); en quinto y sexto, se utiliza: Excelente (9-10), Muy bueno (7-8), Bueno (5-6) y Justo.
- ✓ Se informa a los padres del progreso de sus hijos.

Siempre y cuando el maestro de aula lo considera adecuado el alumnado pasa de clase normalmente. Cuando el alumno termina la educación primaria el maestro y el director del centro firman un certificado de haber superado la etapa y se envía a los centros de educación secundaria.

	Sector público	Sector privado
Colegios	5.897	377
Alumnos	296.314	40.149
Profesores	47.105	2.907

Cuadro IX.10. Datos del curso 2000-01 de primaria en Grecia.

IX.4.3. La Educación Secundaria.

La educación secundaria fue instituida y entró en funcionamiento como parte del sistema educativo Heleno a través de los Decretos Legislativos de 6 de febrero de 1834 y 31 de diciembre de 1836. El pri-

Universidad de Huelva 2009

mer nivel, de tres años de duración, se denominaba Escuela Helénica o "Scholarcheio". El segundo nivel, de cuatro años de duración, se le llamó Gimnasio. Desde entonces, la educación secundaria ha sido un campo para las regulaciones legislativas sucesivas con respecto a su estructura o su plan de estudio. Las regulaciones estuvieron influidas al mismo tiempo que cambiaban los requisitos de admisión en la educación superior. El campo Legislativo de la educación secundaria está en las Leyes: 1566/85; 2525/97; 2640/98; y el Decreto 86/2001 (Eurydice-Cedefop, 2002).

En la actualidad (Eurydice, 2001), la educación secundaria se imparte en dos **niveles** sucesivos. El primer nivel es el ciclo inferior denominado Gymnasio; el segundo nivel es el superior e incluye los Eniaio Lykeio (EL) y las Escuelas Educativas Profesionales Técnicas (TEE). El Gymnasio tiene una duración de tres años y a él accede el alumnado que ha superado la educación primaria, el requisito es el certificado enviado por los centros de primaria. La asistencia es obligatoria según la Ley de 1979; y al finalizar este ciclo se termina la educación obligatoria. El Lykeio funciona en dos turnos, uno de día (tres años)y otro de tarde (cuatro años) en él entra el alumnado que ha superado el gimnasio. El primer año es de orientación con un programa de conocimientos generales, en el segundo y tercero, a parte de programas generales, existen tres especialidades: Teórico, Ciencia y Tecnología. El TEE, son las escuelas profesionales y se incorpora el alumnado después de superar el Gymnasio, se divide en dos ciclos uno de dos años y otro de uno.

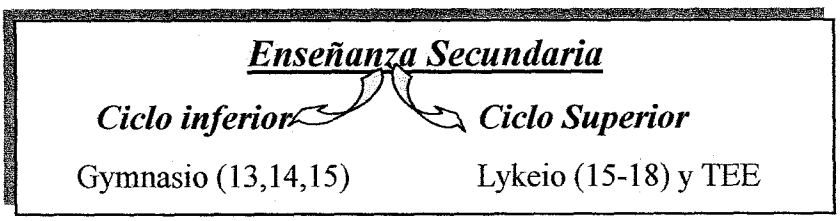


Figura IX.4.. Enseñanza secundaria general griega.

El alumnado **deficiente visual** de esta etapa educativa asiste en un 80% en régimen de integración a los centros ordinarios.

Universidad de Huelva 2009

IX.4.3.1. Gymnasio.

El objetivo general del Gymnasio es promover, en el aspecto más amplio de la educación, el desarrollo completo del alumnado según las habilidades de la edad y las demandas de la vida, según la Ley 1566/85. Particularmente, el Gymnasio ayuda al alumnado en (Husen, T., Postlethwaite, T.N., 1988):

- ✓ Agrandar su sistema de valores (morales, religiosos, nacionales, humanitarios y otros) y; controlar y dirigir su mundo emocional hacia las metas creativas y las acciones humanitarias.
- ✓ Completar y combinar la adquisición de conocimiento con las reflexiones sociales análogas, para que ellos puedan tratar con éxito las situaciones y buscar soluciones a los problemas de la vida de una manera responsable, en un clima de diálogo creativo y esfuerzo colectivo.
- ✓ Cultivar el uso del idioma para expresarse correctamente oralmente y por escrito.
- ✓ Desarrollar sus cuerpos de forma normal para mejorar la salud y poder cultivar sus talentos y habilidades motrices.
- ✓ Adquirir conocimientos de arte y desarrollar el criterio estético útil para su propia expresión creativa.
- ✓ Informarse sobre las ocupaciones y profesiones, así como, conocer sus propias habilidades, inclinaciones e intereses e intentar que mejoren en el contexto de su vida cultural, social y financiera.
- ✓ El objetivo del Gimnasio musical es preparar y entrenar al alumnado que desean seguir una carrera musical.

Los **planes de estudio** de los Gymnasio son propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y los Asuntos Religiosos (YPEPTh) y por el Instituto Pedagógico, también proponen los libros de textos de los alumnos y profesores, de acuerdo a estos planes. Los planes de estudios constituyen las guías en las tareas educativas y constituyen las

Universidad de Huelva 2009

metas para cada sujeto de acuerdo con los objetivos del ciclo; los temas enseñados están estructurados en unidades e; indican los métodos y ayudas de instrucción para cada alumno. Las materias y el número de horas varían si es un Gymnasio de turno de día, un Gymnasio de turno de tarde o un Gymnasio musical. A continuación y sirva como ejemplo se enuncia el tipo A relativo al Gymnasio de turno de día, según fuentes del Ministerio de Educación de 2001:

Materias	Horas semanales		
	1º	2º	3º
Educación religiosa	2	2	2
Literatura antigua	4	4	4
Idioma griego moderno	5	4	4
Historia	2	2	3
Ciencias sociales y civ.	-	-	2
Idioma extranjero	6	5	5
Matemáticas	4	4	4
Física y Química	-	3	3
Informática y tecnología	2	2	1
Geografía	2	2	-
Biología y yo	2	-	-
Biología II	-	-	2
Guía profesional	-	-	1
Educación física	3	3	2
Estética	2	2	2
Economía de la casa	1	2	-
TOTAL	35	35	35

Cuadro IX.11.. Relación de materias y horas semanales de secundaria en Grecia.

La **valoración de los alumnos** (OCDE, 1993), se considera como un proceso pedagógico contínuo sobre el progreso del aprendizaje, determinar sus resultados finales y evaluar los distintos aspectos de la

Universidad de Huelva 2009

personalidad del alumno. El propósito es seguir mejorando el proceso de la instrucción y el funcionamiento general del colegio; así como, informar a los profesores y alumnado sobre el resultado de los esfuerzos, intereses, iniciativas, creatividad, cooperación y respeto. La valoración está basada en:

1. Examen oral diario y participación del alumno.
2. Pruebas escritas cortas.
3. Pruebas escritas obligatorias largas trimestrales.
4. Trabajos personas del colegio y e casa.
5. Trabajos en grupo.
6. Exámenes escritos para repasar el material.

La valoración es numérica y descriptiva. En el Gymnasio se promociona si se considera que el alumno ha superado el curso, haciendo medias en grupos de asignaturas y alcanzando las asignadas puntuaciones. Al finalizar el ciclo se obtiene un certificado de salida de la escuela obligatoria con el cual el alumnado puede pasar a la educación secundaria superior, Lykeio, o bien, a la escuela educativa profesional técnica , TEE, para continuar su educación.

A continuación se muestran los datos referidos al año 2001 del Ministerio de Educación referidos a este ciclo de Gymnasio, concernientes al número de alumnos, profesores y centros, tanto en la educación pública como privada.

	Sector público	Sector privado
Colegios	1.768	116
Alumnos	322.407	18.895
Profesores	34.689	2.196

Cuadro IX.12.. Datos del curso 2000-01 de secundaria inferior en Grecia.

Universidad de Huelva 2009

IX.4.3.2. Lykeio.

El Eniaio Lykeio (EL) pertenece a la categoría de educación secundaria superior y no obligatoria, pueden entrar en este ciclo, los alumnos que hayan superado el Gymnasio y estén en posesión del certificado de salida de la escolaridad obligatoria. Generalmente, el alumnado entre 15 y 18 años asisten a las jornadas de mañana y; los de 18 y 25 años a la de tarde. El primer curso es un año de orientación de conocimientos generales; en segundo curso existen tres especialidades: Teórico, Ciencia y Tecnología; y en el tercer curso se puede elegir Tecnología y Curso de producción, Ciencia de información y Curso de servicios (Eurydice, 2001).

Los **objetivos** (Husen, T., Postlethwaite, T.N., 1988) que se pretenden en la etapa de EL están relacionados con:

- ✓ Proporcionar un nivel alto de conocimiento general.
- ✓ Desarrollar las habilidades de los alumnos, iniciativas, creatividad y pensamiento crítico.
- ✓ Ofrecerles el conocimiento y habilidades necesario para continuar sus estudios en el próximo nivel educativo.
- ✓ Cultivar las habilidades de los alumnos para los estudios futuros o según especializaciones, entrar en el mercado de trabajo.

El alumnado de primer curso tiene 30 horas semanales de clase y con la elección de una optativa se convierte en 32 horas; las asignaturas suelen ser las mismas que en el Gymnasio, pero con algunas novedades como Psicología, 2° Idioma Extranjero y Civilización Europea. En segundo curso, se tienen 24 horas semanales de conocimientos generales, 7 horas de la especialidad, y dos horas de la optativa, hacen un total de 33 horas. El tercer curso tiene 16 horas de conocimientos generales, 12 horas de asignaturas obligatorias según las distintas especialidades y, dos horas de una optativa, hacen un total de 30 horas semanales (Ministerio de Educación, 2001).

Universidad de Huelva 2009

La **valoración del alumnado** de EL se regula en el Decreto 86/2001 con el que se hace un esfuerzo en aplicar una variedad de formularios de valoración y técnicas, para llegar a una válida y fiable valoración del alumnado. Se evalúa: su participación en el trabajo diario del aula y colegio, su actuación en las pruebas escritas y exámenes finales, sus trabajos creativos y su archivo individual. El alumnado se evalúa de 0 a 20 y se describe como sigue:

Pobre: 0-5
Poco satisfactorio: 5,1 - 9,4
Justamente bueno: 9,5 - 13
Bueno: 13,1 – 16
Muy bueno: 16,1 – 18
Excelente: 18,1 - 20

Cuadro IX.13. Calificaciones del alumnado griego en EL.

Para que el alumnado obtenga la certificación de haber terminado con éxito el ciclo, denominado Apolitirio Eniaiou Lykeiou, es obligatorio obtener una puntuación de 9,5, como se ha mencionado es una media, de una amplia gama de aspectos a evaluar. El alumnado que no supera esta marca tiene que repetir curso.

El **objetivo** de las escuelas educativas profesionales técnicas (TEEs), es proporcionar el conocimiento técnico y profesional y cultivar las habilidades para facilitar la entrada de personas jóvenes en el mercado de trabajo. Estas escuelas son de educación no obligatoria y ofrecen clases con jornadas de mañana y de tarde. Pueden entrar los alumnos que terminan la enseñanza obligatoria a partir de 15 años y hasta una edad máxima de 50 años. Algunas de las especialidades que se cursan son: electrónica, mecánica, electricista, textil, construcción, economía, agronomía, salud, química, estética, peluquería, etc.(OCDE, 1994).

Universidad de Huelva 2009

	Sector público	Sector privado
Colegios	1.597	177
Alumnos	342.176	23.010
Profesores	36.265	3.260

Cuadro IX.14. Datos del curso 2000-01 de Lykeia en Grecia.

IX.5. El Profesorado.

El armazón legislativo específico relativo a la formación inicial de los maestros de preescolar y primaria se describe en las Leyes y Decretos siguientes:

- ✓ Estructura y funcionamiento de las Universidades, Ley 1268-1982.
- ✓ Organización y funcionamiento de los Departamentos Pedagógicos Universitarios, PD 320/1983.
- ✓ La admisión de estudiantes para el primer año de estudios bajo el sistema general de exámenes, PD 197/1993.
- ✓ La regulación de materias administrativas en la educación y otros asuntos.
- ✓ Acceso del estudiante a la Educación Superior, valoración de la tarea educativa, en la preparatoria en Lykeio, Ley 2525/1997.

La **formación inicial** del profesorado de preescolar, tiene lugar en los Departamentos Pedagógicos para maestros de jardines de infancia, que se han establecido en las Universidades de Atenas, Tesalónica, Patras, Ioannina, Creta, Egeo, Thessaly y Florina. El programa de estudios lo realizan las Asambleas Generales de los Departamentos, se remiten al Superintendente y se publican en las guía de estudio. Se enseña a los estudiantes mediante una combinación de métodos, con-

Universidad de Huelva 2009

ferencias, guías didácticas, proyectos y prácticas. Igualmente, el entrenamiento de maestros de educación primaria se realiza por los Departamentos Pedagógicos de Educación Primaria que están ubicados en las mismas Universidades que los de preescolar (Convey, A., 1992).

La formación inicial del profesorado de educación secundaria se regula según las Leyes y Decretos que siguen:

- ✓ La estructura y función de la Universidades, Ley 1268/82.
- ✓ La función y estructura de la educación tecnológica, Ley 404/1983.
- ✓ Funciones y estructura de primaria y secundaria, Ley 1566/1985.
- ✓ Sistema general de exámenes para entrar en el primer año de estudios, Decreto Presidencial 197/1993.
- ✓ Ley 2525/1997.
- ✓ Ley 2834/2000.

Los estudios para la secundaria se realizan en las Universidades especializadas en cada una de las materias que en el futuro impartirán (Teología, idiomas, matemáticas, física y química, etc.) y Universidades Tecnológicas. Las vacantes del cuerpo docente de educación secundaria (también preescolar y primaria) se cubren según la Ley de 1997, se contratan a los profesores de acuerdo a una lista por antigüedad y por un examen que se publica, de los candidatos que quieren trabajar. Se necesita obtener el título requerido para cada nivel de enseñanza, bien en las Universidades Helenas, o bien en el extranjero; y conocer el idioma moderno griego. En Grecia el profesorado suele tener 25 horas de trabajo a la semana, pero con respecto la antigüedad avanza, disminuye el número de horas de trabajo; por ejemplo, si se tiene 10 años de servicios, las horas de trabajo son 24; para 10-15 años de servicios, son 23 horas; entre 15-20 años, son 22 horas; y por último para más de 20 años de servicios, son 21 horas semanales (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

Existen tres tipos de profesores de educación secundaria: primero, la educación superior PE; segundo, la educación tecnológica TE; y tercero, la enseñanza secundaria, SE.

La **formación continua del profesorado** (Tulasiewicz, W., 1990) se realiza en los tipos de instituciones siguientes:

1.- **Instituciones de educación permanente**, pueden ser: Escuelas, Educación Extensa Regional (PEK), Universidades, Educación Tecnológica (TEI) y Escuelas para Maestros de Educación Técnica Profesional (SELETE).

2.- **Los servicios de educación permanente obligatorios**: para el personal que no trabaja y está en la lista, para el cuerpo docente fijo y para el profesorado de educación especial.

3.- Para el profesorado de preescolar y primaria que son graduados en las Academias Pedagógicas de primaria e infantil, reciben el entrenamiento excepcional en el **Instituto de Maestros Escolares (MDDE)** que oferta un programa de dos años de estudios.

También existe otro personal educativo, técnico y administrativo, como de instrucción especial de idiomas, especial de laboratorios y administrativo. Todos los datos estadísticos referidos al número de profesores en cada uno de los niveles educativos, se encuentra en cada uno de los apartados descritos para ellos.

La jubilación del profesorado es generalmente a los 65 años según la Ley de 1-1-1993, existen algunas excepciones, se puede jubilar a los 65 años de edad y con quince años de servicios, igualmente, se pueden jubilar las madres con niños pequeños o hijos discapacitados a los 55 años de edad; también por cualquier incapacidad física o mental (Comisión Europea, 1993).

Según se desprende en nuestro estudio el profesorado que atiende al alumnado **deficiente visual** es el profesorado ordinario, realizando actividades adaptadas, también se cuenta con equipos específicos, que disponen de diversos profesionales, pero no de profesorado especialista en deficiencia visual.

Universidad de Huelva 2009

IX.6. La Atención a la Diversidad.

En el pasado, la actitud de la sociedad griega hacia las personas con necesidades educativas especiales, estriba entre el rechazo y la aceptación completa. En Grecia, la educación especial comienza en el umbral del siglo XX; y era, generalmente apoyado por la caridad, asociaciones de padres, la Iglesia, grandes esfuerzos de algunos individuos y expertos en educación especial. Se funda para los ciegos "La Casa para los Ciegos" en 1906 y para los sordos la Fundación Nacional en 1937; la Escuela Especial Ejemplar para Niños Deficientes Mentales en 1937; etc. A partir de los años sesenta es cuando se crea un enorme interés por la educación especial griega (Pijl, S.J. y Meijer, C.J.W., 1991) para terminar con la Ley actual 2817 de 2000.

IX.6.1. Política de integración.

En Grecia, la educación especial es parte integrante del sistema de educación general. La Legislación actual promueve la **integración** de los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema escolar ordinario (Ley 281/2000). Prevé la organización de aulas especiales que funcionan en el marco de las ordinarias y el nombramiento de profesores especiales responsables de la gestión de programas educativos individualizados para los alumnos con dificultades de aprendizaje y problemas de conducta. El Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos está trabajando en integrar a los niños con necesidades educativas especiales en la enseñanza general, comercial y técnica. En el marco de los decretos, se adoptan medidas y se organizan servicios a todos los niveles de la enseñanza. Estas medidas comprenden la puesta en funcionamiento de programas y métodos específicos, así como la mejora de la disponibilidad de material, de instrumentos y de equipamiento especial. Los servicios incluyen diagnóstico, evaluación, apoyo pedagógico y psicológico, fisioterapia, ergoterapia, logopedia, asesoramiento social, transporte y viajes, así como cualquier otro servicio que favorezca el mismo tratamiento para los alumnos con necesidades educativas especiales (Eurydice-Cedefop, 2002).

Universidad de Huelva 2009

La citada Ley 2817/2000, proporciona los **objetivos de la educación especial para las personas con n.e.e.** en los niveles de educación primaria, secundaria profesional y técnica:

1.- Desarrollar su personalidad.

2.- Mejorar sus habilidades para que puedan ser incluidos o reincluidos en la educación ordinaria y la vida social.

3.- Proporcionar el entrenamiento profesional y facilitar su participación en la vida productiva.

4.- Aceptación por la sociedad en igualdad de condiciones.

La Ley define a los alumnos con n.e.e. como aquellos alumnos que tienen dificultades particulares para aprender o para adaptarse al entorno de las escuelas ordinarias por causa de trastornos físicos, intelectuales, psicológicos o sociales, pero también como aquellos alumnos que necesitan un enfoque educativo especial y cuidados durante toda su escolaridad o parte de ella. El proceso de diagnóstico ha sido asignado a los Centros de Diagnóstico, de Evaluación y de Apoyo (KDAY). El objetivo de estos Centros es ofrecer servicios en materia de diagnóstico, evaluación y apoyo para todos los alumnos, en particular para aquellos con n.e.e. Este objetivo se lleva a cabo mediante la promoción y el apoyo a la integración en las escuelas ordinarias,. Otra función de estos Centros es asesorar, informar, formar y sensibilizar a los educadores, los padres y la sociedad (Eurydice, 2001).

Las aulas especiales llevan el nuevo nombre de "clases de integración" que refleja su principal función, es decir el apoyo a los alumnos con n.e.e.[3] a fin de que se integren completamente en las clases ordinarias mediante la planificación y la puesta en funcionamiento de programas individualizados que recogen objetivos a corto y largo plazo. En Grecia, el Instituto Pedagógico prevé actualmente proyectos piloto para la integración escolar con objeto de mejorar la integración a mayor escala. El Departamento de Educación Especial ha propuesto nuevas medidas recogidas en la nueva Ley sobre la educación especial.

[3] n.e.e. es en la sucesivo necesidades educativas especiales.

Universidad de Huelva 2009

Se propone, entre otras, las siguientes medidas (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998):

- ✓ La integración de niños con n.e.e. en los parvularios desde los tres años y la organización de estructuras, que permitan mantener a estos niños en la escuela, una vez finalizada las horas de clase para actividades deportivas y de desarrollo de sus capacidades individuales.
- ✓ La organización de talleres pre-profesionales que vienen a añadirse a la enseñanza de la escuela especial, con objeto de ofrecer a los alumnos la posibilidad de desarrollar y de cultivar otras capacidades, además de las relacionadas con el conocimiento teórico; y la creación de escuelas profesionales para el alumnado con n.e.e.
- ✓ La mejora del apoyo profesional en cada región mediante centros de diagnóstico y de evaluación que aportarán una ayuda complementaria al educador titular, a los niños con n.e.e. y a sus familias.
- ✓ La elaboración de disposiciones para la educación y la formación de niños con autismo o con deficiencias múltiples, niños en medio hospitalario e instituciones correccionales.
- ✓ El refuerzo de la enseñanza individualizada para el alumnado con n.e.e. en las escuelas ordinarias.

IX.6.2. Alumnado con n.e.e.

En Grecia, en la actualidad existen algo más de doscientas escuelas especiales. En 1995/96, el nº de centros especiales llegaba a 39 para el nivel preescolar y a 138 para el ciclo de primaria. En secundaria, 10 escuelas especiales ofrecían una enseñanza general y 4 una formación técnica profesional especial. Ese mismo año, se crearon 650 aulas especiales en el conjunto del país (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Universidad de Huelva 2009

La integración se lleva a cabo mediante aulas especiales o departamentos especiales en el marco de las escuelas ordinarias que ofrecen un apoyo a los alumnos con n.e.e. La ayuda ofrecida a un alumno, así como el grado y el tipo de adaptaciones al programa pedagógico ordinario dependen de las necesidades específicas del alumno. Un programa pedagógico individual se encarga de ello y cubre el conjunto del programa o determinadas clases a tiempo completo o a tiempo parcial. La integración puede asimismo, organizar en el seno de las escuelas especiales que comparten un edificio con una escuela ordinaria, de forma que las dos escuelas pueden organizar conjuntamente actividades culturales (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

	In.	Pr.	S.I.	S.S.	T.P.
Esc. especiales					
Def. física	60	180	87	60	22
Def. auditiva	24	254	101	98	35
Def. visual	4	54			
Def. mental	128	2.326			210
Autista		7			
Experimental		204			
Grupos espec.					
Def. auditiva	39				
Def. visual		8			
Def. mental	2				
Aulas t. parcial					
Def. física		4			
Def. auditiva		59			
Dif. Aprend.		8.940			

Cuadro IX.15. Datos del alumnado de n.e.e. de Grecia.

Universidad de Huelva 2009

El cuadro anterior[4], nos muestra que el 1% de los niños griegos son de educación especial. El número total de alumnos en escuelas ordinarias es de 1.638.366. El de niños que acuden a escuelas especiales o pertenecen a grupos especiales es de 3.903 y el de niños que acuden a tiempo parcial a aulas especiales es de 9.003. Esto significa que alrededor de 13.000 niños están registrados como niños con n.e.e., es decir sobre el 0,8%. La mayoría de ellos se benefician de una enseñanza en aulas especiales a tiempo parcial (70%) y una minoría cursa su educación en un entorno especial (30%) (datos de la Agencia Europea de Educación Especial de 1998).

IX.6.3. Programa y formación.

El Instituto Pedagógico ha preparado un programa de Educación Especial publicado en el Boletín Oficial del Estado en 1996. El objetivo de este programa-marco es ofrecer un apoyo a los alumnos con n.e.e. de forma que puedan desarrollarse en el plano físico, mental, emocional, social, ético y estético en la medida de sus posibilidades y puedan integrarse en un entorno educativo y social ordinario. Sobre la base de este programa, el manual sobre "Actividades de preparación" ayuda a los educadores a elaborar programas de enseñanza individualizados para los alumnos con n.e.e. en el marco de una escuela ordinaria o especial. El Instituto Pedagógico ha puesto a punto un material de apoyo para el programa de preparación escolar. El grupo de enseñanza especial del Instituto Pedagógico ha preparado, asimismo, un programa-marco para las dificultades de aprendizaje (Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. y Hegarty, S., 1997).

El Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos ha adoptado diversas medidas con objeto de apoyar a los educadores. Se organizan seminarios para los responsables pedagógicos, para cerca de 12.000 profesores de enseñanza pri-

[4] Las siglas del Cuadro IX.15. significan: In, educación preescolar; Pr., educación primaria; S.I., educación secundaria inferior; S.S., educación secundaria superior; y T.P., técnica profesional.

Universidad de Huelva 2009

maria y secundaria de las escuelas ordinarias y especiales, para expertos profesionales, para 1.000 padres de niños con n.e.e., así como para todos los miembros de los centros de diagnóstico médico. El objetivo de estos seminarios es transferir conocimientos en materia de educación y mostrar los métodos de enseñanza con objeto de provocar una toma de conciencia hacia los niños con n.e.e. Además, estas personas podrán participar en las aulas especiales sobre la enseñanza que hay que dispensar a los niños con deficiencia visual, auditiva, mental, fisica, niños con autismo, socialmente mal integrados o que presentan dificultades de aprendizaje (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

En el transcurso de los últimos años, se han puesto en marcha varios proyectos piloto en el ámbito de la integración. Los resultados han sido satisfactorios por lo que el departamento responsable de la Educación Especial ha incluido en el Marco de Apoyo Comunitario, un programa de formación e información sobre la integración con una duración de tres años destinado a los profesores de educación especial y a todos los profesores del sistema ordinario. Este programa ha sido confiado a la Universidad de Atenas y se aplicará en todo el país. Se crearán grupos de responsables pedagógicos en todas las escuelas con el fin de promover la integración (Eurydice, 2001).

Algunas de las **conclusiones** a las que hemos podido llegar con la información que se ha copilado sobre el sistema educativo griego ha sido:

Señalar por parte del Ministerio que las escuelas especiales deben participar en el proceso de integración. Los alumnos que asisten a las escuelas especiales tienen n.e.e. y se debe, por tanto, ofrecer un apoyo a largo plazo en las mismas. Muchas de estas escuelas comprarten edificio con las ordinarias y ponen en funcionamiento programas de integración parcial en el marco de las clases, favoreciendo así la mutua aceptación. Los asesores de la escuela especial garantizan la promoción de la integración de los alumnos con n.e.e. proporcionando programas de apoyo a los profesores de enseñanza ordinaria y ayu-

Universidad de Huelva 2009

dándoles a modificar el programa (datos de la Agencia Europea de Educación Especial).

Los padres tienen una actitud positiva hacia la integración porque la consideran esencial. Sin embargo, demuestran cierta reserva sabiendo que se han de superar muchas dificultades de tipo cultural si se quiere asegurar el éxito de la integración escolar y social. La respuesta de la sociedad hacia la integración varía en función de la información y de la experiencia que posea. De hecho, aceptar a niños con n.e.e. implica un problema. La sociedad reacciona según el contenido, la frecuencia y la presentación de los mensajes. Es necesario sensibilizar e informar a la sociedad sobre los derechos humanos, las posibilidades y aptitudes de los alumnos con n.e.e. y sobre la utilidad de los programas de apoyo a la integración escolar (Agencia Europea de Educación Especial).

Los obstáculos a la integración están relacionados con la infraestructura materiales y técnicas, con la inexistencia o la insuficiencia de servicios de apoyo que faciliten la integración. Se observa una falta de formación de los educadores de las escuelas ordinarias, su falta de capacitación para ofrecer el apoyo necesario a los programas de integración, y sus dificultades a la hora de informar a los padres y a la sociedad sobre la necesidad de la integración (Agencia Europea de Educación Especial).

IX.7. La Deficiencia Visual.

En 1821 proclamó Grecia su independencia, que defendió heroicamente ayudada por Francia, Inglaterra y Rusia, hasta que en 1829, por el Tratado de Adrianópolis, Turquía reconoció la independencia Helena y las naciones aliadas eligieron como rey al príncipe Otón de Baviera, como se ha enunciado al principio de este capítulo, para gobernar la nueva nación, pero este soberano nunca gozó de popularidad, no obstante Montoro (1993) nos comenta la situación de los ciegos y pobres en esta etapa de gobierno de Otón:

Universidad de Huelva 2009

Para procurar ganarse el afecto de su pueblo siendo pródigo con los pobres y creando algunos servicios de beneficencia y de asistencia sanitaria que remediaron, en parte, la gran miseria de este país, resultando ser los ciegos los más beneficiados de estas medidas y reformas, que no fueron lo suficientemente eficaces para evitar que la mayoría de los invidentes continuaran practicando la mendicidad pública y vivieran en una deplorable situación" (Montoro, 1993, p. 583).

Otón I fue derrocado en 1862 y sustituido por el príncipe Guillermo Jorge de Dinamarca, que reinó como Jorge I y fue un monarca constitucional a quien se deben las primeras instituciones para ciegos que creó y financió el Estado, aunque no pudo poner en prácticas sus planes de crear en Grecia una cooperativa de talleres protegidos para ciegos, ya que tuvo que emplear grandes cantidades del tesoro nacional en material bélico para las guerras con los estados vecinos (Montoro, 1993).

IX.7.1. Aspectos generales de su historia.

El rey Jorge II no pudo ocuparse de resolver la problemática de los ciegos, porque durante su reinado fueron frecuentes los vaivenes políticos[5]. Este rey fue sucedido de su hermano Pablo I (1946-1964), monarca que nada hizo por mejorar las pésimas condiciones de vida de los discapacitados visuales y ciegos totales, dedicando todos sus esfuerzos a restaurar lo que había destruido la Segunda Guerra Mundial y proteger a los mutilados de la misma. Su hijo Constantino II, que reinó desde 1964 hasta junio de 1973, tampoco tuvo tiempo para favorecer a los invidentes con disposiciones que promocionaran su educación e incorporación al mundo laboral, ya que su reinado, fue una lucha contra los enemigos de la monarquía, hasta que tuvo que abandonar el país y años mas tarde se proclamó la República Presidencial Parlamentaria, que actualmente se rige por la Constitución de 1975 (Montoro, 1993).

[5] Las vaivenes políticos en la etapa de este monarca se refieren a la proclamación de la República en 1924 y volviendo a instaurarse el régimen monárquico en 1935, permaneciendo Jorge II en el trono hasta 1945.

Universidad de Huelva 2009

Grecia es uno de los países europeos donde los ciegos se encuentran en peor situación económica y social, ya que han estado abandonados a intereses particulares y empresas privadas según nos señala Montoro (1993):

> *"Sin duda alguna, es Grecia uno de los países europeos donde los ciegos se encuentran en peor situación económica y social, abandonados casi totalmente del Gobierno, que no ha legislado disposición alguna que remedie su precaria existencia en los 160 años de independencia, consintiendo que su educación, formación profesional, empleo y medios de subsistencia queden al arbitrio de los intereses particulares y empresas privadas que, en muchas ocasiones, explotan más que benefician a los individuos con escasa o nula visión, quienes en su vejez se encuentran totalmente desamparados" (Montoro, 1993, p. 584).*

Es en el año 1975 cuando se funda la primera y única organización de y para ciegos, que registra la historia griega, lo que nos demuestra el abandono de la sociedad hacia estas personas. Un ejemplo de este abandono es el hecho de que en 1911 sólo había una escuela de ciegos en toda Grecia, que tenía un reducido número de alumnos, y esta situación se ha prolongado durante muchos años.

Nos señala Montoro (1993), que la mayor parte de los invidentes griegos practicó en todo tiempo la mendicidad, continuando en los años noventa su postulación por calles y plazas un 70% de los 15.000 ciegos que figuraban en el censo de 1982. A raíz de crear la asociación nacional en 1975 que presionara al Gobierno, exigiéndole la creación de colegios especiales, centros de rehabilitación profesional, puestos de trabajo y un subsidio de invalidez digno para todos los invidentes.

La enseñanza es obligatoria en Grecia para los ciegos desde 1897, pero el Estado no creó para ello centro docente alguno y los invidentes tuvieron que acudir a las escuelas ordinarias para educarse en régimen integrado, en condiciones poco adecuadas para su idiosincrasia, sin contar con profesores itinerantes especializados en la enseñanza a individuos con poca o ninguna visión, ni disponer del material ni los aparatos idóneos, lo cual propiciaba el que los alumnos sin vista sólo adquirieran conocimientos memorísticos y, en general, mostraran

Universidad de Huelva 2009

poco interés por instruirse. Al mismo tiempo, los maestros les prestaban muy poca atención, porque les consideraban incapaces de asimilar sus lecciones y no sabían qué programas ni qué métodos seguir para impartirles sus enseñanzas (Montoro, 1993).

La Iglesia alivió este problema y fundó en 1907 en Tebas un colegio para invidentes, con capacidad para 50 alumnos, donde se les enseñaba el sistema Braille, instrucción religiosa, cultura general y, principalmente, el dominio de algún instrumento musical y los oficios tradicionalmente desempeñados por los carentes de visión. En esta institución se admitían niños de ambos sexos con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años, en régimen de internado y pudiendo asistir a las clases del centro cuantos externos en edad escolar lo solicitaran (Montoro, 1993).

También en el mismo año se funda en Atenas otro colegio para ciegos similar al centro docente de Tebas, llamado "La casa de los Ciegos", financiado por la Iglesia pero con algunas subvenciones estatales y con capacidad para unos 100 alumnos. Este establecimiento sufrió muchas vicisitudes, habiendo épocas de gran crisis en las que las jerarquías religiosas amenazaron con cerrarlo si los alumnos no cumplían los estatutos del centro y, sobre todo, si no aumentaban sus recursos económicos (Montoro, 1993).

Nos señala Montoro (1993), que hacia el año 1925 la Ayuda Americana para el Próximo Oriente fundó la escuela de rehabilitación para adultos ciegos, llamada "Kallistea"[6], que en principio, era tan sólo para rehabilitar a los mutilados de guerra, pero que poco a poco, ha ido admitiendo a cualquier invidente mayor de 18 años y menor de 40, preferentemente, a quienes perdían recientemente la vista y deseaban incorporarse al mundo laboral.

[6] La escuela Kallistea es un centro de formación profesional y rehabilitación, donde se enseñan diversos oficios y profesiones, no sólo trabajos artesanos, sino también tareas de carácter intelectual, a los ex-alumnos de los dos colegios citados anteriormente y a los adultos que muestran aptitudes prestando gran atención a las prácticas de orientación y movilidad, tratando de capacitarles para vivir independientemente y buscarles una colocación en alguna empresa o ayudándoles a montar su propio negocio, mediante las facilidades necesarias.

Universidad de Huelva 2009

A medidos del siglo pasado, la Fundación Americana de Ayuda al Próximo Oriente inauguró una escuela para niños ciegos en Salónica, que cuenta con el apoyo económico de una sociedad filantrópica y una subvención del municipio. Esta institución americana sostiene en Atenas un centro de información profesional para adolescentes en el que se les prepara para reveladores de cámara oscura, manejo de computadoras, técnicos de tarjetas perforadas, usuarios del Optacón y otras profesiones de actualidad que tienen muy buenas perspectivas de futuro para los ciegos (Montoro, 1993).

Pero la realidad es que el panorama para los ciegos griegos no es muy optimista, según nos señala Montoro en las siguientes líneas:

> *"Todos estos proyectos y tentativas para mejorar la situación de los carentes de visión, la mayoría de éstos no encuentran trabajo en Grecia y mendiga o vegeta lastimosamente; porque incluso los pocos que se han incorporado al mundo laboral, insistimos en que perciben salarios inferiores a los cobrados por los obreros con vista de su misma categoría y taller; y apenas ganan para vivir, no pudiendo mantener una familia, si no cuentan con otros recursos crematísticos. Muchos colaboran en la empresa familiar, siendo artesanos domiciliarios; y otros ejercen como ayudantes, contables, telefonistas, recaderos, etc.; pero el índice de paro va en aumento en este país"* (Montoro, 1993, p. 588).

La institución "Faro de los Ciegos" es un centro piloto de los invidentes, estando financiado por una sociedad voluntaria que aporta donativos y, básicamente, negocia los fondos allegados con testamentos y concesiones de personas filántropas. Esta institución ateniense sostiene un colegio para 50 alumnos ciegos de ambos sexos y dispone de una biblioteca Braille con unos 4.000 volúmenes manuscritos e impresos, cuyos depósitos bibliográficos se consiguieron y han ido aumentando merced a la imprenta que tiene en centro y a un equipo de señoras videntes que, gratuitamente, se dedican a transcribir libros en este sistema (Montoro, 1993).

La tercera asociación eclesiástica protectora de los ciegos es "El Sol", cuya sede central está en Atenas, y que extiende su beneficencia por todo el país. Fue fundada al acabar la Primera Guerra Mundial pa-

Universidad de Huelva 2009

ra socorrer a quienes habían perdido la vista en el conflicto bélico, ayudándoles espiritualmente a superar su crisis anímica, haciéndoles compañía, leyéndoles, dándoles conversación, llevándoles de paseo o a espectáculos públicos, y tratando de que continuaran integrados en su círculo social, participando con asiduidad y entusiasmo en todos los actos de convivencia ciudadana que contribuyan a su perfeccionamiento personal o al bienestar y progreso de sus semejantes. En la actualidad "El Sol" no sólo tutela a los invidentes y disminuidos visuales, sino que auxilia a cualquier persona necesitada de consuelo, compañía y socorro (Montoro, 1993).

La Asociación Nacional de Ciegos fundada en 1975, adoptó por lema "Cultura, pan, trabajo y fuera la mendicidad"; y con el fin de interesar a la opinión pública a favor de sus reivindicaciones, desarrolló una intensa campaña publicitaria a través de todos los medios de comunicación, informando de cuáles eran sus problemas, sus aspiraciones y su situación. El Ministro de Educación promete formalmente que se estudiaría un plan de enseñanza especial para los ciegos y se publicaría el decreto correspondiente, creando el Estado los centros formativos que fueran necesarios. Pero todavía en los años noventa, está sin aparecer el decreto prometido y no se ha fundado los establecimientos docentes ni se ha legislado a favor de los individuos invidentes (Montoro, 1993).

Para terminar el capítulo de los ciegos en Grecia nos quedamos con unas líneas que nos narra Montoro en su extensa obra:

> *"La situación de los ciegos en Grecia continúa siendo casi tan miserable como al comenzar la Edad Contemporánea e incluso peor, pues es muy doloroso contemplar como la sociedad progresa, dejando a los invidentes totalmente olvidados, abandonados y abocados a una situación desesperada"* (Montoro, 1993, p. 592).

Universidad de Huelva 2009

X. HOLANDA



Ámsterdam, capital de Holanda.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

X. SISTEMA EDUCATIVO DE HOLANDA

X.1. Aspectos generales del país: política, lenguas

X.2. El Contexto Educativo.

- X.2.1. Evolución de la educación en la historia.
- X.2.2. Administración general y local.
- X.2.3. Enseñanza privada.

X.3.Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- X.3.1. Marco legal.
- X.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

X.4. El Sistema Escolar.

- X.4.1. La Educación Pre-escolar.
- X.4.2. La Educación Primaria.
- X.4.3. La Educación Secundaria.
  - X.4.3.1. Ed. Secundaria Básica.
  - X.4.3.2. 2ª Fase de Ed. Secundaria.

X.5. El Profesorado.

X.6. La Atención a la Diversidad.

- X.6.1. Política de formación.
- X.6.2. Alumnado con n.e.e.
- X.6.3. Programa y formación.

X.7. La Deficiencia Visual.

- X.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

X.1. Aspectos generales del país: política, geografía, lenguas, religión...

Holanda[1] es conocida como la "puerta de Europa" por su localización geográfica y por el papel histórico que ha desempeñado durante siglos, está situada entre Bélgica, Alemania y el mar del Norte, que vive en lucha constante por ganarle terreno al mar. Dividido por los ríos Rhin, Waal y Maas; y con casi la mitad de su superficie por debajo del nivel del mar, Holanda es uno de los países más pequeños de Europa y más

[1] La información del sistema educativo de Holanda se ha encontrado en holandés e inglés. Puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

densamente poblados del mundo. Para una extensión de 41.500 Km² (doce veces menor que España y excluyendo ríos, lagos y canales), acoge a una población de quince millones de habitantes, es decir 472 habitantes por Km². Las minorías étnicas forman el 9% de la población total, en su mayoría son de Turquía, Marruecos, Surinam, Antillas y Aruba (Comisión Europea, 1994).

La mayoría de su población se concentra en las provincias situadas al oeste del país, siendo su capital es Ámsterdam.

En el terreno social, la diversidad es, probablemente, el rasgo más notable[2]. En este campo social, Holanda es uno de los países más avanzado del mundo. Su sistema de seguridad social se encuentra entre los más desarrollados y sus inversiones en bienestar social alcanza el 27% del PIB.

Políticamente, Holanda es, desde 1848, una monarquía parlamentaria. La diversidad de su población se refleja también en el terreno político, con la existencia de un gran número de partidos representativos. La formación de una mayoría parlamentaria siempre es el producto de coaliciones entre distintos partidos y la estabilidad del país es el resultado del énfasis en el consenso, uno de los rasgos que definen la vida política holandesa (Cuadernos de Pedagogía, 1994).

Los Países Bajos (Eeurydice, 2001) como se debería denominar a este país, ya que Holanda se refiere, propiamente dicho, a dos provincias en el oeste de los Países Bajos. Tiene a nivel nacional dos Cámaras parlamentarias: la Cámara Superior con 75 miembros, indirectamente elegidos por los consejos Provinciales; y la Cámara Baja con 150 miembros, directamente elegidos por sufragio universal por todos los ciudadanos con más de 18 años. La tarea principal es coordinar la

[2] Fue uno de los primeros países en acoger la Reforma, en el siglo XVI, cuando entró a formar parte del imperio español, dándose desde entonces una estrecha relación entre religión y política. Hoy en día Religión y Estado están separado y la Constitución garantiza la libertad de elección religiosa. Los católicos se encuentran normalmente en tierras altas (al sur de los grandes ríos) y los calvinistas, viven sobretodo, en las tierras bajas (al norte del país); se especifica que el 41% de la población actual no practica ninguna religión (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

política gubernamental y fijar los asuntos de las secretarias estatales, que existen 14 actualmente. El gobierno dura cuatro años.

A nivel provincial, los Países Bajos disponen de 12 provincias, que se administran por un Consejo Provincial y un Ejecutivo Provincial, que representa a toda su población[3].

Los habitantes de los Países Bajos hablan holandés, un idioma germánico; en la provincia de *Friesland* se habla frisio, un idioma también germánico reconocido a nivel estatal. Las escuelas de esta provincia enseñan holandés y frisio. En educación primaria y preparatorias, el alumnado de las minorías étnicas puede, si sus padres lo desean, recibir la instrucción en su propio idioma (Eurydice, 2001).

En economía, quizás la característica que mejor define a Holanda es la apertura[4]. El desempleo en los Países Bajos está en el 2,4%, el número de empleo aumenta en 200.000 en los últimos años a jornada completa e incompleta (Eurydice, 2001).

La moneda oficial de Holanda ha sido el "Florín" hasta el 1 de enero de 2002 que ha tomado el Euro como moneda oficial, ya que pertenece a la Unión Europea monetaria.

Como es lógico, todos estos factores tienen su reflejo en el sistema educativo: la apertura al exterior, el desarrollo tecnológico, la competitividad y la superprotección de los derechos democráticos.

[3] Es elegido para cuatro años por todos los votantes de la provincia, sus miembros suelen estar entre 3 y 9, según el tamaño de ésta. Existen 496 municipios en el año 2002, cada uno administrado por un Consejo Municipal y un Ejecutivo Municipal, elegidos por cuatro años por las habitantes del municipio.

[4] Su localización en un fértil delta hizo de este país en el pasado un lugar privilegiado para el desarrollo de la agricultura y la horticultura, sectores en los que aún hoy ocupa los primeros lugares del mundo, en cuanto a rendimiento en determinados productos (trigo, cebada, lino, etc.). Sin embargo, la creación de industrias, transporte y servicios ha ido haciendo de Holanda un enclave de importancia crucial en el tránsito y en la distribución de actividades. Hoy por hoy, en la economía holandesa la exportación de productos y servicios supone más del 50% del PIB[4] (Cuadernos de Pedagogía, 1994).

Universidad de Huelva 2009

X.2. El Contexto Educativo.

X.2.1. Evolución de la educación en la historia.

La igualdad estatuaria (Eurydice, 2001) de las escuelas públicas y privadas es un rasgo importante del sistema educativo holandés. Esta igualdad se logra en 1917 después de una larga disputa política que empezó en el siglo XIX y terminó a comienzos del siglo XX.

El primer paso de legislación educativa en los Países Bajos se lleva a cabo con la Ley de Educación Elemental de 1.801. Durante el siglo XIX y principios del XX, las escuelas elementales eran divididas en escuelas públicas gubernamentales y escuelas privadas mantenidas por fuentes privadas. El tratamiento desigual entre ellas originó una "disputa de las escuelas", fue una batalla política hasta que se logró la igualdad completa bajo la misma Ley. Los Católicos y Protestantes quisieron sus propias escuelas pero con fondos públicos. El Liberalismo quiso la libertad de la educación garantizada por la Constitución y reflejada en el tratamiento financiero igual para las públicas y privadas. Esto se logró finalmente en la Constitución de 1917, conocido como "la Pacificación de 1917". Después de esta fecha, el principio de igualdad financiera se extendió a la educación secundaria y superior (Cesáreo-Reguzzoni, 1986).

La primera legislación sobre la educación obligatoria es de 1900. Se prescribió seis años de educación obligatoria, entre las edades de 6 y 12 años. Esta Ley se reemplaza por la Ley de Educación Obligatoria de 1969, en ella se especificaba la obligatoriedad de asistencia de los niños a las escuelas a tiempo completo entre las edades de 6 a 16 años. En 1971, la Ley de Educación Obligatoria se extiende para incluir un período adicional de educación de media jornada para las personas jóvenes que han completado su periodo de instrucción obligatoria de jornada completa. En 1985, se baja la edad de asistir a la educación obligatoria de 6 a 5 años. Los niños deben asistir al colegio a tiempo total desde los 5 a los 12 años, y en todo caso, hasta el curso escolar donde cumplan los 16 años de edad (Cesáreo-Reguzzoni, 1986).

Universidad de Huelva 2009

El día 1 de Agosto de 2002, la edad de comienzo de la escolaridad es rebajada a cuatro años, aunque esta edad no es obligatoria, pero casi toda la población escolar asiste a los centros educativos (Eurydice-Cedefop, 2002).

Uno de los rasgos del sistema de educación holandés, garantizado en el artículo 23 de la Constitución, es la libertad de educación, es decir, la libertad para fundar escuelas (libertad de establecimientos), para organizar la enseñanza en las escuelas (libertad de organización de la enseñanza) y para determinar los principios en que se basan (libertad de convicción). Las personas tienen derecho a fundar escuelas y proporcionar la enseñanza religiosa, creencias ideológicas o educativas que quieran (Consejo de Europa, 1994).

Las escuelas públicas están abiertas a todos los niños sin tener en cuenta su religión o perspectiva, generalmente están sujetas a la Ley pública, son gobernadas por los Consejos Municipales o por una entidad legal pública, proporcionan la educación en nombre del Estado; y algunas escuelas públicas tienen ideologías específicas como las de Montessori, Jena Plan o las del método Dalton (Eurydice, 1993).

Las escuelas privadas están sujetas a la Ley privada y son "estados-consolidados", son gobernadas por la asociación o fundación que las hiciera, basan su enseñanza en la religión o creencias ideológicas; se incluyen católicas, protestantes, judías, musulmanas, hindúes, etc. Pueden negarse a admitir alumnos, cuyos padres no subscriben la creencia o ideología que se enseña, en éstas, también existen las de ideologías específicas como Montessori, Jena Plan o de método Dalton, algunas de ellas no sectarias. Un 70% del alumnado asiste a la educación privada (Eurydice, 1993).

La libertad para organizar los medios de instrucción, según los cuales, las escuelas privadas determinan lo que enseñar y cómo enseñar, está sin embargo, limitado por las normas cualitativas puestas por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia en la legislación educativa. Estas normas se aplican tanto a la educación pública como privada, en los asuntos referidos a áreas de estudio, programas, volu-

Universidad de Huelva 2009

men de los exámenes nacionales, períodos de clases, cualificación del profesorado, información y obligación de padres, etc. La Constitución designa un igual funcionamiento para las escuelas públicas y privadas. Esto significa que los gastos del gobierno en estos conceptos tienen que ser los mismos en ambos casos (Eurydice, 1993).

X.1.1. Administración general y local.

Un rasgo distintivo del sistema educativo holandés es que combina una política de educación centralizada con la administración descentralizada y la dirección de los centros.

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia es dirigido (Eurydice, 2001), a nivel político por un Ministro y dos secretarias de Estado, cada una de las cuales tienes sus responsabilidades en política general, pero bajo el control del Ministro. El Consejo Ejecutivo está formado por funcionarios con responsabilidad global para el funcionamiento del Ministerio. Además de este Consejo, el Ministerio tiene 21 departamentos centrales y diez agencias ejecutivas semi-independientes. Éstos incluyen a la Agencia Central de Instituciones, La Inspección educativa, El Concilio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Concilio Asesor. Existen seis departamentos responsables de la política educativa y de vías de desarrollo, reflejados en el cuadro.

Departamento de educación primaria.
Departamento de educación secundaria.
Departamento de educación de adultos y profesional.
Departamento de educación profesional superior.
Departamento de educación universitaria e investigación.
Departamento de política de la Ciencia.

Cuadro X.1. Departamentos holandeses responsables de la política educativa.

Universidad de Huelva 2009

Otros departamentos son responsables de las materias que afectan a todas las áreas de educación: departamento de tecnología de la comunicación (información), departamento de asuntos legales (legislación), y departamento de normativas profesionales (condiciones de servicio).

El Gobierno Central en la persona del Ministro de Educación, Cultura y Ciencia (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1999), tiene responsabilidades referidas a la estructuración y consolidación del sistema de educación, la dirección de las instituciones públicas, inspección, exámenes y apoyo al estudiante. También promueve la innovación en educación, en definitiva, las materias en las que el Gobierno central decide se detallan en el cuadro que sigue.

- ✓ Los tipos de escuelas que pueden existir.
- ✓ La longitud del curso en cada tipo de escuela.
- ✓ Para algunos tipos de escuelas:
  - Las áreas que pueden y deben enseñar.
  - El número mínimo y máximo de períodos escolares.
  - El número de períodos de enseñanza por año.
  - Longitud de los períodos de enseñanza.
- ✓ Las normas de comportamiento de clases.
- ✓ El número máximo de horas de clases para el profesorado.
- ✓ Los sueldos y elementos principales del profesorado.
- ✓ La admisión del alumnado en las escuelas especiales y preparatorias.
- ✓ Los criterios para examinar al alumnado.
- ✓ La participación del personal, alumnos y padres en educación.
- ✓ Las normas para la apertura y cierre de las escuelas.
- ✓ Las autoridades administrativas autónomas en educación.

Cuadro X.2. Materias de decisión del Gobierno Central holandés.

Universidad de Huelva 2009

Igualmente, el Grupo de Dirección de Información (BIRF-Groep) es una autoridad administrativa autónoma, que tiene una relación estatuaria formal con el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Él es responsable de llevar a cabo la Ley de Finanzas del Estudiante (WSF) y la Ley de la Concesión del Gasto de Estudios.

Las autoridades provinciales toman, principalmente las funciones judiciales estatuarias y de supervisión. El concilio Provincial asegura la disponibilidad del número adecuado de escuelas primarias públicas y preparatorias; así como, la normativa de las escuelas privadas, con respecto a las decisiones tomadas por las autoridades municipales. En lo referente a la dirección y plan de estudios de las escuelas, el papel de las provincias está limitado, en parte porque ellos no pueden ser la autoridad competente de una institución educativa (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1999).

Las autoridades municipales (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 2002), son las autoridades locales para todas las escuelas de su zona, tanto públicas como privadas. Éstas tienen los poderes y responsabilidades que siguen en el cuadro.

- ✓ Preparar los planes anuales para los cambios necesarios de los edificios escolares.
- ✓ Medios y costes que consoliden el establecimiento.
- ✓ Adopción de planes anuales para la provisión de escuelas públicas y privadas.
- ✓ Mantener los servicios asesores escolares.
- ✓ Asignar los recursos necesarios para eliminar las desventajas educativas y preparar un plan compensatorio local.
- ✓ Responsabilidad de la provisión de la enseñanza del idioma minoritario.
- ✓ Responsabilidad de la educación de los adultos.
- ✓ Legislación y responsabilidad en cuanto al transporte escolar.
- ✓ Llevar a cabo la Ley de Educación Obligatoria.

Cuadro X.3. Materias de decisión de las autoridades municipales holandesas.

Universidad de Huelva 2009

Todas las escuelas tienen una autoridad competente legalmente reconocida, llamada Consejo Escolar. Esta autoridad administra y maneja la escuela o escuelas de las que es responsable. La administración trae consigo los aspectos de la organización escolar y, en particular, gestionando los costes corrientes y del personal. También se involucra en el plan de estudios, contrato y despido del personal del centro y en la admisión de los alumnos. Algunos de sus deberes pueden delegarse en el Director Escolar, pero la responsabilidad continúa quedando en el Consejo. El número de miembros varía en función del tamaño de las escuelas, generalmente se incluyen a padres y otros representantes de la comunidad local e Iglesias locales (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1999).

Del mismo modo, el Director de las escuelas primarias y especiales es responsable del funcionamiento diario de éstas (tiene uno o dos ayudantes que forman el equipo de dirección): planificación y aplicación de la política con respecto a la enseñanza y sus materias escolares, política del personal de las escuelas, política financiera del centro, mantener los contactos interiores y exteriores para estos fines, tareas de instrucción y otros deberes que se necesiten. Los directores de las preparatorias (VWO) tienen las mismas responsabilidades que los de primarias.

X.1.2. Enseñanza privada.

Las escuelas privadas son gobernadas por la misma legislación que las escuelas públicas, según el artículo 23 de la Constitución las escuelas públicas y privadas tienen el mismo fundamento financiero. La condición de financiar con gastos públicos a estos centros, es que se tienen que regir por las disposiciones estatales y por personas con competencias legales con el objetivo de proporcionar educación, sin ningún motivo de lucro (Eurydice, 1993).

La autoridad competente (El Consejo Escolar) de una escuela privada más común en los centros privados de Holanda son las fundaciones, asociaciones o cuerpos de la Iglesia. Las escuelas privadas son

Universidad de Huelva 2009

establecidas por individuos privados. La mayoría de éstas son escuelas sectarias, en su mayoría Católicas y Protestantes, pero también existen Musulmanas, Hindúes y escuelas Judías entre otras. Además de estas sectarias, también existen otras no sectarias privadas, que generalmente se fundamentan en principios ideológicos o educativos (Eurydice, 1993).

X.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

X.3.1. Marco legal.

La educación en Holanda (Eurydice, 2001) es legislada por varias Leyes Parlamentarias que figuran en el cuadro que sigue.

- ✓ La Ley de Educación Primaria de 1998 (WPO).
- ✓ La Ley de Especialización de Centros (WEC).
- ✓ La Ley de Educación Secundaria (WVO).
- ✓ La Ley de Adultos y de Educación Profesional (TEJIDO).
- ✓ La Ley de Educación Superior e Investigación (WHW).
- ✓ Ley de Actuación de las Instituciones Educativas (WEO).
- ✓ Ley de Financiación de 2000 (WSF 2000), Ley de Cuotas y Gastos Educativos (WTOS), entró en vigor el 1 de Agosto de 2001 y sustituye a la Ley de Concesiones de Estudio (WTS).
- ✓ Ley de Educación Obligatoria de 1969.
- ✓ Ley de Actividades de Apoyo de Educación Nacional.
- ✓ Ley de Educación y Participación de 1992 (WMO).

Cuadro X.4. Leyes parlamentarias que legislan la educación holandesa.

Universidad de Huelva 2009

Las necesidades educativas especiales están legisladas por la Ley "Wet op de Expertisecentra de 2002", que a su vez también recoge la normativa del alumnado **deficiente visual**.

X.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

La Ley de Educación Obligatoria de 1969 legisla la obligatoriedad de del alumnado de asistir al colegio a tiempo total desde la edad de 5 años (aunque casi todos están escolarizados a los cuatro), hasta la edad de 16 años. Para los jóvenes que terminan su etapa obligatoria y no siguen estudiando, se les da posibilidad de asistir a un centro educativo dos días por semana, durante otro año más; y si el joven está trabajando se les acepta asistir un día a la semana (Consejo de Europa, 1994). En estos momentos (Agosto de 2002) se plantea la incorporación el centro a los cuatro años de edad.



Figura X.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria holandesa.

Si un niño en edad de escolaridad obligatoria no se matricula en una escuela o no asiste sin el permiso correspondiente, los padres pueden ser multados con 2.250 Euros, en casos extremos, incluso prisión. Para el alumnado que tiene 14 años y tiene problemas educativos para asistir la jornada completa, existe un programa especial que combina la educación general con algún tipo de trabajo ligero. Esto sólo existe para un grupo muy pequeño de alumnos (Consejo de Europa, 1994).

La Ley de Educación Obligatoria es llevada a cabo por las autoridades municipales. Estas autoridades, aseguran que la Ley se lleve a cabo, tanto en las escuelas públicas como privadas, a través de un funcionario designado para este menester. En los municipios peque-

Universidad de Huelva 2009

ños este funcionario lleva también otras responsabilidades. Desde 1995, las autoridades municipales se han responsabilizado de la escolaridad del alumnado menor de 23 años; y de coordinar la política regional en esta materia. En 2001, esta coordinación regional fue aprobada por el Parlamento, y se encargaron de la escuela ordinaria, preparatorias especiales, educación profesional secundaria y educación de adultos (Eurydice, 2001).

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia determina las fechas del **año escolar y el curso escolar** y, para la educación primaria y preparatorias, la longitud y fechas de las fiestas de verano. En éstas, el año escolar es desde el 1 de agosto hasta el 31 de julio del año siguiente. En la educación superior, el curso escolar suele comenzar el 1 de septiembre y finalizar el 31 de agosto del año siguiente. Para la educación primaria las fiestas de verano duran seis semanas y para las preparatorias siete semanas, a lo largo de las tres regiones (norte, centro y sur) en que está dividido el país. Las fechas de las fiestas más cortas[5] pueden decidirse por la autoridad competente de la escuela (Consejo Escolar) sin tener que obtener el consentimiento del Ministro. El Ministro recomienda un período de una semana de vacaciones después de siete u ocho de clases. El Consejo Escolar también decidirá cuando empezará y terminará el día escolar, así como, las horas de clases diarias (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1998).

Las escuelas de educación primaria y especiales son libres de decidir el tiempo dedicado a las áreas del plan de estudios, la única condición está relacionada con el número mínimo de sesiones de 60 minutos por año, 3520 para los primeros cuatro años; y 4000 para los últimos cuatro años, según la Ley de Educación Primaria (WPO). El día escolar tiene una duración de 5,5 horas, excluyendo los descansos, con la excepción del período adicional de apoyo educativo; esto supone 22 horas de enseñanza a la semana, para los dos primeros años, y 25 horas para el resto. El horario de entrada y salida lo decide el Consejo

[5] Existen fiestas cortas de Otoño, Navidad, Primavera y Fiestas de Mayo.

Universidad de Huelva 2009

Escolar del centro. El 30% del alumnado se queda a comer en la escuela, cuyos gastos corren a cargo de la familia (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Primary School, 2001).

La Ley de Educación Secundaria (WVO) decide el número de períodos escolares para la secundaria básica (tres primeros años), y para VMBO se decide en un Consejo que dispone los períodos recomendados. Los períodos de instrucción de la primera fase de educación secundaria son de 50 minutos y para la segunda fase de 60, aunque éstos, se deciden por las autoridades competentes del centro y no por la Ley. En los primeros tres años de VMBO, HAVO y VWO; el número mínimo de períodos es de 1280 por año, basados en 32 por semana. En el cuarto año tienen 1200 períodos, con 30 semanales. En la segunda fase de HAVO y VWO, la carga de estudio para el alumno es de 1600 horas por año, 40 horas por semana (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001).

Los padres del alumnado de los Países Bajos son libres en la elección de escuelas para sus hijos, pueden optar por una escuela pública o privada. Las escuelas pueden pedir una contribución paternal, pero esto, no puede constituir un obstáculo para la admisión del alumno. Estas contribuciones se utilizan para el bien de todo el alumnado, incluso de aquellos que no han podido contribuir. Se suelen utilizar para las actividades extraescolares del centro. A pesar de esto, los centros están distribuidos en diferentes zonas de los municipios, de tal forma, que el alumnado generalmente asiste a los centros de la zona donde vive. La admisión en las escuelas especiales está sujeta a los criterios que dependen de las necesidades educativas especiales del alumnado y de los centros. En la educación secundaria, ellos son libres de asistir a la escuela que elijan (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1999).

La educación obligatoria es gratuita para todo el alumnado, aunque esto no quita, que para ciertos gastos los centros pidan a las familias algunos recursos económicos. Los estudiantes de educación secundaria profesional y educación superior pueden recibir ayudas del Estado para realizar sus estudios, según la Ley de Finanzas del Estu-

Universidad de Huelva 2009

diante 2000 (WSF), según estudios e ingresos paternales. Los estudiantes también pueden sacar un préstamo de "interés-productivo", éstos no se relacionan con los ingresos paternales (Eurydice, 2001).

El alumnado **deficiente visual** suele estar distribuido entre los centros ordinarios y los específicos, siempre en régimen de integración escolar.

X.4. El Sistema Escolar.

En junio de 2000, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia; el Ministerio de Salud, Bienestar y Deporte y el Ministro de Política Urbana e Integración de Minorías publicaron un Acta de política de educación infantil (VVE), en la que se perfila la política gubernamental y medidas concretas para esta etapa educativa. Se engrana la educación infantil para los niños de 2 a 5 años, sobre todo para el alumnado con riesgo de desventaja educativa. El objetivo es integrar esta política parcialmente con la política urbana y municipal (Eurydice.org, 2001).

La mayoría de los niños empieza la escuela primaria a la edad de cuatro años, aunque por Ley no se obliga hasta los cinco[6]. Después de ocho años de instrucción, a los 12 se acaba la educación primaria y el alumnado tiene que elegir entre tres niveles de educación secundaria (Eurydice, 2001):

- ✓ Educación secundaria pre-profesional de 4 años (VMBO).
- ✓ Educación secundaria general superior de 5 años (HAVO).
- ✓ Educación pre-universitaria de 6 años (VWO).

La VMBO es un nuevo tipo de educación secundaria introducido en el curso escolar 1999/2000 para reemplazar al VBO (educación profesional de primer ciclo) y MAVO (educación secundaria general de primer ciclo). La mayoría de las escuelas preparatorias combinan una

[6] A partir de agosto de 2002 se baja la edad del comienzo de la escolaridad holandesa a cuatro años de edad.

Universidad de Huelva 2009

oferta de varios tipos de educación secundaria para que el alumnado pueda cambiarse de un tipo a otro de educación (Eurydice-Cedefop, 2002).

Igualmente, todos los alumnos de cada uno de los tres tipos de educación secundaria tienen que tener un período de educación secundaria básica (*Basisvoming*), donde se estudia las mismas áreas en todas las escuelas. Este período suele durar entre dos y tres años de estudios, según el tipo de escuela.

Cuando el alumnado completa el VMBO a la edad de 16 años puede proseguir sus estudios en la educación secundaria profesional de segundo ciclo (MBO). El alumnado que ha completado con éxito el programa teórico, también se puede introducir en el HABO.

Con los certificados de HAVO y VWO el alumnado puede optar a las edades de 17 o 18 años a la educación superior. HAVO se diseña para preparar al alumnado para la educación profesional superior (HBO). En la práctica, sin embargo, muchos estudiantes después de realizar HAVO siguen sus estudios en VWO y en la educación profesional secundaria. Solamente, los alumnos que obtuvieron el certificado de VWO pueden ir directamente a la universidad, y en la práctica muchos de ellos entran en la educación profesional superior (Eurydice, 2001).

Además de las escuelas primarias y preparatorias, existen escuelas especiales para el alumnado con necesidades educativas especiales (incluido los **invidentes**), que temporalmente requieren un tratamiento especial. También existen escuelas para discapacitados que no pueden continuar sus estudios en la escolaridad ordinaria. El alumnado que es incapaz de obtener una certificación positiva de VMBO, incluso con ayuda extra, puede recibir una formación práctica, que los prepara para entrar en el mercado de trabajo. Los jóvenes con 18 años se pueden aprovechar de la educación de adultos y la educación a distancia (Cuadernos de Pedagogía, 1994).

Las escuelas primarias y las escuelas especiales de educación primaria constituyen el sector de educación primaria (*onderwijs pri-*

Universidad de Huelva 2009

mair). El VWO, HAVO y VMBO, el sector de educación secundaria. HBO y la universidad es la educación superior.

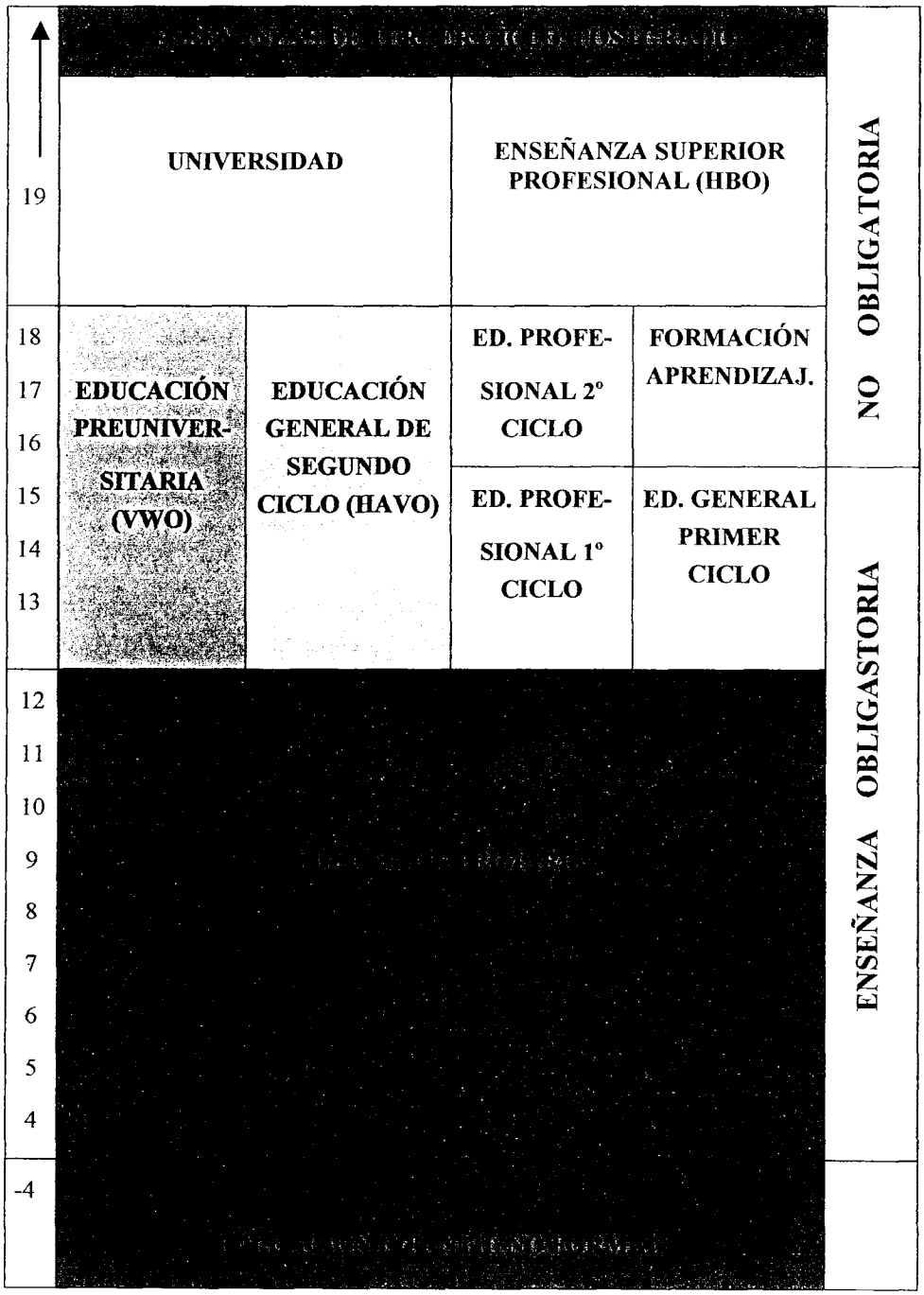


Figura X.2. Estructura del Sistema Escolar de Holanda.

Universidad de Huelva 2009

X.4.1. La Educación Pre-escolar.

Los Países Bajos no tienen una provisión educativa formal para los niños con edad inferior a cuatro años. A partir de los cuatro años ya asisten a la escuela primaria (*Basisonderwijs*). Fuera del Sistema educativo formal existen, sin embargo, medios para el cuidado de los niños, *Childcare*, que también están disponibles para los niños de edad escolar (Eurydice.org, 2001).

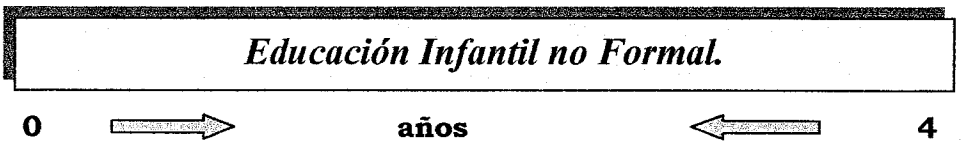


Figura X.3. Edades que comprende la educación pre-escolar en Holanda.

Los *Childcare*, han existido en los Países Bajos desde 1840 y se enviaban a los niños de madres trabajadoras a estos establecimientos (*Bewaarscholen*) a la edad de dos años y medio. Estos centros corren a cargo de personas privadas o la iglesia. Esto fue el inicio del camino hacia las guarderías. Después de la Segunda Guerra Mundial, el *Bewaarscholen* se convirtió en el *Kleuterscholen* (Hans, 1980). Entre los años 1956 y 1985, la educación entre cuatro y seis años se organiza bajo la Ley de Educación de Guarderías. En 1985, se introduce la nueva Ley de Educación Primaria, que abarca la edad educativa desde los cuatro a los 12 años, con lo cual las guarderías tienden a desaparecer. Las edad del comienzo de la educación primaria se baja a cinco años, y años más tarde, en Agosto de 2002 a cuatro años de edad (Eurydice-Cedefop, 2002).

Los primeros *Playgroups* (guarderías infantiles), aparecen después de la Segunda Guerra Mundial. En 1970, la Asociación de Centros Holandeses de Chilcare (WKN), se propuso como objetivo promover la profesionalización de *Playworkers y Playgroups*, formulando pautas de calidad, desarrollo del personal y proporcionando información. Este WKN se ha convertido en parte del Instituto de los Países Bajos para la Salud y los Servicios Sociales (NIZW). En 1977 se intro-

Universidad de Huelva 2009

duce el esquema de concesiones gubernamentales para las guarderías de día. En los años ochenta, estas concesiones se abolieron por la nueva legislación de bienestar (Hans, 1980). Desde 1990, la política gubernamental ha intentado extender los lugares de *Childcare*, otorgando a los municipios las responsabilidades y bajando los impuestos para las entidades y padres (Consejo de Europa, 1994).

Los *Childcare* se rigen por la Ley de Bienestar Social de 1994, ésta da la responsabilidad a las autoridades municipales para organizar y consolidar los medios de bienestar a nivel local. Los requisitos mínimos (fijados por el Ministerio de Asuntos sociales y Empleo) se encuentran en el Decreto de 1 de enero de 1996 y se aplican a todos los centros, subvencionados o no. Se pretende que entre 1999 y 2003 se creen 71.000 centros de este tipo. En junio de 2000, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia; el Ministerio de Salud, Bienestar y Deporte; y el Ministro para la Política Urbana e Integración de Minorías, publicaron un documento de política educativa de la niñez (VVE), que perfila la política gubernamental y medidas concretas para los niños de 2 a 5 años. El objetivo es integrar esta política a la política municipal para el alumnado con desventaja educativa (Education, Culture and Science in the Netherlands, 2002).

En Holanda (Education, Culture and Science in the Netherlands, 2002), más de 200.000 niños hacen uso de más de 3.000 *Childcare* todos los días, bien pagados por los padres, privados, informales (amigos), municipales o del estado. Los *Childcare* disponibles organizados son:

1) Guarderías de día para los niños de seis semanas a tres años, abiertos desde las siete horas de la mañana hasta las seis de la tarde.

2) El cuidado fuera de la escuelas para los niños de 4 a 12 años, abiertos antes y después del horario escolar y festivos, con actividades de ocio y estudio.

3) *Childminders*, son agencias privadas que se ponen en contacto con los padres para hacerse cargo de los niños a partir de cuatro años.

Universidad de Huelva 2009

4) Compañías de empleados o estudiantes universitarios, *Creces*.

5) *Playgroups* para los niños entre dos y tres años, se dedican a educar en habilidades sociales, jugando con otros niños de la misma edad. Asisten normalmente, de tres a cuatro horas, entre dos mañanas y tardes.

6) Los niños de educación primaria que necesitan **tratamiento educativo especial** (*onderwijs speciaal*).

7) Por último, para dar los almuerzos durante el descanso escolar del colegio para los niños entre 4 y 12 años que no van a comer a casa.

Todos los centros que se dedican al cuidado de los niños de esta edad (childcare, playgroups y guarderías de día), tienen que reunir una serie de características como tener dos personas encargadas por grupos y el tamaño de los grupos se detalla en el posterior cuadro (Ministry of Education and science, 1992):

Niños con 12 meses o menos: 12 niños por grupo.
Niños de más de 13 meses: 16 niños por grupo.
Niños entre 4 y 12 años: 20 niños por grupo.

Cuadro X.5. Tamaño y niños por grupo en educación infantil holandesa.

Los **objetivos generales** de los *Childcare y Playgroups* es ofrecer la oportunidad y el espacio necesario para que los niños puedan jugar y desarrollarse en compañía de otros niños de su propia edad. También permitir la participación de padres en actividades fuera de casa, cursos, trabajo, etc. Estos centros no tienen ningún plan de estudios para estos niños y la mayoría de ellos no emplean ninguna metodología o instrucción específica, sin embargo, existen algunos basados en

Universidad de Huelva 2009

conceptos educativos particulares como los Playgroups de Montessori (Ministry of Education and science, 1992).

El alumnado **deficiente visual** de esta etapa educativa se encuentra escolarizado en centros ordinarios y específicos, según se recoge en nuestro estudio, en régimen de integración eswcolar.

En el cuadro siguiente se muestran las cifras correspondientes al número de niños y centros, referidos a esta etapa educativa no formal. Según fuentes del Netherlands Ministry of Education, 2000, referidas a los años 1999 y 2000.

ESTABLECIMIENTOS	Nº NIÑOS	Nº CENTROS
Childcare	209.072	3.255
Playgroups	250.000	4.250
Cuidado fuera de casa	39.000	992

Cuadro X.6. Datos de centros y alumnos de pre-escolar en Holanda.

X.4.2. La Educación Primaria.

El 1 de agosto de 1998 entró en funcionamiento la Ley de Educación Primaria (WPO, *onderwijs primair*), reemplazando a la Ley de Educación Primaria de 1981; y comprendiendo la Ley Provisional de **Educación Especial**, que se acabó de gestar en el 2002, incluidos los **deficientes visuales**. El propósito de esta nueva Ley es aumentar la habilidad de las escuelas de primaria de proporcionar una educación de integración y cooperación entre éstas y ciertos tipos de escuelas especiales; de tal forma que, los niños con deficiencia no tengan que ser enviados a las escuelas especiales (*onderwijs speciaal*). Engloba la educación de niños con problemas de aprendizaje y comportamiento (LOM), niños con dificultades (MLK) y niños de pre-escolar con dificultades de desarrollo (IOBK). Estas tres son ahora oficialmente conocidas como escuelas especiales de educación primaria (*speciale scholen voor basisonderwijs*); y el término de educación primaria, abarca es-

Universidad de Huelva 2009

cuelas de primaria ordinarias y escuelas especiales para la educación primaria (Nethelands Ministry of Education, Culture and science: Primary school, 2001).

En lo referente a los tipos de escuelas de educación primaria, se proporciona en las escuelas ordinarias de primaria, que suministran ocho cursos consecutivos y es la base para la educación secundaria; también se proporciona como se ha dicho, en las escuelas especiales de educación primaria, destinadas para aquellos niños que, por lo menos temporalmente, requieran un tratamiento **educativo especial**. Existen también los llamados "Consorcios", en el cual, todas las escuelas primarias de una zona de aproximadamente 2.000 alumnos, tienen que formar parte de él, para recibir una serie de medios de forma cohesiva de necesidades educativas especiales, y cada uno tiene que ser autosuficiente y organizar los recursos existentes (Eurydice, 2001).

Las escuelas primarias proporcionan la educación a los niños de 4 a 12 años de edad (Nethelands Ministry of Education, Culture and science: Primary school, 2001). La autoridad competente (Consejo Escolar) puede permitir la entrada a los niños que todavía no han cumplido los cuatro años, pero que los cumplan en los dos meses siguientes a su entrada, para ir adquiriendo su adaptación escolar. Esta etapa educativa es gratuita, aunque algunas escuelas piden una contribución paternal, aunque éstas son voluntarias y no deben constituir un obstáculo para la admisión del alumno. Los niños deben asistir a la escuela de la zona designada por la autoridad municipal, aunque los padres pueden elegir libremente el colegio de sus hijos (público o privado). El Comité de **Necesidades Individuales** (PCL) decide en base de un informe educativo proporcionado, la escuela adecuada para el niño (ordinaria o especial).

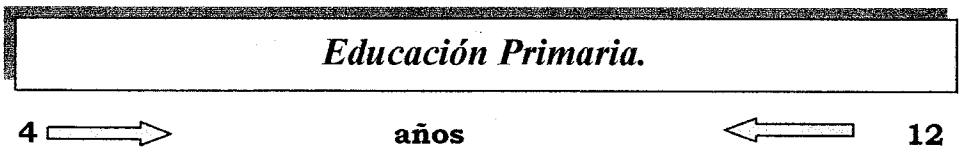


Figura X.4. Edades que comprende la educación primaria en Holanda.

Universidad de Huelva 2009

Los agrupamientos en las escuelas se suelen realizar según la edad de los niños, empezando por el primer curso, hasta llegar al octavo curso. Algunas escuelas realizan agrupamientos flexibles, mezclando distintas edades en una clase, según su nivel de desarrollo o habilidad. Estos ocho años en unas escuelas están divididos en dos ciclos, el primero de 1° a 4°; y el segundo de 5° a 8°; otras tienen tres secciones, menor de 1° a 3°, media de 4° a 6°, y mayores de 7° y 8° curso[7]. En 1997, se introdujo la figura del ayudante en cada una de las clases de 1° a 4° curso, éstos ayudan al maestro con las actividades rutinarias de clase y dirigen al alumnado en la adquisición de habilidades prácticas (Netherland Ministry of Education, Culture and Science, 1999).

Los **objetivos generales** de la educación primaria van destinados a promover el desarrollo emocional, intelectual, creativo del niño; y la adquisición del conocimiento esencial de habilidades sociales, culturales y físicas, en un proceso ininterrumpido de desarrollo dentro de una sociedad multicultural (Nethelands Ministry of Education, Culture and science: Primary school, 2001). En el caso de niños que necesitan una ayuda extra, el objetivo es proporcionar la atención individual, según sus necesidades en escuelas especiales; y cuanto antes devolverlos a la educación primaria ordinaria.

En lo concerniente al **plan de estudios**, las escuelas son libres de decidir el tiempo necesario para las distintas áreas del currículum, siempre respetando los períodos mínimos de enseñanza que figuran en la Ley. El tiempo mínimo para los cuatro primeros cursos es de 3.520 períodos y para los últimos cuatro de 4.000 períodos. El día escolar generalmente, dura 5,5 horas de clases, excluyendo los descansos; teniendo cinco días de clases a la semana. Según la Ley de Educación Primaria (Nethelands Ministry of Education, Culture and science: Primary school, 2001), en el plan de estudios de esta etapa, tienen que

[7] Generalmente en la etapa de educación primaria holandesa se tiene un maestro para todas las áreas, con la excepción de asignaturas como la educación física, religión, dibujo, música y artes.

Universidad de Huelva 2009

aparecer las siguientes áreas que figuran en el cuadro detallado posterior:

1) Educación física y coordinación sensorial.
2) Holandés y en la provincia de Friesland también "Frisio".
3) Matemáticas y aritmética.
4) Inglés.
5) Geografía, historia, ciencias (incluso biología), sociales (incluyendo estudios políticos), y movimientos religiosos e ideológicos.
6) Actividades expresivas como el uso del idioma, dibujo, música, artes manuales y obra y movimiento.
7) Habilidades sociales y de la vida.
8) Vivir de forma saludable.

Cuadro X.7. Áreas de educación primaria holandesa.

Cada escuela debe tener un plan escolar, que se va renovando cada cuatro años, describiendo los pasos necesarios para mejorar la calidad en materia educativa y proveyendo de personal; es el Inspector escolar el que realiza el seguimiento de este plan. Un plan escolar puede cubrir una o más escuelas de educación primaria. El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia publica una guía nacional anualmente con la información para los padres de sus derechos y obligaciones para con la escuela (ésta se puede consultar en la página web http://www.minocw.nl/onderwijs/pogids/).

Con respecto a la valoración del alumno, cuando el alumno abandona la escuela, el director, junto con el cuerpo docente, prepara un informe proporcionando la información sobre el alumno para su nueva escuela (no existe un certificado de salida); una copia del informe se destina a los padres. El CITO Group (http://www.cito,nl) desa-

Universidad de Huelva 2009

rrolla pruebas que pueden ser usadas para medir los resultados de los alumnos y compararlas con otras escuelas de primaria. En el año 2001, el 86% del alumnado de todas las escuelas se presentaron a estas pruebas. No existe ninguna regla estatuaria sobre la promoción del alumnado al curso siguiente, las escuelas recogen los procedimientos para este fin en sus planes escolares. Generalmente, la repetición no existe, aunque si hay que utilizarla se lleva a cabo (Nethelands Ministry of Education, Culture and science: Primary school, 2001).

La legislación aprobada en el parlamento en el año 2001, introduce unos números de identificación educativa para cada niño. Cada alumno en el país tiene un número de identificación personal para su uso en todo su proceso educativo. Los padres lo necesitan cuando registran al niño en una escuela. Esto facilita seguir el logro educativo del alumno durante varios años, compilar los datos, tener menos papeleos, presupuestos, etc. Este número es también el de la Seguridad Social (Statistisch jaarboek, 2001).

Las autoridades municipales son responsables de tener un **servicio asesor escolar** para proporcionar consejo, guía, información, desarrollar nuevas ideas y técnicas, así como, llevar a cabo las evaluaciones. Estos servicios se suministran a la demanda de la autoridad competente (Consejo Escolar). Este servicio está formado por expertos en temas como: educación, educación especial, psicología, organización, información y tecnología de la comunicación (Nethelands Ministry of Education, Culture and science: Primary school, 2001).

Alumnos	1.546.400
Centros	7.186
Profesores	75.900

Cuadro X.8. Datos relativos a la educación primaria de Holanda.

Universidad de Huelva 2009

En el cuadro anterior se aportan los datos relativos a la educación primaria en Holanda proporcionados por el *Central Bureau voor de Statistiek* relativos al año 2000.

X.4.3. La Educación Secundaria.

Hasta bien avanzada la segunda mitad del siglo XX, la educación secundaria holandesa abarcaba una amplia gama de tipos de escuelas. Hasta 1968, todos estos tipos de escuela estaban legislados por leyes separadas, pero la introducción de la Ley de Educación Secundaria (WVO) en ese mismo año, conocida popularmente como la Ley Mamut (gigantesca o extremadamente grande), las reunió en una sola legislación, con la excepción de los aprendizajes. Esta ley introduce un nuevo ciclo de preparatoria, la educación secundaria superior (HAVO). El objetivo de la ley era aumentar la movilidad entre las distintas partes del sistema educativo secundario (Cesáreo-Reguzzoni, 1986).

En 1986, se promulga la Ley de Educación Profesional Superior, de esta forma, se quita de la esfera de la Ley de Educación Secundaria. La educación profesional secundaria (MBO) y la educación secundaria general de adultos (VAVO) también se apartan de la ley de secundaria y se administran por la Ley de Educación Profesional y de Adultos (TEJIDO). En 1992, la educación profesional secundaria inferior (LBO) con sus cinco diferentes categorías de escuelas se reemplaza por la educación pre-profesional (VBO) comprendiendo los diferentes departamentos (Ministry of Education and Science, 1992).

En 1993, se viven varias reformas en el plan de estudios de secundaria. Los cuatro tipos de educación secundaria: la educación preprofesional (VBO), la educación secundaria general inferior (MAVO), la educación secundaria general superior (HAVO) y la educación preuniversitaria (VWO); comienzan con un período de educación secundaria básica. El concepto ha cambiado desde la transmisión de conocimientos, hasta la aplicación de conocimientos y el desarrollo de habilidades. El objetivo general de las reformas introducidas desde 1998 ha sido facilitar la transmisión de la educación al empleo. En 1999, se in-

Universidad de Huelva 2009

troduce un nuevo sistema de aprendizaje se introdujo en MAVO y VBO; y los departamentos de VBO se reorganizaron. Las escuelas combinan MAVO y los cursos de VBO para la educación secundaria preprofesional (VMBO) (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001).

Desde el 1 de agosto de 1998, las escuelas **preparatorias especiales** para los niños con dificultades (VSO-MLK) y los niños con problemas de aprendizaje y comportamiento (VSO-LOM), se han regido por la Ley de Educación Secundaria, conocidas como las escuelas especiales de educación secundaria o los departamentos especiales para educación secundaria (SVO).El propósito de estos cambios es permitir a las preparatorias ordinarias suministrar ayuda extra para el alumnado que lo necesite, sin tener que ser enviados a una escuela especial (Meijer, JW, 1998).

Concluyendo, la educación secundaria (*onderwijs voortgezet*) continúa a la educación primaria ordinaria y primaria especial; y se proporciona en las escuelas de:

- ✓ Educación pre-universitaria (VWO de 12 a 18 años).
- ✓ Educación secundaria general superior (HAVO, de 12 a 17 años).
- ✓ Educación secundaria pre-profesional (VMBO, de 12 a 16 años).
- ✓ Entrenamiento práctico para los niños de más de 12 años.
- ✓ Preparatorias especiales para niños con dificultades (LOM y MLK).

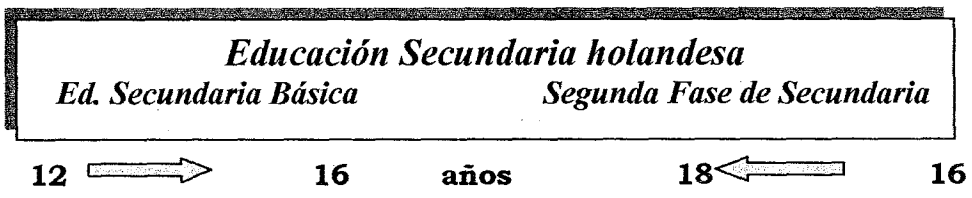


Figura X.5. Edades que comprende la educación secundaria de Holanda.

Universidad de Huelva 2009

X.4.3.1. Educación Secundaria básica.

La primera fase de educación secundaria comprende los cuatro primeros años de VMBO (de un total de seis años, los alumnos eligen uno entre cuatro tipos de programas, con ayudas para el alumnado que lo necesite y con entrenamiento práctico) y los tres primeros años de HAVO (con un total de cinco años, proporciona una educación general y prepara al alumnado para la educación profesional superior) y VWO (con un total de seis años, existen tres tipos de escuelas: atheneum, gimnasio, y liceo; preparando al alumnado para la universidad). La educación secundaria básica (*basisvorming*) es el plan de estudios de todos los centros de los cursos inferiores de la secundaria. Se hace hincapié en aplicar el conocimiento, mientras se adquieren las habilidades y con un plan de estudios integrados. Se enseña al alumnado un mínimo de 15 áreas, su duración varía entre tres o cuatro años, según el tipo de escuela (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001).

Generalmente, se admiten en educación[8] secundaria al alumnado que ha terminado la escuela primaria o especial a una edad de 12 años. Tanto en VMBO, HAVO y VWO. Para la admisión, el alumno es evaluado para establecer la conveniencia del tipo de escuela. El Instituto Nacional para la Medida Educativa (CITO) es normalmente el que establece las pruebas al finalizar la primaria y aconseja a los padres sobre el tipo de educación secundaria que le conviene a sus hijos. Las escuelas son libres de organizar grupos homogéneos o heterogéneos de alumnos por nivel, las mayoría de ellas emplea el sistema de grupos de clases según la edad de los niños (Eurydice.org, 2001).

Los mismos objetivos generales se aplican a toda la educación secundaria, se encaminan a que la educación debe contribuir al desarrollo del alumno y que respete los valores ideológicos y sociales dentro de la sociedad holandesa (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001).

[8] la admisión del alumnado se realiza por la autoridad competente (Consejo Escolar) que fija unos requisitos para ello y unas personas encargadas como son el director y algunos maestros del centro y el director de primaria

Universidad de Huelva 2009

Holandés	400
Inglés	280
2° idioma moderno	240
Historia y Política	200
Geografía	140
Economía	80
Matemáticas	400
Física y Química	200
Biología	120
Habilidades de vida	100
Estudio	20
Tecnología	180
Educación física	360
Arte visual, música, drama y danza.	280

Cuadro X.9. Áreas y períodos escolares de la ed. Básica holandesa.

En lo referente al **plan de estudios**, la educación secundaria básica se refiere a todos los tipos de centros, los objetivos han sido distribuidos a nivel nacional para el período 1998-2003. En ellos se indica el nivel esperado de conocimiento, comprensión y habilidades y son normas mínimas obligatorias que se esperan al terminar la educación secundaria básica. Cada centro debe tener un plan escolar, renovado cada cuatro años para mejorar la calidad, que puede servir para varias escuelas gobernadas por el mismo Consejo Escolar. Los objetivos y resultados del plan tiene que ponerse en conocimiento de los padres y los alumnos y ser aprobado por ellos (Eurydice, 2001).

El plan de estudios de la educación secundaria básica tiene obligatoriamente 15 áreas, correspondiéndole 1.000 períodos escolares de 50 minutos por año escolar; y un 20% de tiempo de instrucción (840 horas) pueden usarse por las escuelas para impartir lecciones u otras actividades a su propia discreción (educación religiosa, latín, lengua materna, orientación profesional y temas pre-profesionales). Un tercer

Universidad de Huelva 2009

idioma moderno es obligatorio en HAVO y VWO, mientras el plan de estudios del gimnasio también debe incluir latín o griego. En definitiva en HAVO y VWO los períodos de las distintas áreas quedan reflejados en el cuadro anterior (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001).

ÁREAS	Programa teórico	Programa vocacional		Programa combinado
		Básico	Medio	
Holandés	600	520	560	600
Inglés	480	400	440	480
Est. Social	80	80	80	80
Artes	320	320	320	320
Ed. Física	400	400	400	400
2° idioma	240	120	160	200
3° idioma	200	0	0	200
Histor. y po	200	200	200	200
Geografía	140	140	140	140
E. Social II	200	120	160	200
Matemática	400	400	400	400
Fís. y Q. I	200	200	200	200
Fís. y Q. II	200	0	0	200
Biología	120	120	120	120
Economía	80	80	80	80
Artes II	200	0	0	200
Estudio	20	20	20	20
Hab. Vida	180	180	180	180
Tecnología	180	180	180	180
Est. habil.	80	80	80	80
Orientación	0	960	960	320

Cuadro X.10. Áreas y períodos escolares de Holanda.

El itinerario recomendado para VMBO, reflejado en el cuadro anterior, tiene también períodos de 50 minutos. En los tres primeros años el número mínimo de períodos es de 1.280 por año, basados en 32 períodos por semana. En el cuarto año se convierte en 1.200 horas basadas en 30 períodos semanales. Los estudios tienen un compo-

Universidad de Huelva 2009

nente común, uno específico y otro optativo (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001).

La formación práctica incluye al menos idioma holandés, aritmética y matemáticas, estudio y educación física; también los temas relacionados con el mercado de trabajo regional. Estas áreas son escogidas por la autoridad competente (Consejo Escolar), siempre consultando con las autoridades municipales y las patronales locales (Eurydice.org, 2001).

La **valoración** del alumno es fijada para cada sujeto en el plan de estudio (con la excepción de la educación física). El alumnado que no ha completado el período de educación secundaria básica reciben un certificado al abandonar la preparatoria. Al finalizar el segundo año escolar, el Consejo Escolar aconseja al alumnado acerca de la opción que deben escoger. El Instituto Nacional para la Medida Educativa (CITO) prepara los exámenes para los estudiantes, del mismo modo, se emiten informes comparando los resultados. Los planes escolares también llevan los criterios de promoción del alumnado, que pueden repetir un año o pasar al siguiente de forma provisional (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001).

X.4.3.2. Segunda Fase de Ed. Secundaria.

La segunda fase de la educación secundaria abarca el 4° y 5° año de HAVO y de 4° a 6° año de VWO. Este período de educación presuperior (VHO) prosigue a la educación secundaria básica; en ella se introducen dos conceptos: "studiehuis", referente al aprendizaje autónomo guiado por un profesor; y "carga de estudio", referido al tiempo requerido por el alumno para dominar una cantidad de materia (requiere tiempo en casa). La VWO es para el alumnado pre-universitario con edades entre 15-18 años, con tres tipos de escuelas: *Atheneum, Gimnasio* (griego y latín obligatoria) y *Liceo* (combinación de las dos anteriores). La segunda parte de HAVO es para el alumnado de 15 a 17 años, la primera consistía en tres años (Eurydice.org, 2001).

Universidad de Huelva 2009

Desde el curso 1998-1999 (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001), los alumnos de la segunda fase de HAVO y VWO tienen que escoger una de las cuatro combinaciones de áreas: Cultura y Sociedad, Economía y Sociedad, Ciencias de la Salud y Ciencia y Tecnología. Siempre teniendo un componente común (mitad del plan de estudios), un componente especializado (con un tercio del plan); y un componente optativo (tiempo restante).

Del mismo modo, los objetivos generales son los mismos para toda la educación secundaria: debe contribuir al desarrollo del alumno en valores ideológicos y sociales, dentro de la sociedad holandesa dando importancia a la diversidad de valores. Para esta segunda fase, se hace hincapiés en proporcionar una educación general amplia y equipar al alumno para la educación superior.

El plan de estudios para los dos años de HAVO tiene 1.480 horas reales para el componente común, 1.160 horas para el componente especializado; y 560 horas para el componente optativo. Las áreas en cada uno de los componentes y especialidades son como siguen (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001):

Componente común: holandés y literatura, inglés y literatura, francés, alemán, español, ruso, italiano, turco, frisio y literatura, ciencia general, cultura de los estudios sociales, cultura y arte y educación física.

Componente especializado: En Ciencia y Tecnología (matemáticas, física, y química), en Ciencias de la Salud (matemáticas, física, química y biología), en Economía y Sociedad (economía, matemáticas, historia y geografía), y en Cultura y Sociedad (idioma combinado con el común, cultura y artes, historia, economía y matemáticas).

Componente optativo: matemáticas si no ha sido elegida antes; otro idioma de los mencionados en las comunes; elegir entre: estudio social, filosofía, dirección y organización, tecnología e información, educación física.

Universidad de Huelva 2009

El plan de estudio para los tres últimos años de VWO tienen 1.960 horas reales de componente común, 1.840 horas de componente especializado, y 1.000 horas de componente optativo. Las áreas en cada componente son como siguen (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science: Secondary School, 2001):

Componente común: holandés y literatura, inglés y literatura, francés y literatura, alemán y literatura, ciencia general, historia y estudio social, cultura y arte y educación física.

Componente especializado: Ciencia y Tecnología (matemáticas, física y química), Ciencias de la Salud (matemáticas, física, química y biología), Economía y Sociedad (economía, matemáticas, historia, geografía) y en Cultura y Sociedad (un idioma combinado con los comunes, filosofía, cultura y arte combinado, historia, matemáticas combinada con anteriores.

Componente optativo: matemáticas si no la ha elegido antes; un idioma no elegido en la secundaria básica; elegir entre biología o economía; elegir entre estudio social, dirección y organización, información y tecnología y educación física; cultura clásica y otras áreas expuesta por la autoridad competente.

El alumnado en esta fase puede repetir y también promocionar al curso siguiente de una forma provisional, pero nunca en el último curso (Eurydice, 2001). El 1 de agosto de 1998 se introduce un nuevo programa de exámenes para terminar los estudios de este ciclo. El examen consta de una prueba nacional del último curso, conocido como examen nacional con las mismas preguntas para todos los alumnos; y otra organizada por el centro, examen escolar. Los alumnos de HAVO se preparan para la entrada en la educación profesional superior (HBO) y los alumnos de VWO se preparan para entrar en la universidad (WO).

El cuadro siguiente muestra las estadísticas facilitadas por Central Bureau voor de Statistiek del curso 2000-2001 de la educación secundaria general.

Universidad de Huelva 2009

Alumnos	862.900
Profesores	69.800
Escuelas:	834
Públicas	28%
Priv. No sect.	11%
Protestantes	22%
RC	29%
Combinadas	10%
Ratio	15.8
Edad media Profes.	45.4

Cuadro X.11. Datos relativos a la educación secundaria de Holanda.

X.5. El Profesorado.

La Ley de Educación Primaria de 1981 (WBO) refleja dos formas de formación inicial del profesorado: los cursos destinados al profesorado de guarderías (niños de 4 a 6 años), y los destinados al profesorado de educación primaria (6 a 12 años) que se formaban en las "Pedagogische Academie". Posteriormente, se han integrado en una la formación de ambos, denominándose maestros de primaria que se forman en la educación profesional superior (HBO), según la Ley de Investigación (WHW) y regida por la Educación Superior en 1993 (Adult and Vocational Education Act, 1996).

Todos los cursos que conllevan a la calificación de maestro de primaria tienen una carga de estudio de 168 créditos[9], equivalentes a cuatro años de estudio a jornada completa (también se pueden realizar a jornada incompleta y dual). Cada curso escolar dura 42 semanas, los cursos tienen una parte propedéutica (42 créditos) y una parte principal. Estos estudios habilitan para poder trabajar en guarderías, educación primaria, primaria especial y educación profesional. Para la

[9] En Holanda un crédito equivale a una semana de estudio o 40 horas.

Universidad de Huelva 2009

educación especial se tiene una carga de estudio de 42 créditos más. Los cursos están consolidados por el gobierno central y administrados por las instituciones HBO. En el año 2001 existen en Holanda 30 instituciones de HBO. Los candidatos para estudiar en estos centros, tienen que haber cursado el HAVO (educación secundaria general superior), VWO (educación pre-universitaria) o MBO (educación profesional secundaria). Para las personas mayores de 21 años y sin estos estudios se realiza un examen de ingreso (Eurydice.org, 2001).

Las instituciones de HBO han preparado un plan de estudios[10] común que cubre el 70% del programa total, pero no es obligatorio por Ley. Sí se han formulado las competencias que se esperan de los futuros maestros de primaria cuando terminan la carrera y las instituciones han estado de acuerdo en incorporarlos a sus planes de estudio. La práctica de la instrucción es un componente importante en la formación del maestro, que recibe el entrenamiento en el área en que piensa trabajar. Se llega incluso, a tener un contrata de aprendiz en el último curso escolar. Para terminar los estudios, el alumno además de los 168 créditos tiene que superar unos exámenes (getuigschrift) y se recibe un certificado de educación profesional superior (beroepsonderwijs). En los últimos años hay una gran escasez de personal en las escuelas de educación primaria (Education, Culture and Science in the Netherland, 2002).

Para los profesores de educación secundaria, adultos y educación profesional, no existía antes de la Ley de Educación Secundaria (WVO) una formación específica. En 1969, se introdujeron los cursos superiores para estos profesionales (NLO). Esto cambió en 1990, los estudiantes se especializaban en un área, en jornada incompleta en una institución HBO (OECD, 1991). La Ley de Investigación y Educación Superior de 1993 (WHW) reemplaza a la Ley de Educación Profesional Superior (WHBO) y a la Ley de Educación Universitaria (WWO), desde entonces la formación del profesorado se ha regido por ésta (Eurydice, 2001).

[10] No existe ninguna regulación estatuaria con respecto al plan de estudios.

Universidad de Huelva 2009

Actualmente, existen dos formas de formación inicial del profesorado de secundaria, una vía formación en una institución HBO, y otra vía en cursos de postgrados en la universidad. En los centros de HBO estudian primero aspectos generales y posteriormente, la especialidad en un área; bien artes, áreas técnicas o agrícolas. Estas personas pueden enseñar en todos los cursos HAVO, VWO y VMBO, que los diferencia de los profesores de primaria (sólo pueden impartir los primeros cursos). Los estudiantes universitarios pueden realizar un curso de especialización de 42 créditos (equivalente a un año completo) y especializarse en un área y poder optar a ser profesores de educación secundaria (Netherland Ministry of Education, Culture and Science, 1999).

No existe un plan de estudios estatuario que regule el volumen de éste, pero al igual que en primaria, existe un plan de estudios común que se usa por muchas instituciones, aunque no es obligatorio cumplirlo. En los centros HBO, desde 1990, los cursos cubren teoría educativa, métodos de instrucción, idiomas, comunicación etc. La parte práctica es un componente importante de cada curso. Los estudios tienen 168 créditos (cuatro años de estudios a jornada completa) y generalmente, una especialización de 63 créditos en el área correspondiente. Los cursos en la universidad tiene, como se ha mencionado anteriormente, una carga de estudio de 42 créditos. Todo ello con los correspondientes exámenes que le otorga el correspondiente título. En este nivel, al igual que en primaria, también existe una gran escasez de profesores (Netherland Ministry of Education, Culture and Science, 1999).

El Decreto RPBO de 1985 sobre el Estado legal del personal de educación se aplica para primaria y escuelas especiales; el Estado legal de Educación Secundaria se encuentra en el Decreto de 1 de agosto de 1996; la Educación de Adultos y Profesional en el Decreto de 1 de agosto de 1996; y los acuerdos para las universidades, instituciones HBO, institutos de investigación en el Decreto de descentralización de 1 de enero de 1999. En todos ellos se especifican los convenios del

Universidad de Huelva 2009

gobierno central con las patronales sindicales para todos los asuntos referidos al profesorado (Eurydice.org, 2001).

Los solicitantes para realizar el trabajo de profesor en las etapas educativas correspondiente, tienen que poseer los títulos requeridos para ello. Además, tienen que tener un certificado de competencias para el trabajo (prueba de aptitud) y un certificado de buena conducta. El profesorado es contratado por la autoridad competente y no por las distintas escuelas, y tiene derecho a una movilidad adecuada. Cada nivel educativo tiene un sueldo diferente para cada profesional. Las horas de trabajo normales por año para todo el sector de la educación está en 1.659, aunque el número oficial está en 1.790, que incluye una licencia de una semana. Se puede trabajar a jornada completa, o bien, a media jornada. El 10% de las horas de trabajo reales de un profesor están disponibles para el desarrollo profesional. La edad de jubilación está en los 65 años de edad y se acogen a la Ley General de Pensiones de la Vejez (AOW), tanto los profesores del sector público como privado (OECD, 1991).

Las materias y los libros de texto van cambiando continuamente y el servicio de formación por consiguiente, es esencial para la calidad de la educación. El servicio de formación es un formulario dado a los miembros de las escuelas para ahondar y extender sus conocimientos, habilidades y profesionalismo. Los cursos son determinados según las demandas de las escuelas y puede variar de una formación individual a una formación en grupo. La participación se decide en base a la asistencia voluntaria, o bien, según lo decida la autoridad competente (Consejo Escolar). El servicio de formación es un aspecto importante en la integración de la información y la tecnología de la comunicación (ICT) en el plan de estudios (Rust-Dalin, 1991).

El alumnado **deficiente visual** está atendido por profesores especialistas en ciegos, proporcionándoles actividades y materiales adaptados, pero iguales que el resto de los compañeros de clase, existiendo a su vez, equipos específicos de ciegos, compuesto por varios tipos de profesionales, según se recoge en nuestro estudio.

Universidad de Huelva 2009

Los datos del cuadro siguiente relativos al número de profesores en los distintos colegios holandeses, se ha tomado de Education, Culture and Science in the Netherland 2002: Facts and Figures, Ministry of Education, Culture and Science.

Educación Primaria:	107.100
Ed. Ordinaria	87.300
Primaria especial	7.800
Secundar. Especial	12.000
Educación Secundaria.	69.800
Ed. Adultos y prof.	34.300
Educación Superior.	21.700
Universidad.	39.400

Cuadro X.12. Datos relativos al profesorado de Holanda.

X.6. La Atención a la Diversidad.

X.6.1. Política de integración.

En Holanda, la enseñanza especial estaba en un principio regulada por normas específicas recogidas en el marco del Decreto sobre la Enseñanza Primaria de 1920. En 1967, se adoptó el Decreto sobre la Enseñanza Especial en el que se regulaba el funcionamiento de los centros de educación especial. En 1985 fue reemplazado por la financiación del Decreto Temporal sobre Enseñanza Especial y Educación Secundaria Especial (ISOVSO). Este decreto cubre un período de diez años, pero debido a los recientes debates escolares sobre la integración, se emite un nuevo decreto específico sobre enseñanza especial en el año 2002, según datos de nuestro estudio.

El sistema educativo está compuesto por escuelas ordinarias y escuelas especiales. Desde los años 60, la enseñanza especial ha evolucionado hacia un sistema diferenciado para los alumnos que no pue-

Universidad de Huelva 2009

den asistir a las clases ordinarias. Durante mucho tiempo, este sistema diferenciado en materia de educación especial ha sido considerado como la expresión de la preocupación por los alumnos con necesidades educativas especiales. En la actualidad, un número creciente de políticos, educadores y padres piensan que la segregación de la enseñanza ha sido llevada demasiado lejos. Cada vez son más numerosos los padres que desean que su hijo con necesidades educativas especiales acuda a una escuela ordinaria (Meijer, JW, 1998).

El primer paso hacia la integración fue el Decreto sobre la Enseñanza Primaria de 1985 que establecía que el primer objetivo de las escuelas de este nivel era ofrecer una formación adecuada a todos los alumnos entre cuatro y doce años y garantizar a todos un desarrollo escolar ininterrumpido. Idealmente, todos los alumnos seguirían una enseñanza que correspondiese a sus necesidades educativas. Si la escuela primaria hubiese estado en posición de ofrecer una educación de estas características, se hubiera podido pensar que el número de alumnos con necesidades educativas especiales que acudían a escuelas disminuiría. Sin embargo, en los años siguientes a la promulgación del decreto, la expansión de la educación especial no se ha interrumpido (Commission of the European Communities, 1992).

En 1990, un nuevo documento sobre la política del gobierno «Juntos a la escuela de nuevo» (denominada la política WSNS) tuvo como objetivo crear un nuevo punto de partida en el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. En el marco de esta política, todas las escuelas primarias y especiales para niños con dificultades de aprendizaje o con retraso mental pero capacitados para recibir una enseñanza fueron agrupados en entidades regionales. Se acordó una financiación suplementaria para la creación de estas entidades, dedicadas al personal de apoyo, y cuya función específica sería la de ofrecer su ayuda a los alumnos con necesidades educativas especiales. Como consecuencia de esta política, las escuelas ordinarias y las escuelas especiales han iniciado una colaboración, se han nombrado en cada escuela ordinaria coordinadores especiales, creado programas de formación, se ha adoptado una nueva legislación y ela-

Universidad de Huelva 2009

borado nuevas normas sobre la financiación de las escuelas ordinarias y especiales (Commission of the European Communities, 1992).

Recientemente (Eurydice, 2001), el Parlamento ha decidido que cada una de estas 300 entidades escolares se beneficiará de la misma financiación, según el número total de matrículas existentes en el nivel de primaria. Alrededor del 50% de estos fondos estarán directamente dedicados a las medidas existentes y la otra mitad estará destinada a las entidades escolares. Este sistema se puso en marcha a partir de 1998, y en el año 2003 el nuevo sistema de financiación debería estar totalmente operativo. A partir de ahora y hasta entonces, las regiones deberán adaptar sus medidas en materia de educación especial a la nueva estructura de financiación. En algunas regiones se tendrá que cerrar escuelas especiales debido al alto grado de segregación y en otras se recibirán fondos suplementarios como reconocimiento a una política regional de integración eficaz.

La cuestión consiste en determinar si estos dos tipos de recursos reforzarán el objetivo del gobierno: la integración de la enseñanza ordinaria y la especial. La creación de entidades escolares no llevará necesariamente hacia un sistema menos caracterizado por la segregación. Sin embargo, conviene indicar que sin los elementos necesarios (en términos de ayuda especializada suplementaria, de tiempo y de atención), la integración tiene pocas posibilidades de tener éxito. A este respecto, la introducción de una nueva estructura de financiación es una de las condiciones indispensables para el desarrollo del proceso de integración.

Para las escuelas que imparten una enseñanza superior a los alumnos con dificultades de aprendizaje, se ha propuesto una reestructuración del ciclo inferior de la enseñanza secundaria ordinaria (VBO y MAVO) y de la enseñanza secundaria especial, de forma que se han establecido cuatro categorías de programas (Meijer, JW, 1998) que se detallan en el cuadro expuesto a continuación:

Universidad de Huelva 2009

1. Un programa teórico sobre la transición hacia el ciclo superior de la enseñanza secundaria.
2. Un programa práctico sobre la transición hacia la formación profesional.
3. Una combinación de programas teóricos y prácticos.
4. Un programa que apunta al mercado de trabajo.

Cuadro X.13. Categorías de Programas para las n.e.e. en Holanda.

Paralelamente a estos cuatro programas (Meijer, 1998), se organizará una estructura de apoyo individual. De acuerdo con la política de integración relativa a las escuelas primarias, a partir de enero de 1999, el ciclo inferior de la enseñanza secundaria y las escuelas de enseñanza secundaria especial deberán colaborar en el marco de las entidades escolares. En el caso de la **educación de alumnos con una deficiencia sensorial**, física o mental o con trastornos de conducta, se ha iniciado una orientación política diferente. Hasta el momento, estos alumnos no podían beneficiarse del apoyo necesario hasta ser admitidos en una escuela especial a tiempo completo. Los recientes informes del gobierno proponen que el mecanismo de financiación (fondos destinados a escuelas especiales sobre la base del número de niños que asisten a ella) sea modificado y que se establezca una conexión entre la financiación de los servicios especiales y el alumno en cuestión, sin tomar en cuenta el tipo de escolarización. La idea es pasar de una financiación centrada en la oferta a una financiación centrada en la demanda. Si un alumno cumple con los criterios de este "presupuesto ligado al alumno", sus padres y él mismo pueden escoger una escuela, especial u ordinaria, y participar en la decisión sobre cómo utilizar esta financiación.

El sistema educativo holandés distingue actualmente 12 categorías en el ámbito de la enseñanza especial, detalladas en el cuadro que

Universidad de Huelva 2009

sigue (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998):

- ✓ Problemas de aprendizaje.
- ✓ Retraso mental que permite la escolarización.
- ✓ Sordera.
- ✓ Deficiencia auditiva.
- ✓ Problemas graves de lenguaje.
- ✓ **Ceguera y deficiencia visual.**
- ✓ Deficiencia física.
- ✓ Enfermedad crónica.
- ✓ Problemas graves de adaptación.
- ✓ Deficiencias múltiples.
- ✓ Escuelas relacionadas con institutos pedagógicos.
- ✓ Retraso mental grave.

Cuadro X.14. Categorías en Educación Especial de Holanda.

Con respecto a la **Evaluación** (Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1999); incluso si los alumnos son derivados hacia el sistema de educación especial por los padres, los trámites los realizan habitualmente los educadores después de consultar con el director del centro, con el servicio de apoyo pedagógico y los padres. En general, el consejo de admisión de la escuela especial (un psicólogo, un médico, una asistente social y el director) procede a una completa evaluación con objeto de decidir si el alumno debe ir a educación especial. Dos años después de esta admisión, habrá un nuevo examen. La razón de este segundo examen es evaluar los resultados de la educación, ver cómo emprender un desarrollo posterior de las capacidades del alumno y verificar si puede ser transferido hacia la enseñanza ordinaria o hacia otra sección de la enseñanza especial. La transferencia de los niños con dificultades de aprendizaje, con un retraso mental que permita una formación, o de los niños con problemas de desarrollo hacia las escuelas primarias especiales, depende de la evaluación llevada a cabo por el consejo regional. En este caso, el consejo de admisión de una escuela especial lleva a cabo la evaluación.

Universidad de Huelva 2009

En las escuelas para alumnos con **dificultades de aprendizaje** o con retraso mental que ofrecen una formación individualizada, el test de inteligencia constituye el punto central de la evaluación y la base del ingreso final[11]. Actualmente, se critican cada vez más el procedimiento de transferencia y la función de los consejos de admisión. Después de su ingreso, los alumnos raramente son readmitidos en el sistema ordinario.

Durante decenas de años, la evaluación de la deficiencia de un niño se ha centrado en la clasificación del tipo de deficiencia. Esencialmente, la división entre los diferentes tipos de enseñanza especial puede interpretarse como la consecuencia de un paradigma psicomédico. Actualmente, la evaluación se fundamenta asimismo sobre la descripción de los problemas que tiene un alumno en el medio escolar, y está siempre ligada a la perspectiva de una toma de decisión en materia de apoyo especial.

X.6.2. Alumnado con n.e.e.

Problemas de Aprendizaje	334
Retraso mental con escolarización	328
Sordera	9
Deficiencia auditiva	31
Problemas graves de Lenguaje	2
Ceguera y Deficiencia Visual	**4**
Deficiencia Física	29
Enfermedad crónica	36
Problemas graves de adaptación	69
Deficiencias múltiples	19
Esc. relacionadas con Ins. Pedagóg.	11
Retraso mental grave	103
TOTAL	975

Cuadro X.15. Número de escuelas de educación especial en Holanda.

[11] Es poco probable que la solicitud del alumnado que desea ingresar en un centro educativo sea rechazada o que tenga lugar una transferencia hacia otra escuela ordinaria.

Universidad de Huelva 2009

Como se ha mencionado anteriormente, el sistema educativo de Holanda comprende 12 categorías de escuelas en el ámbito de la educación especial. El cuadro anterior nos muestra el número de escuelas existentes dentro del sistema educativo, según las distintas categorías (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Los niños con problemas de desarrollo no recibirán una enseñanza en una escuela especial independiente, pero se beneficiarán de los servicios ofrecidos por los departamentos de escuelas especiales (las destinadas a los alumnos con problemas de aprendizaje, con retraso mental que permita recibir una formación, o con problemas mayores de adaptación). Los institutos pedagógicos están asociados a una universidad. Normalmente, estas doce categorías se acogen en centros diferenciados, pero también es posible que alguna de las categorías esté acogida por un departamento que dependa de otra categoría (Pijl, SJ; Meijer, CJW y Hegarty, S.; 1997).

Paralelamente a este sistema diferenciado para los alumnos con necesidades educativas especiales, existen algunos ejemplos que ilustran los esfuerzos que se están haciendo por integrarlos o por ofrecerles un apoyo (Meijer, JW, 1998):

El primer ejemplo es el de la enseñanza itinerante, aquí se encuentran incluidos los **invidentes**. Esta ofrece un apoyo a los alumnos que dejan la enseñanza especial e ingresan en la ordinaria. El educador especial itinerante ofrece al profesor ordinario y al alumno el apoyo necesario para garantizar una formación adecuada en la escuela ordinaria. Esta opción es cada vez más utilizada. En 1995, alrededor de 8.000 alumnos se beneficiaron de esta modalidad de enseñanza, la mayoría en el ciclo secundario (64% frente al 36% en la primaria). La experiencia demuestra que la enseñanza itinerante es un instrumento muy adecuado para mejorar la relación entre enseñanza especial y enseñanza ordinaria. Además, se comprueba que los alumnos obtienen unos resultados de acuerdo con las expectativas y, en determinados casos, hasta mejores.

Universidad de Huelva 2009

Un segundo ejemplo de integración es el aumento de niños con síndrome de Down que se integran en la escuela ordinaria. Esta evolución es consecuencia de la actividad realizada, en este sentido, por las asociaciones de padres. Estos desean que sus hijos acudan a la escuela ordinaria y aunque en Holanda las escuelas ordinarias no tienen la obligación de aceptar a estos alumnos, lo cierto es que, la mayoría de las veces, lo consideran como un reto y se esfuerzan en integrarlos. El gobierno holandés consciente de esta evolución ha aportado un apoyo suplementario a las escuelas ordinarias.

El tercer ejemplo es el de los proyectos locales cuyo objetivo es desarrollar la cooperación entre enseñanza especial y enseñanza ordinaria abordando temas como la transferencia o el acogimiento en las escuelas ordinarias de los alumnos que proceden de la enseñanza especial. El Grupo Especial a Tiempo Parcial (PTSG) es un ejemplo de proyecto local. El objetivo es el diseño y aplicación de un programa individualizado para así evitar la transferencia de un alumno a una escuela especial. En el marco de este proyecto, el alumno pasa más o menos la mitad del tiempo en un grupo ordinario. La acogida de este plan por parte de la escuela, los educadores, los padres y los niños ha sido muy satisfactoria.

	Alumnos	**Profesores**
Escuelas Primarias	81.900	7.800
Escuelas Secundarias	32.400	12.000

Cuadro X.16. Alumnos y Profesores holandeses del curso 2000-2001.

En lo relativo al número de alumnos con necesidades educativas especiales; en la franja de edad que corresponde a la enseñanza obligatoria (5 a 16 años), el 4,9% de los alumnos asisten a una escuela especial diferenciada. Las cifras varían según los grupos de edad. En el grupo de 4 a 9 años el porcentaje de los que acuden a la escuela es-

Universidad de Huelva 2009

pecial es del 4%; en el de 10 a 11 años es superior al 7% (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

La mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales son niños con dificultades de aprendizaje o con retraso mental. Alrededor del 70% de todos los alumnos de la enseñanza especial pertenecen a estas dos categorías. El 2,8% del total de alumnos de enseñanza obligatoria acuden a escuelas que tratan estos dos tipos de deficiencia: el 1,5% son niños con dificultades de aprendizaje y el 1,3% son niños con un retraso mental que permite recibir una formación. Los otros grupos representan porcentajes muy inferiores: retraso mental grave (0,3%), problemas graves de adaptación o trastornos de conducta (0,3%). El resto de las categorías de deficiencia representan el 0,1% (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

X.6.3. Programa y formación.

El programa ofrecido por las escuelas holandesas es diseñado principalmente por el director del centro y los profesores. A veces interviene, asimismo, el consejo escolar. El gobierno holandés formula una serie de objetivos para los programas de educación. Sin embargo, las escuelas disponen de una gran autonomía a la hora de escoger las asignaturas que se van a impartir. El programa que se aplica en las escuelas especiales debe cubrir los mismos temas que el de las escuelas ordinarias. Sin embargo, previa autorización del Ministerio de Educación y Ciencia, se puede adaptar el programa para aquellos alumnos que presentan deficiencias múltiples (Elley, WB, 1994).

Llegado el caso, se elabora un plan educativo individualizado. Este plan describe de qué manera se adapta el programa escolar ordinario al alumno o al grupo de alumnos. Describe, asimismo, los objetivos educativos especiales, la forma en la que se organizará la enseñanza y el método y la frecuencia de la evaluación de los resultados. El plan podrá ser modificado en función de estos resultados. En la práctica, la

Universidad de Huelva 2009

mayoría de las escuelas se limitan a elaborar programas individuales sólo para aquellos alumnos con problemas graves (Elley, WB, 1994).

Por lo general, los educadores del sistema ordinario acogen favorablemente la idea de que los alumnos con necesidades educativas especiales sigan la enseñanza ordinaria y crezcan con el resto de los alumnos. Sin embargo, cuando acude un alumno con esas características a una de sus clases, se muestran preocupados porque temen que sus conocimientos sean insuficientes y que la presencia de este alumno tenga una influencia negativa sobre el resto de los compañeros. Estudian la posibilidad de compartir su responsabilidad con un profesor de apoyo o de desprenderse de ella recurriendo a una clase o a una escuela de educación especial. Sin embargo, los profesores que han tenido un alumno con necesidades educativas especiales en su clase ordinaria, parece que llegan a tener una actitud más positiva y confiada (Hegarty, S. 1994).

Las escuelas especiales se sienten a disgusto frente a la política de integración del programa «Juntos a la escuela de nuevo», ya que dicha política conlleva la disminución de alumnos transferidos a las escuelas especiales y en consecuencia la posible desaparición de alguna de ellas. Un número considerable de educadores de escuelas especiales verán cambiar sus funciones, tendrán que reconvertirse en educadores del sistema ordinario, en asesores para sus colegas del sistema ordinario, o en educadores en estas escuelas especiales para aquellos alumnos con necesidades muy complejas. La evolución de la integración aumentará probablemente la carga de trabajo de los educadores especiales. Las escuelas especiales se convertirán en centros especiales a los que las escuelas ordinarias recurran para recibir asesoramiento y todo un conjunto de recursos que faciliten la integración (OECD, 1995).

Los defensores de la integración en Holanda, consideran que las diferencias cognitivas entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales son irrelevantes. Opinan que la segregación va en contra de los derechos humanos y que no es deseable para la sociedad en su conjunto. La enseñanza especial no reduce los problemas y las difi-

Universidad de Huelva 2009

cultades escolares de los niños y sólo sirve para aliviar la carga de trabajo del sistema escolar ordinario retirando a los alumnos con problemas difíciles de gestionar y que requieren mucha dedicación. Opinan, asimismo, que los costes elevados y los efectos secundarios que conlleva la segregación, como la estigmatización y la percepción de que su carrera entra en una vía muerta, son injustificables (OECD, 1995).

Los defensores de la segregación indican que no es conveniente que los alumnos con necesidades especiales graves acudan a la escuela ordinaria. Los niños con dificultades de aprendizaje o con retraso mental están mejor si se les atiende por separado, ya que requieren una educación muy diferenciada e individualizada. El número de padres que desean que sus hijos con necesidades educativas especiales acudan a la escuela ordinaria para que así estén junto con el resto de sus hijos, o con sus compañeros del barrio, es cada vez mayor. Quieren que, en la medida de lo posible, prosigan una escolarización normal (OECD, 1995).

En cuanto a los obstáculos de la integración en Holanda se puede aludir a circunstancias como (European Agency for Debelopment in Special Needs Education, 1998):

La enseñanza especial no reduce los problemas y las dificultades escolares de los niños y sólo sirve para aliviar la carga de trabajo del sistema escolar ordinario retirando a los alumnos con problemas difíciles de gestionar y que requieren mucha dedicación (Pijl, 1989). Los elevados costes y los efectos secundarios que conlleva la segregación, como la estigmatización, son injustificables. El debate se sitúa en un contexto social más amplio. La segregación va en contra de los derechos humanos, no es deseable para la sociedad en su conjunto, y aunque pueda resultar un medio más cómodo de proporcionar servicios especializados, no es necesaria.

- Los aspectos pedagógicos, las características del sistema y los factores políticos tienen, asimismo, su relevancia en el debate. Los niños con necesidades educativas especiales son diferentes y estas diferencias parecen aumentar y las escuelas no están preparadas para ha-

Universidad de Huelva 2009

cer frente a ellas. El resultado es que un número cada vez mayor de niños entran en un terreno peligroso. A pesar de todas las innovaciones realizadas estos últimos años en materia de educación, es obvio que la enseñanza se concentra esencialmente en el tipo de alumno medio. Para solucionar este problema, los educadores necesitan que se les apoye. Actualmente, el apoyo se ubica fuera de la escuela, en las escuelas especiales, en los servicios de asesoría escolar y en otras instituciones de apoyo, pero en la misma escuela ordinaria el apoyo no es suficiente. La única solución para los educadores es enviar a los niños con necesidades educativas especiales hacia las escuelas que tengan más conocimientos y más tiempo, es decir, a las escuelas de educación especial.

- Es obvio que la enseñanza especial constituye una alternativa atractiva: ofrece medidas específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales. Es el sistema el que sustrae a la enseñanza ordinaria la posibilidad de ayudar a estos alumnos en condiciones iguales. A este respecto, las medidas especiales refuerzan la necesidad (ley de la oferta y demanda).

- La separación de las legislaciones para la enseñanza ordinaria y la especial juega un papel importante en la creación de un sistema que se caracteriza por la segregación. Acentúa la perspectiva del legislador por la que los alumnos con necesidades educativas especiales deberían acudir a las escuelas especiales.

- La financiación constituye otro de los factores clave en el proceso de integración. Si la política no se traduce correctamente en términos económicos, tiene pocas posibilidades de éxito. En otras palabras, si el gobierno apuesta por la integración, ésta debe estar claramente organizada en el plano de la financiación, y debería conceder ayudas para desarrollarla.

Tal como se ha expuesto, para alentar la integración se han organizado dos sistemas: uno par las necesidades educativas especiales leves y otro para las graves. El primero se fundamenta sobre la concesión de presupuestos fijos a las entidades regionales compuestas

Universidad de Huelva 2009

por escuelas especiales y ordinarias que colaboran entre ellas, y el segundo se basa sobre la demanda, la concesión de un "presupuesto ligado al alumnado" y concierne al alumnado con deficiencia sensorial, física, mental y/o con trastornos de conducta.

X.7. La Deficiencia Visual.

La conciencia de Holanda es que cualquier hombre es útil a la nación y todos los habitantes han de cooperar para que no haya indigentes ni desgraciados por causa de una marginación imprudente y desacertada (Montoro, 1993). Por esta razón, existen disposiciones oficiales que regulan la ayuda que se ha de dispensar a los minusválidos y las aportaciones de éstos al bien común, con el fin de que no se conviertan en parásitos de la sociedad; pues todo individuo es capaz de realizar algún trabajo. Lo importante, es encontrar cuál es la tarea idónea para cada discapacitado y enseñarle a desarrollarla, esta misión la lleva a cabo la *"Nederlandse Blindenrad"* (El Consejo de los Ciegos Neerlandeses), organismo ministerial de cooperación, creado en 1945 para paliar la triste situación económica y social de los muchísimos mutilados invidentes de la Segunda Guerra Mundial.

En Holanda no existe un organismo administrativo central que coordine técnica y funcionalmente todas las actividades de las asociaciones de ciegos existentes en el país, sin embargo, todas las instituciones tiflológicas cooperan unidas, facilitándose información, proporcionándose material y estudiante proyectos e iniciativas.

X.7.1. Aspectos generales de su historia.

El primer Instituto para ciegos que hubo en Holanda fue el de Ámsterdam, creado en 1808 por el ciego Daniel Furt, quien había sido alumno de Valentín Haüy en "El Museo de los Ciegos", en París, de 1802 a 1806 (Montoro, 1993). En este Instituto, en un principio, se adoptó el sistema Klein e incluso se ensayó una escritura ideada por el inventor de los signos telegráficos Ughes.

Universidad de Huelva 2009

Al igual que este Instituto de Ámsterdam, también se crearon otros colegios de ciegos en Nimega, Utrecht, Graven y Ermelo (Montoro, 1993). En todos estos centros, se impartían conocimientos de enseñanza primaria (dominan las enseñanzas musicales), que aprendían de memoria hasta que se implantó el sistema Braille en el año 1870. Los invidentes, se educaron en un principio en los mismos colegios que los sordomudos, eran colegios mixtos de niños y niñas.

Durante el año 1925, una sociedad protestante fundaba el Instituto Barthimeus, Utreotse, Web 84 Zeist[12] (Montoro, 1993), para la enseñanza de ciegos y ambliopes, ya que la dirección se preocupó por aprovechar al máximo el resto de la visión del alumnado. Generalmente, el profesorado de estas escuelas era vidente, salvo algunos educadores ciegos que se encargan de la enseñanza del sistema Braille.

El Instituto Prince Alexander o Instituto Kerschensteiner[13], fue uno de los más importantes centros docentes holandeses, dedicado a la tarea de la rehabilitación de los invidentes de tres hasta quince años (Montoro, 1993). Su Director P.S.N. Onst fiel seguidor de Pestalozzi, aplicó en esta escuela los métodos de Ken Kerschensteine; que no curaban la ceguera, pero paliaban en gran medida el complejo de inferioridad.

El Centro *"Lno Erg"*, que antiguamente se denominaba Instituto Stannemberg en 1939 y a partir de 1975 tomó este nombre, se dedica a enseñar algunas profesiones, como la de telefonista, dictafonista, cibernética, manejo de computadoras y otras. Aquí, se concede especial importancia al empleo del sistema Braille y a la movilidad, practicando diversos deportes y utilizando en sus desplazamientos el bastón blanco con la técnica Hoover, ya que en Holanda se favorece con la distribución del tráfico (Montoro, 1993). Como complemento a este

[12] Este colegio se fundó en octubre de 1925, conmemorando el centenario del sistema Braille.

[13] En este Instituto estuvo como alumna la undécima hija de la reina Juliana, la princisa María, que nació ciega a consecuencia de la rubéola que padeció su madre durante el embarazo. Actualmente, la infanta real lleva unavida normal, casada con un médico cubano (Montoro, 1993).

Universidad de Huelva 2009

centro, existen en Holanda un grupo de diez personas, llamadas "*homataders*" (asistentes sociales), que visitan a los ciegos adultos en sus propios domicilios para adiestrarles en gran número de tareas cotidianas útiles y mentalización.

En el inicio de la década de los noventa, existían en Holanda trece[14] escuelas para los escolares ciegos, ocho centros dedicados para los niñas y cinco para los niños, en donde también son admitidos deficientes visuales, cuya visión no supere los tres sesentavos de la normal (Montoro, 1993). En ellos se imparten enseñanzas elementales, conocimientos musicales y las técnicas fundamentales de algunos oficios. Aproximadamente, son 700 niños los educados en estos colegios especiales. La enseñanza integrada en estas fechas todavía no había tomada demasiado cuerpo, aunque ya se apreciaba cierto progreso.

Ya que Holanda es un país densamente poblado y las distancias son relativamente cortas entre todos sus núcleos demográficos, no existen profesores itinerantes para los niños ciegos y las escuelas funcionan solamente en régimen de externado, sólo para el alumnado con grandes dificultades para desplazarse, existe el internado.

Existen en Holanda otras escuelas; entre ellas tenemos la escuela de orientación evangélica para ciegos, sostenida por ellos y que capacita al alumnado para ejercer como pastores evangélicos, teléfono de la esperanza, misiones apostólicas y humanitarias. Otra es la escuela de ciegos judíos holandeses, situada en Ámsterdam, en ella, se especializan en la confección de esteras (Montoro, 1993).

Los ciegos que desean estudiar la Enseñanza Secundaria y Universitaria asisten a los mismos establecimientos educativos que los videntes, contando con un eficaz apoyo por parte de las asociaciones tiflológicas que les solucionan cuantos problemas puede plantearles la consecución de su carrera y facilitan el material adaptado, textos en

[14] El profesorado de las trece escuelas para ciegos está subvencionado por el Estado, con sueldos equiparados a los otros maestros de enseñanza primaria, pero además, reciben una gratificación po su especialización en tiflología general. Todos ellos son videntes, aunque existen algunos profesores ciegos para impartir determinadas enseñanzas, como el sistema Braille.

Universidad de Huelva 2009

Braille e instrumental adecuado, concediéndoles un subsidio para sufragar sus gastos más perentorios (Montoro, 1993). El Estado, sostiene también hogares para ciegos en los cuales se asila a quienes, además de la ceguera, padecen otras minusvalía o son pobres para vivir independientemente o con sus familiares. Así como, existen residencias para jubilados ciegos, financiadas por el Estado, donde ingresan una vez cumplidos los sesenta años de edad, debiendo aportar el 30% de su pensión al establecimiento y someterse a la disciplina del mismo.

En Holanda existe cuatro importantes bibliotecas Braille circulantes, que totalizan unos cuarenta mil volúmenes y unas veinte mil cintas, para facilitar el trabajo de los centros educativos y profesionales, Montoro lo explica textualmente:

> *"Para facilitar el trabajo de los centros educativos y profesionales para ciegos, como asimismo proporcionar documentación y distracción a cuantos ciegos lo deseen, funcionan en este país cuatro importantes bibliotecas Braille circulantes, que totalizan unos cuarenta mil volúmenes y unas veinte mil cintas magnetofónicas, estando subvencionadas por sociedades filantrópicas e instituciones privadas, publicando treinta y cinco mil revistas en Braille y, aproximadamente, cien periódicos en cassettes y en cintas magnetofónicas; material bibliográfico que cubre plenamente todas las necesidades culturales de los ciegos holandeses, quienes tienen en las sectas protestantes eficaces colaboradores"* (Montoro, 1993 p. 306).

La *"Nederlandse Blindenrad"* fundó el Instituto *"Het Nederlandse Blindentezen"* (NBW), agrupando a todas las instituciones de deficientes visuales en 1947, consiguió en el mismo año que se promulgase una ley por la cual el Estado subvencionaría la asistencia sanitaria a los no videntes; beneficio que se incrementó en abril de 1958 concediéndoles una pensión por medio del Seguro Social.

En la década de los años noventa, según las informaciones del Estado holandés, el número de ciegos era de unos ocho mil, aunque no se facilita su censo exacto, entre otras razones porque no existe

Universidad de Huelva 2009

una definición oficial de persona ciega, que permita establecer una clasificación precisa en el mundo escolar y laboral. Aproximadamente, el 20% de los invidentes tiene más de sesenta y cinco años de edad y, por consiguiente, percibe del Estado su pensión de ancianidad, haya o no trabajo y cotizado con anterioridad a la Seguridad Social o al organismo pertinente. La cuantía de la pensión de ancianidad equivale al salario mínimo, y la cobra toda persona que tenga cumplidos los sesenta y cinco años de edad.

En cualquier caso, no hay ciudadano holandés, con más de dieciséis años de edad, que no tenga asignada, por uno u otro concepto, una cantidad equivalente por lo menos al salario mínimo. Se cree que el 70% de los ciegos cóbrale salario mínimo, ayuda que les permite vivir humildemente.

En 1972, la *"Nederlandsee Blindenwezen"* o *"Asociación Holandesa de Ciegos"*, agrupó a todas las organizaciones que la integran en las seis secciones del cuadro que sigue (Montoro, 1993).

1. Ligas integradas por ciegos: Nederlandsee Blindenbood, Nederlandsee Rooms Catholiekee Blindenbood (Santa Odilia) y Petronelle Moens .
2. Instituciones docentes.
3. Bibliotecas Braille.
4. Asociaciones relacionadas con los talleres y los alojamientos de los invidentes.
5. Asociaciones caritativas protectoras de los deficientes visuales.
6. Cooperativas y economatos tutelares de los carentes de visión.

Cuadro X.17. Secciones en que se agrupan las organizaciones de ciegos en Holanda.

Según nos narra Montoro (1993), los deficientes visuales en Holanda desempeñan trabajos de telefonistas, estenógrafos, dictafonis-

Universidad de Huelva 2009

tas, corresponsal, traductor, intérprete, tornero, comerciantes, fisioterapeutas, profesores, sociólogos, etc. El Estado también sostiene pequeños establecimientos de los llamados "talleres protegidos", locales o regionales, en los cuales encuentran ocupación, aproximadamente, un millar de faltos de vista.

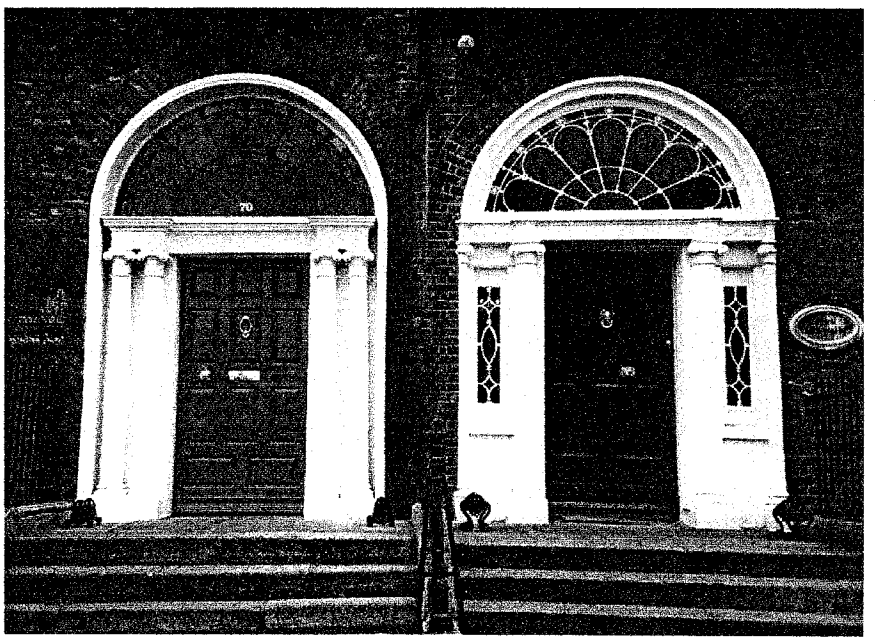
En resumen, podemos decir en primar lugar, que hasta los últimos años del siglo XX, existían en Holanda trece colegios especiales para ciegos, ocho destinados a la educación de las niñas y cinco para los niños. Impartiendo todos enseñanzas elementales, musicales y oficios, ya que en estos años de inicio de los noventa, todavía la integración no estaba muy expandida.

En segundo lugar, que los ciegos están muy bien organizados en Holanda y todos tienen alguna fuente de ingreso, aunque sólo sea el subsidio por invalidez o la pensión por jubilación.

Y en tercer lugar, que la Asociación Holandesa de Ciegos funciona muy bien, poseen casas de reposo o residencias para ofrecer a sus afiliados un mes de vacaciones durante cualquier época del año, gratuitamente, y además, sus socios pueden intercambiar su residencia vacacional con los miembros de asociaciones extranjeras.

Universidad de Huelva 2009

XI. IRLANDA



Dublín, típicas puertas georgianas.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

XI. SISTEMA EDUCATIVO DE IRLANDA.

XI.1. Aspectos generales del país.

XI.2. El Contexto Educativo.

- XI.2.1. Características generales.
- XI.2.2. El Departamento de Educación y Ciencia.
- XI.2.3. Enseñanza privada.

XI.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- XI.3.1. Marco Legal.
- XI.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

XI.4. El Sistema Escolar.

- XI.4.1. La Educación Infantil.
- XI.4.2. La Educación Primaria.
- XI.4.3. La Educación Secundaria.
  - XI.4.3.1. Ciclo Inferior.
  - XI.4.3.2. Ciclo Superior.

XI.5. Los Profesores.

XI.6. La Atención a la Diversidad.

- XI.6.1. Historia y política educativa.
- XI.6.2.Disposiciones relativas al alumnado con n.e.e.
- XI.6.3. Programa y formación.

XI.7. La Deficiencia Visual.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

XI.1. Aspectos generales del país.

La historia de Irlanda incluye muchos casos de invasión y de pago al extranjero, hecho que ha producido una mezcla rica de linaje y tradiciones entre las personas irlandesas. La isla ha estado habitada durante aproximadamente 9.000 años; y en los siglos XVI y XVII, el país entero estuvo bajo el mando inglés (Eurydice, 2001).

Irlanda tiene una extensión de 70.283 Km^2; es la más occidental de las dos grandes islas del archipiélago de las Islas Británicas. Su población en el año 2000 era de 3.500.000 habitantes y su capital es Dublín. Cuando tuvo lugar la partición de la isla en 1920-1921, los seis condados del Norte de la isla (Irlanda del Norte) permanecieron dependientes de la corona británica y siguen formando parte del Reino Unido. Los 26 condados del Sur se erigieron en el **Estado Libre de Irlanda**, que se convirtió en la **República de Irlanda** en 1948 (G.E.L., 1988). Su moneda ha sido la Libra Irlandesa, hasta el 1 de enero de 2002 que adquirió el Euro como moneda oficial.

Irlanda[1] tiene un clima hiperoceánico, con precipitaciones abundantes, inviernos muy suaves (7° C en enero) y veranos sin calor (15° C

[1] La industria ofrece en la actualidad más empleos que la agricultura, y el 80% de las exportaciones. Gracias a las facilidades fiscales y a la atracción de unos salarios relativamente bajos, se han instalado en Irlanda más de 600 empresas extranjeras (electrónica, automóviles,

Universidad de Huelva 2009

en Julio), una gran nebulosidad y vientos violentos en las cimas y vertientes expuestas (G.E.L., 1988).

En 1922 cuando el Estado británico transfirió la administración al nuevo Estado Libre de Irlanda, unos 21.000 funcionarios, aceptaron la opción de ser empleados de este nuevo Estado. La Ley de 1924 de Ministros y Secretarios (*The Ministetrs and Secretaries Act 1924*), suministró una base legislativa para las diferentes escalas y clasificaciones del funcionariado, dentro de los once departamentos del servicio civil (Eurydice.org, 2001)[2]. Bajo esta Ley (Act de 1924), el Departamento de Educación fue establecido y los tres niveles existentes de educación (primaria, secundaria y tercer nivel) ya bajo las órdenes del Ministro se asignaron a ese Departamento. Aparte de varias "*Escuelas Modelos*", el nuevo Estado no estableció escuelas ni empleó maestros. En 1956 se crea el Departamento del *Gaeltacht*, el Departamento del Servicio Público en 1973, en 1987 el Departamento de Servicio Público se abolió y el Departamento de Finanzas tomó sus funciones.

La República de Irlanda es una democracia parlamentaria, con una Constitución (*Bunreacht na h-Eireann)* adoptada por el referéndum de 1937. La forma del gobierno, los poderes del Presidente y del Parlamento (*Oireachtas*) vienen definidos en la Constitución. El poder ejecutivo del Estado lo ejerce la autoridad del Gobierno (G.E.L., 1988).

El Parlamento Nacional (Oireachtas) está formado por el Presidente (Uachtaran) y las dos Casas del Oireachtas: una Cámara de Representantes (Dail Eireann) y un Senado (Seanad). Sólo el Oireachtas tiene el poder para promulgar la ley. Sin embargo, la Corte Suprema tiene el poder para anular cualquier ley que vaya en contra de la Constitución. El Dail y el Seanad, eligen cada uno a su propio presidente y diputados. En el Dail el presidente se llama el Ceann Comhairle. El presidente del Seanad se llama el Cathaoirleach. El primer ministro

mobiliario, instrumentos musicales, bisutería, tabaco, etc.). Estas industrias se han añadido a las tradicionales de transformación de productos agrícolas, licores y bebidas, confección, vidrio y cerámica (G.E.L., 1988).

[2] El sistema educativo de Irlanda lo hemos encontrado en Inglés. Puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

(Taoiseach), es elegido por los miembros del Dail y es el Jefe del Gobierno. Es propuesto por el Dail y nombrado por el Presidente de Irlanda (Eurydice, 2001). Del mismo modo, en Irlanda, el Ministro de Educación y Ciencia es el responsable ante el parlamento nacional de todas las materias educativas.

Bajo la Ley de 1991, la orden de 1993 entró en funcionamiento el 1 de enero de 1994 sobre Gobiernos y Autoridades Regionales; establece ocho regiones para los propósitos administrativos: la Frontera, Dublín, Medio-Este, Midland, Medio-Oeste, Sur-Este, Sur-Oeste y Oeste.

XI.2. El Contexto educativo.

XI.2.1. Características Generales.

La Constitución irlandesa establece libertad de conciencia y religión, sujeto a un orden público y moral. En el artículo 42 nos dice que "*el Estado se confina el papel de requerir una cierta educación mínima, moral, intelectual y social*"; y el artículo 44 se refiere a la igualdad religiosa y no discriminación. El Estado libre irlandés en 1992 es declarado no sectario, pero la realidad es que el 93% de las personas son católicos (Eurydice, 2001).

En la República irlandesa el primer idioma oficial es el Irlandés y la constitución reconoce al inglés como la segunda lengua oficial, aunque para la mayoría de la población, el inglés es la lengua madre y el idioma de uso diario. El Irlandés es un idioma Céltico y por consiguiente, un miembro de la familia Indo europea de idiomas, es semejante al escocés y relacionado con el galés y el bretón. Estos dos idiomas son obligatorio estudiarlos en el período de escolarización de 6 a 15 años. Normalmente, no se ha intentado introducir un idioma extranjero en la educación irlandesa, hasta que en 1998 el Ministerio de Educación y Ciencia designó a 270 escuelas primarias para dar un primer paso e introducir un nuevo idioma de la Unión Europea. Un segundo paso se produjo con los proyectos educativos internacionales en 1999 como el "*Comenius*" (Eurydice-cedefop, 2002).

Universidad de Huelva 2009

La población de Irlanda aumentó significativamente desde los años sesenta hasta inicios de los ochenta; de los ochenta hasta principios de los noventa, la natalidad bajó de forma considerable; para recuperarse a finales de los noventa debido a un buen crecimiento económico y un aumento de la inmigración. Aunque la población está envejeciendo, 93.100 mayores de ochenta años en 1998, Irlanda continua teniendo la población más joven de los países de la Unión Europea, el 11,5% de la población es menor de quince años y el 63,9% está por debajo de los sesenta y cuatro años de edad; situándose la media de edad en los 33,6 en 1996. Tiene una densidad de población de las más bajas de la Unión Europea con 52 habitantes por kilómetro cuadrado (Eurydice, 1996).

XI.2.2. El Departamento de Educación y Ciencia (DES).

El sistema educativo irlandés se describe mejor como una sociedad entre el Estado y varias instituciones privadas, esta sociedad encuentra sus raíces en el siglo XIX, cuando el Estado ayudaba a las Iglesias en la provisión de escuelas primarias. Durante muchos años el Estado tiene una obligación mínima para con las escuelas primarias y secundarias. Este siglo XIX, es el precedente para que bajo la Constitución, el Estado tome las riendas en la planificación y provisión de los medios educativos, y por fin, muy pocas instituciones son totalmente independientes del Estado. El Departamento de Educación y Ciencia (DES) es el responsable de la administración de la educación pública de primaria, secundaria y especial. La misión de este departamento se dirige hacia "*un sistema de educación que les permita a los ciudadanos desarrollar su potencial como personas, participar en la sociedad y, contribuya al desarrollo social y económico*". El DES se vio más como un facilitador en lugar de un iniciador en un sistema educativo que estaba constituido, generalmente por instituciones privadas. El *Act* de 1930 de Educación Profesional es el que da un papel más decisivo en algunas áreas educativas (Consejo de Europa, 1994).

Universidad de Huelva 2009

El departamento de Educación y Ciencia Irlandés (DES) centraliza muchos aspectos de la administración del sistema de educación: regulaciones para reconocimiento de escuelas, plan de estudios, sistema de exámenes públicos, regulariza la dirección de los centros, dota de personal las escuelas y negocia los sueldos de los profesores (Consejo de Europa, 1994). Las funciones del DES se especifican en el cuadro que se incorpora a continuación.

- ✓ Atender las necesidades del alumnado dentro del sistema educativo de acuerdo con la política gubernamental y los programas.
- ✓ Formular programas para la aplicación de políticas educativas rentables y eficaces.
- ✓ Evaluar la política de educación continuamente.
- ✓ Asegurar una política educativa de calidad.
- ✓ Proporcionar los recursos financieros en educación de acuerdo con la política gubernamental.
- ✓ Organización de los niveles primarios y secundarios, asociaciones de directores, asociaciones de padres, cuerpos de la iglesia; y algunos aspectos de tercer nivel educativo.

Cuadro XI.1. Objetivos del DES de Irlanda.

Existe un inspector general que coordina toda la inspección educativa en educación primaria y especial, educación secundaria, los servicios psicológicos y la unidad del desarrollo de la carrera (ICDU) para primer y segundo nivel (Eurydice, 2001).

Siguiendo un estudio de la OCDE en 1966, nos indica que el gobierno irlandés y el DES se tenían que esforzar en actualizar el sistema educativo para satisfacer las necesidades de una rápida sociedad cambiante. Así pues, entre 1964 y 1984, hubo un aumento del 17% en el número de alumnos de educación primaria; por esto, se intentó mejorar la proporción alumnos/maestros, y paso de 34 en 1970 a 23 en

Universidad de Huelva 2009

1995. En 1997, la OCDE tasó en 24 dicha proporción, situándola en una de las más altas.

La racionalización de los recursos educativos es uno de los aspectos del sistema educativo irlandés. Las tendencias de la población local, la movilidad del alumnado , la provisión de un plan de estudios que reúna las diferentes necesidades de los alumnos y los edificios inadecuados pueden estar entre los factores que llevan a las fusiones o a la amalgamación de escuelas. Las complejidades están siendo investigados por la Comisión de Instalaciones Escolares y ya a finales de 1999 un gran número de áreas han sido investigadas.

El enfoque actual de las escuelas irlandesas es el proyecto IT2000, referido a los recursos e infraestructura del aula, desarrollo y apoyo en tecnologías de los maestros y política de investigación. A lo largo del 2001 (Eurydice, 2001) todas las escuelas tienen que tener ordenadores multimedia, para ello el profesorado ha recibido la formación oportuna en el NCTE[3]. El alumnado **deficiente visual** asiste a los centros educativos en régimen de integración e inclusión escolar.

XI.2.3. Enseñanza privada.

En el siglo XIX y antes de que las autoridades británicas animaran el desarrollo de un sistema escolar de primaria, basado en las iniciativas locales voluntarias y bajo la dirección local; la Iglesia católica en particular y la Iglesia protestante y otras denominaciones religiosas proporcionaron la iniciativa local en la mayoría de los casos. El sistema resultante se volvió, en la práctica, confesional (Eurydice, 1993).

Bajo la Constitución irlandesa de 1937, el Estado reconoce la primacía de la familia como el educador natural del niño; los padres pueden escoger educar a sus niños en casa, o en las escuelas de su elección. El deber del Estado según la Constitución es suministrar la educación primaria gratuita: desde que la escolaridad obligatoria va desde los 6 a 15 años, el Estado no está obligado a suministrar o proveer

[3] Las siglas NCTE se refieren al Centro Nacional de Educación Tecnológica.

Universidad de Huelva 2009

educación pre-escolar; para este fin, se designa a la educación privada. Excluyendo los pre-escolares voluntariamente organizados en las áreas con desventaja sociocultural (la formación formal del profesorado está en el 61%), hay casi 2.000 pre-escolares registrados como IPPA[4], donde sólo el 35% del profesorado tiene una formación formal (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

Todos éstos son centros sin ayudas, de propiedad privada y con instituciones administradas. Los dueños de estas escuelas privadas son autónomos. No hay ninguna regulación con respecto a la cualificación del personal, las cuotas que se cobran, o los recursos proporcionados. La inspección normal de salud de establecimientos es la que se aplica.

Ha habido una caída significante en la matriculación en las escuelas privadas de pago de primaria, desde comienzo de los años ochenta. En 1981/82 aproximadamente un 2,7% de niños asistía a las escuelas de pago de primaria de un total de 15.000 niños. En 1993/1994 los números habían caído al 1,6%. En 1996 había 7.232 alumnos o 1.4% de la población escolar de primaria (Eurydice, 1993).

La educación privada, sin financiación no está significativamente desarrollada en Irlanda. En 1996, había 64 escuelas registradas privadas de primaria, un 2,0% del número total de primaria financiada por el Departamento de Educación. Estas escuelas primarias privadas estaban destinadas a un total de 3.857 niños desde la edad de 3 años hasta los 14. Tradicionalmente, las escuelas primarias privadas tendieron a ser las que suministraban los alumnos para las escuelas privadas de secundaria. En los últimos años ha habido una marcada tendencia, por parte de las órdenes religiosas particularmente, para cerrar sus escuelas primarias privadas (Eurydice, 1993).

Las escuelas de primaria privadas existentes son autónomas en propiedad y administración. Normalmente, los maestros en tales escuelas están totalmente cualificados. No hay ningún fondo público pa-

[4] Las siglas IPPA corresponden a la Asociación de Jardines de Infancia Pre-escolares Irlandeses.

Universidad de Huelva 2009

ra estas escuelas. Además de las cuotas de los padres puede haber donaciones, recaudación de fondos u otros medios privados: en donde las órdenes religiosos están envueltas hay normalmente subvenciones en forma de parte (o ninguna) de los sueldos de los maestros religiosos. Ninguna legislación existe para el establecimiento de escuelas de primaria privadas. No hay ninguna previsión del Departamento de Educación de supervisar el plan de estudios ofrecido en tales escuelas (Eurydice, 1993).

En 1999, de un total de 768 escuelas de secundaria, 445 (60,45%) son las escuelas de secundaria voluntarias o escuelas independientes para 223.605 estudiantes, un 64% del total, 23 de las escuelas voluntarias de secundaria (2,9%) son poseídas por los grupos no-católicos: 21 escuelas protestantes, una judía y una alemana. Legalmente, todas las 445 escuelas voluntarias de secundaria son privadas en propiedad. Hay una distinción sin embargo, entre las escuelas voluntarias de secundaria de pago de cuotas y las escuelas voluntarias de secundaria sin pago de cuotas. Los padres pagan las cuotas en las primeras pero el Estado paga casi todos los sueldos de los maestros reconocidos. Las cuotas no se pagan en las de segundo tipo y el Estado paga casi todos los sueldos de los maestros reconocidos: además el Estado paga becas de subvención y concede otras concesiones o ayudas (Eurydice, 2001).

No hay ninguna legislación específica que gobierne el establecimiento de las escuelas privadas voluntarias de secundaria que tienen pago. Las escuelas católicas son 38 o un 9% del número total de estas escuelas. Las escuelas voluntarias de secundaria son dirigidas por consejos representativos de los dueños o fideicomisarios, las órdenes religiosas, congregaciones o autoridades diocesanas; también se eligen a padres y maestros para los Consejos y el Director también es un miembro de el Consejo (Eurydice, 1993).

Hay veintiuna escuelas de secundaria voluntarias bajo dirección protestante. Estas escuelas están destinadas a una población minoritaria y por lo tanto, muchas ofrecen plazas para internos, así como, a estudiantes de día (que no se alojan en la escuela). Como ellos cobran

Universidad de Huelva 2009

tasas, estas escuelas no pueden beneficiarse del programa de educación gratuita de segundo nivel general. En cambio el Estado paga un bloque pro-beca, bloque que además de una parte de matrícula, de las tasas para los alumnos del día, incluye un elemento de mantenimiento para los internos que se alojan y que provienen de las áreas rurales (Comisión Europea, 1994).

Para asegurar el reconocimiento Estatal, todas las escuelas de secundaria deben operar de acuerdo con las Reglas y Programas para las Escuelas Secundarias (RPSS), aprobado por el Departamento de Educación y Ciencia: cualificaciones de los maestros, el número mínimo de alumnos, y el plan de estudios a seguir que está fijado por este Departamento. Estas escuelas están sujetas a la inspección del Departamento de Educación que en su papel como consejeros pueden evaluar cómo están enseñándose los asignaturas y aconsejar a los maestros. Las escuelas privadas preparan a las estudiantes para los exámenes Estatales (Comisión europea, 1994).

Los centros privados de secundaria eligen sus propios maestros pero el Departamento de Educación y Ciencia determina la proporción de alumnos-maestros. Las escuelas privadas, eligen a menudo emplear a maestros adicionales, bajo sus propios gastos para los grupos de clase más pequeños. Al Director no se le exige cumplir con los deberes de dar clases, aunque algunos directores escogen enseñar varias horas semanalmente.

Muchos Directores de escuelas voluntarias son miembros de órdenes religiosos, nombrados directamente por las órdenes involucradas. Estos son designados por vida considerando que la tradición ha sido, principalmente, elegir a esos religiosos para un número fijo de trimestres.

Las asociaciones existentes de **deficiencia visual** en Irlanda prestan sus servicios de equipos específicos para el alumnado escolarizados en los centros privados.

Universidad de Huelva 2009

XI.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

XI.3.1. Marco Legal.

El artículo 42.2 de la Constitución exige al Estado proporcionar una educación primaria gratuita; cuando se le garantiza a un niño una plaza escolar en una escuela confesional que respete la libertad de conciencia, entonces el Estado descarga su obligación Constitucional. Las escuelas nacionales o primarias están financiadas por el Estado, excepto las escuelas privadas de las parroquias que están financiadas por un patrocinio diocesano. En los últimos años, se han establecido un número pequeño de escuelas multiconfesionales, en contestación a la demanda local de los padres, al igual que las escuelas confesionales, éstas también reciben el apoyo estatal. Las últimas leyes de educación de 1998 y 1999, están haciendo un gran hincapié en la reforma interna de las escuelas, promoviendo la creación de consejos escolares y de dirección; así como la creación de asociaciones de estudiantes (Eurydice, 2001).

Igualmente, el artículo 10 de la primera Constitución de 1922, garantizó a cada ciudadano el derecho a la educación elemental libre; pero la Constitución actual de 1937, va más allá en temas específicos de derechos y deberes de provisión educativa.

- Establecer socialmente y económicamente una equidad en la juventud.
- Prolongar de una manera más eficaz la educación de los jóvenes.
- Realizar una buena política y dirección educativa en el buen uso de los recursos educativos.
- Formación del profesorado y equiparlos para un mundo cambiante.
- Crear un sistema de convicción de eficaz calidad.
- Introducir una transparencia mayor en el sistema.
- Aumentar la implicación de los padres en la educación de sus hijos.

Cuadro XI.2.Reforma del sistema educativo irlandés.

Universidad de Huelva 2009

El *Green Paper* (Folio Verde) del Gobierno (Consejo de Europa, 1994), *"la educación para un mundo cambiante"*, emitió en junio de 1992 la primera reforma radical del sistema educativo irlandés del siglo, el enfoque se detalla en el cuadro anterior.

El *White Paper* (Folio Blanco) de 1995, junto con el "Programa para un Gobierno en sociedad", que duró desde 1993 a 1997, suministró un contexto comprensivo para el desarrollo educativo al final del siglo XX. Uno de los cambios más significativo tuvo lugar con la Ley de Educación de 1998, ya que no estableció estructuras regionales para los recursos educativos (Eurydice, 2001).

En 1926, la Ley de Asistencia a la escuela dice que los padres tienen que enviar a los niños de seis a catorce años a la escuela. Sin embargo, según el artículo 42.2 de la Constitución de 1937, los padres serán libres de proporcionar una educación a sus hijos en sus casas (actualmente son 300 niños), escuelas privadas o escuelas estatales. Este tipo de modalidades de educación se ha considerado poco satisfactoria por inspectores del DES. En mayo de 1998, se culpó ante la Ley a dos padres por no llevar a sus hijos a la escuela, se observa una contrariedad en la Ley y por el contrario no se ha evaluado la educación que se realiza en sus casas (Eurydice, 2001).

Fue en 1972, cuando se establece la educación compulsiva u obligatoria para el alumnado entre seis y quince años y tradicionalmente, un porcentaje muy alto de niños entre cuatro y seis años, asiste a la escuela. El 14 de Octubre de 1998, el Ministro de Educación y Ciencia, anuncia que para el alumnado que lo desee, la salida del colegio se realizará a los dieciséis años, tras realizar un examen de finalización de la educación obligatoria. Actualmente, el 90% de los alumnos abandonan la escuela a la edad de 16 años (Eurydice, 2001).

El alumnado con **deficiencia visual** no tiene en Irlanda una legislación específica, ellos se encuentran ubicados en la "Education for Persons with Disabilities Bill, 2002", que es la Ley de Educación para todas las personas discapacitadas, no importa la necesidad que se tenga.

Universidad de Huelva 2009

XI.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

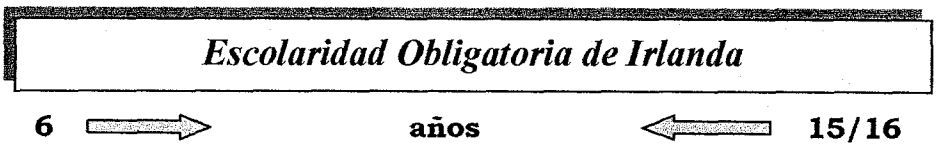


Figura XI.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria irlandesa.

En la actualidad la asistencia escolar se supervisa por los Funcionarios de Asistencia Escolares o los *Garda Siochana* (la fuerza policíaca). Bajo la legislación existentes se imponen multas a los padres que no cumplen con la Ley de Asistencia Escolar; así como a las empresas que emplean a niños en edad escolar. Esta asistencia, es un problema controlarla en los niños llamados *viajeros*, sobre todo en los últimos años de la escolaridad obligatoria, desde los 12 a los 15 años (eurydice, 2001)

En el calendario escolar de Irlanda, se describe la longitud del año de instrucción por el número de días que las escuelas deben de estar en funcionamiento, en lugar de por meses. Para las escuelas de primaria nacionales se requiere un mínimo de 183 días. Para el nivel secundario, el requisito es de un mínimo de 179 días. Se permite a los Centros tomar dos días anuales para el servicio del maestro. Se exige a las escuelas de secundaria estar en funcionamiento durante 28 horas semanales (Eurydice, 2001).

Mientras que la longitud del año escolar, por lo que se refiere a días, es fijado por el Departamento de Educación y Ciencia; hay libertad considerable, por las autoridades de dirección escolares, con respecto a las fechas de comienzo y financiación del curso. Generalmente, las escuelas siguen el mismo modelo de años anteriores. El curso escolar suele empezar a finales de Agosto o principio de Septiembre; y termina el 30 de Junio para primaria y 31 de Julio para secundaria. Se suele descansar una semana en el primer trimestre y otra en el segundo; a parte, de las vacaciones de Navidad (una semana), vacacio-

Universidad de Huelva 2009

nes de Pascuas (un fin de semana largo) y vacaciones de verano (aproximadamente dos meses).

Las escuelas de pre-escolar suelen abrir cinco días a la semana y con horario de 9 de la mañana a 14 horas. En educación primarias los centros suelen realizar cinco días semanales con horarios de 9 de la mañana a 15 horas; para el alumnado que quiera suelen organizarse actividades por la tarde pagadas por los padres. La educación secundaria tiene también cinco jornadas de 8 de la mañana a 16 horas (Eurydice, 2001).

El alumnado **deficiente visual** con edad de incorporarse a la educación obligatoria se encuentra distribuido en centros ordinarios y específico, según nuestro estudio, dependiendo de las necesidades especiales que se precise; este alumnado se encuentra en régimen de integración e inclusión en las citadas escuelas.

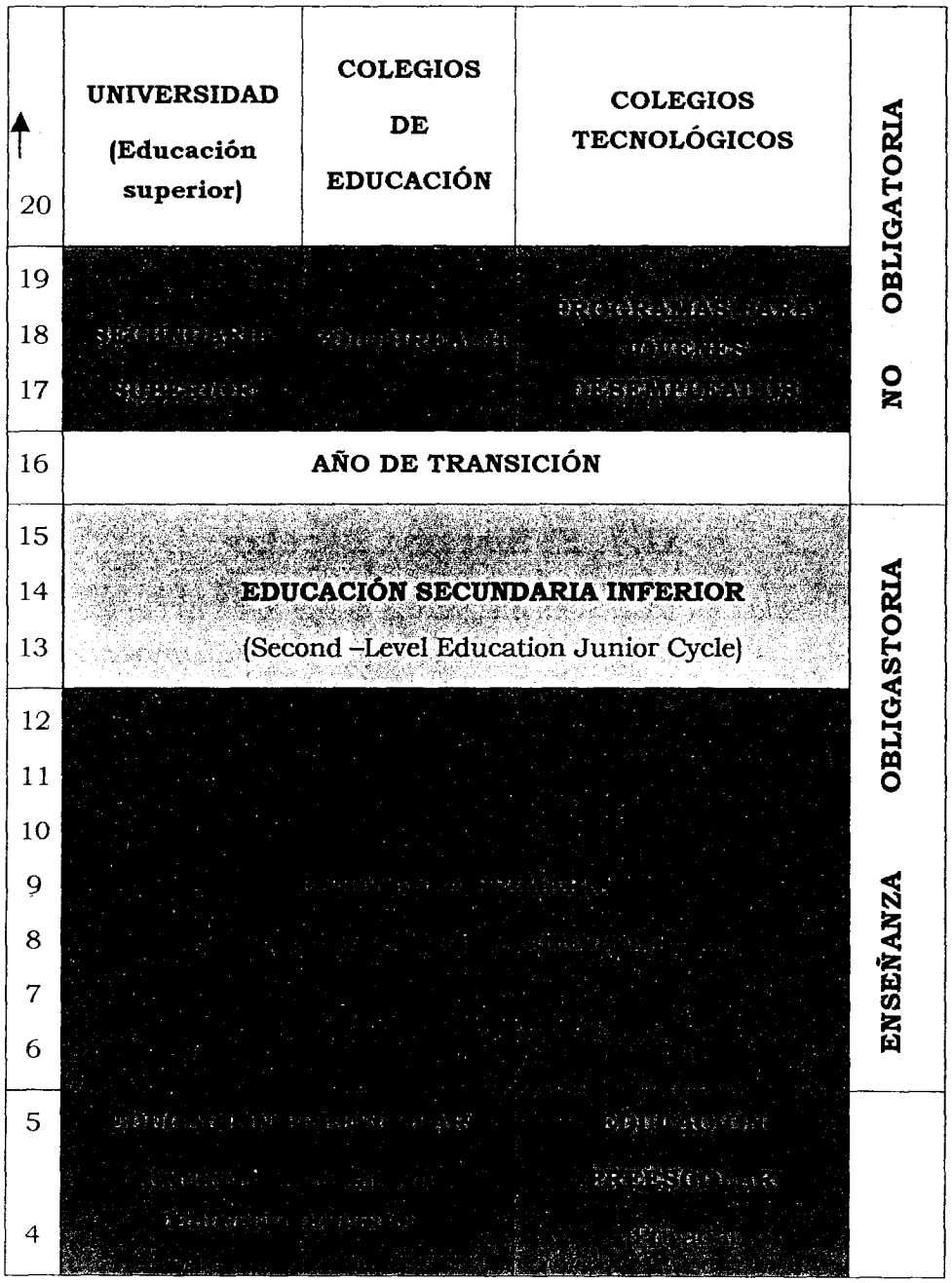
XI.4. El Sistema Escolar

La educación en Irlanda es obligatoria desde los 6 hasta los 15 años. En 1998, el Ministro para la Educación y Ciencia anunció la ampliación de ésta hasta los 16. La media de edad para empezar la escolaridad es a los cuatro años. Irlanda no tiene un sistema nacional de educación preescolar. Sin embargo, en el sistema nacional, las escuelas pueden aceptar alumnos a partir de cuatro años. Los servicios de preescolar existentes, son principalmente privados en su mayoría; y no forman parte del sistema de educación formal.

El alumnado, después de superar la educación primaria desde los seis a los doce años, empieza la educación secundaria inferior (*Second-level education junior cycle*) hasta los quince años. Cuatro tipos de escuelas asisten a este alumnado: secundaria, profesional, comprehensiva y escuelas comunitarias. Todas ellas ofrecen un plan de estudios que combina los aspectos académicos y profesionales. Al finalizar estos tres años de secundaria inferior, la mayoría de los alumnos sufren por primera vez su primer examen de Estado para obtener el *Cer-*

Universidad de Huelva 2009

tificado Menor. Desde Septiembre del año 1994, existe un año de transición hasta los 16 años, que consta de un programa interdisciplinar antes de comenzar la secundaria superior.



Cuadro XI.3. Estructura del Sistema escolar de Irlanda.

Universidad de Huelva 2009

En el ciclo de secundaria superior (*second-level education senior cycle*), el plato fuerte consta de dos años, en el que se obtiene el certificado para poder cursar la educación superior o encontrar un empleo. Está también la preparación profesional y programas de entrenamiento que preparan para la vida activa.

Youthreach (Eurydice, 2001), es un programa de dos años de duración que educa en el entrenamiento y experiencias de trabajo, disponible para todos aquellos jóvenes que han abandonado la escuela sin obtener la calificación formal. Corre a cargo del Comité de Educación Profesional (VEC) y del Comité de Autoridad de Empleo y Entrenamiento Profesional (FAS). Son cursos gratuitos y se paga a los participantes según su edad, establecidos como una segunda oportunidad para los chicos de 15 y 18 años en la búsqueda de un empleo.

Otra opción se tiene en los cursos mantenidos por los FAS para las personas jóvenes desempleadas: La fundación de habilidades, entrenamiento comunitario para la juventud y las iniciativas de entrenamiento locales.

XI.4.1. La Educación Infantil.

La educación pre-escolar en Irlanda (Eurydice, 2001) está en una situación de cambio con la actual publicación del *"Folio Blanco"* de Educación de la Niñez de 1999, ya que, la distinción entre pre-escolar, guarderías y cuidado del niño no siempre está claro. La mayoría de los establecimientos que se dedican a este fin, son en su mayoría, privados; ya que, como se ha indicado, la educación obligatoria comienza a los seis años e Irlanda carece de un sistema educativo para los niños en edad de educación infantil; siendo el Departamento de Salud y Niños el que tiene la responsabilidad de la educación de éstos.

El Departamento de Salud y Niños consolida unos 230 centros con 6.000 niños de familias por diversos motivos (desventajas socioculturales, movilidad, trabajo, etc), hasta que llegue el momento de escolarizarlos dentro del sistema educativo a la edad de cuatro años, en la educación primaria (Comisión Europea, 1994).

Universidad de Huelva 2009

No existe en Irlanda una Legislación específica para la educación preescolar, aunque la mayoría de los niños (el 65%) de cuatro años asiste a escuelas infantiles. Actualmente existe un Foro, donde están representados 32 organizaciones, en el que se discute este tema, se plantea que la edad de cero a tres años, esté bajo el control del Departamento de Salud y Niños; y el ciclo de cuatro a seis años pertenezca al Departamento de Educación y ciencia (Eurydice-cedefop, 2002).

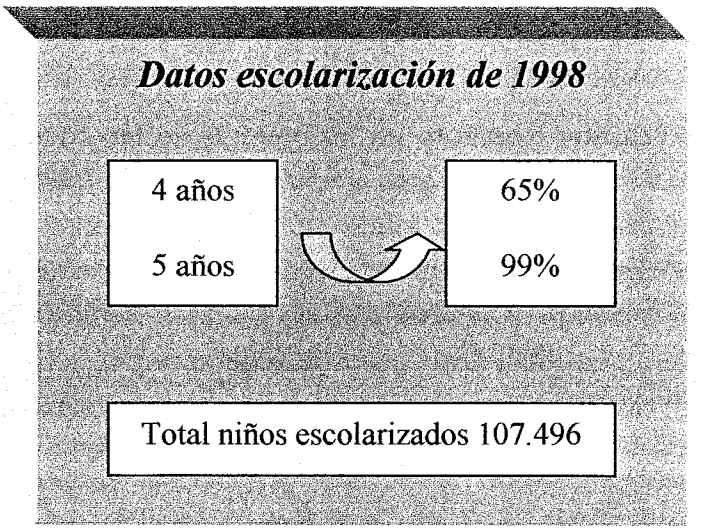
Los tipos de instituciones que se pueden encontrar son:

- ✓ Las escuelas primarias: en algunos casos éstas pueden acoger alumnado de cuatro años en adelante.
- ✓ Pre-escuelas para niños viajeros: atienden a los niños que por diversas circunstancias van de un sitio para otro.
- ✓ Pre-escuelas para niños de familias con nivel socioeconómico bajo.
- ✓ Escuelas privadas como las Pre-escuelas de Playgroups, Salida temprana y rompiendo el Ciclo.

Como se ha mencionado, la mayor parte de estos establecimientos son privados, y en cada centro se tiene la normativa y organización de grupos que desean. De esta forma, no existen en estos centros objetivos de instrucción extendidos por el DES, sus objetivos van destinados al juego, ritmo, diversión, manualidades, etc. El horario suele estar en función de la jornada laboral de los padres, generalmente es de ocho de la mañana a seis de la tarde.

Los métodos de instrucción, no están sujetos a la inspección del DES, pero suelen ser métodos integrados, permitir al niño que viva una vida feliz, llena y útil para su futuro en la sociedad. No existe igualmente normativa de evaluación. El alumnado con necesidades educativas especiales, y ello incluye a la **deficiencia visual**, suele asistir a los centros específicos, en ocasiones a centros ordinarios, y a veces, a la combinación de ambos (según datos de nuestro estudio).

Universidad de Huelva 2009



Cuadro XI.4 . Escolarización del alumnado de Pre-escolar irlandés (Eurydice, 2001).

XI.4.2. La Educación Primaria.

La educación primaria en Irlanda abarca el período de educación obligatoria de seis a doce años (escolarizados el 98% de los alumnos), impartiéndose en centros de primaria que también pueden albergar alumnado en edad pre-escolar de cuatro a seis años.

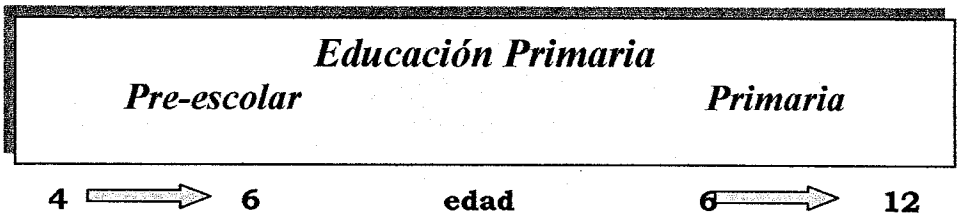


Figura XI.2 . Edades que albergan los colegios de educación primaria irlandeses.

Fue en 1922, cuando el Gobierno del nuevo Estado instaura los ideales irlandeses en los programas de la escuela primaria. Con el transcurrir de los años, se ha ido transmitiendo la herencia nacional y cultural y, en 1960 se restaura el Irlandés como el idioma oficial, ya que el bilingüismo era el que reinaba; ya en el año 1971 el irlandés

Universidad de Huelva 2009

ocupaba el 20% del tiempo total en la enseñanza (Comisión Europea, 1995).

El **plan de estudios** existente en la mayoría de las escuelas era irlandés, inglés, matemáticas, historia, geografía, costura (para niñas), música e instrucción religiosa. En 1929, se crea un examen de Certificado Primario nacional para el alumnado de doce años; este examen en 1943 se redujo a tres pruebas escritas de irlandés, inglés y aritmética y, en 1967 éste se abolió. Un nuevo plan de estudios para las escuelas de primaria se introdujo en 1971 y, en los recientes años 1999 y 2000 se han realizado nuevas reformas (Eurydice, 2001).

La Ley de Educación de 1998 es la que se ocupa de legislar la educación primaria, secundaria, educación profesional y adultos; abarca los aspectos educativos, funciones de los inspectores, directores escolares y maestros, organización del año escolar, exámenes, etc.

La inmensa mayoría de las 3.201 escuelas primarias (OCDE, 1993) que existen, se han establecido bajo el patrocinio diocesano y, actualmente están financiadas y reconocidas por el Estado. Ya se vislumbra así en la Ley de Educación de 1998: *"respeto a la diversidad de valores, creencias, idiomas, tradiciones, espíritu de sociedad entre las escuelas, patrocinadores, estudiantes, padres, maestros y otro personal de la escuela; es lo que se plantea el Estado y la comunidad escolar"*.

Existen además 116 escuelas de primaria que son además de educación especial. Como hemos mencionado no existe una normativa específica para el alumnado **deficiente visual,** que asiste en régimen de integración e inclusión a los centros ordinarios y específicos. El colegio de St. Joseph es el más prestigioso en discapacidades (www.stjosephsvi.ie). Las 68 escuelas privadas existentes no forman parte del sistema, pero ofrecen un tipo de educación similar. Actualmente, un número pequeño de escuelas multi-sectarias se han establecidos a petición de los padres y gozan de las mismas condiciones que las católicas. Hay 134 escuelas con aproximadamente 1.700 alumnos que utilizan el irlandés como lengua y, por esta razón reciben mayores financiaciones.

Universidad de Huelva 2009

Alumnos.	446.359
Maestros.	19.370
Escuelas.	3.186
Escuelas especiales	116
Escuelas privadas	68

Cuadro XI.5 . Estadísticas de educación primaria irlandesa.

Como se ha mencionado, la escuela primaria abarca la edad de 6-12 años, pero generalmente asisten también el alumnado de 4-6 años[5] y están distribuidos en ocho cursos que van de los más pequeños a los mayores; aunque, la mitad de las escuelas tienen menores de 100 alumnos, con tres o menos maestros.

Los **objetivos** de la educación primaria (Eurydice, 2001) vienen expuestos en el *"Folio Verde"* de 1992 y reiterados en el *"Folio Blanco"* de 1995 y los enunciamos en el cuadro que sigue a este párrafo.

- Permitirles a los alumnos que se comuniquen eficazmente en los dos idiomas inglés e irlandés enseñados en las escuelas.
- Permitir al alumnado desarrollar su comprensión de conceptos matemáticos.
- Desarrollar unos conocimientos apropiados de ciencia y medio ambiente.
- Disfrutar y desarrollar una apreciación de las artes.
- Crecer entendiendo su propia religión y tolerancia hacia los otros.
- Desarrollar unos conocimientos de Salud apropiados.

Cuadro XI.6. Objetivos de educación primaria irlandesa.

[5] Asiste el alumnado de estas edades, ya que, como se ha mencionado, se carece de legislación de educación pre-escolar.

Universidad de Huelva 2009

El **plan de estudios** de educación primaria abarca seis áreas: idiomas (irlandés e inglés), matemáticas, social, educación medioambiental y científica (historia, geografía y ciencia), educación de artes (música, teatro, artes visuales), educación física y educación personal, social y de la salud. La educación religiosa y los idiomas modernos no están incluidos. La religión, al ser colegios en su mayoría confesionales la organizan ellos. A parte de esto, vienen algunos programas institucionalizados como: programas antidrogas, sexualidad, seguridad, plan del numero de horas (no abrir colegios después de las 9,30 horas) y enseñanza de un idioma moderno (Eurydice, 1994).

La **integración** es un principio fundamental en el plan de estudios de educación primaria. Todos los maestros de primaria tienen una formación en distintos métodos de instrucción, entre ellos destacamos trabajos en grupo inspirados en las técnicas de Piaget y Freinet, del mismo modo, un gran número de centros dispone de televisión y video, mientras que, son menos los que disponen de enseñanza asistida por ordenador (Popkewitz, 1994).

Cada maestro es responsable de la **evaluación** de sus alumnos en primaria, que normalmente utiliza una evaluación continua y aplicación de pruebas estandarizadas. El profesor realiza un informe para los padres y una tarjeta de ese informe se envían a la educación preparatoria al finalizar la escolaridad de los 12 años. No existe ningún examen ni certificación formal al finalizar esta etapa. Normalmente, el alumnado pasa de curso en curso sin ninguna repetición, repetir no es usual, si se realiza ésta, es al final de la etapa (Eurydice, 1994).

Existen medidas especiales (Eurydice, 1994) según las necesidades del alumnado, entre éstas tenemos la enseñanza terapéutica, son maestros destinados en los centros que proporcionan apoyos y ayudas, tanto a los alumnos como a los profesores en algunas áreas como matemáticas o inglés. Un colegio puede tener varios maestros terapéuticos y viceversa, uno compartir varios centros. Existe también la figura del **maestro visitante** que suministra una respuesta a las necesidades de los niños, sus familias y profesorado, par que los niños con **deficiencias visuales** sean integrados en la clase normal y tengan ac-

Universidad de Huelva 2009

ceso al currículum Nacional. Igualmente, hay 1.032 maestros de educación especial oficialmente reconocidos para, aproximadamente 2.300 alumnos con discapacidad física, sensorial o mental que son atendidos en las clases especiales.

XI.4.3. La Educación Secundaria.

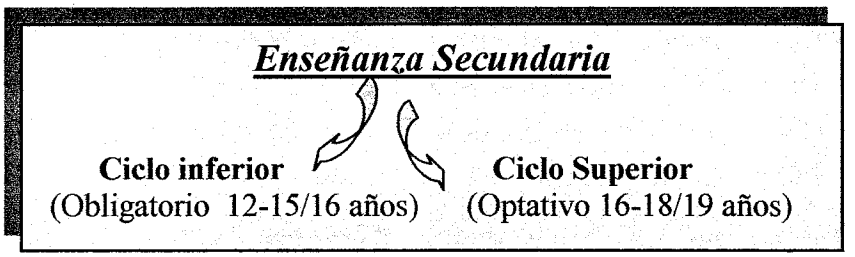


Figura XI.3. Subdivisión de la enseñanza secundaria general irlandesa.

Las raíces de la educación secundaria en Irlanda se encuentran en el siglo XIX; hasta 1967, cuando ésta fue introducida en el sistema educativo, eran las órdenes religiosas las que proporcionaban esta instrucción. Desde 1930, con la Ley de Educación profesional, se establecen escuelas profesionales gratuitas que ofrecían un plan de estudios práctico o técnico de dos años de duración y escuelas preparatorias con un plan de estudios académico tradicional que lleva a la educación superior. Es en los años setenta, cuando se establecen los cuatro tipos de escuelas preparatorias de educación secundaria para el alumnado que ha superado la escuela primaria: las tradicionales voluntarias, la escuela profesional, la escuela comprensiva y la escuela de la comunidad (Consejo de Europa, 1994).

La educación secundaria irlandesa está dividida en dos tramos; el primero llamado "*Ciclo Inferior*" que comprende los tres primeros años y entra dentro de la educación obligatoria; y el segundo, "*Ciclo superior*" que describe los dos o en algunos casos tres años que siguen al ciclo inferior.

Universidad de Huelva 2009

XI.4.3.1. Ciclo Inferior.

Ingresan en este ciclo todos los alumnos que han superado la educación primaria y han cumplido 12 años. El alumnado que supera este tramo desde los 12 a los 15 ó 16 años, obtiene el Certificado Menor, después de superar el examen final. Las especialidades de metalurgia, madera, tecnología de los materiales y técnicas gráficas están, generalmente disponibles en las escuelas para niños, profesionales, comprensivas y de comunidad; mientras que idiomas modernos, arte, música, teatro, economía, ha estado tradicionalmente más extendido en las preparatorias voluntarias. Cabe decir, que como todos aspiran al examen final, todas las escuelas caminan hacia un modelo curricular similar (Consejo de Europa, 1994).

El Concilio Nacional para el Plan de Estudios y Valoración, NCCA (OCDE, 1993) tiene como objetivo general de educación "*contribuir hacia el desarrollo de todos los aspectos del individuo, incluyendo el desarrollo estético, creativo, crítico, cultural, emocional, intelectual, moral, físico, político, social y espiritual, para la vida personal y familiar, para la vida activa, para vivir en comunidad y para el ocio*". El **plan de estudios** de este ciclo debe incluir las áreas del cuadro que sigue.

- Los dos idiomas vernáculos (irlandés e inglés).
- La historia, geografía, matemáticas, educación cívica, social y política, ciencia y un idioma moderno no vernáculo.
- Educación física y canto.
- Educación religiosa.
- Los otros idiomas que pueden elegir están entre latín, griego, hebreo, francés (77%), alemán (29,5%), español (3,6%) o italiano (4%).

Cuadro XI.7. Áreas del plan de estudios irlandés de secundaria.

Universidad de Huelva 2009

Todas las materias curriculares se encuentran dentro de alguna de las ocho áreas que existen: idioma y literatura, estudios matemáticos, ciencia y tecnología, educación ambiental-social y política, educación de artes, educación física, educación religiosa y moral; y *"counselling"* (orientación psicopedagógica).

Con lo que respecta a los métodos, existe un acuerdo general entre todas las escuelas de este ciclo de intentar ofrecer un plan de estudios comprensivo que proporcione un equilibrio entre lo académico y lo profesional. El NCCA, publica en 1999, la importancia de desarrollar habilidades para aprender en los estudiantes, tales como comunicación y alfabetización, cálculo, habilidades manipulativas, de pensamiento, resolución de problemas, relaciones personales e interpersonales; y habilidades sociales (Eurydice, 2001).

La **evaluación** del alumnado del ciclo inferior es competencia del profesor. Normalmente, todas las escuelas realizan pruebas por Navidad y Mayo (al finalizar el curso); son exámenes formales que realiza el centro con la correspondiente información a los padres y, generalmente, todo va encaminado a la realización del examen final del ciclo para obtener el certificado correspondiente, el *Certificado Menor.* Por regla general, los estudiantes pasan de un curso al siguiente sin repeticiones (Eurydice, 2001).

El alumnado con necesidades educativas especiales, incluido el **deficiente visual** (Meijer, 1998) se atiende, al igual que en primaria, por profesorado especialista en enseñanza terapéutica. Esta especialidad se imparte en la Universidad para profesores de educación secundaria. A los niños que lo necesita se les suele atender en clases especiales dentro del centro, bien a nivel individual o en grupo.

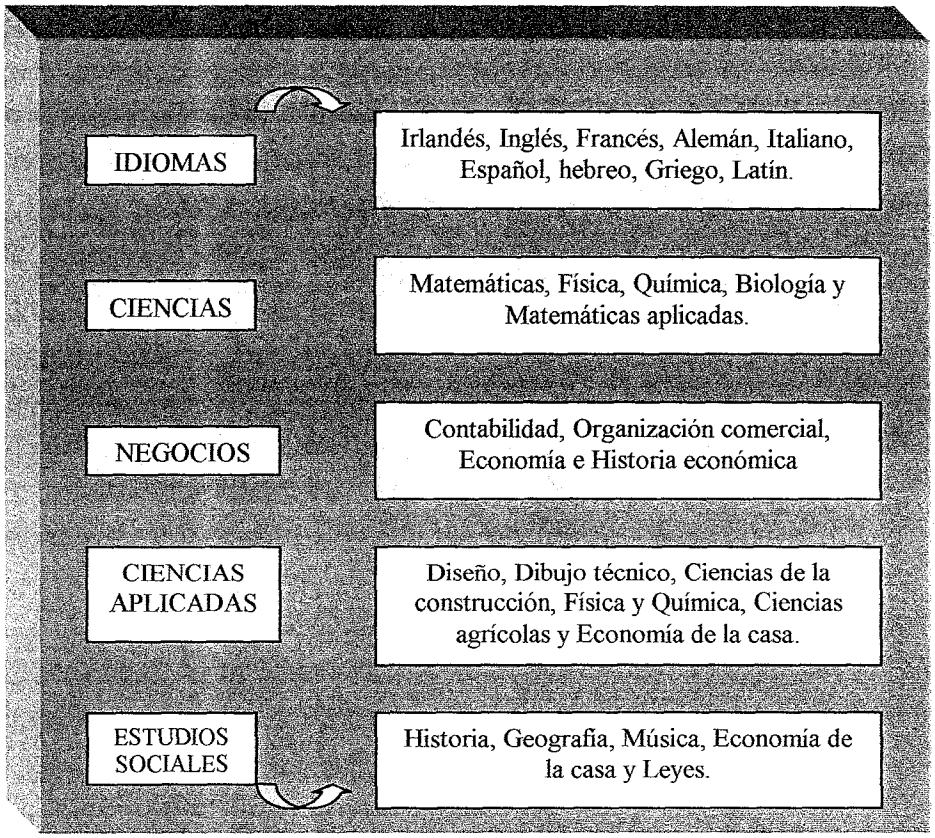
XI.4.3.1. Ciclo Superior.

Al igual que el ciclo inferior, este ciclo también oferta la posibilidad de asistir a cuatro tipo de escuelas preparatorias: voluntarias secundarias, profesionales, comprensivas y de comunidad. El alumnado

Universidad de Huelva 2009

que cursa aquí sus estudios gratuitos son los que han superado el ciclo inferior. Al finalizar el ciclo se realiza el examen para obtener el *"Certificado de Salida"*. Los cursos se denominan como cuarto, quinto y sexto, de esta forma, los alumnos terminan a los 17 ó 18 años.

Todas las **materia curriculares** se encuentran dentro de cinco grupos o áreas y el alumnado debe ir eligiendo algunas y, obligatorias otras; como se puede observar en el cuadro que sigue.



Cuadro XI.8. Materias curriculares y áreas en ciclo superior de Irlanda.

Los alumnos, antes de comenzar los estudios de ciclo superior de educación secundaria, tienen la opción de realizar el programa de un año de transición, introducido en los tempranos años setenta. El DES define el año de transición como *"una experiencia educativa amplia pa-*

Universidad de Huelva 2009

ra el alumnado con vista a adquirir una mayor madurez antes de llevar a cabo los estudios y su preparación profesional". El plan de estudio de este año de transición abarca educación social, moral, para la vida (paternidad, empleo y ocio), filosofía y lógica aplicada, música y artes, estudios irlandeses, idiomas europeos, visual y medios de comunicación, etc. (Eurydice, 2001).

La **evaluación** de los alumnos se realiza dos veces por curso, al igual que el ciclo inferior; y es responsabilidad del profesorado, mediante pruebas formales y evaluación continua, con informaciones a los padres; y sirve de preparación para el examen final del ciclo y poder obtener el Certificado de Salida, que los habilita para emprender una vida laboral o entrar en estudios superiores. En este ciclo se da la posibilidad de repetición, pero siempre, al final del ciclo (Eurydice, 2001).

XI.5. Los Profesores.

En Irlanda se han proporcionado estudios que llevan al Diploma más alto en educación (Higher Diploma in Education) en cinco Universidades desde las primeras décadas del siglo XX, concretamente desde 1904.

La formación inicial del profesorado de primaria tiene lugar en las universidades de Educación. La diplomatura que habilita para dar clases en primaria tiene una duración de tres años; estos cursos se pueden ampliar y obtener una Graduación en Educación de cinco años. Existen los llamados Colegios Montessori que capacitan al profesorado para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, como el St. Nicolás Montessori College (Popkewitz, 1994).

Las puntuaciones obtenidas por el alumnado en el Certificado de salida de secundaria (Eurydice, 2001), se convierte en puntos y así, se compite por una plaza en cuatro de las cinco Universidades irlandeses. La excepción de la quinta es por ser una Universidad de la Iglesia y sólo admite miembros de la Iglesia. El 10% de las plazas de las Universidades han sido guardadas para los estudiantes calificados de "*Gael-*

Universidad de Huelva 2009

tacht" (distrito de habla irlandesa), en un esfuerzo para mantener el impacto de nativos irlandeses en la profesión docente en primaria. Las cinco universidades de educación que existen son confesionales y privadas y reciben ayudas del Departamento de Educación y Ciencia. Mencionar como ejemplo, la Universidad de ST. Patrick de Dublín, que forma a los maestros de primaria desde 1875; y desde 1977, otorga la Licenciatura en Educación, la Licenciatura en Humanidades y programas de tercer ciclo. Otras son la Universidad Mary Inmaculate, Universidad de Dublín (Trinidad), Universidad de Froebel y la de la Iglesia.

En los estudios que se imparten en las Universidades de Educación se recibe un aspecto teórico con psicología, filosofía, sociología e historia; los contenidos de las asignaturas y sus metodologías; y los métodos en presentación, evaluación, dirección de la clase y de los recursos. Los aspectos prácticos se tienen durante dos o tres semanas en los dos primeros años y un período un poco más largo en el tercer año. Se puede acceder a un cuarto año de estudio para los llamados estudiantes de Honor de la Universidad y obtener el título de Licenciado (Popkewitz, 1994).

Los títulos y Certificaciones obtenidos por el profesorado que imparte la educación secundaria varían según las Universidades y las áreas impartidas por éstos. El DES no está envuelto en la selección del alumnado que aspira a estas doce Universidades, depende de cada una de ellas; generalmente tienen que sufrir unos exámenes y entrevistas. El título que se obtiene es una Licenciatura (en educación, filosofía y letras, tecnología, religión, economía de la casa, educación física, etc) y por regla general, tiene una duración de cinco años de estudio. Los estudios tienen fundamentaciones de educación como la filosofía, psicología, sociología, historia, planes de estudio y sistemas educativos contemporáneos. Los estudios profesionales están basado en metodologías, métodos especiales, micro-instrucción, análisis de interacción en el aula, medidas educativas y evaluación. El apartado práctico exige un contacto directo en un centro y con supervisores (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

La selección del profesorado en los centros de primaria se realiza según las vacantes que hay; una comisión (director, profesores y asesores) es la encargada y se tiene un año de prácticas para el reconocimiento pleno y así llegar a su primer sueldo. En el caso de educación secundaria, existe un Concilio de Registro; es un cuerpo estatuario que se estableció en 1915. Este Concilio tiene 22 representantes de las universidades, directores escolares, profesores y el Ministro de Educación y Ciencia (Popkewitz, 1994).

El profesor de educación primaria tiene que permanecer en el colegio toda la jornada escolar; los de secundaria tienen entre 18 y 22 horas semanales de trabajo. La jubilación es a los 65 años y voluntariamente a los 60 años y con 35 años de servicios. Los sueldos oscilan entre 14.809 libras irlandesas como mínimo y 28.784 como sueldo máximo (Eurydice, 2001).

Como hemos mencionado anteriormente, existe el servicio de Profesores Visitantes dirigidos por el Departamento de Educación y Ciencia, que forman equipos específicos para atender las discapacidades, entre ellas la **deficiencia visual**, formados por profesionales que asesoran al centro educativo, apoya al alumnado, a las familias.

A título informativo se detalla el cuadro siguiente referido al número de profesores de primaria y secundaria de Irlanda.

Profesores Primaria	21.052
Profesores secundaria	13.382
P. Comprensiva y Comunidad	3.289
P. escuelas profesionales	6.432

Cuadro XI.9. Estadística del profesorado en Irlanda.

Universidad de Huelva 2009

XI.6. La Atención a la Diversidad.

XI.6.1. Historia y política educativa.

La previsión para los niños con necesidades educativas especiales tuvo sus principios a mediados del siglo XIX. Las necesidades de los niños sordos y los ciegos fueron reconocidas inicialmente y fueron principalmente suministradas por las órdenes religiosas de hombres y mujeres. No fue hasta 1918 cuando los niños ciegos comenzaron a cursar estudios de Primaria. En 1926 se proporcionó la educación primaria a los niños sordos, en escuelas normalmente separadas de aquellos niños que no eran disminuidos. Fue en 1952 cuando el Departamento de Educación y Ciencia hizo una previsión financiera especial y aprobó una mejora en la ratio del maestro-alumno, cuando se reconocieron las escuelas especiales oficialmente (Meijer, 1998).

Las necesidades y orientaciones educativas de los niños con impedimento mental no se reconocieron totalmente hasta la mitad del siglo XX. A principio del siglo, las necesidades básicas de las personas con un hándicap mental fueron suministradas por agencias voluntarias, en su mayoría órdenes religiosas, con alguna ayuda del estado. Durante los últimos treinta años un sistema más comprensivo de educación especial se ha proporcionado para los niños con discapacidad mental, y recientemente, se han extendido más los servicios de educación especial para atender las necesidades de niños con problemas psiquiátricos, emocionales y problemas de comportamiento. También se ha puesto el énfasis en la expansión de servicios para atender a las personas jóvenes que no cumplen los requisitos del sistema de educación general y proporcionar un servicio para aquellos en conflicto con la sociedad (Pijl, Meijer y Hegarty, 1997).

En los años sesenta y principios de los setenta, el énfasis se puso en proporcionar escuelas especiales separadas de la primaria ordinaria. En la actualidad un 9% de los alumnos de primaria y de secundaria reciben su educación en escuelas especiales.

En 1991, el Ministro de Educación y Ciencia nombró un comité para revisar los servicios existentes y hacer las recomendaciones nece-

Universidad de Huelva 2009

sarias para el desarrollo futuro de estos servicios en la educación especial. El "*Informe del Comité de Revisión de Educación Especial*" se publicó en diciembre de 1993. El Informe es un estudio comprensivo de la realidad existente en las necesidades de la educación especial partiendo de una valoración inicial a través de pre-escolar, primaria y la educación secundaria. En este Informe, se explicitaban distintas denuncias ante los Tribunales, por parte de los padres, de la carencia de acceso, a nivel estatuario, de los niños con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria; según se decía en el "Green Paper" (*Informe Verde*), de 1992, que la política del gobierno buscaría mantener a los niños con las necesidades de educación especiales en el sistema escolar ordinario hasta donde fuera posible. El Programa para un Gobierno en Sociedad, PESP, estaba enfocado en un programa educativo basado en el principio de opcionalidad: las familias escogerían la integración en las escuelas ordinarias o en otra parte (Pijl, Meijer y Hegarty, 1997).

En diciembre de 1999, el NCCA publicó un documento a cerca del debate que tuvo lugar sobre Educación Especial en las escuelas de segundo nivel. El documento plantea los problemas educativos actuales, el currículo de las necesidades educativas especiales, las habilidades importantes y el aprendizaje en los niveles inferiores y superiores, los programas alternativos y las implicaciones organizativas, así como, los recursos (Eurydice, 2001).

El Comité de Revisión de la Educación Especial, en 1993 estimó que aproximadamente un 2% de los niños, podrían verse afectados por alguna discapacidad, pero que un grupo mayor experimentaría dificultades de aprendizaje en la escuela. Aproximadamente un 8% de los alumnos de la escuela primaria necesitarían de los servicios de los profesores para niños discapacitados y, un número desconocido de éstos se perjudicaría o quedaría marginado. Los servicios de apoyo para los alumnos con desventajas estuvieron más disponibles en las áreas urbanas hasta los años noventa, sobre todo en Dublín, aunque esta ciudad junto con las zonas rurales es donde se encuentra la mayor población de marginación (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

En noviembre de 1998, el Ministro de Educación y Ciencia anunció unas mayores mejoras en los servicios para estudiantes de primaria y de segundo nivel con necesidades educativas especiales; un sistema de apoyo de la educación especial integrada está ahora en vías de desarrollo. Los padres y el NCCA, tras una investigación realizada, llegaron a unas conclusiones sobre el currículo de Educación Especial que todo alumno, según sus posibilidades, debería asimilar al finalizar la escolaridad obligatoria: lectura y escritura, higiene, seguridad, confianza, habilidades sociales, respeto, lenguaje y comunicación, mundo laboral, etc.

La Ley de Educación de 1998 (Eurydice, 2001) usa el término de "*discapacidad*" para:

- ✓ La pérdida total o parcial de las funciones corporales o mentales de una persona, incluso la pérdida de una parte del cuerpo de la persona.
- ✓ La presencia en el cuerpo de organismos que causen, o probablemente puedan causar, enfermedad crónica o enfermedad.
- ✓ El funcionamiento defectuoso, la malformación o desfiguración de una parte del cuerpo de una persona.
- ✓ Un estado o mal funcionamiento que causan que una persona aprenda de forma diferente a otra persona.
- ✓ Un estado o enfermedad que afecte a los procesos de la forma de pensar de una persona, percepción de realidad, las emociones o un comportamiento perturbado.

XI.6.2. Disposiciones relativas al alumnado con n.e.e.

La previsión educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales, se hace en la educación primaria ordinaria y en la primaria especial. Irlanda tiene 1.032 profesores de educación especial que atienden a 40.000 alumnos en las clases ordinarias de educación primaria; y tiene también, 277 profesores de educación especial en la

Universidad de Huelva 2009

educación secundaria. Existen unos profesionales externos a los centros que ayudan y aconsejan a los padres y a los maestros de alumnos disminuidos visualmente, auditivamente y con Síndrome de Down (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Igualmente, unos 2.300 alumnos con diferentes tipos de discapacidades asisten a las clases especiales en primaria. Existen 48 aulas especiales reconocidas en la secundaria. Hay 160 aulas especiales en primaria para los niños de las familias que se tienen que trasladar. Se han fijado aproximadamente 270 maestros adicionales en primaria en aquellas áreas con desventajas socio-económicas y 120 maestros de características similares en Secundaria: estos maestros extras están destinadas a los alumnos con deficiencias físicas, auditivas o visuales.

Las 115 escuelas especiales atienden a 8.084 alumnos. Este tipo de escuelas, están destinadas para el alumnado comprendido entre la edad de 4 años hasta los 18. La mayoría de estos alumnos tiene una invalidez: 3.300 están en las 31 escuelas especiales destinadas a una minusvalía leve y unos 2.000 están en 33 escuelas destinadas a una minusvalía moderada. Además 200 alumnos, de entre 2.000 con una invalidez severa y profunda, están en los programas piloto para su educación y orientación (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Del mismo modo, existen 7 escuelas especiales y 5 escuelas – hospital, destinadas a 570 alumnos con discapacidad física. Los 90 maestros de las 5 escuelas especiales para alumnos con grave o profunda minusvalía auditiva, atienden a 550 alumnos con edad de estar en primaria o en el segundo nivel.

Aproximadamente 390 alumnos con perturbación emocional están distribuidos en 13 escuelas especiales; y 45 alumnos con múltiples minusvalías asisten a otro tipo de escuela especial; otros 200 alumnos asisten a las 3 escuelas para las Dificultades de Aprendizaje Específicas. Hay 6 escuelas especiales para los jóvenes que cometen delitos y 5 escuelas especiales para los niños que están en alto riesgo. Tres Departamentos Gubernamentales, el de Educación y Ciencia,

Universidad de Huelva 2009

Justicia, y el de Igualdad y Reforma de la Ley y la Salud de los Niños, están enlazados estrechamente llevando más allá la rehabilitación de aquellas personas jóvenes que han sido reencarceladas por los Tribunales por cometer delitos. En 1996 había 6 escuelas especiales para los jóvenes que cometían delitos, como se ha comentado anteriormente, y que contaban con un total de 159 muchachos y 8 muchachas, de un total de 167 (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

El Departamento de Salud y Niños, proporciona una serie de servicios para los niños con necesidades educativas especiales[6] antes de que ellos alcancen la edad de ir a la escuela. Se pone un énfasis especial en la necesidad de una ***temprana valoración***, evaluación y diagnóstico. Se aconseja a los padres sobre los requisitos especiales de los niños y se les aconseja cómo satisfacer, de la mejor forma posible, esas necesidades. También se anima a los padres a que cooperen con varias especialidades que proporcionan terapia, orientación, entrenamiento y una educación temprana (Eurydice, 2001).

En los últimos años ha habido un declive considerable en el número de niños con ***deficiencia física*** que requieren una larga hospitalización. Debido a su distribución esparcida, las escuelas especiales para los niños con minusvalía física existen sólo en ciudades de gran población. Tales escuelas, proporcionan una educación desde la edad de los cuatro años hasta finalizar el segundo-nivel, tal y como lo requiere las necesidades de los niños. Los Maestros reciben el entrenamiento inicial en las Universidades de Educación igual que cualquier profesor. Después de un poco de experiencia en la enseñanza, muchos continúan un año más de estudios superiores a jornada completa para lograr el Diploma en Educación Especial. Los maestros también gozan de oportunidades de asistir a cursos de formación. La mayoría de los niños con deficiencia física asisten a su escuela correspondiente local, con transporte gratuito, el estado se encarga de realizar las adapta-

[6] Cuando mencionamos necesidades educativas especiales se entiende que la **deficiencia visual** está incluida en este grupo, de esta forma lo generalizamos, y así no tenemos que mencionar cada una de las deficiencias en cuestión.

Universidad de Huelva 2009

ciones necesarias para estos niños. En algunos casos gozan de la atención de un ayudante para las necesidades de estos alumnos y en el segundo nivel, existen unas unidades especiales para realizar el apoyo a los profesores (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Numéricamente, los niños con ***deficiencia mental*** forman la categoría más grande de necesidades educativas especiales. Se estima que aproximadamente 1,5% de la población que va a la escuela están en la categoría de deficiencia mental ligera (considerando el C.I. de estos entre 50-70), aproximadamente 0,5% en la categoría de deficiencia mental moderado (con el C.I. entre 35-50) y sobre el 0,4% en la categoría de grave (C.I. menor de 25) (European Agency for Debelopment in Special Needs Education, 1998).

Existen 31 escuelas especiales, 155 clases especiales de primer-nivel y 48 clases especiales de segundo-nivel que proporcionan servicios educativos para los niños con deficiencia mental ligera. Estas clases y escuelas especiales tienen una ratio de alumnos-maestro de 15 a 1 y el transporte a las escuelas es gratuito. En un número pequeño de casos se proporciona el alojamiento residencial. Tal alojamiento puede proporcionarse, bien en un tipo de internado-escolar tradicional; o bien en un alojamiento de una casa de tipo normal con los padres. Estas escuelas especiales proporcionan un servicio educativo a los niños entre las edades de cuatro y dieciocho años. La entrada en estas escuelas, sólo es aprobada tras una completa valoración psicológica y la aprobación depende de la situación de aprendizaje actual del niño. En las clases senior del último año, se pone un énfasis especial en las asignaturas prácticas, la alfabetización y numerología, la preparación profesional y el entrenamiento u orientación y la experiencia para el trabajo (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Las clases especiales dentro de la primaria ordinaria, tienen un máximo de quince niños matriculados con impedimento mental ligero. Ellos son admitidos en la clase después de la valoración psicológica y con el consentimiento de los padres. El plan de estudios, como en las

Universidad de Huelva 2009

escuelas especiales, fomenta la auto-imagen positiva y la adquisición de una educación básica en el idioma, numerología y asignaturas de estética. Muchos niños permanecen en las clases especiales hasta que alcanzan el final de la escolaridad obligatoria. Las clases especiales se ubican dentro de la educación primaria y siempre se realiza un esfuerzo para integrar a estos niños en tantas actividades escolares como sea posible. Recientemente se han establecido clases especiales para estos niños en las escuelas de segundo-nivel. Los niños se transfieren a estas clases especiales desde la escuela de primaria a la edad de trece años (Eurydice, 2001).

Irlanda tiene 33 escuelas que proporcionan un plan de estudios adecuados para los niños con deficiencia mental moderada. Todas las escuelas son para alumnos que asisten diariamente, mientras que algunos tienen alojamientos residenciales del tipo anteriormente descrito. La entrada a la escuela se decide siguiendo una completa valoración psicológica y con el consentimiento de los padres. Hay 9 clases especiales en educación primaria ordinaria para 81 alumnos (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Para intentar no perdernos con las cifras anteriores, a continuación se expone un cuadro resumen con los datos más relevantes.

33 escuelas especiales para deficientes mentales moderados.
31 escuelas especiales para deficientes mentales ligeros.
6 escuelas especiales para jóvenes que cometieron delitos.
5 escuelas especiales para niños con riesgo de cometer delitos.
3 escuelas especiales para dificultades de aprendizaje (200 alumnos).
13 escuelas especiales de perturbación mental.
5 escuelas - hospitales.
7 escuelas especiales para deficientes físicos.
Escuelas de multideficientes para 45 alumnos.
TOTAL de 115 escuelas especiales para 8.084 alumnos

Cuadro XI.10. Resumen estadístico de n.e.e. en Irlanda.

Universidad de Huelva 2009

160 aulas especiales dentro de Primaria.
48 aulas especiales dentro de Secundaria.
2.300 alumnos discapacitados en clases especiales de Primaria.
277 profesores de educación especial en Secundaria.
1.032 profesores de educación especial en Primaria.
9% de niños de educación especial asisten a escuelas especiales.
2% de los niños irlandeses están afectados con n.e.e.

Cuadro XI.11. Resumen estadísticos de n.e.e.en Irlanda.

XI.6.3. Programa y formación.

Irlanda refleja dentro de la educación especial a los niños que han cometido ofensas o delitos contra la ley y han sido procesados en tribunales, así como aquellos que han sido enviados a los servicios sociales debido a ***desventajas sociales***. Algunos ejemplos están en la Escuela Casa de Trinidad que asegura el cuidado, educación y orientación en una escena residencial segura para más de treinta muchachos adolescentes difíciles que han sido enviados por los tribunales. El Centro de Niños de Finglas consta también de un Centro de Valoración y una Escuela Especial. En el Centro de Valoración, se observa a los muchachos menores de dieciséis años en una escena residencial durante un período de una o varias semanas. Los muchachos son enviados por los tribunales o por los Comités de Salud y los resultados de la valoración se usan para determinar una previsión educativa conveniente para ellos. La Escuela Especial en el campus es para los muchachos entre 12 y 15 a quienes los tribunales u otras agencias de referencia, consideran que les beneficiaría estar un período corto en este estructurado ambiente. La Escuela de Saint Joseph, en Clonmel, está destinada a la misma categoría de muchachos que el Finglas Centre, pero se centra en aquellos que necesitan un cuidado a más largo plazo. El Centro de Muchachas de Oberstown es para chicas entre las edades de diez y dieciséis años que son enviadas por las tribunales o los Comités de Salud. Este centro tiene alojamiento para más de 16 muchachas (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

Pueden describirse ***los viajeros*** como grupos o familias que llevan una existencia nómada en una magnitud mayor o menor. Tradicionalmente ellos realizaban trabajos artesanos como estañeros en las comunidades rurales. Recientemente, ellos han gravitado hacia los centros urbanos más grandes y una minoría de familias tiene alojamiento temporal que ocupan en la mayoría de los meses invernales. Un número pequeño continúa con su vida nómada sin residencia habitual. Existen aproximadamente 54 escuelas para estos niños que realizan una tarea de pre-escolarización especial, los objetivos son la alfabetización y la integración social y los costes totales los proporciona el Estado (Eurydice, 2001).

Algunos padres de niños con deficiencia visual de las zonas alejadas de Dublín, no envían a sus hijos a las escuelas especiales. Ellos han optado, en cambio por matricularlos en las escuelas locales, de primer y segundo nivel. Se acogen al ***Proyecto del maestro visitante*** que mantiene el apoyo al alumnado y sus familias y orienta a las escuelas locales en las necesidades educativas especiales de éstos. Hay aproximadamente 1500 niños acogidos a este Proyecto, dentro del sistema escolar ordinario, de éstos, de los cuales 20 son de deficiencia auditiva. Se emplean a 27 maestros especialistas para orientar al profesorado. Hasta hace pocos años este Proyecto iba destinado a deficientes visuales y auditivos, pero actualmente se ha ampliado el número de maestros visitantes y ya se abarcan otras deficiencias o Síndromes (Meijer, 1998).

Un grupo pequeño de alumnos se acogen al programa de ***Matricula en casa***, que consiste en realizar la educación en la casa de los alumnos por motivos médicos o de invalidez, les impide asistir a la escuela o de asistir a la escuela regularmente (**deficiencia visual** también). Recientemente, este programa se ha extendido para proporcionar al alumnado con deficiencias físicas severas y para quienes necesitan la ayuda adicional del ordenador para comunicarse. Se permite un máximo de 5 horas a la semana por cada uno de los alumnos (Meijer, 1998).

Universidad de Huelva 2009

El término ***" desventaja educativa"*** se hizo popular en los años cincuenta y sesenta. En general, involucraba a algunos niños con problemas para obtener el máximo beneficio del sistema escolar. Otras términos a menudo usados son pobres, menesterosos, se van por otros derroteros, son marginales, con el riesgo de, desigualdad... La posición social y las condiciones económicas son los factores pertinentes. Un estudio de 1999 concluye que el niño que está educativamente en desventaja tiene probabilidad de dejar la escuela pronto y tiene una pequeña o ninguna evidencia de lograrlo (Meijer, 1998).

Irlanda fue uno de los primeros países en hacer una intervención en el problema de la desventaja al establecer un pre-escolar en 1969 en la calle de Rutland (Dublín), un área de seria desventaja social. Varios proyectos han ayudado a proporcionar los libros, las comidas y los uniformes a los alumnos necesitados. En 1984, "el proyecto de ayuda a las escuelas en las áreas designadas en desventaja", fue introducido por el Departamento de Educación y Ciencia. Un fondo adicional estaba disponible para las escuelas que estaban involucradas en proporcionar los materiales educativos y promover las uniones entre escuela-hogar. Todo esto, junto a fondos de la Unión Europea, ha permitido estos proyectos se sigan desarrollando e incluso ampliando (Eurydice, 2001).

A continuación enunciaremos algunos proyectos de desventaja educativa que se están llevando a cabo (Eurydice, 2001).

- ✓ *Rompiendo el Ciclo* (BTC) es un proyecto en 33 escuelas urbanas y rurales en las áreas designadas de desventaja. Cada escuela de BTC tiene un máximo de 15 alumnos en las clases y todos son menores. Hay un coordinador nacional para cada sector, el urbano y el rural, y la inspección está involucrada en él. La formación del maestro y el apoyo es un rasgo del proyecto.
- ✓ *La iniciativa de 8 a* 15, es una iniciativa de formulación de medidas preventivas para combatir la salida temprana de los colegios. Son 15 ó 16 modelos estructurados en las áreas urbanas y rurales de desventaja educativa. Este proyecto tiene como finali-

Universidad de Huelva 2009

dades el acercamiento: un plan de estudios flexibles, los clubes de tarea, asesoramiento psicológico individual y grupal, programas de desarrollo personales, programas de traslado de primaria a secundaria, apoyo familiar, provisión de comidas y transporte a la escuela, educación al aire libre y escuelas de verano y terapia del arte.

- ✓ *La confianza de St. Vincent* es una comunidad basada en un taller de entrenamiento en el norte de la ciudad de Dublín. Especialista en el entrenamiento profesional y educación de personas jóvenes entre 13 y 20 años de edad (se incluye al **deficiente visual**). La mayoría de estas personas jóvenes vienen marginadas de fondos de pobreza y la exclusión social. El entrenamiento y el paquete educativo es holístico, es decir, para comprender lo general, tenemos que aprender lo específico. Se trabaja de forma individualizada e incluye apoyo personal continuo para aumentar competencia social y la estabilidad individual. Los elementos importantes son: afecto, valoración psicológica, trabajo en grupo para el desarrollo personal y social, apoyo familiar, asistencia social, inserción en el mundo del trabajo.
- ✓ *The Mol an Oige,* es una iniciativa de enero de 1998 y concluye en diciembre de 1999. El enfoque estaba en el fracaso escolar y en la salida temprana de la escuela. Involucraba a un total de 34 escuelas de primaria, 13 secundarias y tres centros de entrenamiento. El objetivo del proyecto era habilitar los proveedores de educación para satisfacer las necesidades del grupo designado flexiblemente. El acercamiento usado era de investigación - acción.
- ✓ *La Asociación de Apoyo del Aprendizaje irlandesa (ILSA)* se estableció originalmente hace casi 30 años como la Asociación de los Maestros Terapéuticos. ILSA publica las hojas informativas regulares y un periódico de educación titulados "APRENDE". Los objetivos de ILSA son: promover el funcionamiento del colectivo; crear el conocimiento adecuado para el aprendizaje de

Universidad de Huelva 2009

cada alumno; promover la investigación y publicación sobre el aprendizaje y el apoyo; conectar una red de ordenadores nacionales e internacionales. En Irlanda, los miembros son de todos los niveles de educación, de las escuelas y otras instituciones y de individuos interesados en el aprendizaje y el apoyo.

XI.7. La Deficiencia Visual.

En el año 1.800 se constituyó el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda, que se mantuvo hasta enero de 1.922, cuando se independizó el Estado de Irlanda, al Sur de esta isla, con un estatuto similar al disfrutado por Canadá. El 18 de abril de 1.949 se proclamó, oficialmente, la República de Irlanda, suprimiéndose todo nexo con Inglaterra, y siendo desde entonces el nuevo Estado un país totalmente independiente.

No obstante, esta situación política, que solamente tiene unos 66 años de historia, y dado que en el joven Estado católico siempre se imitó a Inglaterra en la forma de tratar la problemática tiflológica, se ha estimado más conveniente incluir toda la historia de la educación de los invidentes irlandeses, en el mismo capítulo dedicado a Inglaterra.

Actualmente y según nuestro estudio, existen varias Asociaciones en Irlanda que colaboran con los deficientes visuales irlandeses, entre ellas tenemos la especificada en ocasiones anteriores, "The Visiting Teacher". Este servicio suministra una ayuda adicional a la enseñanza de los niños invidentes en pre-escolar y en las etapas de la escolaridad obligatoria, tanto de centros ordinarios como de especiales. Este servicio proporciona una enseñanza directa, un acceso al currículum a través de provisión de materiales en un formato adecuado, también proporciona una tecnología adecuada y asesora al profesorado ordinario. Todo el entusiasmo se pone en trabajar conjuntamente con las familias y otros cuidadores, de esta forma, se capacita a ellos en la educación de sus hijos.

Universidad de Huelva 2009

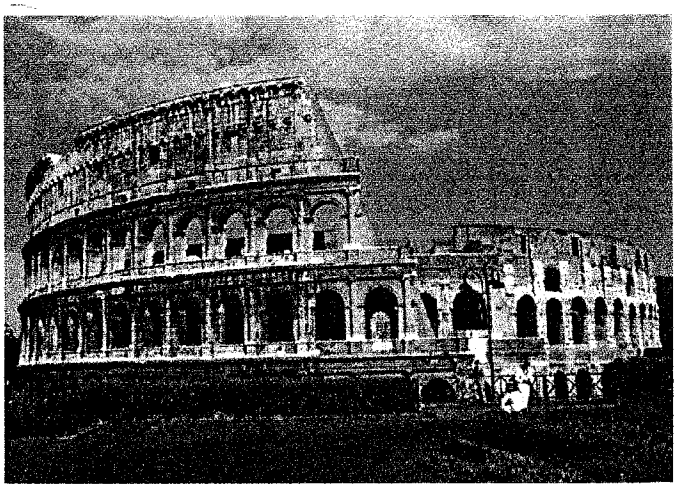
No podemos olvidar la "The National Council for the Blind" (NCBI), una Asociación de personas ciegas que ha luchado por estos invidentes a través de los años.

Se ha mencionado que los deficientes visuales disponen de equipos específicos para ser asesorados y atendidos en perfectas condiciones, equipos que tienen profesionales de distinta índole, pero destacamos los asistentes para las necesidades especiales. Éstos asisten al cuidado del alumnado discapacitado en el contexto educativo, que pueden ser asignados por jornadas completas o parcialmente. Sus funciones no son de enseñanza-aprendizaje, sino de asistencia cuando tienen que montar en el autobús, viajar con acompañante, escribir a máquina, colocar el equipamiento técnico, ayudarles a vestirse, comer, ir al servicio, excursiones y actividades recreativas, asistir al alumnado que no puede ir a clase, etc.

El empleo de un asistente de necesidades especiales queda en manos del Consejo de Dirección. El programa de estos asistentes está dirigido por la sección de Educación Especial dentro del Departamento de Educación que suministra un beca a las escuelas para pagar los costes de este asistente, todo lo que hemos mencionado es según nuestro estudio realizado mediante las entrevista y los cuestionarios.

Universidad de Huelva 2009

XII. ITALIA



Coliseum romano, Roma.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

XII. SISTEMA EDUCATIVO DE ITALIA

XII.1. Características generales del país.

XII.2. El Contexto Educativo.

- XII.2.1. Evolución de la educación en la historia.
- XII.2.2. Administración general y local.
- XII.2.3. Enseñanza privada.

XII.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- XII.3.1. Marco legal y aspectos de la educación obligatoria.

XII.4. El Sistema Escolar.

- XII.4.1. La Educación Infantil.
- XII.4.2. La Educación Primaria.
- XII.4.3. La Educación Secundaria.
  - XII.4.3.1. Ciclo Inferior.
  - XII.4.3.2. Ciclo Superior.

XII.5. El Profesorado.

XII.6. La Atención a la Diversidad.

- XII.6.1. Política de integración.
- XII.6.2. Evaluación.
- XII.6.3. Alumnado con n.e.e.
- XII.6.4. Programa y formación.

XII.7. La Deficiencia Visual.

- XII.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

XII.1. Características generales del país.

Italia[1] es una República parlamentaria y uno de los quince países miembros de la Unión Europea, situada en la Europa meridional. El territorio italiano, con la exclusión de la República de San Marino y el Estado de la Ciudad Vaticano, tiene una extensión de 301.046 Km^2. La población al 31 de diciembre de 1999 era de 57.679.895 de habitantes (datos del anuario estadístico italiano de 2000). La distribución de estos residentes en el territorio está condicionada por su configuración geográfica que presenta inmensas áreas montañosas (Alpes en el norte y Apeninos a lo largo del país) y llanuras limitadas, con el valle del Po con cursos de aguas torrenciales. La población ha emigrado hacia las grandes ciudades, sobre todo al norte del país, con un gran abandono del campo y las actividades agrícolas. La población, al igual que Europa, está en un proceso de envejecimiento. La inmigración sigue registrando una notable aceleración, ésta procede de Europa, Europa del este y regiones Balcánicas (G.E.L. 1988).

El italiano es el idioma oficial, aunque en algunas áreas del territorio nacional habitadas por grupos de personas se hablan otros idiomas diferentes; tal es el caso de "*Aosta de Valle*" que se habla francés,

[1] La información del sistema educativo de Italia se ha encontrado en italiano e inglés. Puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

"Trentino Alto Adige" el alemán, *"Friuli Venecia Giulia"* con lengua Ladina, también en áreas de Eslovenia; todas estas regiones, a nivel educativo, enseñan su idioma madre y el italiano. La Ley 482 de 15 de diciembre de 1999, salvaguarda a estos grupos con idiomas y culturas diferentes como pueden ser albaneses, catalán, alemán, griegos, croatas, provenzal-francés, etc. La capital de Italia es Roma; y su moneda ha sido la Lira italiana, hasta el 1 de enero de 2002 que se ha constituido el Euro como moneda oficial de los países de la Unión Europea (Eurydice.org, 2001).

Los órganos legislativos son el Parlamento nacional (diputados y senadores), los Consejos regionales y Trentino Alto Adigio, los Consejos provinciales de Trento y Bolzano. Los principales órganos ejecutivos son el Gobierno Central, las Juntas Regionales, las Juntas Provinciales y las Juntas Municipales. Todo el sector de la educación, de la escuela infantil a la instrucción universitaria, han sido confiado a un único Ministerio denominado de Instrucción, de la Universidad y de la Investigación (Eurydice, 2001).

La Ley constitucional nº 3 del 18 de octubre de 2001, ha modificado algunas normas de la Constitución de 1948, se precisa que los Ayuntamientos, las Provincias, las ciudades metropolitanas y las Regiones son entes autónomos, de tal forma que en armonía con la Constitución, deciden la forma de gobierno y los principios fundamentales de organización y funcionamiento (Corradini, 1977).

La religión más extendida en Italia es la Católica, pero no es una religión estatal. La Constitución enuncia que "todos los ciudadanos tienen igual dignidad y son iguales ante la Ley sin la distinción de sexo, raza, idioma y religión". Las relaciones legales con la Iglesia católica se regulan por un acuerdo de 1929 y se reformó en 1985, que hace provisión, entre otras cosas, para ser enseñada en las escuelas del estado a esos alumnos que lo deseen. Las relaciones con las otras religiones se acuerdan con los respectivos representantes (Corradini, 1977).

Universidad de Huelva 2009

XII.2. El Contexto Educativo.

XII.2.1. Evolución de la educación en la historia.

La instrucción pública en Italia tuvo su primer orden orgánico con la Ley de 1859, primera del logro de la unidad del Estado italiano. Esta Ley se articuló en cinco títulos que organizaron la instrucción superior, secundaria clásica, técnica, elemental y normal. Entre las características de esta Ley, destacamos la concentración administrativa y la neta separación en el campo de la instrucción secundaria entre escuelas "humanísticas" (con latín y destinadas al futuro alumnado universitario) y, escuelas "utilitarias" (sin latín y salidas limitadas a tareas ejecutivas).

Estas líneas anteriores sólo fueron reemplazadas íntegramente por la reforma Gentil de 1923, en donde se crearon escuelas preparatorias elementales (no obligatorias ni gratuitas), escuelas elementales de cinco años (dos ciclos), escuela secundaria inferior (seis tipologías), escuela secundaria superior (cinco tipologías) e instrucción universitaria (Estatales y libres). Los estudios humanísticos y filosóficos, presentes en los bachilleratos, caracterizan la cultura de la clase dirigente del País; en las escuelas utilitarias, en cambio, el trabajo manual y práctico es la finalidad principal del estudio (Consejo de la Comunidades Europeas, 1994).

Con el paso del régimen fascista a la República democrática, es la Constitución de 1948 la que inspira todas las transformaciones del sistema educativo. Se han ido aplicando gradualmente reformas de orden y programas de la escuela obligatoria y post-obligatoria.

La legislación escolar italiana tiene su fundamento en algunos artículos de la Constitución del Estado republicano; en particular, los artículos 30, 33, 34 y 38; que fijan los principios fundamentales e inderogables (Eurydice,2001 p. 7):

> *"La libertad de enseñanza; el deber del Estado de asegurar una red de instituciones escolares de cada tipo y grado abierta a todos sin distinción de ningún tipo; el derecho a las universidades, academias e instituciones de alta cultura; el derecho de instituir escuelas e institutos*

Universidad de Huelva 2009

privados de educación; el derecho de los padres a instruir y educar a sus hijos; el derecho a los capaces y merecedores, aunque faltos de medios económicos; el derecho a la educación y al arranque profesional de los inhábiles y disminuidos".

La aplicación de todos estos principios fundamentales de la Constitución se ha visto en toda la legislación posterior, con particular atención a la escuela obligatoria, a la formación de los profesores, a la valoración de los alumnos, a la inserción de los disminuidos y a la instrucción profesional (Eurydice,2001).

XII.2.2. Administración general y local.

Desde finales de los años cincuenta, la administración pública italiana ha ido adquiriendo gradualmente un proceso de descentralización; llegando el Decreto nº 10 de 1972 que transfirió muchas de las responsabilidades administrativas del Estado a las Regiones, las Provincias y Comunidades. Con la Ley nº 59 de 15 de Marzo de 1997, concedieron a Regiones, Provincias, Comunidades y Comunidades montañesas, todos los papeles y tareas administrativas hasta ahora realizadas por los cuerpos estatales, con la excepción de los asuntos extranjeros, defensa, finanzas, orden público, justicia, investigación científica, educación universitaria, plan de estudios escolar y organización general del sistema educativo; y estado laboral del personal escolar (Corradini, 1977).

La educación infantil, la enseñanza elemental y secundaria ya no es competencia de la administración general. La administración general, tiene sus departamentos a nivel regional como es *"El despacho escolar regional"*[2]. En la regiones tenemos también *"La Concejalía de la enseñanza pública de la administración regional"*, cuyas competencias conciernen a la asistencia escolar del alumnado. Esta Concejalía, administra el sistema de ayudas, servicios al estudiante, programación de la oferta formativa integrada entre instrucción y formación profesio-

[2] El despacho escolar regional, es una oficina periférica, de nivel directivo general, de la administración estatal de instrucción.

Universidad de Huelva 2009

nal, programación de la red escolar, planes provinciales, determinación del calendario escolar (Palomba, D. y Bertin, N, 1993).

Fadiga Zanatta, (1980); señala que en Italia la administración Local está subdividida en dos niveles que son el Provincial y el Municipal. En el pasado, a nivel Provincial, existían competencias en materia de instrucción en la Superintendencia de los estudios, en el año 2000 se ha suprimido este servicio y es la Concejalía provincial, descrita anteriormente, la que lleva a cabo las competencias en la relación región-provincia como la instrucción secundaria superior, redacción de los planes de organización de la red escolar, soporte organizativo de servicio de instrucción para el alumnado con minusvalía o desfavorecidos, edificios, suspensiones de clases en casos graves y urgentes, vigilancia, etc.

La administración Municipal, representativa a menudo de pequeñas comunidades, administra por cuenta propia y por delegación de las Regiones o Provincias, servicios necesarios para el funcionamiento de las escuelas y para asegurarles a los jóvenes domiciliados la asistencia escolar: transporte escolar, comedores escolares, ayudas económicas, libros de texto, etc. (Eurydice, 2001).

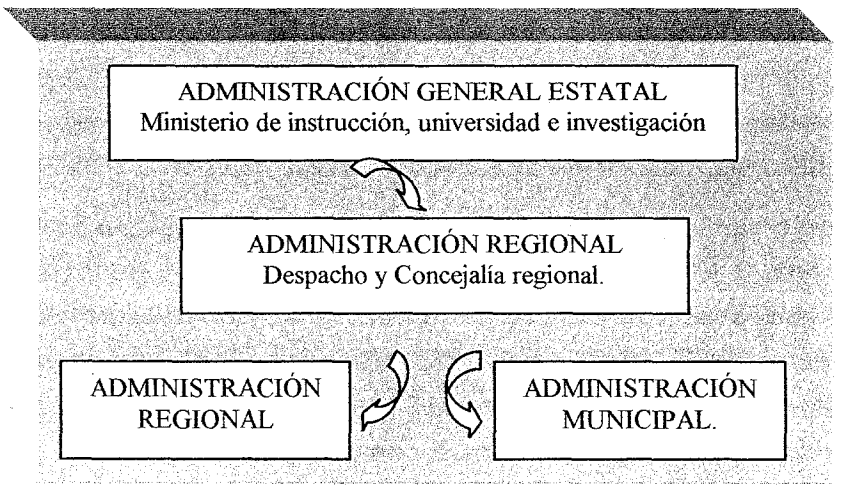


Figura XII.1. Esquema de la administración estatal educativa italiana.

Universidad de Huelva 2009

Mediante la Ley nº 59 de 15 de Marzo de 1997, ha sido llevado a cabo el proceso de desmantelamiento del sistema escolar centralizado; con el siguiente reglamento de ejecución nº 275 de 8 de Marzo de 1999, que concede a las escuelas la autonomía didáctica, autonomía organizativa, autonomía de investigación, experimentación y desarrollo. Cada institución escolar dispone del Plan de la Oferta Formativa (POF)[3] (Consejo de Europa, 1994).

La denominación de directores de escuelas infantiles, elementales y secundarias, tras el decreto nº 59 de 6 de Marzo de 1998, ha sido sustituida por el nombre de "*Ejecutivos*" y son encuadrados en papeles más nacionales que regionales. Es responsable de la gestión de la institución, tiene la representación legal, recursos financieros e instrumentales, así como responder de los resultados del servicio. Éstos son nombrados después de asistir a cursos de formación y tener a sus espaldas siete años de docencia (Consejo de Europa, 1994).

El *Consejo de círculo*, en las escuelas infantiles y primarias, y el *Consejo de Instituto*, en las escuelas secundarias, son los órganos que representan a profesores y no profesores, padres y alumnos, en la institución escolar. El Ejecutivo escolar es miembro de derecho, los demás son todos elegidos. El Consejo delibera sobre la adquisición, la renovación y la manutención de los centros escolares y los medios didácticos, dotaciones de libros, aprueba el POF y decide respecto a la organización de la vida y la actividad escolar, las actividades culturales, deportivas y recreativas, relaciones con otros centros, actividades extraescolares; y relaciones con el Consejo Escolar Local.

Siguiendo con el Consejo de Europa (1994); otros estamentos que cabe citar son el *Consejo de Intersección* en la escuela infantil; y el *Consejo Interclase* para la escuela primaria. Están constituidos por los profesores de todas las clases paralelas que funcionan en cada centro escolar y tiene un padre electo por cada clase o sección. El *Consejo de clase* en la educación secundaria está compuesto por todos los profe-

[3] El POF, es el plan de la Oferta Formativas y es el documento fundamental constitutivo de la identidad cultural y proyectiva de la escuela, que tiene que ser coherente con los objetivos generales estatales.

Universidad de Huelva 2009

sores de esa clase, cuatro representantes de padres y el Ejecutivo escolar; en la secundaria superior hay dos representantes de los alumnos y solamente dos padres.

Todos los actores de la vida social participan en los órganos colegiados de los centros educativos con sus competencias, entre ellos, de forma resumida, señalamos los del cuadro que sigue.

- Nivel Central: Consejo Superior de la enseñanza pública.
- Nivel Regional: Consejo regional de la instrucción.
- Nivel Local: Consejos escolares locales.
- Nivel de estudiantes: Asambleas estudiantiles en los institutos de instrucción de secundaria superior.
- Nivel de padres: Asambleas de padres de sección, de clase o de instituto.

Cuadro XII.1. Órganos colegiados de los centros educativos italianos.

El Ministerio dedica a la orientación escolar la máxima atención, tiene la necesidad de insertar en el Plan de la oferta educativa (POF) el fomento de las acciones de orientación, sea en vista a la continuidad de estudios, o bien, en la inserción en el mundo laboral (Eurydice, 1996).

Según nuestro cuestionario que hemos pasado a los representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de las necesidades educativas especiales, los **deficientes visuales** italianos están atendido de forma apropiada.

XII.2.3. Enseñanza privada.

El artículo 33 de la Constitución italiana establece dos principios fundamentales para la política escolástica (Consejo de Europa, 1994) que figuran en el siguiente cuadro:

Universidad de Huelva 2009

- La obligación, por el Estado, de ofrecer un sistema escolar estatal a todos los jóvenes.
- El derecho, para las personas físicas y jurídicas, de crear escuelas e institutos de educación sin gravamen por el Estado.

Cuadro XII.2. Principios Fundamentales de la Constitución italiana.

Igualmente, la Constitución italiana también nos señala que debería existir tres tipologías de escuelas, que aparecen en el cuadro que sigue a este texto.

- Las escuelas estatales, administradas directamente por el Estado.
- Las escuelas paritarias, administradas por Entes y vidas privadas pero reconocidas por el Estado y habilitadas a conceder títulos legales.
- Las escuelas meramente privadas, no habilitan a conceder títulos legales.

Cuadro XII.3. Tipologías de escuelas italianas.

Después de un profundo debate, el 10 de Marzo de 2000 se publica una orden sobre "normas por la igualdad escolar y disposiciones sobre el derecho al estudio y a la instrucción"; en ella, se equiparan las escuelas privadas a las escuelas paritarias (Eurydice, 1993).

Por lo que atañe al número de alumnado que frecuentan las escuelas no estatales en el curso 1999-2000, nos indican que el 40,5% van a las escuelas infantiles; el 6,3% asiste a escuelas primarias; el 3,5% asiste a las de educación secundaria inferior; y el 4,8% frecuentan escuelas secundarias superiores. La mayor parte de estas escuelas es administradas por órdenes religiosas católicas (Eurydice, 1993).

Universidad de Huelva 2009

XII.3.Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

XII.3.1. Marco Legal y aspectos de la educación obligatoria.

Con la Ley de 20 de Enero de 1999, nº 9; la obligación de instrucción, hasta ese momento limitada a ocho años, ha sido elevada a nueve y así, ha tenido lugar una adecuada programación en el cuadro general del sistema escolar y formativo. De este modo, la escuela obligatoria se inicia a los seis años de edad y termina a los quince, comprendiendo cinco años de instrucción primaria, tres años de la educación secundaria inferior y el primer año de la escuela secundaria superior (Eurydice, 2001).

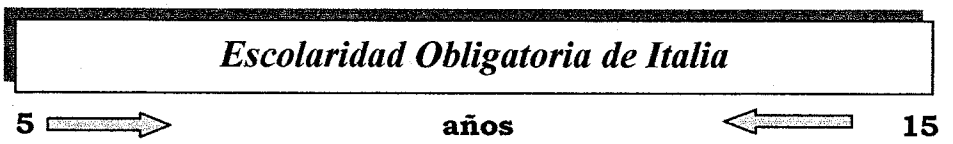


Figura XII.2. Edades que comprende la escolaridad obligatoria de Italia.

Las necesidades educativas especiales se legislan por la "Act 104/92", esta Ley abarca al alumnado con **deficiencia visual**, ya que no existe una legislación específica para ellos, según se desprende de nuestro estudio. La escolarización de este alumnado se realiza en centros ordinarios en régimen de integración e inclusión educativa.

El control de la **asistencia** en la escolaridad obligatoria es competencia de los Ejecutivos escolares de las escuelas primarias y secundarias y de la administración de los Ayuntamientos. En las escuelas de primaria, el Ayuntamiento comunica al Ejecutivo escolar, antes del inicio de las clases, la lista de los niños domiciliados en el término y que tienen que comenzar la escolaridad obligatoria; posteriormente el control corresponde al Ejecutivo escolar. Al finalizar la educación primaria, el Ejecutivo comunica a la educación secundaria los alumnos que han terminado y deben estar en ella, según la distribución territorial y solicitud de padres. Le corresponde ahora al Ejecutivo de secun-

Universidad de Huelva 2009

daria el control de asistencia del alumnado en edad obligatoria. Los padres o los que ejerzan la patria potestad, en el caso de que el alumno no asista a clase o no sea inscrito, son castigados con una multa aplicada por la administración municipal (Erdas, 1992).

La instrucción escolar obligatoria puede también quedar en la responsabilidad de los padres, en tal caso, son los mismos padres los que tienen que hacer llegar al Ejecutivo escolar una comunicación anual del estado del niños, así como, una documentación de que están capacitados para realizarlo. Este alumnado se tiene que presentar a exámenes finales en cada uno de los niveles escolares. Son pocas las familias que solicitan este tipo de escolarización (Erdas, 1992).

La citada Ley nº 9, ha tenido un primer cumplimiento en la Ley nº 144 de 17 de Mayo de 1999 que, para potenciar el crecimiento cultural y profesional de los jóvenes, ha instituido la obligación de asistencias a actividades formativas hasta el cumplimiento de los 18 años de edad, estableciendo que tal obligación puede ser absuelta en el sistema de instrucción escolar, en el sistema de la formación profesional regional y en el ejercicio del aprendizaje. Esta misma Ley, ha instituido el sistema de la instrucción y formación técnica superior (Eurydice, 2001).

Mientras queda a la competencia Estatal la fecha de principio y final del **año escolar**, las funciones administrativas relativas a la determinación del calendario escolar, períodos vacacionales, etc. ha sido delegado a las Regiones. En cambio, son competencia de las escuelas individuales las adaptaciones del calendario a las exigencias del Plan de la Oferta Educativa (POF). En la instrucción universitaria, cada facultad decide autónomamente las fechas de principio y final del año académico (Eurydice, 2001).

Las **actividades didácticas y exámenes** se desarrollan en el período del 1 de septiembre y el 30 de junio, con la excepción del ciclo superior de secundaria que termina los exámenes en el mes de julio. Cada uno de los centros, regulan los tiempos de la enseñanza, desarrollo de las disciplinas, horario semanal de cinco días y a veces seis,

Universidad de Huelva 2009

adoptando todas las formas de flexibilidad que se crean más oportunas. El horario diario suele ser de ocho horas y puede ser alargado hasta diez horas. Las clases suelen empezar a las ocho y media de la mañana y la salida a las cuatro y media de la tarde (Erdas, FE. 1992).

En la educación primaria el **horario semanal** oscila entre 27 y 30 horas, sin contar el tiempo destinado a comedor y transporte. En la educación secundaria inferior el número de horas semanales está entre 30 y 33 horas dependiendo de la elección de un idioma moderno; mientras la secundaria superior, los horarios son muy variados, según las materias elegidas, puede estar entre las 28 horas en los institutos clásicos y las 38 horas en los institutos técnicos y profesionales (Palomba, D. y Bertin, N. 1993).

Hacer posible la asistencia a la escuela a todos los jóvenes domiciliados en el territorio nacional, independientemente de la situación geográfica de residencia y de las condiciones socio-económicas particulares, es el deber del Estado, según la Constitución Republicana. Al logro de este objetivo se dedican la administración central y las administraciones regionales, provinciales y locales (Comisión Europea, 1995).

La **elección de la escuela** por parte de las familias es libre, sin embargo, algunas limitaciones relacionadas con las estructuras de la construcción del edificio, o bien por la plantillas asignadas a cada centro, se tienen en cuenta, en el caso de tener mucha más demanda que lo que posibilita el centro, los criterios de acogida son establecidos por cada una de las escuelas (Eurydice, 2001).

Para todos los niveles escolares, el control y la gestión de los centros escolares suele ser de dos tipos : técnico-didáctico, es el Ejecutivo escolar el que lo realiza; mientras que el administrativo-contable, lo realizan los inspectores escolares (Comisión Europea, 1995).

Universidad de Huelva 2009

XII.4. El Sistema Escolar.

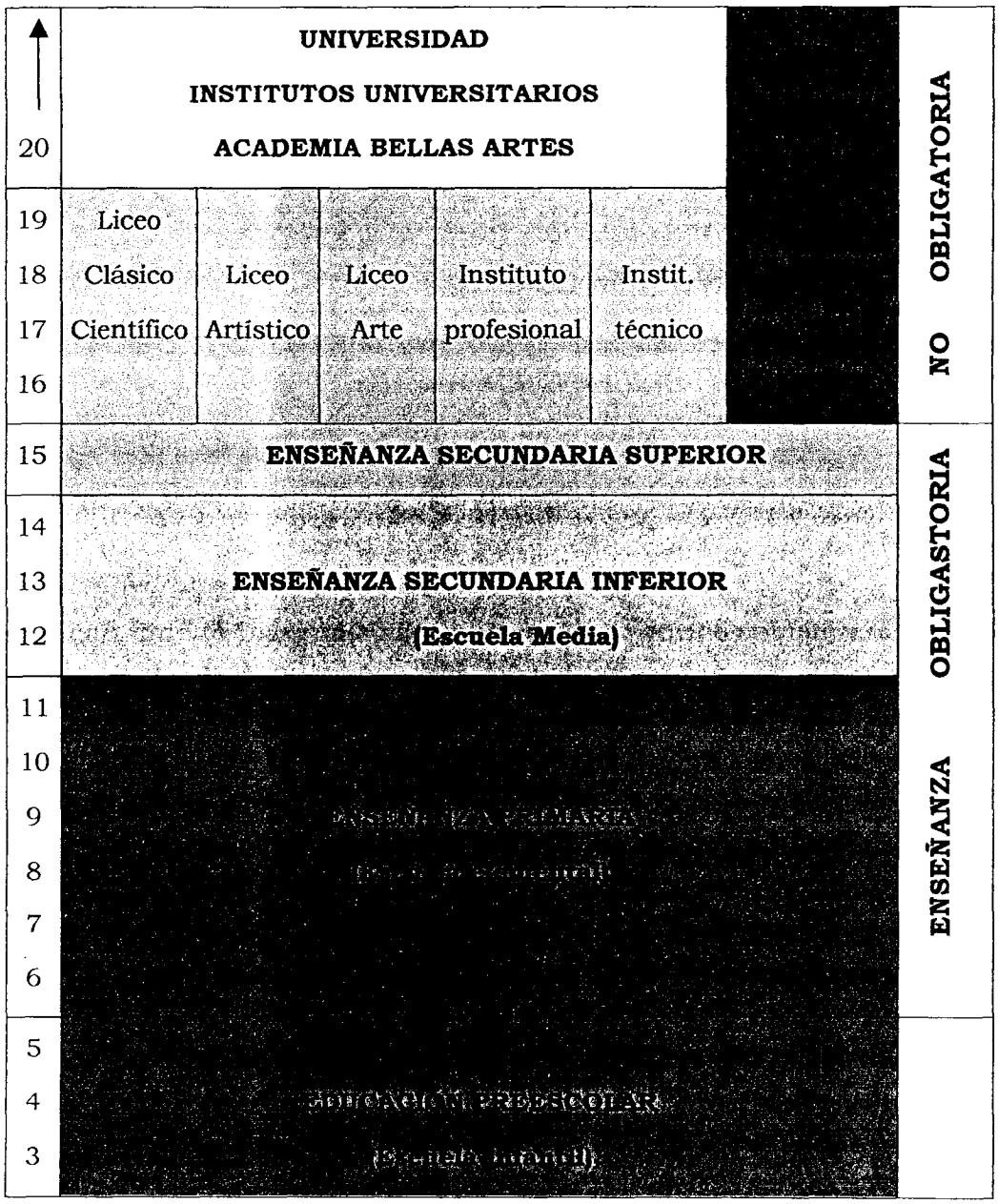
El sistema educativo italiano comprende actualmente las siguientes etapas educativas (OCDE, 1993):

- Educación preescolar, no obligatoria, para niños de 3 a 6 años; se cursa en las escuelas infantiles.
- Educación primaria, obligatoria, para niños de 6 a 11 años; se cursa en las escuelas elementales.
- Educación secundaria inferior, obligatoria, para niños de 11 a 14 años; se cursa en las escuelas medias.
- Educación secundaria superior, o de 2° grado, esta constituida por varios tipos de escuelas y, en general, concierne a los alumnos de 15 a 19 años. Después de ella, se accede a los cursos de instrucción superior, universitaria y no universitaria después de superar un examen.
- Los cursos de formación profesional, administrados por los Entes territoriales, pueden ser frecuentados a cualquier edad entre los 15 y los 25 años y a veces más allá de estas edades.

La elección de estudios en la educación secundaria superior ocurre después de la consecución del diploma de graduado escolar. Al finalizar los estudios secundarios, existe un momento clave en la orientación para la elección de estudios superiores o actividades laborales. Se tiene un amplio programa de servicios de orientación que está en contacto con las inscripciones en las universidades (Eurydice, 2001).

La Ley n° 30 de 10 de Febrero de 2000, ha previsto un profundo cambio del sistema escolar; este sistema se articulará en educación infantil con duración de tres años, en el ciclo de primaria con siete años y en el ciclo secundario con 5 años. Esta Ley estaba establecida para entrar en vigor el curso escolar 2001-2002, pero actualmente con el nuevo gobierno ha quedado aplazada (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009



Cuadro XII.4. Estructura del Sistema Escolar de Italia.

Universidad de Huelva 2009

Las normas emanadas por la racionalización de la red escolar, en vista a la autonomía de los centros, posibilita el unificar escuelas de infantil, elementales y secundarias en un único comprensivo. Esta opción, a veces, es utilizadas para llegar a un número determinado de alumnos para la concesión de la autonomía a las instituciones escolares. En la actualidad existen 3.284 institutos comprensivos (OCDE, 1993).

XII.4.1. La Educación Infantil.

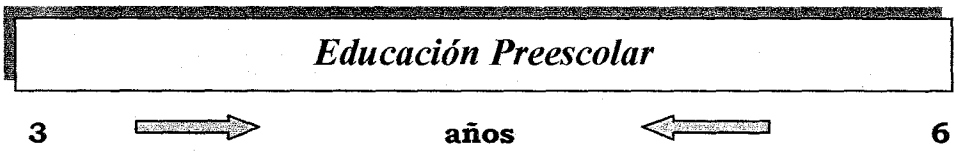


Figura XII.3. Edades que comprende la educación preescolar en Italia.

Los primeros centros que acogieron niños en edad infantil fueron las guarderías, que fueron fundadas por F. Aporti en 1829 en Cremona; resaltar que una experiencia fundamental fue la de M. Montessori en 1907, abrió en Roma la "casa de los niños" en la que realizó aquel método educativo que todavía hoy lleva su nombre. No llega hasta el Texto Único de 1928, de la Reforma Gentil, una reglamentación precisa en el cuadro de la instrucción pública. A pesar de todo, la realización de las disposiciones legislativas todavía quedó confiada a los organismos locales, de esta forma, las guarderías tuvieron finalidades asistenciales y sociales y fueron dejadas a las iniciativas privadas y asociaciones. Dependieron solamente del Estado las guarderías ubicadas cerca de los Institutos y Escuelas de Maestros, para la práctica de sus alumnos. El Estado asumió la completa responsabilidad de la educación pre-escolar en 1968 con la Ley nº 444, también se reconoció la función desarrollada por las instituciones privadas, asignándoles contribuciones financieras (Eurydice, 1994). Actualmente con la Ley nº 30 de 10 de Febrero de 2000, actualmente suspendida y no llevada a la práctica, la denominada escuela maternal se inserta dentro del siste-

Universidad de Huelva 2009

ma educativo de instrucción con la denominación de escuela infantil. De esta forma, estas escuelas se rigen hoy en día por el Texto Único de 1994, que contiene las disposiciones legislativas vigentes en materia de instrucción.

La escuela infantil es la primera forma de escolarización de los niños en Italia y representa el primer grado del sistema escolar. La asistencia a este nivel escolar cada vez es mayor, representando el 96% de niños entre 3 y 6 años escolarizados. Pueden asistir a ellas, el alumnado que al 31 de diciembre de ese año escolar, ha cumplido los tres años de edad (Erdas, 1992).

Según la Ley 444 de 1968, las escuelas infantiles estatales están compuestas de tres secciones o clases, correspondiéndoles la edad de los niños. En el caso de centros pequeños, se pueden agrupar varias edades. Las clases normalmente son de un número máximo de 25 alumnos o 15 como mínimo, siempre y cuando no existan alumnos con minusvalías, ya que si ocurre esto, se reduce el número de alumnos por clase. A cada clase se ha asignado dos profesores, siempre según el horario, ya que algunos centros funcionan de mañana y tarde (Erdas, 1992).

Con la llegada de la autonomía de los centros el 1 de septiembre de 2000, corresponde a cada una de las instituciones escolares la organización didáctica, siempre respetando los objetivos generales del sistema nacional de instrucción, libertad de enseñanza y elección educativa de las familias (Eurydice, 2001).

Los **objetivos generales** de la escuela de la infancia, de duración trienal, concurren a la educación y al desarrollo afectivo, cognitivo y social de los niños y niñas de edad entre tres y seis años; promoviendo las potencialidades de autonomía, creatividad, aprendizaje y trabajando para asegurar una efectiva igualdad de oportunidades educativas (OCDE, 1993).

También la OCDE, señala que la **estructura curricular** de la escuela infantil, se basa en la estrecha interrelación con las finalidades educativas, identidad, autonomía, competencia, desarrollo y los siste-

Universidad de Huelva 2009

mas simbólicos-culturales. De estos elementos mencionados surgen los campos de experiencias, entendidas no como materias de enseñanza, sino como ámbitos de actuación niño, que figuran en el cuadro.

- ✓ El cuerpo y el movimiento.
- ✓ Los discursos y las palabras.
- ✓ El espacio, el orden y la medida.
- ✓ Las cosas, el tiempo y la naturaleza.
- ✓ Mensajes, formas y media.
- ✓ El si y el otro.

Cuadro XII.5. Campos de experiencias de Educación Infantil italiana.

La **metodología** que utilizan estas escuelas está basada en el juego, en la exploración y búsqueda; y en la vida de relación. El método de enseñanza se deja a la libre elección de los docentes; por regla general se inspiran en Montessori. Se cuenta con tecnologías multimedias, TV, vídeos, etc. La valoración del alumnado es realizado a lo largo de todo el curso por el profesorado. Existe una valoración inicial, para observar las capacidades con las que se accede a la escuela; valoración de cada uno de los momentos de vida del alumno en clase, para individualizar la enseñanza; y la valoración final, para la verificación de los resultados formativos (Palomba, D. y Bertin, N (1993).

La **organización de la actividad educativa**, ha ofrecido amplias posibilidades a la inserción en la comunidad escolar del alumnado con necesidades educativas especiales y en concreto la **deficiencia visual**. Las orientaciones educativas estatales confirmaron que "*la escuela de la infancia acoge a todos los niños, también a los que presentan dificultad de adaptación y aprendizaje, por lo que constituye una oportunidad educativa relevante*". Todo esto se rige por la Ley 517 de 1977, Ley 104 de 1992 y del Decreto Ministerial 141 de 3 de junio de 19099. También

Universidad de Huelva 2009

se incluyen estructuras socio-sanitarias del servicio sanitario nacional y los servicios sociales del Ayuntamiento. Se considera la integración una forma eficaz de prevención del fracaso escolar; método fundamental para integrar a niños con necesidades educativas especiales, es aquel trabajo en grupo, con actividades dirigidas a la superación progresiva de dificultad de expresión, de movimiento, de comportamiento, socialización, etc. (Eurydice, 2001).

	Unidades Escolares	Secciones Clases	Alumnos	Profesores
Escuela Estatal	13.593	40.314	936.018	84.903
Escuela No Estatal	11.447	29.326	639.848	41.937

Cuadro XII.6. Datos estadísticos del curso 2000-2001 [4] de preescolar en Italia.

XII.4.2. La Educación Primaria.

La educación primaria tiene sus orígenes en 1859, constituida por la escuela elemental inferior obligatoria, con primero y segundo; y la escuela elemental superior, con las clases tercera y cuarta. Eran los Ayuntamientos los que tenían que administrar la instrucción elemental; con la formación del Estado unitario de 1861, tales disposiciones se extienden a todo el territorio nacional. El Texto Único de 1928, realiza una reforma, estableciendo cinco clases en la escuela elemental, con un grado inferior de tres años; y otro superior de dos. Distintas Leyes se van sucediendo hasta llegar al punto más alto de la renovación cultural y social de la escuela obligatoria, con la Ley 517 de 1977,

[4] Estos datos han sido aportados por Italia del Anuario Estadístico italiano de 2001; CENSIS; y Ministerio de Instrucción, Universidad e Investigación (servicio estadístico).

Universidad de Huelva 2009

en lo que concierne a la programación didáctica, la observación y la valoración de los alumnos, el trabajo en equipo de los profesores; y la coordinación entre clases e inserción de los discapacitados (Husen, T. y Postlthwaite, T. N., 1988). Actualmente, existe un momento de parsimonia, ya que la Ley que iba a entrar en vigor de 10 de febrero de 2000, está totalmente parada.

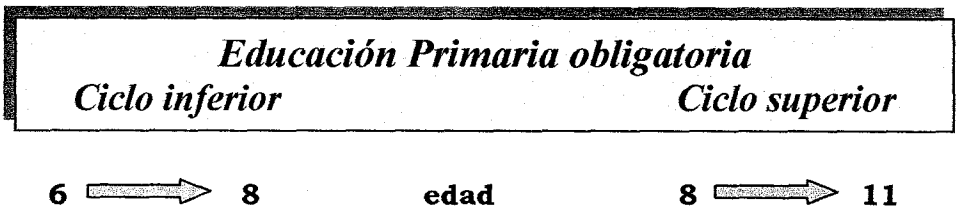


Figura XII.4. Ciclos y edades de la educación primaria italiana.

Con la enseñanza primaria se inicia la educación obligatoria que se articula en 5 años de curso y que acoge los niños de 6 a 11 años de edad; está difundida por todo el territorio nacional. Generalmente, los horarios semanales están entre 27 ó 30 horas, según el tipio de escuelas pueden llegar hasta las 40 horas. Las encontramos de tipo estatal y no estatal. Pueden constituirse centros comprensivos de escuelas infantiles, elemental y medias, bajo la dirección de un mismo Ejecutivo escolar. Esta medida, se toma como innovación, o bien en municipios inferiores de 5.000 habitantes. El número de alumnos por clase suele estar en torno a 25, con la excepción de si existe en el grupo algún alumno discapacitado, que se suele reducir. En las escuelas de educación primaria, pueden matricularse cualquier alumno que ha cumplido los seis años de edad, o cumplirlo antes del 31 de diciembre del año en curso (Galton, M. y Blith, A., 1989).

Igualmente, **las plantillas de profesorados** del centro, son constituidas sobre la base del número de alumnos, existencia de **deficientes**, duración del horario semanal de actividad didáctica, enseñanza de lengua extranjera, condiciones socio-culturales, innovación, etc.

Universidad de Huelva 2009

Los **objetivos generales** aprobados en el Decreto 104 de 1985 por el Presidente de la República, se definen seguidamente, reconociendo, que la escuela no agota todas las funciones educativas, la instrucción primaria se propone la interacción formativa con la familia y la comunidad social (Comisión europea, 1989).

> *"La escuela elemental tiene por finalidad la formación del hombre y el ciudadano en el cuadro de los principios de la Constitución de la República; ella se inspira, además en las declaraciones internacionales de los derechos del hombre y del niño; y obra por la comprensión y la cooperación con los demás pueblos".*

Según el artículo 3 de la constitución:

> *"La escuela elemental tiene también por tarea la promoción de la primera alfabetización cultural, constituye una de las formaciones sociales básicas para el desarrollo de la personalidad del niño, contribuye a superar los obstáculos de orden económico y social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impida el pleno desarrollo de la persona".*

La Comisión, también nos señala que las **disciplinas obligatorias** señaladas en los programas ministeriales son: lengua italiana, lengua extranjera, matemáticas, ciencias, historia, geografía, estudios sociales, educación de imágenes, educación de sonidos y música, educación motora; y religión, esta última, en el caso de que los padres lo consideren oportuno. En los dos primeros cursos la enseñanza es predisciplinar; en las clases siguientes se van introduciendo la forma disciplinar.

Las **programaciones didácticas** tienen un valor determinante en el proceso innovador que, con los programas, se tiene que realizar en la escuela elemental. Le corresponde a los docentes efectuarlas, no importa la metodología empleada, ya que importan los resultados (Cobalti, A., 1977).

Igualmente, la **valoración** del alumnado ha constituido, en estos últimos años, uno de los problemas más debatidos y más controvertidos. Los temas más debatidos pueden ser los que siguen,

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Distinguir entre función certificativa-comunicativa de didáctico-formativa.
- ✓ Reducir los empleos meramente burocráticos que pesan sobre los profesores.
- ✓ Garantizar claridad a las informaciones destinadas al alumnado y a las familias.

A causa de tales modificaciones, la valoración no se expresa en números (de 0 a 10); ni en letras (A,B,C,D,E); pero trimestralmente y al finalizar el curso, se expresa, con un juicio sintético, óptimo, distinguido, bueno, suficiente, no suficiente, que testimonien el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno en las disciplinas. La evaluación de los alumnos es responsabilidad del profesorado, no existen exámenes para pasar de una clase a la superior; salvo casos excepcionales, no se repite; pero si existe un examen en el tránsito de primaria a secundaria. Éste consta, de dos pruebas escritas (lingüística-expresiva; y lógico-matemáticas) y una entrevista. Se obtiene un certificado del Ejecutivo Escolar, no es un título, pero es necesario para la inscripción de los alumnos en secundaria inferior (Eurydice, 2001).

	Unidades Escolares	Secciones Clases	Alumnos	Profesores
Escuela Estatal	16.302	140.208	2.559.053	262.138
Escuela No Estatal	2.408	13.061	245.586	18.124

Cuadro XII.7. Datos estadísticos del curso 2.000-2.001[5] de primaria en Italia.

[5] Datos obtenidos de las mismas fuentes que la nota al pie del apartado correspondiente a la educación pre-escolar.

Universidad de Huelva 2009

XII.4.3. La Educación Secundaria.

La legislación actual italiana existente en educación secundaria está basada en la Ley "Gentil" de 1923. Es obvio, que tras tantos años se haya modificado alguna normativa; en el ciclo inferior la Ley 1859 de 1962 (escuela única y obligatoria); Ley 348 de 1977 (se suprime el latín, aparece música y tecnología); Decreto de 1983 (segunda lengua extranjera). En el ciclo superior, el más importante es el Decreto de 1992, con los programas y horarios. El Texto Único de 1994, agrupa en buena medidas todo las disposiciones legislativas para ambos ciclos de secundaria. Como se ha dicho, innumerables veces, la Ley 30 de 10 de febrero de 2000, reforma la ordenación de ciclos, pero que todavía no ha entrado en vigor (Erdas, 1992).

Sigue Erdas; la enseñanza secundaria es dividida en dos niveles: inferior y superior. El primero es de educación obligatoria (trienal), mientras que en el segundo, es obligatorio sólo el primer año; y las posibles recorridos estudiantiles, suelen elegirse al finalizar el ciclo inferior. El ciclo superior, comprende el Bachillerato clásico, Bachillerato científico, Bachillerato artístico, Instituto de arte, Institutos técnicos; y los Institutos profesionales.

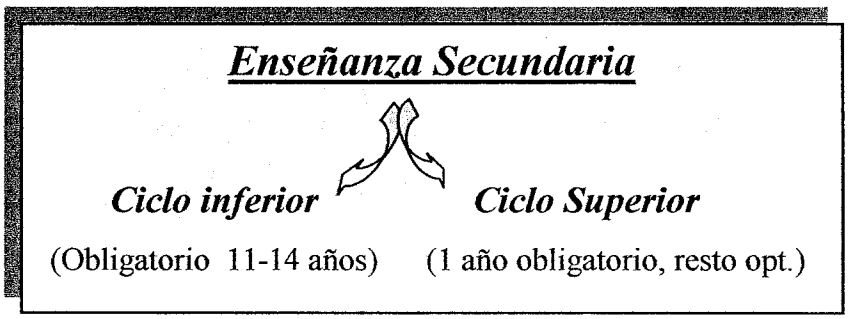


Figura XII.5. Enseñanza secundaria general italiana.

Se considera en nuestro estudio, como positivo el grado de integración del **deficiente visual**, ya que el alumnado en las clases de enseñanza obligatoria, asegura una constante participación del profesorado y la sociedad.

Universidad de Huelva 2009

XII.4.3.1. Secundaria: Ciclo Inferior.

El alumnado permanece en la educación secundaria inferior tres años (11-14 años); y se puede cursar tanto en establecimientos estatales como no estatales. Para acceder a este ciclo, es necesario poseer el diploma de enseñanza elemental, normalmente conseguido a los 11 años. La enseñanza se organiza en un único ciclo de tres clases. Las clases, normalmente son de 25 alumnos, 20 si existe algún alumno **discapacitado**, y en algunas zonas de montañas, islas, deprimidas, hasta 15 (Fadiga Zanatta, 1980).

Para llevar a cabo las finalidades del ciclo, se formulan los aspectos que siguen en el cuadro, para el ciclo (Eurydice, 2001):

- *Escuela de formación del hombre y el ciudadano, en cuanto se preocupa de brindar ocasiones de desarrollo de la personalidad en todas direcciones, éticas, religiosas, sociales, intelectuales, afectivas, creativas, etc.*
- *Escuela que sitúa en el Mundo, porque al alumno se le ayuda a adquirir progresivamente una imagen cada vez más clara y profunda de la realidad social, a reconocer las actividades con que el hombre provee la supervivencia y transforma las mismas condiciones de vida.*
- *Escuela que favorezca la iniciativa del sujeto por el propio desarrollo y lo pone en condición de conquistar la misma identidad frente al contexto social, por un proceso formativo continuo en las vías estructurales escolares y los diversos aspectos de la educación.*
- *Escuela secundaria en el ámbito de la instrucción obligatoria: siguiente a la escuela primaria, últimos años obligatorios en el desarrollo de la formación, que se consiguen por la continuidad dinámica de los contenidos y las metodologías.*

Cuadro XII.8. Finalidades de la educación secundaria italiana.

Universidad de Huelva 2009

La Ley establece como **finalidades** para estos últimos años de obligatoriedad: *"Promover la formación del hombre y el ciudadano según los principios enunciados en la Constitución y favorece la orientación de los jóvenes a los objetivos de la elección de la actividad siguiente"*.

Las materias con sus números de horas correspondientes a la semana se explicita en el cuadro que sigue; en la casilla de exámenes se expresa, con una "O" si es oral; y con una "E" si es escrito, apareciendo las dos letras cuando se llevan a cabo ambas modalidades. Igualmente, se detalla el tipo de clase que corresponde.

MATERIA ENSEÑANZA	HORAS SEMANALES			EXA-MENES
	CLASE I	CLASEII	CLASE III	
Religión	1	1	1	-
Italiano	7	7	6	O/E
Historia, Ed. Cívica, geografía	4	4	5	E
Lengua extranjera	3	3	3	O/E
Ciencias y matemáticas	6	6	6	O/E
Educación técnica	3	3	3	O
Educación artística	2	2	2	O
Educación musical	2	2	2	O
Educación física	2	2	2	O

Cuadro XII.9. Materias y Horas semanales de la secundaria italiana.

Universidad de Huelva 2009

La OCDE de 1993 indica que las **programaciones** tienen que reflejar un proyecto educativo didáctico que comprenda los momentos siguientes:

- Individualización de las exigencias del contexto socio-cultural del alumno.
- Definición de los objetivos iniciales, intermedios y finales que conciernen a las áreas cognitivas, no cognitivas y sus interacciones.
- Organización de las actividades y contenidos en relación a los objetivos.
- Individualización de los métodos y materiales adecuados.
- Sistema de observación de los procesos de aprendizaje.
- Finalizar la acción didáctica programada.
- Continuas verificaciones del proceso didáctico que informen sobre los resultados alcanzados y sirvan de guías para los siguientes.

Para la **evaluación** del alumnado del ciclo valen las mismas consideraciones hechas a propósito de la valoración de los alumnos de la escuela elemental, emanadas del Ministerio en agosto de 1996. El Consejo de clase, durante la valoración final, delibera si promociona o no, un alumno de una clase a la siguiente. El alumnado y las familias reciben orientaciones sobre los estudios futuros.

Al finalizar el ciclo, el alumnado tiene que pasar un examen para obtener el certificado de graduado escolar. El examen consta de pruebas escritas de italiano, matemáticas y lengua extranjera; y una entrevista (Eurydice, 2001).

XII.4.3.2. Secundaria: Ciclo Superior.

Después de haber superado positivamente el examen de graduado escolar, los jóvenes que quieren continuar en el sistema escolar, tienen que emprender cursos de estudios de duración quinquenal, cuatrienal o trienal en la escuela secundaria superior. Al término de

Universidad de Huelva 2009

ésta, los alumnos tienen la posibilidad de continuar los estudios universitarios, o bien, emprender profesiones libres o introducirse en el mundo del trabajo a nivel de profesiones intermedias o trabajadores especializados (Eurydice, 2001).

Sigue señalando Eurydice que las clases, en el primer año de estudio, no tienen que superar los 25 alumnos por clase; y en los años siguientes no pueden bajar de 20. Casi todos los institutos, tiene dividido el ciclo superior en un bienio (15-16 años) y un trienio (17-19 años); no existen exámenes para pasar del uno al otro. En los dos primeros años se imparten enseñanzas de base, mientras en el trienio tiene lugar la especialización del alumnado.

Los **objetivos generales** de la secundaria superior van encaminados al Bachillerato clásico y el científico como preparación cultural general para afrontar los estudios superiores; o bien, los Institutos técnicos y profesionales hacia una formación cultural, pero con especialización profesional. No existen grandes y novedosas metodologías en este ciclo, si acaso la interdisciplinariedad, con programaciones conjuntas en los Colegios de docentes y en los Consejos de clase (UNESCO, 1994).

La **evaluación** de los alumnos tiene lugar cuatrimestralmente, sobre la base de los resultados conseguidos por el alumnado en ejercicios escritos, prácticas de clase, laboratorio y entrevistas. La valoración se expresa en puntuaciones decimales, positivas de 6 a 10; y negativas de 0 a 5. Para pasar de una clase a la siguiente, el alumno tiene que obtener una puntuación de seis en cada una de las materias (Erdas, 1992).

Para finalizar el ciclo superior positivamente, el alumnado tiene que superar un examen que comprende tres pruebas escritas y una entrevista. La primera prueba verifica el dominio de la lengua italiana; la segunda tiene que ver con una materia optativa; y la tercera es pluridisciplinar con diversa preguntas, resolución de problemas o casos prácticos y lengua extranjera. El alumnado que supera este examen, pasa a la universidad o a otros tipos de estudios (Erdas, 1992).

Universidad de Huelva 2009

	Centros	Clases	Alumnos	Profesores
E.S.I. Estatal.	6.862	80.835	1.684.555	178.449
E.S.I. no Estatal.	873	4.505	92.371	11.546
E.S.S. Estatal.	4.688	110.059	2.382.154	233.128
E.S.S. no Estatal.	1.727	10.372	174.182	32.685

Cuadro XII.10. Datos estadísticos de E. Secundaria curso 2000-01. Eurydice,2001.

XII.5. El Profesorado.

Para enseñar en las escuelas infantiles y elementales italianas, hace falta conseguir la licenciatura en ciencias de la formación primaria en Universidades. Esta licenciatura tiene una duración cuatrienal, al cual se accede después de haber superado la educación secundaria superior de cinco años. Se articula en un bienio común y en dos especialidades, una para la escuela infantil y otra para la escuela elemental. El acceso a estos cursos de licenciatura está subordinado a la superación de un examen. Se indica como ejemplo que en el curso 2000-2001 se disponía de 6.863 plazas para estudiantes comunitarios y no comunitarios domiciliados en Italia; y 160 plazas para estudiantes no comunitarios domiciliados en el extranjero. Para poder enseñar en las escuelas secundarias, además de la licenciatura, tienen que realizar un curso de especialización bienal (Eurydice, 2001).

Corresponde al Parlamento aprobar las leyes relativas a la formación inicial del profesorado y al Ministerio de Instrucción, Universidad e Investigación dictar los decretos correspondientes. Actualmente, se basa en la Ley "Gentil" de 1923 y en la Ley 341 de 19 de noviembre de 1990 (Convey, A. 1992).

A. Convey nos sigue señalando que la selección del profesorado a tiempo indefinido tiene lugar mediante un concurso de títulos y exámenes, según obra en el Texto Único, mencionado en varias ocasiones.

Universidad de Huelva 2009

Este personal está un tiempo en período de prueba y tiene que participar en actividades de formación, además de realizar el servicio de enseñanza. El Ejecutivo escolar nombra una serie de tutores para este docente en período de prácticas. Los contenidos de la formación conciernen principalmente a los siguientes aspectos: competencias metodológicas y didácticas, conocimientos psicopedagógicos, habilidades relacionales y comunicativas, conocimientos jurídicos y administrativos, temas transversales. Al término del año escolar, el profesor tiene que informar de las actividades y experiencias de formación; y tener una entrevista para la confirmación en el puesto. Pasado todo esto, el profesor es nombrado funcionario del área de función docente. La contratación del profesorado a tiempo definido es efectuado por los Ejecutivos escolares.

El profesorado de educación primaria puede enseñar todas las disciplinas previstas en la escuela; en educación secundaria tiene una formación inicial especializada, para una o más disciplinas, por ejemplo matemáticas y física (Popkewitz, 1994).

El profesorado puede cambiar de centro de trabajo, bien dentro del mismo nivel o en niveles diferentes; según las norma establecidas, por ejemplo de primaria puede pasar a secundaria, siempre y cuando se esté en posesión de los títulos requeridos. Este cambio, no sólo se produce de forma voluntaria, también ante las necesidades de distribución de centros, necesidades demográficas, reorganización de centros, etc. (Popkewitz, 1994).

El profesorado que atiende la **deficiencia visual** es de todo tipo: profesorado ordinario, especialista en necesidades educativas especiales y profesorado especialista en invidentes. Sin embargo, no existen equipos específicos para ciegos.

El personal docente es encuadrado en los siguientes niveles retributivos, indicados en libras italianas; en bruto y por año. En el mes de diciembre adquieren una decimotercera mensualidad, además del sueldo normal. Del importe en bruto son detraídas cifras porcentuales por el impuesto progresivo sobre la renta de las personas físicas. IRPF,

Universidad de Huelva 2009

y por contribuciones a fondos de asistencia y a previdencia (Ministerio de instrucción, Informa escuela nº 18 de 2001).

	Sueldo Inicial	A los 35 años
P. Infantil.	18.408.000	32.684.000
P. Primaria.	18.408.000	32.684.000
P. Secundaria	20.885.500	37.410.000
Directivos.	32.687.000	57.939.000

Cuadro XII.11. Retribuciones del profesorado italiano a diciembre 2001.

En el cuadro que sigue se expresa el número de profesores italianos[6] y personal administrativo y de servicios en el curso escolar 2000-2002.

Escuela Elemental	6.781
Escuela secundaria inferior	3.057
Escuela secundaria superior	9.838
Personal de servicios	194.927

Cuadro XII.12. Personal docente y de servicio [7] del profesorado italiano.

[6] La **actividad profesional** del docente se desarrolla 5 días a la semana y 25 horas en la escuela infantil; 24 horas más dos de programación, en la escuela elemental; y 18 horas en la escuela secundaria. El Colegio de los docentes además les impone seis horas semanales de formación y no más de 80 horas anuales de preparación de clases, corrección de exámenes, etc. Desde 1989, el personal docente puede optar por el régimen de tiempo parcial, el 50% del horario normal. Se dispone de un mes de vacaciones, 8 días para participar en exámenes, 3 días por muerte de un familiar, 3 días por motivos personales, 15 días por boda, 5 días para formación, enfermedad, motivos personas sin sueldo, etc. La jubilación es a los 65 años de edad, o bien, con 40 años de servicio (Eurydice, 2001).

[7] Las fuentes son las mismas que en la nota de educación infantil.

Universidad de Huelva 2009

XII.6. La Atención a la Diversidad.

XII.6.1. Política de integración.

El problema de la Educación Especial en Italia ha sido ignorado a lo largo de la historia del sistema escolar, es con la reforma "Gentil" de 1923 y 1928 cuando llega una disciplina específica, limitada a los ciegos y sordomudos. Con el Texto Único de 5 de febrero de 1928, la obligatoriedad escolar se extiende también a deficientes visuales y auditivos. Con la llegada de la Constitución Republicana de 1948 empieza un cambio radical; en su artículo 3 se afirma que "todos los ciudadanos tienen iguales dignidades sociales y son iguales ante la Ley, sin distinción de condiciones personales y sociales, sexo, raza, lengua, religión o opiniones políticas". El artículo 34 reconoce el derecho de los discapacitados a la educación y al mundo laboral. Con la Ley 104 de 5 de febrero de 1992, el Estado ha legislado la asistencia, integración social y los derechos de las personas discapacitadas, garantizando el derecho a la educación, a la integración en las clases ordinarias; dictando normas muy precisas para el diagnóstico y certificación de la discapacidad, y por una plena integración escolar (Eurydice.org, 2001).

La política actual en materia de necesidades educativas especiales consiste en integrar totalmente a los alumnos. Esta política de integración lleva aplicándose desde hace más de veinte años, desde la entrada en vigor de dos disposiciones legales publicadas en 1976 y 1977. La citada Ley 104, representa la intervención más completa por parte del Estado italiano al defender los intereses y los derechos de los alumnos con deficiencias. Dicha Ley insiste en la evaluación de las capacidades de los alumnos con necesidades educativas especiales como condición previa para la definición de sus necesidades y el desarrollo de sus aptitudes (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998). Sigue la Agencia diciendo que el Ministerio de Educación Pública garantiza:

- ✓ La organización de actividades educativas con flexibilidad en cuanto a la estructura de las clases para la puesta en funcionamiento del programa escolar.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Una continuidad real de la enseñanza entre los diferentes niveles, lo que exige una colaboración estrecha entre los profesores de los distintos ciclos.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (incluida la **deficiencia visual**) en unidades o clases ordinarias de cualquier tipo o nivel de educación conlleva la reducción del número de alumnos en esas mismas unidades o clases. A fin de que el proceso de integración en un entorno ordinario sea eficaz, es más importante el desarrollo psicopedagógico de los niños que su edad, por lo que se autoriza la elaboración de programas especiales fundamentados en las capacidades individuales de los niños (Commission of the European Communities, 1992).

Un grupo de expertos en integración escolar aconseja al Director Provincial de Educación y a cada escuela. Este grupo colabora con los colectivos y las instituciones sanitarias locales en la elaboración del plan de aplicación de los programas de educación individualizados, así como en la organización de otras actividades relativas a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales(Commission of the European Communities, 1992).

La integración educativa se basa esencialmente en el desarrollo del potencial de los alumnos con deficiencia en materia de aprendizaje, de comunicación, de relaciones y de socialización. Los alumnos con dificultades de aprendizaje u otro tipo de problemas relacionados con la deficiencia, tienen derecho a estudiar como cualquier otro alumnos. Así pues, todo el alumnado comprendido entre tres y catorce años tienen asegurada su educación en clases ordinarias del sistema escolar general (Ley 104 de 1992); igualmente ocurre con el alumnado de secundaria superior y enseñanzas universitarias. Los niños con necesidades educativas especiales que temporalmente no pueden asistir a clase por razones de salud también tienen garantizada la enseñanza. La Dirección Provincial de Educación organiza para estos niños clases ordinarias que se imparten en los hospitales como unidades separadas de la escuela nacional (UNESCO, 1994).

Universidad de Huelva 2009

La integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales en unidades o clases ordinarias de cualquier tipo y de cualquier grado de enseñanza, se realiza mediante un plan coordinado de los servicios escolares, de la ayuda médica y social, de los centros culturales, recreativos, deportivos, así como gracias a actividades gestionadas por organismos privados o públicos. El equipamiento técnico y el material educativo necesario se facilita a las escuelas y a las universidades. Nos sigue informando la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998; que se prevé la figura de un educador de apoyo por cada grupo de niños con deficiencia en todos los niveles de la enseñanza obligatoria. Esta proporción puede sin embargo, modificarse en la escuela primaria cuando los niños presentan una deficiencia particularmente grave o cuando las escuelas se localizan en zonas montañosas o en islas pequeñas.

Aunque la integración total de los alumnos con necesidades educativas especiales constituye la base de la política actual, existen, sin embargo, escuelas para niños con ceguera y sordera o con problemas de lenguaje. Estos niños pueden finalizar su escolaridad obligatoria tanto en las escuelas ordinarias como en las especiales (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1998).

0,5% Alumnado Centros Específicos	Deficiencia Visual	Deficiencia auditiva
Escuelas Primarias	5	6
Escuelas Secundarias Inferior	12	3

Cuadro XII.13. Escuelas Especiales en Italia.

Universidad de Huelva 2009

XII.6.2. Evaluación.

Las instituciones sanitarias locales, mediante comisiones médicas especiales, están encargadas de evaluar la deficiencia, la necesidad de una ayuda permanente y la capacidad general del niño. Las comisiones están compuestas por un trabajador social y un experto en la deficiencia correspondiente, ambos contratados por las instituciones sanitarias locales (Eurydice, 2001). El Decreto del Presidente de la República de 1994 ha establecido, para la individualización de la persona disminuida:

- ✓ Certificado de minusvalía concedido por un médico o psicólogo.
- ✓ Diagnóstico redactado por la unidad multidisciplinar de la sección local de sanidad y acuerdo de los límites y capacidades del sujeto.
- ✓ El perfil dinámico–funcional con las características físicas, psíquicas, sociales y afectivas del alumno, con las dificultades de aprendizaje y las posibilidades de recuperación.
- ✓ Plan educativo individualizado (PEI) que describa el recorrido educativo y didáctico adecuado a las capacidades y a los límites del sujeto con discapacidad.

La valoración continua y formativa, así como la validez de la programación educativa para el alumnado discapacitado se desarrolla con las mismas modalidades previstas para el alumno ordinario de cada nivel escolar: son expresados juicios de provecho sobre el alumno al final del trimestre o cuatrimestre y al final del año escolar. En el PEI del alumno con necesidades educativas especiales se especifican las disciplinas que hayan sido adaptadas con los criterios particulares didácticos, así como las actividades complementarias y de ayuda y los contenidos. La evaluación del alumnado discapacitado se realiza teniendo en cuenta la programación del PEI. El artículo 6 del Reglamento de la realización de exámenes nos indica que las pruebas tienen que averiguar que el alumno haya alcanzado una preparación cultural y profesional idónea para la acreditación del diploma. Estos alumnos disca-

Universidad de Huelva 2009

pacitados, pueden utilizar cuantas ayudas auxiliares sean necesarias, siendo de acuerdo con los docentes y los Consejos de Departamentos (OCDE, 1995).

El paso de clase para este alumnado, es deliberado por el Consejo de clase o Consejo de interclase, al que el maestro de apoyo también participa sólo con derecho de voto para el alumno al que ha prestado su servicio. Si los resultados están muy por debajo de las metas programadas, se decide hacer repetir al alumno, aunque su edad supere la prevista por la escolaridad obligatoria de los alumnos ordinarios (OCDE, 1995).

XII.6.3. Alumnado con n.e.e.

La Ley 104 de 5 de febrero de 1992, tiene definidos los objetivos generales de la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales (Eurydice, 2001):

> *"La integración escolar tiene como objetivo el desarrollo de las potencialidades de la persona discapacitada en el aprendizaje, en la comunicación, en las relaciones y en la socialización. El ejercicio del derecho a la educación y a la instrucción no puede ser impedido de dificultad de aprendizaje ni de otras dificultades consiguientes relacionadas con la discapacidad".*

Con respecto a lo que se detalla en el cuadro posterior indicamos que, en nuestro estudio, el número de alumnado **deficiente visual** que asiste a centros específicos es de 369 en educación preescolar, 921 en educación primaria y 1245 en educación secundaria. Creemos que es un número considerable para tener como modalidad de escolarización, la integración en centros ordinarios.

En el cuadro siguiente, se relaciona el número de alumnos con necesidades educativas especiales integrados en escuelas estatales italianas, en cada uno de los niveles y grados, así como, el porcentaje correspondiente, con respecto al alumnado total italiano ordinario, según fuentes del Ministerio de Instrucción, Sistema Informativo en Informa Escuela número 18 de 2001.

Universidad de Huelva 2009

Nivel Escolar	N°. de alumnos	% del total
Ed. Infantil	9.613	1,02
Ed. Elemental.	52.443	2,07
E.S.Inferior.	44.433	2,61
E.S. Superior.	24.387	0.99
TOTAL	130.876	1,72

Cuadro XII.14. Alumnado deficiente integrado en Italia.

El alumnado con deficiencia que **ha terminado la instrucción obligatoria puede continuar el recorrido escolar** o bien acceder a los cursos de formación profesional organizados por las Regiones en los centros profesionales. Las Regiones, dentro de las indicaciones de la Ley, proveen un registro de Entes, instituciones, cooperativas sociales, centros de trabajo guiado y asociaciones de voluntariado, que desarrollan actividades idóneas a favorecer la inserción y la integración laboral de personas discapacitadas. Estos Entes tienen que tener personalidad jurídica pública o privada o naturaleza de asociación con los requisitos solicitados por el código civil, y pueden estipular convenciones en provincias y ayuntamientos para el suministro de servicios y ayudas, que faciliten la inserción de las personas discapacitadas en el puesto de trabajo y para su adaptación ambiental (Eurydice, 2001).

Igualmente; centros de acogida, de reeducación e inserción para personas portadoras de hándicaps graves también pueden ser puestos en manos de asociaciones privadas, órdenes religiosas y parroquias. Del mismo modo, también existe en estos centros una educación de las familias, llevadas a cabo por secciones de sanidad pública, que deben apostar fuerte en la colaboración y educación de padres en la rehabilitación e inserción de los jóvenes discapacitados, realizando encuentros, seminarios, visitas o asistencia domiciliarias.

Universidad de Huelva 2009

Para colaborar en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y hacer posible su inserción en las clases ordinarias, es asignado a los equipos didácticos de educación infantil, elemental y secundaria los llamados profesores de "*sostén* o de apoyo". Estos docentes están en posesión del título de especialización, conseguido después de un curso bienal instituido con base al Decreto del Presidente de la República nº 970 de 1975. Su servicio consiste en una enseñanza especializada para el alumnado integrado en pequeños grupos o individualmente, trabajan a lo largo de toda la jornada escolar y en aulas diferentes al del grupo clase; siempre acompañados por un profesor de clase. Es normal la organización de grupos de estudio y trabajo, compuestos por docentes, trabajadores del servicio, familias; y en secundaria algunos alumnos (Hegarty, S. 1994).

XII.6.4. Programa y formación.

Los padres y los servicios médicos y sociales colaboran en la elaboración de un perfil dinámico del niño con deficiencia sobre la base del diagnóstico funcional. Este perfil es necesario para terminar la adaptación del programa a las necesidades particulares del niño. Un grupo de educadores especiales por cada nivel de enseñanza aporta su ayuda a la hora de poner a punto el programa adaptado (European Agency for Development in Special Needs Education, 1988).

Sigue la European Agency que el perfil funcional dinámico describe los potenciales y los puntos débiles bajo distintos ángulos. Muestra las dificultades de aprendizaje del niño en relación con su particular tipo de deficiencia y las capacidades individuales que requieren ser desarrolladas. Este perfil se revisa al finalizar la escuela maternal o infantil, la primaria, la secundaria inferior, así como durante el ciclo secundario superior.

Los educadores de apoyo, como se ha indicado anteriormente, asignados a las clases ordinarias para ayudar a los niños con deficiencia deben ser especialistas y adquirir esta especialidad de dos años en cursos organizados por las instituciones reconocidas por el Ministerio.

Universidad de Huelva 2009

Sólo los educadores cualificados pueden participar en la elaboración del plan educativo y en la evaluación de las actividades (Hegarty, S. 1994).

El Ministerio de Educación Pública ha adoptado una serie de medidas destinadas a la formación permanente de los educadores en materia de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Algunos cursos también están dirigidos al personal de las instituciones sanitarias y de las colectividades locales que participan en los planes pedagógicos y de reeducación (European Agency for Debelopment in Special Needs Education, 1988).

El personal administrativo y educativo de las escuelas especiales para niños con deficiencia visual, auditiva o con problemas de lenguaje, tiene que haber obtenido un diploma de especialista después de estudiar un curso teórico y práctico de dos años, organizado por instituciones reconocidas por el Ministerio de Educación Pública (European Agency for Development in Special Needs Education, 1988).

Para finalizar el Sistema Educativo de Italia y como **Conclusión** destacamos algunos aspectos significativos de éste:

- ✓ Los Consejos escolares provinciales, de acuerdo con la administración local, favorecen la integración de los alumnos de las escuelas especiales mediante la aplicación de un programa adecuado. La integración tiene a veces lugar mediante la intervención de los servicios sociales que funcionan fuera de las escuelas especiales (European Agency for Development in Special Needs Education, 1988).
- ✓ El Ministerio italiano de Educación Pública no ha evaluado el grado de aceptación de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se entiende que los padres de los niños sin deficiencia, los educadores y la sociedad han aceptado totalmente la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias, ya que la integración es una práctica habitual desde hace casi veinte años (Eu-

Universidad de Huelva 2009

ropean Agency for Development in Special Needs Education, 1988).

- ✓ El informe de la OCDE de 1995 revela ciertos obstáculos a la integración en el nivel secundario y superior. Muestra que la integración está bien aceptada en el nivel de guarderías, escuelas infantiles y primarias, pero que en los ciclos superiores se plantean algunas dificultades. Sin embargo, hay que señalar que en esos años no existía aún un marco legislativo que apoyara la integración en esos niveles y que la formación de los educadores en los ciclos secundarios y superiores no se había desarrollado totalmente.

XII.7. La Deficiencia Visual.

En la Edad Contemporánea Italia era un puzzle de estados con reinos, repúblicas, ducados y principados que no eran poderosos económicamente, con gran miseria entre sus ciudadanos, principalmente los ciegos, cuya profesión era la mendicidad, dedicándose en su mayoría a pedir limosna por plazas y calles o de ciudad en ciudad, como lo testimonia Montoro (1993) con la siguiente anécdota:

"Una noche de jueves de carnaval en Roma, en el año 1821, Joachino Rossini y sus jóvenes compañeros, entre los que se encontraban Nicolo Paganini, el maestro Tazzini, el poeta Máximo Daceglio y la artista de teatro Tordinona, se disfrazaron de ciegos y recorrieron El Corso y otras calles de la urbe, pidiendo limosna y cantando un poema compuesto para el caso, con música muy romántica y en extremo bella de Rossini y letra de Daceglio, que decía así:

Somos ciegos; hemos nacido para vivir del favor ajeno. En estos alegres días no se niega una limosna. ¡Bellas damas! ¡Encantadoras señoras! ¡Por piedad, no seáis avaras! ¡Dad una limosna a los pobres ciegos! Pobrecitos somos todos sin vista y sin recursos. Vamos pidiendo

Universidad de Huelva 2009

limosna, tocando las campanillas y agitando nuestros bastones con el do, re, mi, fa, sol, la" (Montoro, 1993, p. 179)[8].

La Iglesia en la Edad Contemporánea trata de remediar la situación calamitosa y procura socorrer a los ciegos necesitados, organizando las postulaciones y los trabajos de éstos; determinando quienes deben ser atendidos por cada convento o parroquia, y creando en toda población importante una cofradía o hermandad.

XII.7.1. Aspectos generales de su historia.

Italia siempre ha sido un país pródigo en damas bienhechoras y aristócratas filántropos, quienes protegieron a los ciegos sin recursos, bien creando albergues, asilos, y clínicas, bien fundando y sosteniendo colegios e instituciones que les permitieran educarse o subsistir honradamente. Entre éstos destacamos: Conde Mondolfo (socorrió a los invidentes, fundando escuelas y consiguió que el número de éstas a finales del siglo XIX fuera de veintitrés); Conde Faussoni (tenía una hija ciego y se dedicó a través de un amigo a idear artilugios para que la hija pudiera escribir, después fueron los antecesores de las máquinas dactilográficas); y el Conde Taberno (fundó la institución de sordomudos pobres en Milán). La semilla de Pablo Taberno fructificó tanto, que en el año 1.900 había en Italia 65 escuelas de sordomudos y en 1922 se fundó la "Asociación Nacional Italiana de estos discapacitados (UIS) (Montoro, 1993).

El primer centro educativo para ciegos que funcionó en Italia fue el fundado por las monjas franciscanas terciarias en 1818 en Nápoles, pero desapareció pronto, ya que no existía en 1830. En este centro para el aprendizaje de le lecto-escritura se fabricaban las letras del alfabeto usual en madera de boj, cartón o metal, que se fijaban sobre un tablero con renglones limitados por listones. Estos tableros también servían para la escritura en vista, detallados en la figura que sigue. La

[8] El texto original en italiano era: "Si amo ciechi, si amo nati per campar di cortesía. In jornata d'allegria, non si nega caritas. Donne belle, donne care, per pietá, non siate avare, fate a povere ciecheti un pochio de caritat. Si amo tutti poverelli, senzasoldi de senza griochi. Che suonando i campanelli e scoltando li bastochi con il do, re, mi, fa, sol, la".

Universidad de Huelva 2009

enseñanza de todas las materias era memorística y se orientaba para que los invidentes adquiriesen el virtuosismo y el conocimiento necesario de algún instrumento musical que les posibilitara vivir de la música.

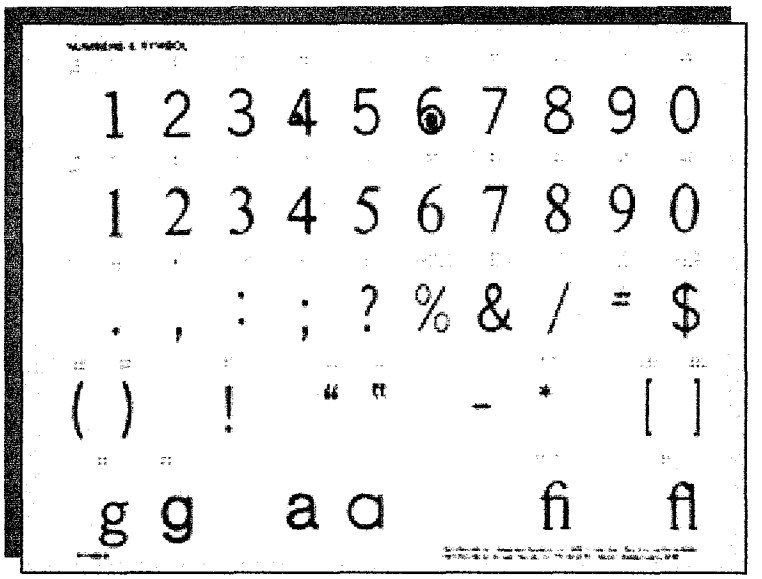


Figura XII.6. Caracteres visuales en relieve utilizados por las monjas italianas.

El primer Instituto para ciegos que hubo en Italia fue el de Padua, fundado el 2 de octubre de 1838 por el abad Luis Configliachi, rector magnífico de la Universidad de Padua; y sostenido en un principio por la "Fraglia di Padova", sociedad de ciegos fundada en la Edad Media. Este colegio desde 1845 se llamó "Instituto de Educación Social" y fue sostenido con donativos de la Iglesia y de otras sociedades filantrópicas. Aquí se implantó enseguida el sistema Braille y se educaron invidentes de ambos sexos. En la actualidad destaca por su formación profesional en música y en oficios artesanos, llamándose "Luigi Configliachi" (Montoro, 1993).

En 1920 ya se habían fundado institutos para ciegos en las más importantes ciudades italianas, siendo característico de todos estos centros docentes, que sus alumnos sean externos y estén alojados en el asilo más próximo al establecimiento educativo. A partir de 1960 co-

Universidad de Huelva 2009

mienzan a cerrarse muchos de estos colegios, porque se fomenta más intensamente que antes, la enseñanza de los invidentes en régimen integrado, reservándose los institutos tiflológicos, en general, para los niños que, además de la ceguera, tengan otra minusvalías (Montoro, 1993).

A lo largo del siglo XIX se fundan diversos colegios de ciegos en Italia, que enunciamos en el cuadro siguiente:

Cofradía María dell´Alba del ducado de Luca en 1835.
Instituto para Ciegos de Milán en 1840.
Colegio de Ciegos de Génova en 1850.
Instituto para ciegos de Florencia en 1850.
Instituto para Ciegos de Turín sobre 1850.
Colegio para Ciegos San Alessio en Roma en 1868.
Instituto para Ciegos de Nápoles "Principi di Napoli" en 1873.
Instituto para Ciegos Francesco Cavaza en 1882.
Instituto para Ciegos "Florio y A. Salomone" de Palermo en 1891.
Instituto para Ciegos "Cecilia Rismeyer" en Trieste en 1911.

Cuadro XII.15. Centros educativos de ciegos en la historia en Italia.

Merced a la iniciativa y protección de la reina Margarita, viuda del rey de Italia Humberto I, en 1904 se funda en Monza, cerca de Milán, una biblioteca Braille que lleva el nombre de ella. Ésta empezó a funcionar como circulante, prestando gratuitamente libros a los afiliados a la Unión Italiana de Ciegos, asociación a la que pertenece. Anexo a esta biblioteca funciona el Servicio Nacional del Libro Hablado, que graba y distribuye varias revistas sonoras con la más diversa temática para complacer los gustos y las necesidades de sus suscriptores (Montoro, 1993).

El principal artífice de la asociación de los privados de vista italianos, llamada "Unión Italiana de Ciegos" (UIC), fue Aurelio Nicolodi, quien comprendió que, cuanto mayor fuera la solidaridad entre los no videntes, más probabilidad habría de alcanzar los objetivos positivos, de esta forma se fusionarían la asociación de invidentes mutilados de guerra y la asociación de ciegos civiles, hecho que se produce en oc-

Universidad de Huelva 2009

tubre de 1920. Con el Real Decreto nº 1.047 de 26 de septiembre de 1947 establece la tutela de la asociación a la presidencia del Consejo de Ministros (Montoro, 1993).

El Real Decreto nº 2939 de 30 de diciembre de 1923 transforma los institutos para ciegos en entidades de educación, pasando a depender del Ministerio de Educación; y el Real decreto nº 3126 de 31 de diciembre del mismo año, establece la obligatoriedad de la enseñanza para los niños ciegos. Tales medidas pone en evidencia la falta de centros docentes para atender ala numerosa población de invidentes, lo cual provoca un movimiento de integración de los ciegos en las escuelas de los videntes que, en general, da excelentes resultados en este país (Montoro, 1993).

El Instituto romano "Augusto Romagnoli" tiene organizado un servicio de profesores itinerantes para impartir lecciones instrumentales y complementarias a los niños invidentes que estudian la enseñanza elemental en régimen integrado, a quienes la "Unión Italiana de Ciegos" les proporciona el material que precisen, gratuitamente o en muy favorables condiciones de pago. Esta política educativa está dando excelentes resultados (Montoro, 1993), porque los videntes llegan a conocer perfectamente a los ciegos, y éstos adquieren relaciones que les proporcionan ventajas notables en el futuro para continuar sus estudios, colocarse o, simplemente, para desenvolverse en más propicios ambientes.

En Italia los internados de ciegos se reservan, casi exclusivamente, para aquellos que son pluridefícientes; y, por consiguiente, necesitan un trato muy especial y una educación individualizada, que no les es posible recibir en una escuela ordinaria pública.

En el Instituto Francesco Cavaza de Bolonia funciona un centro de formación profesional en el cual se capacita a los faltos de vista para ser telefonistas, programadores de ordenador, reveladores de cámaras oscuras, técnicos en informática y operadores. El alumno tiene que tener cumplidos los 14 años, tener buena constitución física, ser italiano ciego y estar en posesión del diploma de la escuela media, de la

Universidad de Huelva 2009

superior o de una licenciatura. Del mismo modo, este Instituto tiene como cometido la preparación de los profesores itinerantes o de apoyo para la enseñanza integrada de los ciegos (Montoro, 1993).

Montoro (1993) nos señala con respecto a la educación del invidente en las etapas de secundaria y superior:

> *"La enseñanza media y superior pueden cursarla todos los ciegos que lo deseen en los centros docentes públicos, y para iniciar estos estudios es preciso tener cumplidos los 14 años de edad. La estructuración del sistema escolar italiano en ciclos de enseñanza y en materias asignadas a cada cátedra ha facilitado los estudios secundarios y universitarios a los ciegos, siendo la base para el ejercicio de las carreras cursadas por éstos, una legislación protectora, que les estimula a superar las dificultades que, objetivamente, presenta el desempeño de una actividad docente para un falto de vista"* (Montoro, 1993, p. 202).

En Italia había en los años 1990 unos 40.000 ciegos, de los cuales unos 25.000 son mujeres y 15.000 varones. Se considera persona invidente a la que, con las correcciones pertinentes, sólo ve un décimo de la visión normal en la escala de Wecker. Todos son miembros de la entidad UIC, que siempre debe estar presidida por un falto de vista, disponiendo además, la legislación vigente que en todos los consejos de administración de los organismos tiflológicos, obligatoriamente, por lo menos, uno de sus miembros ha de ser ciego, elegido por todos los componentes de la UIC (Unión Italiana de Ciegos).

Universidad de Huelva 2009

XIII. LUXEMBURGO



Ciudad de Luxemburgo

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

XIII. SISTEMA EDUCATIVO DE LUXEMBURGO

XIII.1. Características generales del país.

XIII.2. El Contexto Educativo.

- XIII.2.1. Administración general.
- XIII.2.2. Enseñanza privada.

XIII.3.Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- XIII.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

XIII.4. El Sistema Escolar

- XIII.4.1. La Educación Infantil.
- XIII.4.2. La Educación Primaria.
- XIII.4.3. La Educación Secundaria.
  - XIII.4.3.1. La Educación Secundaria.
  - XIII.4.3.2. La Educación Secundaria Técnica.

XIII.5. Los Profesores.

XIII.6. La Atención a la Diversidad.

- XIII.6.1. Política de integración.
- XIII.6.2. Admisión, diagnóstico y orientación.
- XIII.6.3. Programa y formación.

XIII.7. La Deficiencia Visual.

- XIII.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

III.1. Características generales del país.

Luxemburgo[1] está situado en el corazón de Europa, hace frontera con Bélgica, Alemania y Francia. Tiene una superficie de 2.586 Km^2 y es el Estado más pequeño de la Unión Europea, con 429.200 habitantes. Luxemburgo es una monarquía constitucional bajo el régimen de democracia parlamentaria; el poder ejecutivo pertenece a S.A.R. el Gran Duque Henri, el poder ejecutivo lo asumen conjuntamente el Gran Duque y el parlamento y el poder judicial es independiente (G.E,L., 1990).

[1] Los datos del sistema educativo de Luxemburgo se ha encontrado en francés e inglés, puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

La capital del Gran Ducado de Luxemburgo es la ciudad de Luxemburgo, su moneda ha sido el franco luxemburgués hasta la llegada del Euro en enero de 2002. La ley de 24 de febrero de 1984 precisa que la lengua nacional es el luxemburgués, la lengua de la legislación es el francés y las lenguas administrativas y judiciales son el francés, el alemán y el luxemburgués. La religión más representativa es la católica. La corta extensión del territorio, explica la ausencia de provincias y departamentos como órganos ejecutivos y legislativos; sin embargo, a nivel administrativo, está dividido en tres distritos (luxembourg, Diekirch y Grevenmacher), 12 cantones y 118 communes (eurydice.org, 2000).

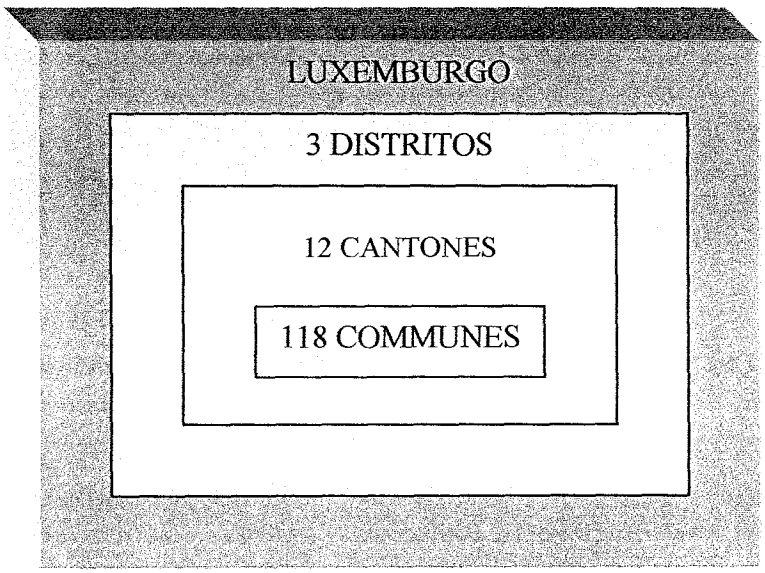


Figura XIII.1. Distribución administrativa de Luxemburgo.

El PIB y el nivel de vida de Luxemburgo son de los más elevados de los países miembros de la Unión Europea. Su economía está orientada cada vez más hacia el sector servicios. El desempleo ha aumentado estos últimos años en torno al 3% (datos de 1999), significar que en mujeres es superior al de hombres y los jóvenes de 16 a 25 años es el grupo más afectado con respecto a otros grupos activos. La inflación

Universidad de Huelva 2009

está en torno del 1%; y tiene aproximadamente 159.400 inmigrantes (eurydice.org, 2000).

El 10 de Septiembre de 1944 fue la fecha en la cual el Gran Ducado fue liberado de la invasión alemana de 1940. Después de esto, en 1947 realizó un acuerdo económico del Benelux con Bélgica y Países Bajos. Miembro del pacto del Atlántico Norte desde 1949 y, a partir de 1950, participó en la Comunidad Económica Europea, como miembro fundador; y actualmente es una de los quince países miembros de la Unión Europea y monetaria (G.E.L., 1990).

XIII.2. El Contexto Educativo.

El sistema de enseñanza de Luxemburgo está marcado, desde el punto de vista organizativo y administrativo, por un rol dominante del Ministerio de Educación nacional. En 1999, con la coalición gubernamental, el Ministerio de Educación Nacional se dividió en dos: el Ministerio de Educación Nacional de la Formación Profesional y Deportes; y el Ministerio de Cultura Enseñanza Superior e Investigación. El Ministerio de Educación Nacional de la Formación Profesional y Deportes se encarga de la educación preescolar, primaria y postprimaria, así como de sus establecimientos escolares. Y el otro Ministerio, tiene en su campo la responsabilidad de los establecimientos de enseñanza superior, que se beneficia de una mayor autonomía (Eurydice, 2001).

Un aspecto de la herencia de la historia del sistema educativo reside en la demarcación fuerte de tres vías de formación con una jerarquización muy marcada: La enseñanza secundaria propiamente dicha, que es la de mayor prestigio, con un examen de entrada (abolido en 1996) después de superar la enseñanza primaria; la enseñanza secundaria técnica, con también un examen de entrada (ya abolido), pero más fácil que el mencionado anteriormente; y la enseñanza complementaria, bastante conectada a la enseñanza primaria y dirigida al alumnado con suspensos precedentes. En la actualidad, el sistema educativo luxemburgués ha atenuado estas diferencias, y en los últimos años, las autoridades ministeriales han trabajado por una mejor

Universidad de Huelva 2009

valoración de la enseñanza secundaria técnica. La enseñanza complementaria se ha ido transformando poco a poco en una enseñanza de régimen preparatorio. En todas estas enseñanzas el ministerio siempre lucha por evitar exclusiones y por la igualdad de oportunidades. Por último, mencionar que otra característica histórica del sistema educativo es la ausencia de una verdadera estructura de enseñanza universitaria (Anele, 1994).

Tradicionalmente la laicidad, según Eurydice (2001), no era un principio clave en el sistema educativo luxemburgués y la enseñanza religiosa predominaba hasta 1998 en el nivel de enseñanza primaria. En enseñanza secundaria, la elección entre religión y moral laica, se puede hacer después de veinte años. Generalmente, la enseñanza religiosa está incluida en los programas oficiales de enseñanza. Las horas de religión están incluida en el horario normal y las calificaciones de religión figuran en los boletines. La Ley de 10 de Julio de 1998 hace modificaciones de los artículos 22, 23 y 26 de la Ley de 10 de Agosto de 1912 sobre organización de la enseñanza primaria; e introduce la oferta de materias de educación moral y social para los alumnos que no se inscriben en religión.

Si el principio de libertad de enseñanza es un hecho, conviene señalar que en la práctica, la libertad de elegir el Centro no comienza hasta la enseñanza secundaria. Para la educación preescolar y primaria esta elección no existe. Otras alternativas pedagógicas, por las cuales, los padres y los alumnos pueden optar son, los establecimientos confesionales, no son gratuitas, pero imparten los programas de la escuela pública en enseñanza primaria; y los centros privados para preescolar, primaria y secundaria, que se apoyan en otros principios. La escuela pública, gratuita y obligatoria, es la única que el Estado financia totalmente (Anele, 1994).

Luxemburgo, actualmente, tiene una legislación específica para el alumnado con n.e.e. denominada "Ley especial de integración de niños con necesidades especiales"; y también tiene una normativa para la **deficiencia visual**, "Ley de educación de niños ciegos" de 1900.

Universidad de Huelva 2009

XIII.2.1. Administración general.

Para la educación preescolar y primaria la administración comparte las funciones entre el Ministerio de Educación Nacional de la Formación Profesional y Deportes y las communes o municipios. El cuadro legislativo (leyes, reglamentos, circulares) es competencia del Ministro a nivel nacional. Éste, es responsable de todo lo concerniente en el marco pedagógico y didáctico de la enseñanza: planes de estudio, metodologías, evaluación, organización del tiempo escolar, etc. La supervisión de este Ministerio se hace de forma directa (planes de estudio y metodologías) e indirecta (evaluación y control de la enseñanza, así como, las decisiones relativas al destino de los alumnos). Los colectivos locales no intervienen en casi nada en este nivel (Eurydice 2001).

Para la enseñanza postprimaria, la jerarquización de responsabilidades va directamente del Ministerio de Educación Nacional de la Formación Profesional y Deportes a los establecimientos escolares. Diferentes órganos, a instancias de la comisión, hacen de enlace entre el Ministerio y los establecimientos, entre los diferentes establecimientos y entre los Centros y el exterior. La ejecución de todas las medidas propuestas por el Ministerio (leyes, reglamentos y circulares) es competencia de los establecimientos escolares (Eurydice, 2001).

Para la enseñanza superior la responsabilidad es compartida entre el Ministerio de Cultura de la Enseñanza Superior e Investigación y los establecimientos de enseñanza superior. Y en el nivel de Formación Profesional continua, la situación es más compleja en función del papel jugado entre las empresas y las organizaciones sociales.

La administración general a nivel nacional (Consejo de Europa, 1994), puede ser caracterizada de centralista bajo el mando del Ministerio; algunas de las decisiones que toma son:

- Proyectos de Ley del Gran Ducado, elaborados por la administración central y votados por los diputados.
- Reglamentos y circulares ministeriales.
- Planes educativos.

Universidad de Huelva 2009

- Horarios y organización de períodos vacacionales.
- Los presupuestos, así como, la gestión de los centros de enseñanza posprimaria.
- Decisiones en materia de formación de los profesores.
- Inspección de la enseñanza preescolar y primaria.

La gestión de la educación preescolar y primaria se realiza a nivel de communes o municipios, bajo la supervisión de la comisión municipal. La gestión de los establecimientos de secundaria y secundaria técnica se lleva a cabo por la administración nacional y los directores de los centros (Eurydice, 2001).

También, la investigación en el campo educativo, se efectúa bajo la responsabilidad del Ministerio Central de Investigación del Instituto Superior de Estudios e Investigación Pedagógica; y en el Servicio de Coordinación de Investigación e Innovación Pedagógica y Técnica.

Al frente del Ministerio de Educación Nacional de la Formación Profesional y Deportes, está un Ministro y actualmente no tiene un secretario de estado en el seno del ministerio.

Cabe mencionar, que la administración general a nivel regional no tiene actualmente importancia considerable, es por ello que no se dedica un apartado, como en otros capítulos, a ello.

En cuanto a la administración general a nivel local (Consejo de Europa, 1994), juega únicamente un papel importante en la organización y administración de la educación preescolar y primaria. Ciertas medidas y decisiones necesitan una coordinación entre los colectivos local y nacional, como en los casos de necesidades de profesorado, clases específicas y calendario escolar. Las necesidades del profesorado se realiza en los municipios y se comunica al Ministerio que da el visto bueno. La elección del nuevo maestro se hace en los municipios, junto al inspector y es nombrado por el Consejo municipal. El salario del

Universidad de Huelva 2009

profesorado es pagado en dos tercios por el Estado y un tercio por la commune.

A instancias políticas a nivel local, el Consejo municipal está secundado por la Comisión escolar (Ley de 10 de Agosto de 1912 sobre organización de la enseñanza primaria, art. 74-76). Esta Comisión se compone de: Un burgomaestre, un eclesiástico (nombrado por el ministerio) y tres miembros laicos (nombrados por el consejo municipal). Todos estos miembros tienen que tener al menos 25 años, estar domiciliados en el municipio y poder gozar de sus derechos civiles y políticos. Esta Comisión se reúne al menos dos veces al año; y entre sus funciones destacaremos las que figuran en el cuadro siguiente:

- Velar por el horario de las clases.
- Asegurar la asistencia a clase del alumnado y reprimir las ausencias.
- Proceder a la verificación de las funciones del alumnado en edad obligatoria.
- Control de faltas del profesorado cada dos meses.
- Mobiliario escolar.
- Información al consejo municipal e inspector de la problemática existente.
- Ayudar en actividades complementarias de la escuela.

Cuadro XIII.1. Funciones de las Comisiones escolares en Luxemburgo.

En los establecimientos de preescolar y primaria no existe una dirección responsable con objetivos definidos, aquí el maestro trabaja bajo el control de la inspección, y la tarea administrativa es atribuida a un maestro del centro. En cambio, en los niveles de postprimaria funcionan bajo la autoridad del director, que tiene uno o varios directores adjuntos, es un trabajo profesional y elegido fuera del profesorado del centro (Eurydice, 1996).

Universidad de Huelva 2009

El director es el jefe jerárquico, bajo su responsabilidad está tanto el personal docente como el técnico del centro. Este director realiza la misma función que el inspector en primaria y preescolar. Es nombrado por el Gran Ducado a propuesta del Consejo de gobierno. El director adjunto sustituye al director cuando no está y se encarga generalmente del horario del centro. Estos dos, se reparten de forma flexible las responsabilidades y funciones del centro. El regent o regente es responsable de la buena marcha de las clases, de los problemas del alumnado, control de ausencias y es la primera persona que está en contacto con los padres (Eurydice, 1996).

Existe un Consejo de educación que lo componen: el director, cuatro representantes del profesorado, dos representantes de los padres y dos representantes de los alumnos; y sus funciones son las que se enumeran en el cuadro (Eurydice, 1996):

- Participar en la adaptación del reglamento interior de disciplina.
- Organización de las actividades culturales y deportivas.
- Situación anual del centro.
- Propuesta de presupuesto anual.
- Creación o supresión de curos.
- Todos los controles concernientes a la vida del centro.
- Elaboración de proyectos.

Cuadro XIII.2. Funciones del Consejo de educación en Luxemburgo.

En Luxemburgo, existe una gran coordinación dentro de un mismo nivel de enseñanza y también entre los distintos niveles de enseñanza. En el seno del nivel de preescolar y primaria, la coordinación se hace siguiendo el Plan-cadre de 1991, aquí están los objetivos, conte-

Universidad de Huelva 2009

nidos y metodologías; se intenta redundar en materias y seguir manteniendo a los alumnos en los mismos grupos, incluso en el paso a primaria (Consejo de Europa, 1994).

En el nivel de secundaria, la coordinación entre los diferentes centros se hace con los colectivos siguientes (Eurydice, 2001):

- **El colegio de directores**: lo constituyen los directores y directores adjuntos de los institutos e institutos técnicos.
- **La comisión de programas**: de cada una de las materias impartidas se reúne un miembro de cada centro que tiene la obligación de asistir. Esta comisión propone los programas que se deben seguir y quedan validados por el Ministerio nacional de la formación profesional y deportes.

Dentro de un mismo centro también se potencia la coordinación en enseñanza secundaria, con los siguientes órganos (Eurydice, 2001):

- **El Consejo de educación**: es un órgano consultivo en el que están representados la dirección, los miembros electos del profesorado, las familias y los alumnos. Es una plataforma de diálogo de todos los problemas concernientes al centro. La organización de eventos y actividades extraescolares es de su competencia y existe uno por cada centro. Aquí realizan un proyecto para el centro.
- **La Conferencia de los profesores**: es un órgano que reúne a los profesores del centro, es consultivo para todas las cuestiones de enseñanza.
- **El Consejo de clase**: toma las decisiones pedagógicas concernientes a la promoción y decisiones de disciplina. En el artículo 52 de la ley de 22 de junio de 1989 narra: *"El Consejo de clase, en colaboración con los servicios psicológicos y de orientación escolar de cada centro de enseñanza secundaria, orienta a los alumnos en la elección de sus materias, así como, en la elección de su pre-especialización".*

Universidad de Huelva 2009

Como se ha mencionado anteriormente, entre los distintos niveles de enseñanza también existe una coordinación. Entre preescolar y primaria, no están formalmente institucionalizados, se realizan en la práctica sobre iniciativas individuales de los maestros afectados.

Entre la enseñanza primaria y secundaria, después de la abolición del examen de admisión que marcaba este paso, se ha revisado y cada año se publica un Reglamento ministerial (4 de octubre de 1999, para el curso 1999-2000), en él se precisan las instrucciones para cada una de las clases de sexto año de estudios primarios y la creación de un consejo de orientación del alumno (Eurydice, 2001).

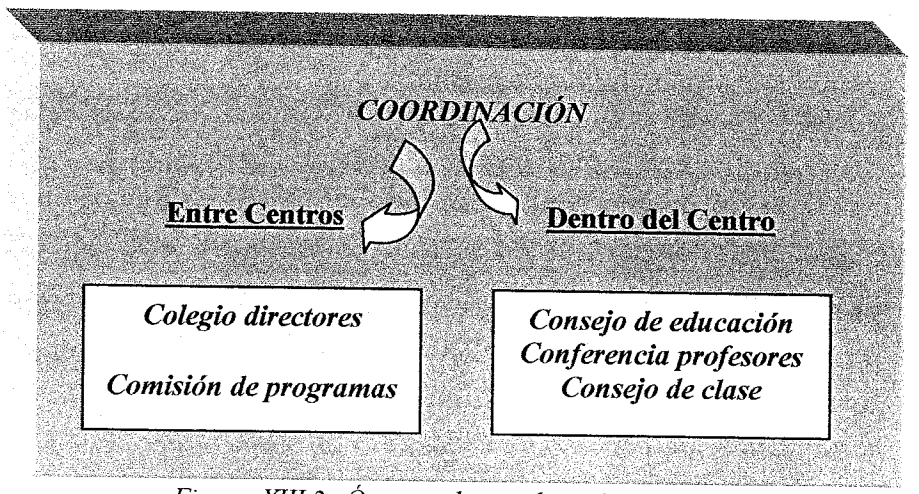


Figura XIII.2 . Órganos de coordinación en Luxemburgo.

Entre la enseñanza secundaria y postsecundaria no existe ninguna colaboración sistemática. La orientación escolar es asumida por el CPOS[2] (Eurydice, 2001).

El Centro de Psicología y de Orientación Escolar (CPOS) se encarga también de la organización de los cursos de recuperación. Esta medida destinada a ayudar al alumnado desfavorecido o con retraso escolar y realización de pruebas. Las estadística nos indican que este sector ha aumentado.

[2] Centro de Psicología y de Orientación Escolar.

Universidad de Huelva 2009

El Centro de Psicología y de Orientación Escolar (Ley de 1 de abril de 1987) tiene como misión los puntos que se enumeran en el siguiente cuadro:

- Asegurar seguimiento psicopedagógico del alumnado de secundaria y secundaria técnica, así como, colaborar en la orientación escolar del alumnado de sexto de primaria.
- Ayudar a los estudiantes en el paso a la enseñanza de nivel superior, elección de estudios, centros de enseñanza, etc.
- Facilitar a los jóvenes el paso de la escuela a la vida profesional.
- Aconsejar a los padres, alumnos, personal responsable de la formación, instituciones en los aspectos psicológicos, psico-afectivos, psico-sociales de los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Concertar la organización de los servicios de psicología y de orientación escolar con los colegios de los directores y con el colegio de inspectores (primaria) y sus actividades.
- Gestión de las cantinas escolares.

Cuadro XIII.3. Misión del CPOS en Luxemburgo.

XIII.2.2. Enseñanza privada.

Los centros de enseñanza privada (Eurydice, 1993), se rigen por los mismos controles, por parte del Estado, que los centros públicos. El alumnado de las escuelas privadas tienen que pasar recorridos autorizados por los poderes públicos, si quieren obtener diplomas oficiales. Contrariamente a otros países, las alternativas pedagógicas para las familias y el alumnado se reducen en Luxemburgo en cuatro posibilidades:

- Los establecimientos confesionales.
- La escuela privada Waldorf.

Universidad de Huelva 2009

- Las escuelas internacionales: escuela europea, americana, francesa, japonesa, etc.
- La enseñanza ofertada en los países limítrofes.

Los establecimientos confesionales dispensan el mismo programa que las escuelas públicas; únicamente la escuela Waldorf enseña materias de un plan de estudio con metodología y didáctica diferente. Las familias de los alumnos de estos centros privados participan en los gastos de ellos en función de la renta familiar. Estas escuelas privadas también reciben subvenciones del Estado para su financiación (Eurydice, 1993).

Las escuelas internacionales mencionadas, no están bajo la inspección de las autoridades luxemburguesas; contrariamente a las otras escuelas privadas que deben pasar por los mismos exámenes que las públicas.

La Ley permite en su tarea de obligatoriedad de la enseñanza, frecuentar una escuela pública o privada en el extranjero, sobre todo en los países limítrofes de Bélgica y Francia y en la escolaridad de educación secundaria (Eurydice, 1993).

XIII.3. Fundamentos en la escolaridad obligatoria.

La Constitución del Gran Ducado de Luxemburgo garantiza una enseñanza gratuita y obligatoria. En este contexto, la Ley de 10 de Agosto de 1912 sobre la organización de la enseñanza primaria se encuentra en un momento importante, ya que, actualmente se está llevando a cabo algunas discusiones sobre su posible revisión. Esta Ley precisa: *"Todo niño a la edad de 6 años cumplidos antes de primero de Septiembre recibe durante 9 años consecutivos, instrucción en las materias previstas en el artículo 23 de la presente Ley"* . Estas disposiciones son aplicables, igualmente, a los niños residentes extranjeros, así co-

Universidad de Huelva 2009

mo al alumnado que haya sobrepasado la edad de la escolaridad obligatoria y que continúan en primaria o secundaria (eurydice.org,2000).

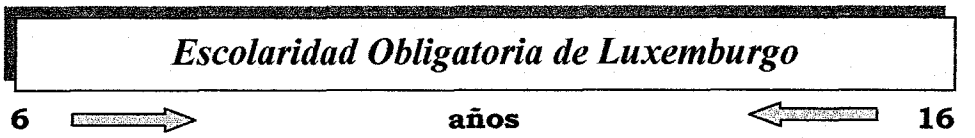


Figura XIII.3. Edades que comprende la escolaridad obligatoria en Luxemburgo.

La educación preescolar ha tenido su auge a partir de 1963. Actualmente esta etapa es obligatoria a partir de los cuatro años. A la edad de seis años, el alumnado comienza la asistencia a la educación primaria y termina su escolaridad obligatoria a la edad de 15 años. Se ha mencionado con anterioridad que la educación obligatoria en Luxemburgo abarca nueve años consecutivos , a partir de lo seis; en el caso que se integraran los dos años de educación preescolar en el cálculo de la obligatoriedad, ésta comprendería un total de once años.

El alumnado **deficiente visual** se encuentra escolarizado en centros ordinarios y en ocasiones en centros específicos, en régimen de inclusión escolar, realizando las mismas actividades de clase que el resto de sus compañeros, según se observa en nuestro estudio.

XIII.3.1. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

El establecimiento del **calendario escolar** es responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional y de la Formación Profesional y establecido en el reglamento del Gran Ducado de 31 de julio de 1980. El año escolar comienza el 15 de septiembre y termina el 15 de julio. Este, está dividido en trimestres, el primero acaba en las Navidades, el segundo en Pascuas y el tercero en Julio. Al finalizar un trimestre hay dos semanas de vacaciones. Las vacaciones de verano duran dos meses, desde el 15 de Julio hasta el 15 de septiembre. Generalmente, este año escolar abarca todos los niveles educativos (Eurydice, 1993).

Universidad de Huelva 2009

La **elección de centro escolar** está, en un principio, dictada tanto en primaria como en secundaria, por el lugar de residencia y los estudios futuros que el alumno quiera realizar; con la excepción hecha para la escuela privada y la escolaridad en el extranjero. Existen algunas singularidades en casos especiales, en los cuales, la Comisión escolar puede dar el visto bueno para algunos cambios de centros. En educación secundaria y postsecundaria, generalmente existe libertad de elección de centro, salvo en casos de desequilibrios en la repartición de alumnos, en tal caso se tiene en cuenta la proximidad al centro y las ataduras familiares con las que se cuenta (Eurydice, 1993).

El control y la inspección en educación preescolar y primaria (como se ha mencionado en algunas ocasiones) la realiza el inspector, bajo las directrices del Ministerio de Educación Nacional de la Formación Profesional y Deportes. Existe un inspector general que coordina, para después repartir todo el territorio nacional en zonas para los distintos inspectores e inspectoras. El inspector debe velar por el cumplimiento de las directrices generales, currículum, métodos aplicados adecuados, problemas de admisión de alumnos a los centros, problemas pedagógicos específicos, admisión de alumnado deficiente, etc. La Ley de 9 de agosto de 1993 creó un colegio de inspectores de enseñanza primaria, que coordina todo el trabajo de éstos. El profesorado de preescolar y primaria está bajo el control de los inspectores, ya que estos centros carecen de directores profesionales. El control y la inspección en enseñanzas secundarias es asumido por el director profesional del centro. El director del centro juega el mismo papel que el inspector en enseñanza preescolar y primaria (Eurydice, 2001).

En Luxemburgo existe el principio de gratuidad de la enseñanza, sin embargo, en los niveles de preescolar y primaria, se puede percibir una tasa escolar de los niños cuyos padres no habitan en el término de la commune en cuestión. Los manuales y todo el material escolar corre a cargo de la commune (municipio). El transporte escolar es también gratuito (Eurydice, 1994).

En la educación preescolar no existe asignación familiar específica para la escuela; contrariamente a la enseñanza primaria, que según

Universidad de Huelva 2009

la Ley de 14 de julio de 1986, se asigna a la familia una ayuda dependiendo del número de hijos y sobre todo del número de hijos en edad escolar. Inicialmente, esta asignación era para las familias de más de dos hijos, pero la Ley de 1 de agosto de 1988 daba la igualdad a todas las familias, incluso con un hijo. En educación secundaria, los alumnos meritorios reciben una asignación, al igual que, las familias con necesidades. La Ley de 13 de marzo de 1992 concierne a las ayudas para los estudios superiores y el montante máximo está regulada por el Gran Ducado, la ayuda es anual y varía según el índice de precios de consumo (IPC), el montante según la ley, que un estudiante puede obtener no debe rebasar los 16.350 Euros (Eurydice, 1994).

Las cifras estadísticas del números de estudiantes y profesores que existen en el Gran Ducado de Luxemburgo figuran en los siguientes cuadros:

Número de Alumnos por cursos:	1996-97	1997-98	1998-99
Enseñanza preescolar	9932	10191	10349
Enseñanza Primaria	28232	29094	29533
Enseñanza secundaria	9463	9553	9471
Secundaria técnica	19020	20039	20763
Ins. Superior tecnología	299	283	267
Ins. Investigación Pedagógica	326	371	381
Cursos universitarios	409	446	518
Ciclo corto	249	282	243
Universitarios en extranjero	3474	4021	4273

Cuadro XIII.4. Número de alumnado en Luxemburgo.

Número de profesores	1996-97	1997-98	1998-99
Preescolar	584	613	625
Primaria	1844	1882	1922
Secundaria+universidad	2673	2743	2792

Cuadro XIII.5. Número de profesores en Luxemburgo.

Universidad de Huelva 2009

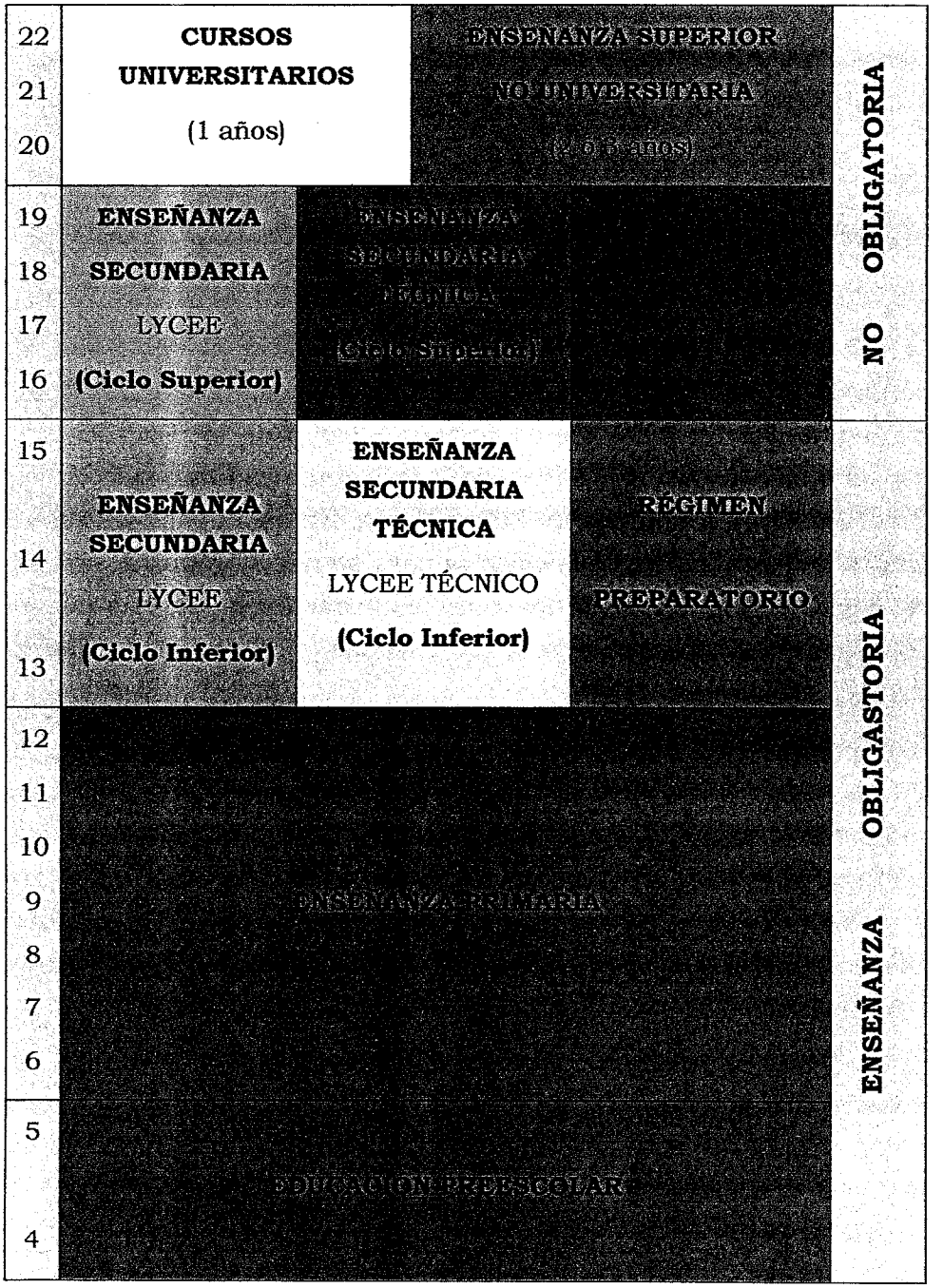
XIII.4. El Sistema Escolar.

El sistema escolar de Luxemburgo (eurydice.org,2000), tiene unos momentos claves en su recorrido:

- ✓ El **paso de la enseñanza preescolar a la enseñanza primaria** es normalmente poco problemático.
- ✓ El **paso de la enseñanza primaria a la secundaria** siempre ha estado marcada por la realización de un examen de admisión que decidía la orientación futura del alumno. Este examen ha desaparecido a partir del 24 de octubre de 1996 y ha sido remeplazado por un **consejo de orientación del alumno.**
- ✓ La **elección entre enseñanza secundaria y enseñanza secundaria técnica**, con sus diferentes programas, secciones y orientaciones, marcan en este nivel un dilema importante para el alumnado.
- ✓ La particularidad de Luxemburgo de **no tener una verdadera estructura universitaria;** este implica, que todo joven luxemburgués (o residente), debe obligatoriamente continuar sus estudios en el extranjero si quiere obtener una carrera universitaria.
- ✓ Señalar que a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, se imparte **educación especial para todo el alumnado que lo precise.**

En el cuadro siguiente se resume el sistema escolar, que aunque se desarrollara por separado cada una de las etapas educativas, tiene algunas peculiaridades como que la enseñanza obligatoria incluye como novedad dos años de educación preescolar de los 4 a los 5 años; que la educación secundaria está dividida entre enseñanza secundaria y enseñanza secundaria técnica y que el régimen preparatorio es la antigua enseñanza complementaria destinada al alumnado no admitido en enseñanza secundaria.

Universidad de Huelva 2009



Cuadro XIII.6. Estructura del Sistema Escolar de Luxemburgo.

Universidad de Huelva 2009

XIII.4.1. La Educación Infantil.

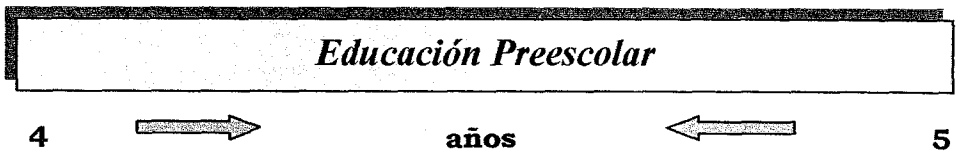


Figura XIII.4. Edades que comprende la educación preescolar en Luxemburgo.

Las primeas escuelas guarderías se remontan al año 1850, se disponía de tres escuelas privadas, la primera se estableció en Luxembourg-Septfontaines y los gastos corrían a cargo de M. Boch-Buschmann, propietario de una fábrica de loza luxemburguesa, que en esa época era una gran empresa de Luxemburgo. En esta época las escuelas guarderías eran obra de iniciativas para atender a niños desfavorecidos. Hasta el año 1860, no aparecen las primeras escuelas públicas. En 1881 existían ya cuatro escuelas privadas y 16 escuelas públicas (Eurydice, 1993).

El primer texto de Ley que menciona a las escuelas guarderías es de 20 de Abril de 1881 que estipula que el Gobierno autoriza organizar, con el consentimiento del consejo comunal y la comisión de instrucción, escuelas guarderías. En el año 1884 existían 19 escuelas públicas y en 1915 37 establecimientos de este tipo. Este aumento debería ser moderado, ya que eran los municipios, los que corrían con todos los gastos (Eurydice, 1993).

La Ley de 5 de agosto de 1963 (Eurydice, 1993) preconiza la generalización de la educación preescolar con la obligación de establecer escuelas o jardines de infancia. Posteriormente, tres reglamentos del Gran Ducado son importante sobre el tema: el reglamento de 23 de septiembre de 1964 (participación de financiación del estado); reglamento de 22 de octubre de 1974 (obligatoriedad de asistir a partir de los 5 años a estas escuelas); y por último, el reglamento de 2 de septiembre de 1992 (obligatoriedad de asistir a un jardín de infancia a todo niño de cuatro años de edad).

Universidad de Huelva 2009

A partir de 1999, las comunes interesadas pueden crear escuelas de preescolar para niños de tres años. Actualmente, 75 grupos precoces funcionan en 44 communes (Eurydice, 2001).

Los textos oficiales utilizan indistintamente los términos "educación preescolar" o "jardín de infancia", la lengua luxemburguesca emplea el término "Spillschoul" (una escuela donde se aprende jugando).

Las clases de preescolar son organizadas bajo el principio de agrupaciones mixtas, y a partir de 26 alumnos se desdobla dicha clase. Normalmente, las estas clases están en los edificios de la enseñanza primaria, y están bajo el control del inspector. El niño al cumplir tres años pueden entran en una escuela precoz al principio de cualquiera de los tres trimestres[3]. Ya a los cuatro años empieza primero de preescolar, la condición es tener cuatro años en septiembre (Eurydice, 1994)

Existe en Luxemburgo una enseñanza particular adaptada a las necesidades específicas de los discapacitados: **la educación diferenciada.** En la actualidad la tendencia, es favorecer, en la medida de lo posible, la integración de los niños discapacitados en la enseñanza normal. En el caso de los **deficientes visuales** de esta etapa educativa, el 75% de ellos se escolarizan en un centro ordinario, mientras que el 25% lo hace en uno específico, según se desprende de nuestro estudio.

La educación preescolar **pretende** una educación global de la personalidad del niño, en particular (Eurydice, 1994):

- Desarrollo de la personalidad bajo todos los aspectos.
- Adquisición de conocimientos y de saber hacer.
- Familiarización del medio cultural.

---

[3] El objetivo de la educación precoz (facultativa) para los niños de 3 años es el desarrollo global del niño y más particularmente el aprendizaje del luxemburgués, a fin de, preparar una buena integración escolar de todos los niños, en particular los niños extranjeros.

Universidad de Huelva 2009

- Desarrollo de comportamientos reflejos y responsables.
- Integración escolar y social.

La organización del **tiempo escolar** es competencia del profesor. El horario del profesor en preescolar es de 25 horas a la semana de enseñanza directa y de una hora para la formación permanente y de consulta e información a los padres. La pedagogía está centrada en el niño: es global y activa; y es de gran importancia el juego y la adaptación de las diferencias individuales. La evaluación que se realiza sólo tiene como finalidad, informar a los padres y no la de pasar o no pasar de cursos. En el caso de un niño que no haya alcanzado el nivel lingüístico medio al finalizar la educación preescolar, el profesor informa al inspector y a los padres, entonces el profesor puede dejar al niño un año más en la escuela preescolar (Eurydice, 1994).

La escuela privada Waldorf ofrece un programa pedagógico diferente a la escuela pública y privadas. La inspección asegura el control de todas las escuelas privadas. Otra variante es la escuela preescolar europea con 9 líneas lingüísticas, estas escuelas son supervisadas por las diferentes instancias de los países miembros de la Unión Europea.

XIII.4.2. La Educación Primaria.

Los inicios de la escuela primaria luxemburguesa se sitúan a mediados del siglo XIX y se caracteriza por tentativas indecisas de instauración de las escuelas comunales. La primera Ley de Instrucción Primaria data del 26 de julio de 1843, en ella los gastos corrían a cargo de colectivos locales y familias solventes. El francés era, en esta época, una de las lenguas obligatorias (Eurydice, 1994).

El gran cambio se produce con la Ley "Kirpach" de 20 de abril de 1881; en ella se dictan tres leyes: una ley para la organización de la enseñanza primaria, otra ley sobre la enseñanza obligatoria; y por último, la ley concerniente a los gastos y la oficina de inspectores (Eurydice, 1994).

Universidad de Huelva 2009

La Ley de 10 de Agosto de 1912 constituye la base de la enseñanza primaria de hoy. Esta ley provoca una reacción inmediata de la Iglesia y entra a colaborar en las escuelas. Se dictan las disposiciones pedagógicas de los diferentes actores de la enseñanza y las siguientes normas que aparecen en el cuadro (Eurydice, 1994):

- La obligatoriedad escolar comprende siete años de estudio.
- La gratuidad de la enseñanza primaria; la de los cursos de postprimaria fue imposible por la abolición de tasas.
- La represión de las faltas de asistencias injustificadas.
- Las ciencias naturales, el dibujo y la educación física figuran como materias de enseñanza.
- Los alumnos por clase se limitan a sesenta y seis alumnos.

Cuadro XIII.7. Normas de la Ley de 10 Agosto de 1912 en Luxemburgo.

Los años de ocupación alemana (del 10 de mayo de 1940 hasta el 10 de septiembre de 1944), estuvieron caracterizados por una germanización de la escuela: el francés fue vedado de la enseñanza, los contenidos y las estructuras eran adaptadas del sistema alemán. Con la liberación del país se retorna a las antiguas estructuras, la obligatoriedad de la enseñanza se sitúa en ocho años consecutivos y se vuelve al plan de estudios de 1940 (Eurydice, 1994).

La legislación actual reposa sobre la Ley escolar de 1912 y actualmente se debate su revisión. El 5 de agosto de 1963, se hace una revisión introduciendo: la educación preescolar obligatoria, la obligatoriedad a 9 años consecutivos, la creación de clases especiales destinadas a los niños con dificultades y las clases complementarias. Esta ley nos diferencia la enseñanza primaria, propiamente dicha, de la enseñanza complementaria destinada al alumnado que no podían continuar sus estudios de forma normalizada. Esta enseñanza complementaria fue abolida en la Ley de 3 de junio de 1994 y sustituida por el ré-

Universidad de Huelva 2009

gimen preparatorio, integrado en la enseñanza secundaria técnica (Eurydice, 2001).

La **admisión del alumnado** es para todo niño con seis años cumplidos entre el 1 de septiembre y el 31 de diciembre, si su desarrollo psíquico e intelectual del niño lo justifica, en caso contrario una comisión designada por el Ministerio y compuesta por el inspector, un médico, un psicólogo y un profesor, pueden retrasar un año la escolarización (Eurydice European Unit, 1993).

Los seis años de enseñanza primaria está subdividida en tres niveles: el grado inferior comprende los dos primeros años, el grado medio tercero y cuarto y el grado superior, quinto y sexto año.

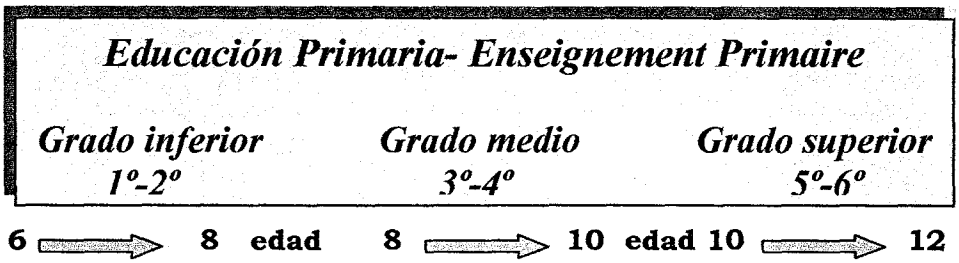


Figura XIII.5. Edades y Ciclos que abarca la educación primaria en Luxemburgo.

La escuela tiene como **objetivo general** ayudar a cada niño para hacerse un adulto libre y autónomo, responsable y solidario, desarrollando las actitudes y los comportamientos de cada niño; y, adquiriendo y transmitiendo los conocimientos fundamentales (Eurydice European Unit, 1993).

En nuestro estudio, podemos observar que el alumnado **deficiente visual** se encuentra escolarizado en esta etapa educativa del siguiente modo: el 60% estudia en un centro ordinario, y el 40% lo hace en un centro específico. A veces existe la combinación de ambos.

La **evaluación** de los alumnos a lo largo de los seis años de educación primaria, la realiza el profesor de cada una de las clases, de acuerdo al trabajo y progresión de los alumnos. Esta evaluación se rea-

Universidad de Huelva 2009

liza mediante una evaluación formativa y una evaluación sumativa. Esta última, se realiza generalmente por escrito (exceptuando ciertas materias) sobre una escala de 60 puntos. La evaluación se inscribe en el proceso de aprendizaje, permitiendo al profesor adaptarla a la situación de cada alumno. El profesor es el responsable de la evaluación, en el caso de desacuerdo por parte de los padres, el inspector inter.viene (Eurydice European Unit, 1993).

Al finalizar los seis años de enseñanza primaria, todos los alumnos tenían que pasar por un examen para ser admitidos en la enseñanza secundaria o secundaria técnica. Para el régimen de enseñanza preparatoria, antigua enseñanza complementaria, no existe ninguna condición de ingreso. Este examen de ingreso fue abolido el 24 de octubre de 1996 (Eurydice, 2001).

El currículum de enseñanza primaria, con respecto a las materias y horas de clase semanales, se presenta en el siguiente cuadro:

MATERIAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Enseñanza religiosa.	2	2	2	2	2	2
Luxemburgués.	1	1	1	1	1	1
Francés.	-	-	3	7	7	7
Alemán.	8	8	5	5	5	5
Cálculo.	6	6	5	5	5	5
Principio de Ciencias.	3	3	2	2	-	-
Historia.	-	-	-	-	1	1
Geografía.	-	-	-	-	1	1
Ciencias naturales.	-	-	-	-	1	1
Educación artística.	1	1	1	1	1	1
Trabajos manuales.	1	1	1	1	1	1
Música.	1	1	1	1	1	1
Educación deport-Psic	3	3	3	3	3	3
Opciones diversas.	1	1	1	1	-	-
Actividades dirigidas.	2	-	-	-	-	-

Cuadro XIII.8. Materias y horas semanales en educación primaria en Luxemburgo.

Universidad de Huelva 2009

Del mismo modo, la **admisión del alumno** en el régimen de enseñanza preparatorio, enseñanza secundaria o secundaria técnica, se realiza mediante un informe de orientación que sigue los criterios: información a los padres, informe del profesor tutor sobre el desarrollo del alumno, notas de los boletines del 6° año; y los resultados de una serie de pruebas estándares organizadas a lo largo del 6° año.

Al finalizar los seis cursos de enseñanza primaria, el alumnado recibe un boletín con las notas de los seis años. Actualmente no existen medidas especiales para alumnos particulares. La voluntad política es de favorecer la **integración** de todo el alumnado y notablemente para los jóvenes inmigrantes (Eurydice, 2001).

Como se ha mencionado ya en el nivel de preescolar, a lo largo de la enseñanza primaria, y aparte de los centros públicos, las alternativas de otros centros son: establecimientos confesionales que a partir de secundaria no tienen el programa de la escuela pública; escuela privada Waldorf y la escuela europea, situada fuera del sistema educativo luxemburgués.

XIII.4.3. La Educación Secundaria.

En Luxemburgo la diferencia esencial en el nivel de enseñanza secundaria está entre la enseñanza secundaria propiamente dicha y la enseñanza secundaria técnica.

La Ley de 23 de julio de 1848 constituye el primer texto legislativo relativo a la enseñanza secundaria en Luxemburgo, la creación del "Athénée", un establecimiento completo; y dos "Progymnases" uno en Diekirch y otro en Echtemach son la referencia de la época. Estos dos último sólo cubrían cursos inferiores del "Athénée" y la duración de la enseñanza secundaria era de seis años (Husen,T., Postlethwaite, 1988)

No es hasta después de la Segunda Guerra Mundial que los antiguos "gymnases" y las escuelas industriales y comerciales, tomaban respectivamente la denominación de "lycées classiques" y de "lycées de garçons". Es a partir de esta época, que la enseñanza que se profesa

Universidad de Huelva 2009

es calificada de enseñanza secundaria. La estructura del lycée es ligeramente modificada: al lado de una sección latina de siete años de estudio se coloca una sección moderna de seis años de estudios con una sub-sección industrial y comercial (Husen, T., Postlethwaite, 1988).

La enseñanza secundaria técnica reposa históricamente sobre las escuelas profesionales y los centros de enseñanza profesionales, que han ido ocupando lugar progresivamente para hacer sitio a la escolarización a tiempo parcial de los aprendices; está fijada por la Ley del 5 de enero de 1929 y revisada por el Gran Ducado el 8 de octubre de 1945 (Husen,T., Postlethwaite, 1988).

La Ley de 1 de diciembre de 1953 crea la enseñanza profesional generalizada; se estipula la enseñanza profesional preparatoria para los exámenes de aptitud profesional realizados a los aprendices de artesanía, comercio e industria (Eurydice, 2001).

La Ley de 16 de agosto de 1965 crea la enseñanza media destinada a los chicos y chicas que preparan la base de una formación general, de 5 años en empleos de carreras inferiores y medias de la administración pública y del sector privado (Eurydice, 2001).

La Ley de 21 de mayo de 1965, organiza la formación profesional y la enseñanza secundaria técnica, modificada en la Ley de 30 de mayo de 1984. Se refuerza la coordinación entre el mundo escolar y el mundo del trabajo. La última modificación a esta ley se hizo el 4 de septiembre de 1990, los puntos principales son: dar a los jóvenes una formación profesional de garantía, garantizar una mejor orientación, revalorizar la formación profesional y preparar el futuro. Finalmente, integrar la antigua enseñanza complementaria en la estructura de enseñanza secundaria técnica, bajo la denominación de régimen preparatorio, de esta forma se intenta frenar la marginación de los jóvenes (Eurydice, 2001).

Observamos actualmente en nuestro estudio realizado, que en esta etapa educativa el alumnado **deficiente visual** se encuentra escolarizado en partes iguales en los centros ordinarios y específicos, es

Universidad de Huelva 2009

decir el 50% de ellos asisten a cada una de las dos modalidades de escolarización.

Después de este breve recorrido histórico, describiremos de una forma más recóndita las dos modalidades de enseñanza secundaria.

XIII.4.3.1. La Educación Secundaria.

La enseñanza secundaria viene legislada por la Ley de 10 de Mayo de 1968, ella pretende una formación general para los jóvenes con vista a los estudios superiores de nivel universitario. Modifica lo anterior instaurando siete años de estudio, dividido en dos vías: un nivel inferior de tres años (clase de orientación, 6° y 5°), con él termina la enseñanza obligatoria; y un nivel superior de cuatro años (4°, 3°, 2° y 1°), al finalizar éste, se otorga un título que da acceso a la universidad.

La Ley de 22 de junio de 1989, introduce fundamentalmente una nueva subdivisión en el ciclo superior; por un lado, el llamado ciclo polivalente con las clases de 4° y 3°; y por otro, el ciclo de especialización, con las clases de 2° y 1°. El ciclo inferior queda igual, con las clases de 7°, 6° y 5° (Eurydice, 2001).

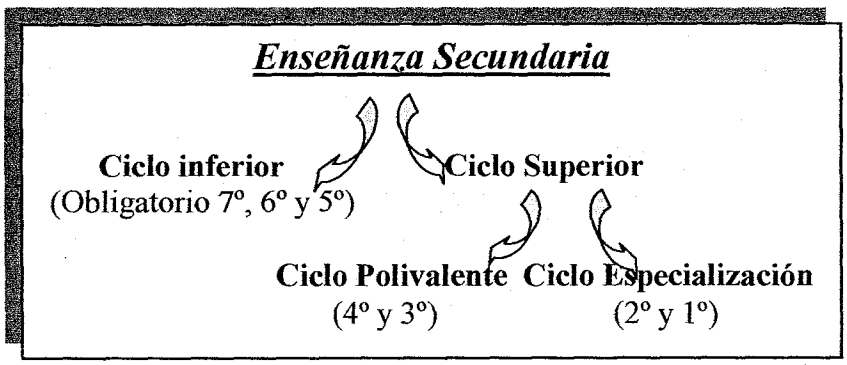


Figura XIII.6. Subdivisión de la enseñanza secundaria general en Luxemburgo.

Los estudios secundarios se cursan en 10 establecimientos públicos, llamados lycées, también ciertos lycées técnicos organizan los estudios secundarios de ciclo inferior obligatorios. Antes para poder ingresar en los centros de secundaria se realizaba un examen de ingre-

Universidad de Huelva 2009

so, éste fue abolido, y actualmente en las clases de sexto nivel de primaria se realiza un consejo orientador, presidido por el inspector, que asesora sobre el tipo de estudios a realizar, no obstante pasan a la clase 7°, llamada de orientación donde realizan un seguimiento del alumno (Husen, T., Postlethwaite, 1988).

La primera elección que tiene que sufrir el alumnado de secundaria es en la clase de 6°, entre la enseñanza secundaria clásica o la enseñanza secundaria moderna. La diferencia está en la opción del Latín como lengua suplementaria en la opción clásica; o bien, el inglés como tercera lengua en la opción moderna (Eurydice, 2001). Como resumen, en el siguiente cuadro detallaremos las diferentes materias que se cursan en las dos ramas mencionadas:

CLÁSICA	MODERNA
Religión y moral.	Religión y moral.
Lengua francesa.	Lengua francesa.
Lengua alemana.	Lengua alemana.
Latín.	Inglés.
Griego.	4° lengua a elegir.
Inglés.	Historia.
4° lengua a elegir.	Filosofía.
Historia.	Instrucción cívica.
Filosofía.	Matemáticas.
Instrucción cívica.	Informac.y comunic.
Matemáticas.	Biología.
Informac.y comunic.	Geografía.
Biología.	Física.
Geografía.	Química.
Física.	C. económicas y social.
Química.	Educación artística.
C. económicas y social.	Educación musical.
Educación artística.	Educación psíquica.
Educación musical.	
Educación psíquica.	

Cuadro XIII.9. Materias de enseñanza secundaria en sus dos ramas en Luxemburgo.

Universidad de Huelva 2009

La **evaluación** del alumnado se realiza mediante una evaluación sumativa de pruebas periódicas concernientes a diferentes partes de las materias enseñadas. El consejo de clase decide sobre la promoción del alumnado a la clase siguiente, después de haber superado: las notas del programa, media anual ponderada y suma de coeficientes de las notas insuficientes. Estos criterios de promoción están definidos en la Ley de 22 de junio de 1989 (OCDE, 1993).

Al finalizar la enseñanza secundaria el alumno tiene que pasar un examen de finalización de sus estudios, es organizado a nivel nacional y al superarlo se obtiene un diploma de estudios secundarios entregado por el Estado, y da acceso a los estudios superiores en todas las disciplinas.

XIII.4.3.2. La Educación Secundaria técnica.

Las grandes directrices de la Ley de 4 de septiembre de 1990 sobre la enseñanza secundaria técnica y la formación profesional continua propuestas tienen relación con la organización de ciclos escolares, organización de los niveles de formación; y los criterios de promoción.

La enseñanza secundaria técnica está organizada en 17 establecimientos, de los cuales algunos están especializados en agricultura, hostelería, etc. La admisión del alumnado se realiza mediante el Consejo orientador, igual que la enseñanza secundaria del apartado anterior. En un principio, la elección del centro es libre (Eurydice, 2001).

La enseñanza secundaria técnica está organizada en tres ciclos: el ciclo inferior que consta de tres años y empieza justo después de 6° de primaria y entra dentro del período obligatorio; el ciclo medio que comprende, régimen profesional de tres años, régimen de formación técnica especialista de dos años, y régimen técnico laboral de dos años; y el ciclo superior, que comprende el régimen de formación de técnico especialista de dos años, y régimen de técnico laboral de dos años de duración (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

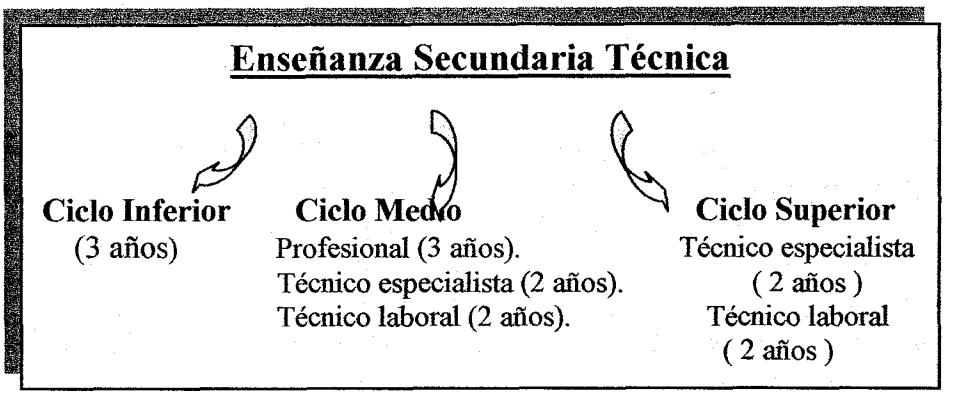


Figura XIII.7. Ciclos de la enseñanza secundaria técnica en Luxemburgo.

El **ciclo inferior**, intenta evitar la especialización y es un ciclo de observación y de orientación. El **ciclo medio**, tiene una primera opción profesional con aprendizaje agrícola, artesanal, comercial, hostelería, industrial, sociales, etc. La segunda opción de técnico especialista consta de administrativo, agrícola, artesanía, biología, química, electrónica, profesiones sociales, informática, etc. la tercera, técnica laboral tiene administrativo, agrícola, artesanía, hostelería, profesiones sociales y técnico general (Eurydice, 2001).

El **ciclo superior**, en el régimen de técnico especialista comprende: administrativo, agrícola, artesanía, químico, electrónico, hostelería, informática y mecánico. El régimen de técnico laboral, administrativo y comercial, profesiones sociales y técnico general.

Los **objetivos** de la enseñanza secundaria técnica es preparar a los chicos y chicas para el mundo económico, la vida profesional, formación general, social, técnica y profesional; y preparar también para los estudios superiores (OCDE, 1993).

La **evaluación** de los alumnos se realiza a través de una evaluación sumativa, se llevan a cabo dos o tres pruebas por trimestre y materias de enseñanza. En el ciclo inferior se parte de los conocimientos del alumnado del programa en las diferentes ramas y de la actitud en el trabajo. Se puede obtener hasta un máximo de 60 puntos, pero con tener 30 se ha superado la prueba. Si el alumno no supera la materia,

Universidad de Huelva 2009

el consejo de clase impone un trabajo de vacaciones, si aún no se supera, el consejo introduce al alumno en una vía pedagógica menos exigente (Consejo de Europa, 1994).

La **promoción** se realiza teniendo en cuenta las notas de las ramas, la suma de coeficientes de las notas insuficientes y la madia anual ponderada (Consejo de Europa, 1994).

Al terminar el ciclo inferior el alumno recibe un certificado satisfactorio de la escolaridad obligatoria. Al finalizar el ciclo medio, el alumno sufrirá un examen de Estado, que comprende una parte teórica y una práctica, y obtendrá un certificado. Para el ciclo superior igual, el alumno se presentará a un examen de Estado y obtendrá el certificado en cuestión.

El régimen preparatorio de la enseñanza secundaria técnica, reemplaza a la antigua enseñanza complementaria, basada en modelos pedagógicos específicos y diferente adaptados al nivel del alumnado. Tiene por misión preparar al alumnado para pasar al ciclo medio de régimen profesional de enseñanza secundaria técnica, o bien, inserción en la vida activa.

XIII.5. Los Profesores.

La Ley de 6 de septiembre de 1983 crea los Institutos Superiores de Estudios e Investigación Pedagógica (ISERP) dependientes del Ministerio de Cultura de Enseñanza Superior e Investigación; y sustituye al Instituto Pedagógico de 1958, que impartía la formación del profesorado en un ciclo de dos años. Este Instituto Pedagógico, por su parte, sustituía a las antiguas Escuelas Normales, que impartían estudios de cuatro años y acreditaban con un examen la finalización de los estudios secundarios (Comisión Europea, 1995).

El ISERP, en colaboración con el centro universitario de Luxemburgo, realiza la formación inicial del profesorado de educación preescolar y primaria, en un ciclo de tres años de estudios superiores y o-

Universidad de Huelva 2009

torga el certificado de estudios pedagógicos, en la especialidad de preescolar o primaria (Eurydice, 1993).

En los estudios de preescolar como los de primaria, el primer año es común para ambos, en el segundo y tercer año existe unas ramas comunes como: pedagogía general, sociología, psicología general, enseñanza asistida por ordenador, cultura luxemburguesa y realización de memoria (Eurydice, 1993).

Las ramas específicas para educación primaria son: luxemburgués, alemán, francés, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, educación artística, educación psíquica y educación musical (Eurydice, 1993).

Las ramas específicas para educación preescolar son: luxemburgués, despertar de las matemáticas, despertar de las ciencias, educación artística, educación psíquica y educación musical (Eurydice, 1993).

La formación práctica de todo el alumnado comprende entre siete y nueve semanas, en las clases de cada una de las especialidades estudiadas (Eurydice, 2001).

Todo el profesorado de escuelas estatales son empleados públicos (funcionarios) y como tales se rigen por el régimen del funcionariado civil. Para poder ser funcionario se necesita: Ser ciudadano de un país de la Unión Europea, tener conocimiento de las tres lenguas (luxemburgués, francés y alemán), poder disfrutar de los derechos civiles y políticos, tener garantía de rectitud moral, aptitud física para el puesto, aptitud profesional y superar un apartado de prácticas (Popkewitz, 1994).

Para poder acceder al mundo del trabajo, el candidato a profesor de preescolar o primaria, tiene que superar dos pruebas con diferentes **exámenes** (Popkewitz, 1994).:

a.- Examen preliminar de luxemburgués, francés y alemán; examen de legislación y reglamentación escolar de Luxemburgo.

Universidad de Huelva 2009

b.- Examen de conocimiento de cultura de Luxemburgo, examen de las características de educación preescolar y primaria y preparación de una lección escolar en lengua luxemburguesa.

Como Luxemburgo no tiene su propia estructura universitaria, los profesores de postprimaria de nivel universitario tienen que realizar sus estudios superiores en el extranjero. El profesorado de secundaria es también funcionario, para su admisión se siguen los mismo requisitos que para preescolar y primaria.

El profesorado admitido en el período de práctica disponen de un período de 18 meses, a partir de su nominación, para presentar un trabajo de candidatura, según la Ley de 21 de mayo de 1999. El trabajo de candidatura debe ser válido y seguir las directrices de investigación de Luxemburgo (Eurydice, 2001).

El reglamento de 2 de junio de 1999 concerniente a la formación teórica y práctica del profesorado, indica que hay un período de prácticas de 24 meses como mínimo y 40 como máximo, incluyendo teoría y práctica pedagógica y supervisión. Los responsables del profesor de prácticas son los tutores, los coordinadores para teoría y práctica y los expertos, que realizan la unión entre el mundo escolar y el científico (Eurydice, 2001).

La formación de estos candidatos, comprende 5 períodos de inserción laboral, de formación y enseñanza, así como, la redacción de una memoria sobre un tema pedagógico. La finalización de esta formación pedagógica tiene un examen que consta de un dossier de la especialidad en cuestión. El 6° período, llamado de prueba, comprende actividades de enseñanza y termina con un examen que posibilita al candidato acceder a la función pública. Este examen consta de dos lecciones, la primera elaboración de un dossier pedagógico; y la segunda de legislación escolar.

El profesorado que atiende al alumnado **deficiente visual** en los centros suele ser profesorado ordinario y especialista en ciegos, también se recibe el asesoramiento de equipos específicos para estos invidentes, aunque generalmente hay falta de personal especializado.

Universidad de Huelva 2009

XIII.6. La Atención a la Diversidad.

XIII.6.1. Política de integración.

Los primeros centros regionales de educación especial empezaron a trabajar a mediados de 1960 y eran centros polivalentes que atendían a niños con diferentes discapacidades. El primer logro fue en 1968, ya que, se crea un servicio especial en el seno del Ministerio de Educación Nacional. La Ley de 14 de marzo de 1973, fue una fecha histórica para la educación especial, ya que los diferentes centros e institutos comienzan a trabajar dentro de un sistema coherente bajo la dirección del Ministerio Nacional de Educación y de la Formación Profesional. Esta misma ley también introdujo la obligatoriedad escolar para los niños con dificultades (Meijer, 1998).

La Ley de 10 de enero de 1989, regulariza los centros regionales y locales dependientes del municipio y a partir de aquí, son integrados en los presupuestos del Estado. A partir de aquí se crea la moda de integración de los discapacitados en los centros escolares ordinarios, los pioneros son los de problemas Logopédicos y **deficientes visuales**. Estos últimos están en la actualidad acompañados por una persona cualificada, que hace cinco años no existía (Meijer, 1998).

La Instrucción Ministerial de 4 de noviembre de 1991, es un gran cambio en la forma de pensar y enseñar en la práctica de la educación especial, ya que, estos alumnos discapacitados no habían sido hasta ahora una prioridad y han dejado de ser un sistema paralelo (Meijer, 1998).

La **integración** ha llegado a ser hoy la principal baza. En el caso donde la integración en la enseñanza normal no es posible, se llega a un sistema de cohabitación. Este sistema, es una nueva escuela piloto construida con provisiones para las clases de educación especial que se intentará poner de forma sistemática (European Agency for Debelopment in Special Needs Education, 1998).

Universidad de Huelva 2009

Igualmente, La **educación especial** constituye la vía paralela a la enseñanza preescolar y primaria para los niños con discapacidades como: desordenes en el habla y oído, **deficiencias visuales**, deficiencias mentales, discapacidad psico-motoras, dificultades de aprendizaje, perturbación del comportamiento, autismo y psicosis.

En 1999, la publicación de un trabajo de investigación sobre la práctica de la integración escolar, sugirió una reestructuración de la educación especial. Actualmente, aunque no haya habido una reforma concerniente a este aspecto, se han realizado 22 sugerencias que emanan de este trabajo (Eurydice, 2001).

La educación especial es actualmente una vasta organización de red de centros, instituciones y servicios. Los centros e instituciones pueden ser agrupados por sus funciones específicas en (Meijer, 1998):

- Las **instituciones especializadas** como la institución para **deficientes visuales**, para enfermos mentales, centro médico pedagógico de Mondorf, para niños autistas y psicóticos, centro de integración, centro de observación y centro logopédico.
- **Centros regionales** creados por las autoridades municipales bajo el control del Estado sobre la base de la ley de 10 de enero de 1989.
- **Centros preparatorios vocacionales y profesionales**.
- Las **instituciones privadas** subvencionadas por el Estado como el Centro de Readaptación Capellen, Instituto St. Joseph en Betzdorf, etc.
- **Centro de guía de la infancia** que comprende 18 centros de consulta regionales.

Los centros de educación especial, trabajan en continua colaboración con los centros de educación preescolar y de primaria, según la Instrucción Ministerial de 4 de noviembre de 1991.

Universidad de Huelva 2009

XIII.6.2. Admisión, diagnóstico y orientación.

Toda admisión conlleva la decisión de la Comisión médico-psicopedagógica nacional o regional. Esta Comisión se compone de los siguientes representantes como podemos apreciar en el cuadro:

I.	Un director de educación especial.
II.	Un inspector jefe de enseñanza primaria.
III.	Un médico-inspector de la sanidad pública.
IV.	Un director de centro de logopedia.
V.	Un representante del Ministerio para asuntos familiares.
VI.	Un médico especialista en neuropsiquiatría.
VII.	Un pediatra.
VIII.	Un psicólogo.
IX.	Un trabajador social.
X.	Un profesor titular especialista en educación especial.

Cuadro XIII.10. Miembros de las Comisiones médico-psicopedagógicas en Luxemburgo.

En todas aquellas regiones donde no existe esta Comisión, los padres contactan directamente con la Comisión Nacional. El primer contacto de los padres de niños con necesidades educativas especiales es con el Servicio de guía de la infancia, vía local o regional. Estos servicios ofrecen una asistencia educativa, pedagógica y psicológica de los niños dependiendo del tipo de problema que tenga. Este servicio, en un principio fue creado para ayudar a las necesidades educativas especiales, pero ahora, se extiende también a preescolar y primaria. El servicio es multidisciplinar, y cuentan con un psicólogo, un educador especializado, un pedagogo, un asistente social y un médico. Su tareas es de aconsejar a los padres y orientar en las medidas pedagógicas oportunas (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

En el momento que un alumno quiera salir o entrar en la educación ordinaria, los padres se tienen que poner en contacto con la Comisión médico-psicopedagógica regional o nacional. Esta Comisión, formula las recomendaciones a los padres, después de un estudio profundo por parte de todos sus miembros. Las **funciones de esta Comisión** (Eurydice, 2001) son las que se enumeran en el cuadro:

1. Aconsejar al Ministerio de Educación Nacional y de la Formación Profesional de las medidas tomadas con los niños de educación especial, durante el período de escolaridad obligatoria.
2. Evaluar y diagnosticar a los niños susceptibles de necesidades educativas especiales, o bien , reintegrarlos en la escolaridad ordinaria.
3. Organizar seguimientos de los niños con necesidades educativas especiales.

Cuadro XIII.11. Funciones de la Comisión médico-psicopedagógica en Luxemburgo.

El sector de educación especial ha tenido siempre relaciones constructivas con las asociaciones privadas, tanto católicas como laicas, en los campos de prevención, entrenamiento vocacional y actividades de tiempo libre.

El **objetivo general** de la educación especial es asegurar a todo niño, que por razones de discapacidad no pueden seguir el ritmo de enseñanza ordinaria, una enseñanza y una educación apropiada a su estado y situación (Meijer, 1998).

XIII.6.3. Programa y formación.

Actualmente, la formación de los profesores es la misma para todos, con la distinción de cursos de formación continua (con gratificación económica) abiertos a todo el mundo. Los profesores tienen que ir

Universidad de Huelva 2009

al extranjero para recibir una formación especializada (deficiencias visuales, deficiencias auditivas, etc.) y siguen recibiendo su salario normal (European Agency for Debelopment in Special Needs Education, 1998).

El plan para el currículum de educación preescolar y primaria también incluye a la educación especial. Especial importancia se da a la adquisición de determinadas destrezas como: independencia física, comunicación verbal y no verbal, aprendizaje escolar de base (lectura, escritura, calculo y manualidades), aprendizajes culturales, educación psicomotriz, salud e higiene social, desarrollo afectivo y social, responsabilidad personal, iniciación en la vida profesional y actividades de tiempo libre (European Agency for Debelopment in Special Needs Education, 1998).

Más allá de las regulaciones del currículum y los planes individuales, los planes educacionales han sido elaborados para todos los alumnos de todos los centros e instituciones.

XIII.7. La Deficiencia Visual.

Desde que Luxemburgo consiguió su independencia por primera vez en 1354, este territorio de extensión y población enunciadas ya a lo largo del capítulo, continúa sometido a la influencia de sus poderosos vecinos: Francia al Sur, Bélgica al Norte y Oeste, y Alemania por el Este.

Montoro (1993) nos dice con respecto a los deficientes visuales de este país, que padecen las mismas condiciones que el resto del continente:

> *Los ciegos de Luxemburgo han padecido en todo tiempo las mismas privaciones y marginaciones que los deficientes visuales del resto del continente, teniendo que poner en juego todos sus recursos y facultades para luchar contra la incomprensión y la indiferencia de sus conciudadanos, con el único fin de poder subsistir; teniendo tanto éxito en su propósito, que no sólo han progresado al ritmo de los invidentes de allende sus fronteras, sino que, asimismo, fue siempre muy reducido el número de los*

Universidad de Huelva 2009

faltos de vista que ejerció la mendicidad como profesión habitual" (Montoro, 1993, p. 295).

XIII.7.1. Aspectos generales de su historia.

La Iglesia, desde el siglo XIV, fue quien se encargó de socorrer a los ciegos necesitados, recogiéndolos en asilos, donde, si bien no gozaban de libertad y tenían la obligación de rezar diariamente en varias prácticas rituales por la almas de los protectores de la institución, eran bien tratados y tenían satisfechas sus necesidades. Aquí se les enseñaban algunos oficios a los invidentes que mostraban poseer aptitudes para la artesanía; pero, principalmente, se procuraba que los jóvenes aprendieran un extenso repertorio de cantos litúrgicos y a tocar algún instrumento musical, preferentemente, el órgano y el armonio, con objeto de que pudieran incorporarse a alguna comunidad religiosa que les proporcionara sustento y alojamiento a cambio de sus servicios como músico y cantor en los actos del culto[4] (Montoro, 1993).

En 1867, la Conferencia Internacional celebrada en Londres declaró la independencia y neutralidad de Luxemburgo, nación que adoptó como régimen político la monarquía constitucional hereditaria, cuya máxima autoridad es el Gran Duque. El poder legislativo lo ejerce la Cámara de Diputados, elegidos por sufragio universal y directo; siendo digno de destacar que en la primera Cámara (Montoro, 1993), instituida POR LA constitución del 17 de octubre de 1868, **uno de sus miembros era ciego**.

Tras acabar las guerras napoleónicas en 1815, los poderes públicos de Luxemburgo no se preocuparon de la problemática tiflológica, pero el Congreso de Viena señaló la política educativa y laboral que debían adoptar los diferentes gobiernos para erradicar la mendicidad de Europa, y en muchos países, entre ellos Luxemburgo, se empezaron a poner en práctica las directrices marcadas. En el Ducado no hubo escuela especial para ciegos hasta finales del siglo XIX; sin embargo, se

[4] La Iglesia mantiene esta política a favor de los ciegos en este país, donde los católicos son el 97 por 100 de sus población.

Universidad de Huelva 2009

intensificó y proclamó la educación y formación profesional de los deficientes visuales en los asilos y otras casas de beneficencia (Montoro, 1993).

Las familias pudientes de Luxemburgo con hijos ciegos en edad escolar y que mostraban aptitudes para el estudio, empezaron a matricularlos en los centros docentes para carentes de visión existentes en Bélgica, Alemania y Francia. En lo referente a este tipo de alumnos Montoro (1993) nos dice textualmente:

> *"Estos alumnos solían ser externos de escuelas privadas y fueron después en su patria quienes organizaron y dirigieron el movimiento tiflófilo, de conformidad con las vivencias adquiridas en el país donde se habían educado" (Montoro, 1993, p. 296).*

Para conmemorar el centenario de la escuela para ciegos fundada en París por Valentín Haüy en 1784, se inaugura en Luxemburgo en 1884, el primer centro docente para sordomudos y ciegos, con 30 alumnos sordomudos y 20 deficientes visuales. Esta institución fue financiada por un rico comerciante de cueros, pero pronto se encargó de su administración y gobierno una junta de damas benefactoras, sufragándose los gastos del establecimiento con donativos, mandas, testamentos y ayudas gubernamentales. Los alumnos debían contribuir en la medida de sus posibilidades al mantenimiento del colegio (Montoro, 1993).

Del mismo modo, las enseñanzas que se impartían en este centro docente eran similares a la de las escuelas de ciegos existentes en los países fronterizos, imponiéndose desde un principio el Sistema Braille para la transcripción de textos y ejecución de los trabajos literarios escolares; pero enseñándose el sistema Ballu y la escritura a lápiz para la comunicación gráfica de los faltos de vista con los videntes. De esta

Universidad de Huelva 2009

escuela salieron muchos sordomudos y ciegos con el oficio de curtidor, talabartero, zapatero, botero, peletero, etc[5].

La Cámara de Diputados legisló que se crease la "Asociación Nacional de Mutilados de Guerra" para remediar en 1919 la situación económica y mejorar el estado de ánimo de los mutilados de guerra. Esta sociedad en la que fueron integradas todas las personas que habían perdido la vista, como consecuencia del conflicto bélico, pero no aquellas que eran ciegas o tardas de otra clase (Montoro, 1993). El Gobierno concedió una pensión o subsidio de mutilado a todos los miembros de la citada asociación; ayuda que sólo era suficiente para llevar una existencia humilde, por lo cual sus beneficiados se veían obligados a buscarse algún empleo remunerado, que les permitiera incrementar sus ingresos.

La discriminación anterior, es más indignante en Luxemburgo porque el número de minusválidos es muy reducido; calculándose que en los años noventa son unos trescientos los ciegos (Montoro, 1993); y por tanto, no gravaba excesivamente el presupuesto nacional de haber concedido el subsidio de invalidez a todos los discapacitados psíquicos y físicos, como posteriormente se otorgó desde 1948.

Estas personas que habían perdido la vista por causa ajena a la Primera Guerra Mundial, se unieron para defender sus derechos y recabar de las autoridades gubernamentales la necesaria protección. De esta forma, nació la "Asociación Nacional de Ciegos Civiles" en Luxemburgo, que con la ayuda de la Iglesia y de juntas filantrópicas consiguió proporcionar a sus miembros educación, trabajo y bienestar.

Tras la Segunda Guerra Mundial volvió a constituirse en Luxemburgo la "Asociación de Mutilados de Guerra", de la cual era filial la "Liga de Ciegos de Guerra", pero pronto se unirían todos los deficien-

[5] En esta escuela se dio bastante importancia al aprendizaje de determinados trabajos de artesanía, principalmente, a todos los relacionados con el cuero, pues Luxemburgo es país exportador de productos confeccionados con este artículo. Quizás, también se debiera esta preferencia a que dicha materia prima era la gran fuente de riqueza del filántropo que había fundado la institución.

Universidad de Huelva 2009

tes visuales para exigir en el Gran Ducado una sola sociedad[6] de invidentes: la "Liga Nacional de Ciegos Luxemburgueses", cuya sede central se estableció en la capital del Estado, integrando su junta directiva seis miembros (tres con vista y tres sin ella) (Montoro, 1993).

La "Liga Nacional de Ciegos Luxemburgueses" adquirió un gran edificio con una amplia zona ajardinada donde instaló la **nueva escuela de ciegos**, separando a los escolares invidentes de los sordomudos; quedándose estos últimos en el antiguo inmueble. Desde entonces fue más positiva y eficaz la educación de los deficientes visuales, quienes cuentan con material idóneo más moderno y sofisticado para cursar la enseñanza elemental y media, desarrollando programas y adquiriendo conocimientos muy parecidos a los que se aprenden en los centros docentes similares de los países fronterizos, cuyos planes de enseñanza suelen imitarse en Luxemburgo, realizándose intercambio de libros o revistas y permuta de profesores (Montoro, 1993).

En el campo de la ceguera, las actividades de la UNESCO comenzaron en 1950 con el acuerdo de Florencia y el establecimiento en 1951 del Consejo Mundial del Braille, organismo que se ocupa de proporcionar libros en este sistema a los países subdesarrollados y controlar la copia, impresión y distribución de los mismos. Montoro a este respecto nos narra:

> *"Luxemburgo se beneficia extraordinariamente de la labor realizada por la UNESCO, puesto que recibe libros en francés y alemán, transcritos en relieve de puntos, para su escuela y su biblioteca de ciegos; lo cual facilita el trabajo de su imprenta Braille, que sólo tiene que imprimir los libros escritos en la lengua luxemburguesa. De esta forma la biblioteca Braille circulante del Gran Ducado es una de las mejores dotadas y su escuela de ciegos siempre está al día en cuanto concierne a sus textos, métodos y procedimientos, porque no en vano es Luxemburgo miembro de numerosos organismos internacionales"* (Montoro, 1993, p. 298).

[6] Una sociedad que abarcara civiles y militares, mutilados o no de guerra.

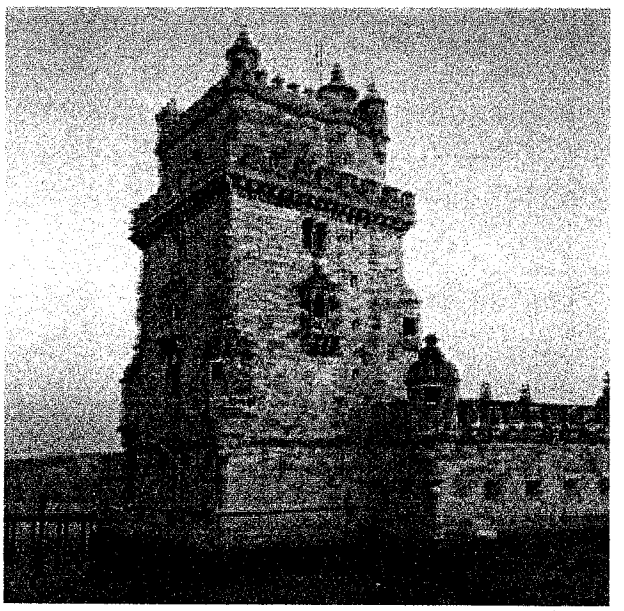
Universidad de Huelva 2009

En Luxemburgo se habla alemán, francés y luxemburgués por su situación geográfica, es por esto que muchos deficientes visuales son profesores de idiomas, intérpretes, traductores, recepcionistas de hotel, locutores de radio, guías turísticas y periodistas; aunque con frecuencia ejercen su profesión en el extranjero (Montoro, 1993).

La situación social de los ciegos de Luxemburgo es idéntica a la que disfrutan los deficientes visuales belgas, por lo cual no vamos a caer en la redundancia; y para una mayor información consultar el capítulo dedicado a Bélgica.

Universidad de Huelva 2009

XIV. PORTUGAL



Torre de Belem, Lisboa.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

XIV. SISTEMA EDUCATIVO DE PORTUGAL

XIV.1. Características generales del país.

XIV.2. El Contexto Educativo.

- XIV.2.1. Evolución de la educación en la historia.
- XIV.2.2. Administración general y local.
- XIV.2.3. Enseñanza privada.

XIV.3.Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- XIV.3.1. Marco legal.
- XIV.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

XIV.4. El Sistema Escolar.

- XIV.4.1. La Educación Infantil.
- XIV.4.2. La Educación Básica.
- XIV.4.3. La Educación Secundaria.

XIV.5. El Profesorado.

XIV.6. La Atención a la Diversidad.

- XIV.6.1. Política de integración.
- XIV.6.2. Alumnado con n.e.e.
- XIV.6.3. Programa y formación.

XIV.7. La Deficiencia Visual.

- XIV. 7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

autonomía del gobierno local y autonomía para las regiones autónomas de Madeira y Azores, la subordinación del ejército al poder político legítimo y los derechos de ciudadanos con respecto a la administración pública (Archer, 1979). La Constitución fue revisada en 1982, 1989, 1992 y 1997.

Desde el 1 de Junio de 1986, Portugal ha sido miembro de la Comunidad Europea, actualmente Unión Europea; a partir del 1 de enero de 2002, deja su moneda oficial "el escudo" y pasa a tener el Euro como moneda, al igual que los países miembros de la unión monetaria europea (Eurydice, 2001)

Portugal es una República soberana parlamentaria. Los cuerpos soberanos del Estado portugués son el Presidente de la República (elegido para cinco años por sufragio universal), la Asamblea de la República (tiene 235 miembros elegidos para cuatro años), el Gobierno (ejecuta la política global del país con el primer Ministro, los Ministros y los Ministerios de Estado); y las Cortes (son los cuerpos soberanos con la competencia de administrar la justicia en nombre de los ciudadanos) (Eurydice, 2001).

La estructura del gobierno, según la Constitución portuguesa, que entró en el poder en 1999, incluye los Ministerios del cuadro siguiente, relacionados con la Educación (Eurydice.org, 2001):

- Ministerio de Educación: Ministro de Relaciones Exteriores para la Educación Superior; Ministro de Relaciones Exteriores para la administración educativa; y Ministro de Relaciones Exteriores para la educación.
- Ministerio de Cultura: Ministro de Relaciones Exteriores para la Cultura.
- Ministerio de Juventud y Deporte: Ministro de Relaciones Exteriores para la Juventud y el Deporte.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Trabajo y Solidaridad.

Cuadro XIV.1. Ministerios según la Constitución portuguesa relacionados con la Educación.

Universidad de Huelva 2009

La religión predominante en Portugal es la Católica romana; la Constitución en su Art. 41, N° 1 establece que:

" El Derecho de la livertad de conciencia, religión y culto son inviolables" y en el Art 41 N° 4; que "las iglesias y otras comunidades religiosas están separadas del Estado y están considerando su organización y el ejercicio de sus actividades y culto gratuitamente".

El Portugués es el idioma oficial predominante en el país, incluso en las regiones de Madeira y Azores. En 1999, otro idioma, el Mirandês, fue reconocido como idioma oficial, hablado en las zonas norte-oriental de Portugal y Miranda do Douro. El número de personas que hablan portugués en el mundo se puede estimar entre 170 y 210 millones (Eurydice-Cedefop, 2002).

Portugal cubre un área total de 91.851 Km², de los cuales 88.704 Km² corresponden al continente de Portugal; 2.352 Km² a la Región autónoma de Azores y 795 Km² a la Región de Madeira (G.E.L., 1990). La población[2] de Portugal en 2001 es de 10.355.824 habitantes.

La Constitución establece que "los arreglos políticos y administrativos especiales para los archipiélagos de Azores y Madeira serán basados en sus características geográficas, económicas, sociales y culturales, y en las aspiraciones históricas de las gentes de estas islas". La ley concede un estatuto de autonomía considerable a estas islas; las competencias específicas de Educación son responsabilidad de las Secretarías de Educación Regionales, que son los cuerpos gubernamentales regionales (Eurydice, 2001).

[2] Según el Censo de 1991, ha habido un envejecimiento general de la población portuguesa, en la década de los 90 nacían 1,4 bebés por mujeres y la esperanza de vida, tanto en hombres como en mujeres está en 75 años de edad. La proporción de desempleados ha alcanzado en 1998 su valor más bajo de la década 4,4% de la población activa.

Universidad de Huelva 2009

XIV.2. El Contexto Educativo.

XIV.2.1. Evolución de la educación en la historia.

En Portugal se intenta establecer una red de escuelas estatales libres en los inicios de la segunda mitad del siglo XVIII, con la creación de clases de Gramática latina, Griego y retórica; correspondiendo a la educación preparatoria, una preparación para estudios superiores, que actualmente sería la escuela secundaria. Seguidamente se crean las escuelas de primaria, el 6 de noviembre de 1772, escuelas destinadas a la lectura, escritura y aritmética. Esta primera reforma educativa portuguesa trajo la centralización de la administración escolar por el Estado, bajo el Ministro del Reino. Esta organización administrativa, con algunos cambios mínimos, permanecía hasta 1913, cuando los republicanos crearon el Ministerio de Instrucción Pública, este nombre cambió al de Ministerio de Educación Nacional en 1936, y así permaneció hasta 1974. Desde entonces, y tras una decisión del nuevo régimen, ha dejado de ser "Nacional" y ahora es Ministerio de Educación (Archer, 1979).

El sistema educativo después del siglo XVIII, con el Rey José y el Marqués de Pombal, los liberales promulgaron en 1836 una nueva organización educativa, según los grados, primario, secundario, superior y universidad; posteriormente en 1870 se añade el técnico profesional; estos niveles durarían hasta 1974 (Archer, 1979).

Las primeras regulaciones (Ringer, 1979) de la educación obligatoria aparecen en 1835-1836, con una mejora considerable, aunque sin resultados prácticos significantes; durante varias décadas cubrieron los tres primeros años de educación primaria, que fueron ampliados a cuatro años en 1956 para los estudiantes varones (Decreto Ley nº 40.964 de 31 de diciembre), y cuatro años después se extendió a las niñas (Decreto Ley nº 40.994 de 28 de mayo de 1960).

En 1894-95 el "régimen de las clases" se introdujo definitivamente y el plan de estudios permanecía inalterado. Durante la 1º Repúbli-

Universidad de Huelva 2009

ca no hubo ningún cambio notable. La primera reforma de la escuela de gramática fue en 1936 durante el régimen del Estado Novo, con Carneiro Pacheco como Ministro de Educación. Estableció un curso general (un ciclo de dos años y un 2° ciclo de tres años), bajo el régimen de clases y un certificado de final de estudios, posteriormente se añade un tercer ciclo de dos años, un curso complementario de Ciencias o Humanidades que preparaban a los estudiantes para la educación superior (Ringer, 1979).

El Rey Diniz[3] en 1920, fundó la primera institución portuguesa de educación superior en Lisboa, reconocida como de estudios generales y cursos de Artes, Canónigo, Derecho civil, Medicina y Teología. Los estudios generales se alternaban entre Lisboa y Coimbra, esta última permaneció como única universidad estatal hasta 1911. En agosto de 1772, se realiza una reforma importante en la universidad conocida como "Reforma de Pombal" que estableció una nueva administración y dirección, fusión de cursos, creación de nuevas facultades con planes de estudios basados en la experimentación. Con el Decreto Ley (D.L.) n° 45.810 de 9 de julio de 1964, se aumenta la educación obligatoria a 6 años en primaria (Archer, 1979).

La preparatoria secundaria creada en 1967 reunió dos rutas alternativas de estudio, con el objetivo de no sólo extender la base cultural general al alumnado que piensa continuar sus estudios, sino también, proporcionar una guía técnica, ambos con una duración de tres años. A principios de los años 70, Veiga Simao, Ministro de Educación, aumenta la educación obligatoria a 8 años (Ley n° 5/73 de 25 de julio), cuatro de primaria y cuatro del primer ciclo de secundaria. Esta Ley permaneció hasta 1986 con algunas adaptaciones. Es la Ley Básica del Sistema Educativo n° 46/86 de 16 de octubre la que establece el armazón general para el sistema educativo portugués. La educación obligatoria pasa a tener una duración de 9 años, tomándose la edad de

[3] El rey Diniz o Dionisio el liberal (1261-1325), segundo hijo del rey Alfonso III y de Beatriz de Castilla, desarrolló la economía de su país: construyó canales, edificó acueductos, organizó la marina y fundó escuelas y talleres (G.E.L., 1990).

Universidad de Huelva 2009

15 años como el mínimo de obligatoriedad escolar; tal y como se estructura hoy en día (Consejo de Europa, 1994).

XIV.2.2. Administración general y local.

El armazón organizativo del Ministerio de Educación se ha definido en el Decreto Ley nº 133/93 de 26 de abril, en él se expresa el modelo administrativo de los servicios del Ministerio en lo referido a la definición de políticas educativas, mientras se destinan las tareas ejecutivas a las comisiones regionales. El Decreto Ley nº 43/89 de 3 de febrero definió el sistema legal de autonomía escolar; y se desarrolló en el nuevo Decreto Ley nº 115-A/98 de 24 de mayo, en el que se fortaleció el papel de los establecimientos educativos, proporcionándoles los medios organizativos y las competencias que reducirá la intervención del Ministerio. El Decreto Ley nº 10/99 de 21 de julio regula las competencias de las estructuras de orientación educativa y su sistema de coordinación; y el nº 12/2000 de 29 de Agosto sobre la agrupación de instituciones de preescolar y los ciclos de educación básica. Resumiendo, se conceden departamentos centrales y regionales bajo el Ministerio de Educación (Eurydice.org, 2001).

El Ministerio de Educación es el departamento gubernamental responsable de las políticas nacionales de educación y deportes de la escuela; el Ministro de Educación es responsable del funcionamiento del Ministerio, ayudado por tres Ministros (ya especificados con anterioridad); la estructura administrativa del Ministerio de Educación comprende servicios centrales y regionales y establecimientos de varios niveles educativos y formación (Consejo de Europa, 1994).

Concluyendo, la administración general se encarga de planificar, proporcionar el soporte técnico y coordinar la educación preescolar y la enseñanza básica en las áreas de actividades, métodos y técnicas. También de la planificación, orientación y coordinación del subsistema de enseñanza secundaria, así como, asegurar el sistema de educación superior en su planificación, coordinación y vigilancia.

Universidad de Huelva 2009

Los servicios centrales del Ministerio de Educación se muestran en el cuadro siguiente:

La Secretaria General (SG): es responsable de la planificación, coordinación y del apoyo técnico y administrativo de las áreas: dirección y formación de los recursos humanos; de los archivos y documentación; de las mejoras organizativas; modernización y racionalización de los recursos administrativos y de la dirección de recursos.

El Departamento de Valoración Prospectiva y Planificación (DAPP): es responsable de proporcionar el documento de preparación y valoración de la política educativa; y por consiguiente, de la elaboración de los estudios, los análisis probables y las propuestas de estrategias generales para el desarrollo del sistema educativo.

La Oficina de Dirección Financiera (GEF): es un servicio central del Ministerio de Educación con una autonomía financiera y administrativa para los proyectos de Inversión y Plan de Gastos.

El Departamento Estatal para la Administración Educativa (DGAE): es responsable de la planificación, coordinación de tareas y del apoyo técnico y regulador en las áreas de dirección de recursos humanos, equipo de preescolar, enseñanza básica y establecimientos de secundaria.

Inspectores Generales de Educación (IGE): es responsable del apoyo educativo y administrativo, así como de la valoración educativa y vigilancia de los centros educativos y de las escuelas portuguesas en el extranjero.

El Gabinete Coordinador del Deporte Escolar (GCDE): es responsable de la planificación, apoyo, supervisión y valoración de los programas deportivos desarrollados en todas las escuelas que están bajo la tutela del Ministerio de Educación.

El Gabinete para la Evaluación Educativa (GAVE): es responsable de la planificación, coordinación, producción y supervisión de los instrumentos para los exámenes externos de los estudiantes de educación secundaria y estudiantes internacionales.

Oficina de Asuntos Europeos y Relaciones Internacionales (GAERI): planificación, coordinación, cooperación, información y soporte técnico en los campos de políticas educativas relacionadas con materias de la Unión Europea y otros tipos internacionales.

Cuadro XIV.2. Servicios centrales del Ministerio de Educación portugués.

Universidad de Huelva 2009

Existen cinco Consejos de Administración Educativos Regionales (DREs) en el Continente, coincidiendo con las áreas geográficas regionales. Se mantienen pautas de coordinación y apoyo a los centros de educación no universitarios, recursos financieros, de materiales y humanos, proporciona el apoyo social a la escuela y dirigiendo la educación física y el deportes de las escuelas. En las regiones de Azores y Madeira, la administración de educación es responsabilidad de las Secretarías Regionales de Educación, que son los cuerpos gubernamentales regionales con sus competencias específicas. Los DREs disfrutan de autonomía administrativa (Consejo de Comunidades Europeas, 1994).

Dentro de cada Dirección Regional de Educación existe, a nivel municipal, los Centros de Área Educativa (CAE) responsables de la coordinación, orientación y ayuda en los asuntos de centros no universitarios. La Ley Básica del Sistema Educativo (Art. N° 43) establece los principios de democracia y participación de la comunidad dentro de la administración y dirección del sistema educativo. Los Consejos Locales de Educación deben incluir a representantes sociales, profesores, estudiantes y sus familias; las autoridades municipales deben organizar la conexión con las actividades sociales, económicas y culturales, y las instituciones científicas. Estos Consejos, deben representar un foro particular apropiado para el debate, la reflexión y el acuerdo general en la solución de problemas en la política educativa local, regional y nacional (Eurydice, 2001).

XIV.2.3. Enseñanza privada.

El Estado reconoce la libertad para aprender y enseñar, incluido el derecho de los padres a escoger y guiar la educación de sus hijos. La Ley del Sistema de Educación indica que "los establecimientos privados y la educación cooperativa se rigen bajo los principios generales, objetivos, estructuras y objetivos del sistema de educación, para así poder ser una parte íntegra de la red escolar" (Consejo de Europa, 1994).

Universidad de Huelva 2009

El estatuto de educación privada y en cooperativas se estableció para la educación no universitaria en el Decreto Ley de 1980. Según éste, la libertad de enseñar puede limitarse sólo para el bien común, las metas generales de actividades educativas y los acuerdos entre los centros de educación Estatales y privados. Se asegura que el alumnado pueda cambiar libremente entre el sistema público y privado. Los centros de educación privada son instituciones creadas por individuos o cuerpos corporativos que proporcionan la enseñanza colectiva y donde las actividades de naturaleza educativa se llevan a cabo regularmente. Cada centro privado puede proporcionar uno o varios niveles de enseñanza, y cada uno de ellos tiene que constituir un ciclo de estudio completo; del mismo modo, cada nivel de enseñanza tiene que proporcionar una educación completa, equivalente al nivel correspondiente en los centros educativos públicos. Cada uno de los centros puede realizar su Proyecto educativo y así operar con autonomía pedagógica, consistente en la no dependencia de las escuelas del estado. Esta autonomía pedagógica tiene que estar sujeta a unas condiciones (Eurydice, 2001):

- Equipos, material e instalaciones apropiadas.
- Existencia de una dirección pedagógica fijada por la entidad.
- Cumplir la legislación existente en lo concerniente a alumnos y profesores.
- Existencia de servicios administrativos organizados.
- Funcionar bajo un sistema equivalente pedagógico durante cinco años consecutivos.

Cuadro XIV.3. Condiciones de la autonomía pedagógica portuguesa.

Las escuelas privadas pueden operar en un sistema de equivalencia pedagógica dentro del alcance de su Proyecto educativo, cuando ellos no son dependientes de las escuelas estatales con pautas meto-

Universidad de Huelva 2009

dológicas, instrumentos escolares y valoración del conocimiento del alumnado. Este sistema de equivalencia pedagógica implica la existencia de (Eurydice, 1993):

- ✓ Equipos, material e instalaciones apropiadas.
- ✓ Una dirección pedagógica fijada por la entidad.
- ✓ Organización de servicios administrativos.
- ✓ Cumplir la legislación vigente, con respecto al alumnado y profesorado.

Igualmente, el Estado con respecto a la educación privada es responsable de:

- ✓ Aprobar la creación del establecimiento educativo.
- ✓ Verificar su regular funcionamiento.
- ✓ Proporcionarles el apoyo técnico y pedagógico, así como, asegurar los programas de estudios.
- ✓ Promover el acceso progresivo a las escuelas privadas bajo las mismas condiciones que las escuelas estatales.
- ✓ Apoyar a estos centros mediante acuerdos y subsidios.

XIV.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

XIV.3.1. Marco legal.

El sistema educativo (Ley nº 46/86 de 14 de octubre) constituye los medios para asegurar el derecho a una educación, garantizando el acceso al aprendizaje continuo, como una manera de promover el desarrollo global de la personalidad del individuo, progreso social y la democratización de la sociedad. Geográficamente cubre el país entero y las regiones autónomas, aunque se espera que se aplique en la mayoría de los países donde existen comunidades portuguesas. El Estado es responsable de la democratización de la educación, pero no puede otorgarse así mismo el derecho a planificar la educación y cultivarla de

Universidad de Huelva 2009

acuerdo con cualquier pauta filosófica, estética, política, ideológica o religiosa. La educación pública no debe ser sectaria y tener el derecho para establecer centros privados y cooperativos; según la Constitución de la República portuguesa de 1976. La reestructuración de los documentos legales del plan de estudios del 2001 (Decreto Ley nº 6/01 de 18 de enero; y 7/01 de 18 de enero) establece la organización de los estudios elementales y la educación secundaria (Eurydice-Cedefop, 2002).

La Ley Básica del Sistema Educativo (Ley nº 46/86 de 14 de octubre, alterada por la Ley nº 115/97 de 19 de septiembre), estableció el armazón general y principios de organización del sistema educativo portugués. La organización escolar se estructuró en el Decreto Ley nº 115-A/89 de 4 de mayo (alterada por la Ley nº 24/99 de 22 de abril); y la autonomía en la administración y dirección del elemento esencial estatal y preparatorias. Bajo la nueva legislación aprobada en 1997, la autonomía de las universidades se consolidó y se unió a la definición de la base de financiación estatal de la educación superior. En 1993, el Ministerio de Educación y sus servicios centrales y regionales estructuraron, mediante la publicación de varios decretos, las competencias de cada entidad y sus funciones (Eurydice, 2001).

La Ley nº 46/86 del Sistema de educación expresa que la **educación obligatoria** será de nueve años de asistencia escolar. La admisión del alumnado en la enseñanza básica tiene lugar a los seis años de edad, cumplidos antes del 15 de septiembre y se puede solicitar para los nacidos hasta el 31 de diciembre; y hasta los quince años de edad. El propósito de la instrucción obligatoria es asegurar la enseñanza básica como una realidad universal y garantizar el acceso de todos los niños a la educación y al éxito académico.

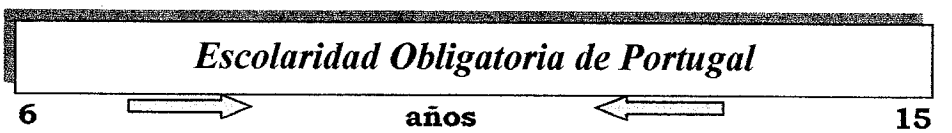


Figura XIV.1. Edades que comprende la escolaridad obligatoria portuguesa.

Universidad de Huelva 2009

El alumnado con n.e.e. tiene su propia legislación, la Ley 105 de 1 de julio de 1997, también ésta abarca la **deficiencia visual**, en ella se aboca por la integración del alumnado deficiente en centros ordinarios, siempre y cuando sea posible.

XIV.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

El **calendario escolar** se establece anualmente por la oficina del Ministro de Educación. La fecha exacta de inicio de cada año escolar es individualmente fijada por cada una de las escuelas, teniendo siempre en cuenta el calendario establecido por el Ministerio.

El período del **año escolar** está comprendido entre el día 1 de septiembre y el 31 de agosto. Su duración es de 180 días de actividades escolares en la enseñanza básica (Decreto Ley nº6/01 de 18 de enero) y establecimientos de educación secundaria (Decreto Ley nº7/01 de 18 de enero). Para la educación superior no existe ninguna fecha fija de inicio del año escolar, y cada institución es responsable de decidir su propio calendario, por regla general está entre el 15 de octubre y finales de julio. En algunos centros de educación superior el año escolar está dividido en semestres (Eurydice, 2001).

El cuadro siguiente nos indica las horas semanales para cada uno de los niveles educativos según los decretos anteriores.

Niveles	Períodos semanales
Educ. Básica	
1° ciclo	25 horas por año.
2° ciclo	34 períodos de 90 min.
3° ciclo	54 períodos de 90 min.
Ed. Secundaria	
General	30, 30, 24 de 90 min.
Tecnológica	31,5; 31,5; 31,5.
Ed. Superior	De 25 a 32 horas.

Cuadro XIV.4. Sesiones semanales en cada uno de los niveles educativos portugueses.

Universidad de Huelva 2009

En la enseñanza básica, el período de la mañana puede comenzar entre las 9 y las 10 horas; el descanso para el almuerzo tiene que durar al menos una hora; el período de tarde no comenzará antes de las 13 horas y tener, al menos dos horas de clase; y el tiempo total de los descansos escolares no puede alterarse y se distribuirá según los requisitos de las clases (Eurydice-Cedefop, 2002).

El Departamento Estatal para la Administración Educativa, es responsable para establecer los criterios que gobiernan la red escolar de los establecimientos no universitarios. A nivel regional, el DRE en coordinación con los servicios centrales y municipales, es el responsable de llevar a cabo los planes anuales de adquisición y construcción de edificios escolares, así como, del mantenimiento de ellos. El Departamento de Educación Básica, es el responsable de las alternativas de desarrollo de las guarderías y de los distintos tipos de educación preescolar; el Estado tiene que garantizar la existencia de una red educativa preescolar y apoyar las instituciones privadas(Eurydice.org, 2001).

El mismo Departamento (DEB), es responsable de las redes escolares de educación básica. Este primer nivel se enseña en escuelas públicas o privadas, algunas de ellas en zonas menos pobladas que funcionan con 6 estudiantes por clase. El segundo y tercer ciclo se imparte en escuelas básicas o integradas y cubren también las áreas periféricas. La enseñanza secundaria se imparte en las preparatorias.

El Estado reconoce que los padres tendrán la libertad de elegir el colegio de sus hijos, de acuerdo a sus propias creencias, proceso educativo y el tipo de educación que quieran que reciban sus hijos. La inspección es la responsable de la vigilancia educativa y técnica, así como de la valoración del nivel preescolar, escolar y extraescolar (Eurydice, 2001).

Según nuestro estudio, durante los años de escolarización obligatoria, los **deficientes visuales** son escolarizados, generalmente, en los centros ordinarios, aunque en ocasiones lo hacen en centros específicos, sobre todo por razones de transporte y actividades complementa-

Universidad de Huelva 2009

rias. Es en la educación secundaria donde la integración del invidente baja considerablemente.

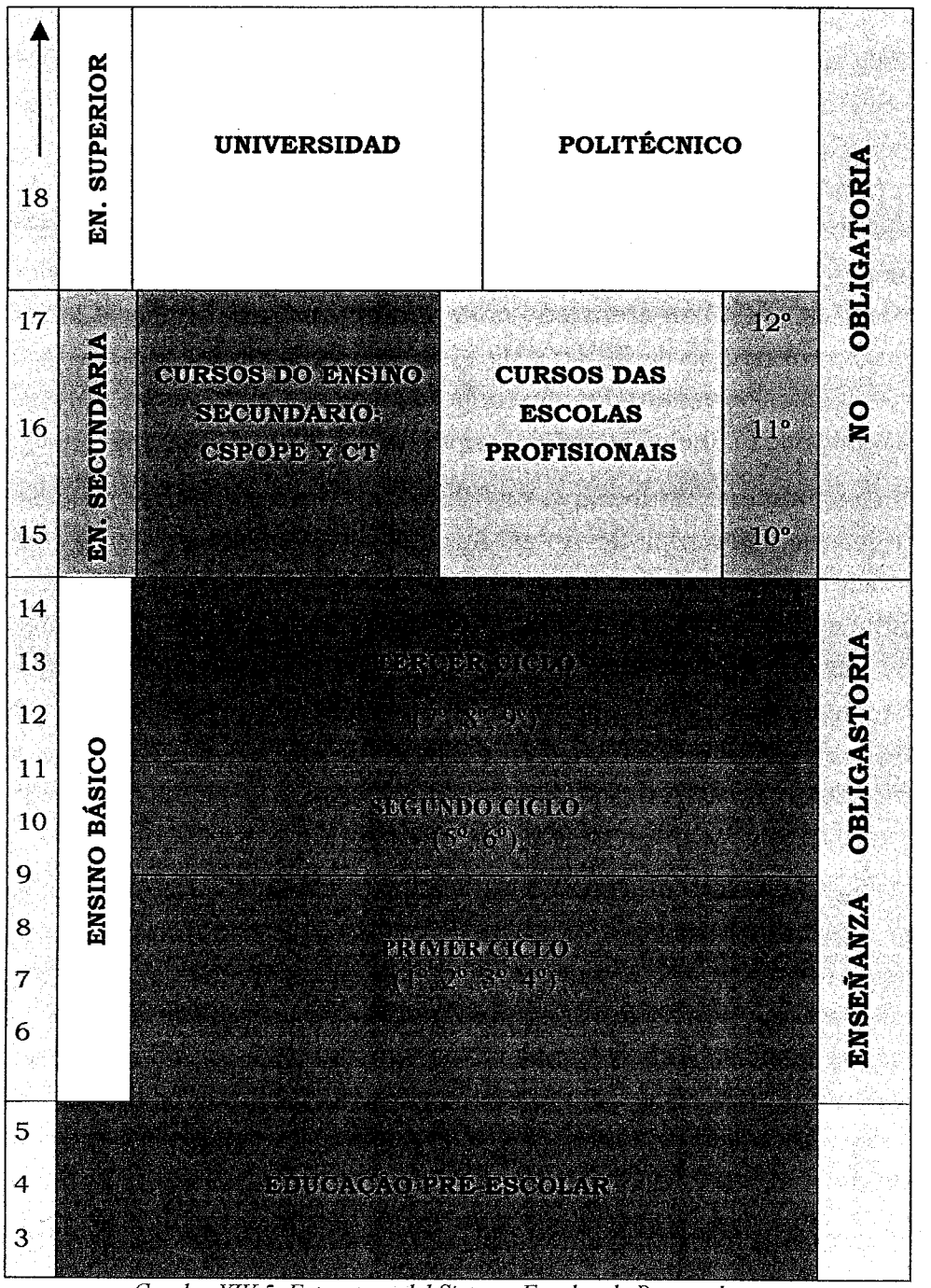
XIV.4. El Sistema Escolar.

Según la Constitución de la República portuguesa, el sistema de educación comprende la educación preescolar, la educación escolar y la educación extraescolar. La **educación preescolar** es, desde el punto de vista formativo, complementario y suplementario a la educación recibida en casa. Su asistencia no es obligatoria para este grupos de niños entre tres y seis años (Postlethwaite, 1988).

La **educación escolar** comprende la educación básica, la educación secundaria y la educación superior. El alumnado que completa su enseñanza básica tienen derecho a un diploma. Posteriormente al diploma, el alumno puede continuar sus estudios a través de cualquier opción ofrecida de la enseñanza secundaria o pasar al mercado de trabajo. La enseñanza secundaria tiene una gran variedad de recorridos, entre los cuales, están los estudios generales para la continuación de estudios; y los cursos tecnológicos orientados a la vida activa. Cuando el alumnado termina estos estudios tiene derecho a la obtención de otro diploma (Postlethwaite, 1988).

La **enseñanza superior** portuguesa se organiza en dos subsistemas: La enseñanza universitaria como profundización en el conocimiento teórico; y la enseñanza politécnica, orientada hacia la vida profesional del alumno. Se concede el acceso a la educación superior a las personas que han completado la educación secundaria y pasó un examen de entrada (Kurian, 1988). **La educación extraescolar** está dentro de una perspectiva de educación permanente, siendo complementaria a la educación normal o como un medio para paliar la falta de él. También existen la educación especial, la educación profesional, la educación recurrente de adultos, educación a distancia y la enseñanza del portugués en el extranjero.

Universidad de Huelva 2009



Cuadro XIV.5. Estructura del Sistema Escolar de Portugal.

Universidad de Huelva 2009

XIV.4.1. La Educación Infantil.

La educación preescolar, antes conocida como "educación infantil oficial", se creó por la primera República (Decreto de 29 de marzo de 1911), destinada como una preparación para la escuela primaria. Las escuelas de la guardería eran organizadas en dos clases: una para el alumnado de 4 y 5 años; y otro para los de 6 y 7 años, que recibían las clases más formales, principalmente a través de materiales de Froebel. Al mismo tiempo, se fundaron los primeros jardines de infancia "Joao de Deus" que usaban el método Maternal para enseñar a leer a los niños. En este tiempo de la República, la educación preescolar era incapaz de lograr los resultados deseados; solamente un número muy pequeño de niños (1%) se beneficiaban de ella (Kurian, 1988).

Después del 28 de mayo de 1926, la Dictadura Militar no cuestionó las medidas tomadas antes, aunque se introdujeron ligeros cambios. En los tempranos años 1930, el Estado Novo creó una ideología basada en el énfasis creciente del papel de las madres como educadores, en oposición a la acción llevada a cabo por los profesionales de la educación. En 1937, el gobierno de Salazar decretó el fin de las guarderías públicas, ya que eran demasiadas caras para el Estado, el alumnado y el profesorado se integraron en las escuelas primarias (Kurian, 1988).

Las primeras escuelas privadas de guarderías aparecieron en los años cincuentas, sin embargo, el peso creciente del trabajo de las mujeres dentro de la sociedad portuguesa, acentuó la creación de estas guarderías, apoyadas por ayuda social y Misericordias. En los años sesenta, se hace oficial y universal la educación preescolar. La proporción de asistencia a las guarderías era muy baja en Portugal; en 1967 aproximadamente 14 niños por 10.000 habitantes asistían a estas instituciones (Elvin, L., 1981).

La Ley nº 5/73 de 25 de julio con el Ministro Veiga Simao considera la expansión del sistema educativo y apoya a la institución de educación preescolar, aún siendo no obligatoria; cubre un 10% de los niños, considerando la educación preescolar como una parte íntegra

Universidad de Huelva 2009

del Sistema Educativa; del mismo modo, se crean las Universidades de Educación. En 1978, vieron el nacimiento las primeras guarderías oficiales del Ministerio de Educación, en el siguiente año, se publicó el Estatuto de las Escuelas de la Guardería; Decreto Ley nº 542/79 de 31 de diciembre. En 1986, la proporción de niños escolarizados en el período de 3-6 años era del 35,6%. En este mismo año, la Ley Básica del Sistema Educativo (Ley nº 46/86 de 14 de octubre), se establece definitivamente la educación preescolar (Kurian, 1988).

El nuevo sistema legal para el desarrollo y expansión de la educación preescolar establece dos tipos de redes, una pública y otra privada. En ambas redes se tiene que asegurar la universalidad de la educación preescolar. La legislación de 1997 defines estos centros como estructuras que proporcionen los servicios para el desarrollo educativo de los niños y el apoyo de las familias. Estos establecimientos pueden ser autónomos o asociados a los centros de enseñanza básica. El número mínimo de niños está en 20 y el máximo en 25, en las zonas poco pobladas se pueden autorizar un menor número de niños (Consejo de Europa, 1994).

La legislación de 1997 establece que la educación preescolar debe ser universal y libre, pero la asistencia es no obligatoria, destinada para los niños de 3 hasta la entrada en la educación básica. El criterio de acceso en los establecimientos de la red pública es la edad de los niños, aunque se da prioridad a los niños mayores; la asistencia es gratuita y sólo las familias cubren algunos gastos relacionados con componentes no pedagógicos (Eurydice, 2001).

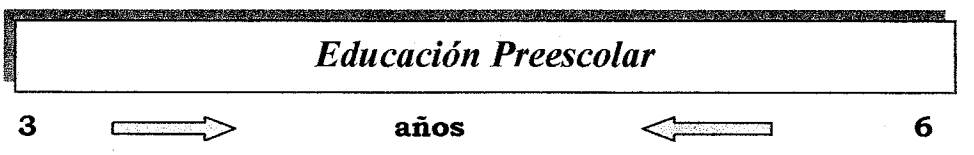


Figura XIV.2. Edades que comprende la educación preescolar en Portugal.

Los **objetivos de la educación preescolar** se establecen en la Ley del Sistema de Educación (Eurydice, 2001):

Universidad de Huelva 2009

- Estimular las capacidades del niño y favorecer su educación y su desarrollo potencial.
- Contribuir hacia la estabilidad emocional y seguridad del niño.
- Integrar al niño en la sociedad, así como, favorecer la observación del ambiente natural y humano.
- Cultivar el desarrollo moral del niño y su libertad.
- Integración del niño en los grupos sociales fuera de su grupo familiar para desarrollar sus habilidades sociales.
- Desarrollar la habilidad de comunicación y expresión, así como su creatividad y participación en juegos.
- Estimular hábitos de higiene y de salud.
- Descubrir las deficiencias del niño, impedimentos o precocidad, así como, la orientación adecuada.

	Público	Privado	Total
Alumnos:	164.400	118.175	224.575
Profesores:	6816	6118	12.934
Centros:	4144	2089	6233

Cuadro XIV.6. Datos del Ministerio de Educación portugués del curso 2000-2001.

En esta etapa educativa el alumnado **deficiente visual** asiste en un 64% a centros ordinarios y alrededor del 36% lo hace en centros específicos, siempre por razones de transporte y otras actividades.

XIV.4.2. La Educación Básica.

En Portugal, la duración de la enseñanza básica universal, libre y obligatoria es desde 1986 (Ley nº 46/86 de 14 de octubre) de nueve años, que comprende tres ciclos: Primer ciclo (4 años), Segundo ciclo

Universidad de Huelva 2009

(2 años); y tercer ciclo (3 años). La unión entre los tres ciclos es progresiva.

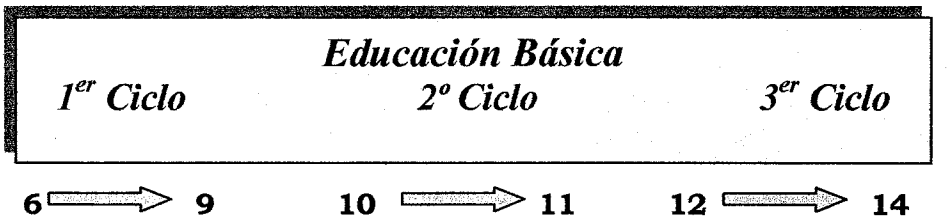


Figura XIV.3. Edades y Ciclos que abarca la enseñanza básica de Portugal.

Anteriormente a la Ley de 1986, la instrucción obligatoria era de seis años y comprendía dos ciclos de estudio: enseñanza primaria y preparatoria secundaria. Durante los años preliminares, el único elemento obligatorio de enseñanza básica era el primer ciclo de primaria, que constaba de 4 años. A mediados de los años sesenta, D.L. nº 45810 de 9 de julio de 1964, la asistencia obligatoria era a un ciclo de primaria; y se podía asistir de forma voluntaria hasta los 14 años a dos cursos de enseñanza secundaria. En 1974-75, la educación básica sufría los primeros cambios, la educación primaria era dividida en dos fases, la primera de dos años y la segunda de cuatro años; esta situación permanecería hasta la llegada de la Ley de 1986 (Postlethwaite, 1988). El Decreto Ley nº 28/89 de 29 de Agosto; realiza la organización curricular de la enseñanza básica y los planes de estudio; y el D.L. nº 98-A/92 sobre la valoración de los estudiantes.

Según la organización global del sistema educativo establecido por la Ley de Educación se redefinió la red escolar y edificios escolares en 1991, posteriormente en 1997 se hacen nuevos cambios en el mapa escolar. Esta nueva tipología tiene en cuenta el orden consecutivo de los tres ciclos de enseñanza básica, así como, su unidad global. **Los tipos de establecimientos** que existen actualmente son los que siguen en el cuadro que se detalla en la página siguiente (Eurydice, 2001).

Universidad de Huelva 2009

1. **Primer ciclo de escuela básica**: de 6 a 10 años de edad, escuelas de 4 a 12 clases, entre 96 y 288 alumnos, y 25 m^2 de terreno por alumno.
2. **Segundo ciclo de escuela básica**: de 10 a 15 años de edad, escuelas de 11 a 24 clases, de 264 a 576 alumnos, y unos 30 m^2 de terreno por alumno.
3. **Escuela integrada Básica**: tiene los tres ciclos, alumnos entre 6 y 15 años, escuelas de 11 a 24 clases, de264 a 576 alumnos, y 27 m^2 de terreno construido por alumno.
4. **Escuela básica integrada con guarderías**: tiene al alumnado de 3 a 15 años de edad, los tres ciclos más la educación preescolar. Es la más reciente de las escuelas.

Cuadro XIV.7. Tipos de establecimientos de educación básica portuguesa.

El primer ciclo de enseñanza básica es obligatorio para todo el alumnado que alcanza los 6 años de edad el día 15 de septiembre, y a petición de los padres cuando los cumplen hasta el 31 de diciembre. La admisión en el segundo y tercer ciclo depende de si el alumnado ha completado con éxito los ciclos anteriores. Las vacantes en los centros se van cubriendo por la fecha de nacimiento, dando prioridad a los niños mayores. El alumnado con necesidades educativas especiales se beneficia de la condición de poder escoger la escuela más apropiada, sin tener en cuenta donde residan (Eurydice-Cedefop, 2002).

La **organización de las clases** se realiza atendiendo a los criterios que siguen (Eurydice, 2001):

1.- La organización de las clases del primer ciclo es de naturaleza global, la responsabilidad depende de un sólo maestro que puede ser ayudado en las áreas específicas. Se dará prioridad al criterio psicopedagógico. La media de alumnos por clase es de 25. Las clases donde hay alumnos con necesidades educativas especiales (dos como máximo) no deben tener más de 20 alumnos.

Universidad de Huelva 2009

2.- En el segundo ciclo, existe un profesor para cada una de las áreas, y se da prioridad al criterio pedagógico. El número de alumnos por clase es de 28. Cuando existen alumnos con necesidades educativas especiales (máximo 2), la clase no debe subir de 20 alumnos.

3.- En el tercer ciclo, existe también un profesor para cada área y la organización de la clase dependerá de los criterios establecidos en los objetivos del centro. Se debe incluir un segundo idioma extranjero. Se elige una disciplina de forma optativa.

Los **objetivos generales de la enseñanza básica** están establecidos en los artículos 7 y 8 de la Ley del Sistema de Educación, son como sigue en el cuadro:

- Asegurar la educación global para todos los ciudadanos portugueses según sus intereses y habilidades.
- Asegurar una educación que abarque el conocimiento teórico y práctico, así como la cultura cotidiana.
- Proporcionar el desarrollo físico, motor; y educación artística.
- Proporcionar la oportunidad de aprender un idioma extranjero, y aprender los elementos esenciales de un segundo idioma.
- Proporcionar los conocimientos básicos para continuar sus estudios.
- Dirigir el conocimiento nacional a una perspectiva humanista, solidaria e internacional.
- Conocer los valores específicos de la identidad portuguesa, idioma, historia y cultura.
- Proporcionar experiencias que animen la madurez civil, social y emocional del alumnado.
- Proporcionar actitudes autónomas al alumnado, para hacer de ellos ciudadanos socialmente responsables y democráticos.
- Garantizar al alumnado con necesidades educativas especiales condiciones apropiadas para su desarrollo y habilidades.

Cuadro XIV.8. Objetivos generales de la enseñanza básica portuguesa.

Universidad de Huelva 2009

1er ciclo	2º Ciclo	3er ciclo
Portugués	Portugués	Portugués
Matemáticas	Idioma extranj.	Idioma extranj.
Est. Sociales	Geog. e histor.	F.L. I
Ex. Artística	Matemáticas	F.L. II
Ed. Física	Ciencias Natur.	Sociología y h.
Áreas no disci.	Tecnología	Historia
Proy. de áreas	Música	Geografía
Est. Dirigido	Ed. Física	Matemáticas
Ciencias civil	Proy. de área	Física y Q.
Áreas no obli.	Est. Dirigido	C. Naturales
Ed. moral y rel.	Ciencias civil	Ed. artística
Áreas libres	Ed. moral y rel.	Ed. Física
	Act. Enriq.	Áreas no disc.
		Proy. de área
		Ed. moral y rel
		Act. Enriq.

Cuadro XIV.9. Áreas curriculares de cada uno de los ciclos de Ed. Básica portuguesa.

La **evaluación del alumnado** de la enseñanza básica se regula por la normativa de 19 de julio, se realiza la valoración de acuerdo a los objetivos generales de cada ciclo y los objetivos específicos para cada sujeto, por regla general de forma sistemática y continua. Además de los cuerpos escolares, alumnos y padres, también participan los servicios siguientes: servicios especializados de apoyo educativo, servicios de guía psicológicos, otras servicios organizados por la escuela y otras instituciones. El alumnado que termina con éxito los tres ciclos de enseñanza básica recibe un Diploma de enseñanza básica, el alumno que no ha terminado con éxito los tres ciclos y alcanza la edad de 15 años, reciben un certificado de haber cursado la enseñanza obligatoria. El alumnado con necesidades educativas especiales, recibe un certificado con los posibles destinos profesionales existentes. Existen también las pruebas nacionales para supervisar los objetivos educativos, que constituyen una herramienta de evaluación del plan de estu-

Universidad de Huelva 2009

dios nacional y proporcionan una información para profesores, escuelas y administración educativa (Eurydice European Unit, 1993).

Según nuestro estudio, es en esta etapa educativa donde se lleva a cabo una mayor integración del alumnado **deficiente visual** en centros ordinarios, llegando hasta el 84% del total de invidentes.

A continuación se especifican los datos relativos a la educación básica de Portugal (Eurydice, 2001).

	Público	Privado	Total
Alumnos:	971.561	113.055	1.084.616
Profesores:	92.427	8.778	101.205
Centros:	10.830	1.018	11.848

Cuadro XIV.10. Datos del Ministerio de Educación portugués del curso 2000-2001.

XIV.4.3. La Educación Secundaria.

En el Contexto de educación no universitaria, como parte de la Ley Básica del Sistema Educativo (Ley nº 46/86 de 16 de octubre), la educación secundaria, llevada a cabo en 1996, comprende un solo ciclo de tres años (curso 10º, 11º y 12º) que continúa a la finalización de la educación básica (Leclerq-Rault, 1989).

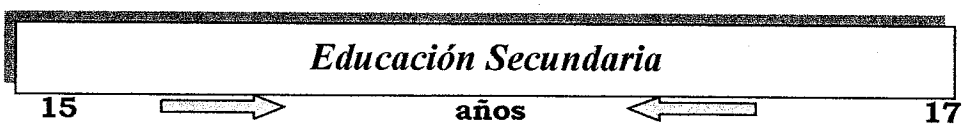


Figura XIV.4. Edades que comprende la educación secundaria de Portugal.

El modelo anterior de educación secundaria comprendía dos ciclos; uno para los cursos 10º y 11º; y otro para el curso 12º; este tipo

Universidad de Huelva 2009

se impartió por última vez en el curso 1999/2000.Los dos cambios principales en la estructura de secundaria vienen con la revolución de 1974, consistente en la unificación de los cursos generales y la creación de un solo camino de cursos complementarios (Eurydice, 2001).

La unificación del curso de secundaria general comienza en el curso 1975/76 con el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades como meta social, la modernización de los procesos pedagógicos y metodológicos, y un refuerzo de la función social de la escuela a través de su apertura a la comunidad. En octubre de 1978 se reestructuran los cursos complementarios en un esfuerzo por eliminar las dos posibilidades existentes: la educación secundaria y la educación técnica. La idea era dar el acceso a los jóvenes a la educación superior y, simultáneamente, darles acceso fácil a una carrera profesional a través de una red de formación. Su estructura consistía en un área común, área general obligatoria, área específica y un área profesional (Decreto nº 140-A/78 de 22 de junio)(Leclerq-Rault, 1989).

En 1977 se crea un año de Estudio Pre-universitario, alargando la educación secundaria y sustituyendo el curso 12º, sin embargo, en los años 80 se observa que los resultados no son los esperados. Desde 1986 la Ley Básica del Sistema Educativo ha apuntado hacia un modelo de educación secundaria consistente en dos opciones: los cursos generales destinados para la continuación de estudios y los cursos tecnológicos para el paso a la vida activa. Todos deben contemplar una educación científica general, así como, técnica y profesional (Leclerq-Rault, 1989).

El Decreto Ley nº 7/01 de 18 de enero de 2001, reestructura el plan de estudios de educación secundaria, según él las nuevas orientaciones con respecto a la organización de este nivel seguirá el calendario siguiente:

- ✓ Curso escolar 2002-2003; aplicación del 10º curso.
- ✓ Curso escolar 2003-2004; aplicación del 11º curso.
- ✓ Curso escolar 2004-2005; aplicación del 12º curso.

Universidad de Huelva 2009

Una vez finalizada su escolaridad obligatoria, los alumnos pueden optar entre tres tipos diferentes de estudios de enseñanza secundaria (Europa.eu.int, 2002):

- Estudios impartidos en escuelas secundarias.
- Estudios impartidos en escuelas profesionales.
- La formación artística.

Igualmente, los estudios de las escuelas secundarias se dividen, a su vez, en dos tipos:

- Estudios secundarios predominantemente orientados para la continuación de los estudios (CSPOPE en sus siglas portuguesas), o estudios generales.
- Estudios tecnológicos (CT en portugués) predominantemente orientados hacia la vida profesional.

El propósito de los estudios tecnológicos apunta, esencialmente a la vida activa, y su fundamento es consolidar la educación adquirida en la enseñanza básica, así como, preparar a los estudiantes para tener una profesión en su vida. El número de alumnos en centros públicos es de 56.412 y 5.781 en centros privados, durante el curso 2000-2001 (Eurydice, 2001).

A continuación se expresan los datos facilitados por el DAPP; *Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento* del curso escolar 2000-2001, relativos a los estudios de enseñanza secundaria general.

	Público	Privado	Total
Alumnos:	321.235	38.288	359.523
Profesores:	35.569	3728	39.297
Centros:	1.131	211	1.351

Cuadro XIV.11. Alumnos, Profesores y Centros de enseñanza secundaria general portuguesa.

Universidad de Huelva 2009

Todas las escuelas secundarias deben impartir los dos tipos de estudios, si bien uno de ellos puede tener prioridad sobre el otro. Asimismo, los alumnos pueden cambiar de un tipo a otro (Eurydice-Cedefop, 2002).

Las escuelas profesionales fueron establecidas en 1989 como una alternativa a la educación regular a fin de proporcionar una formación técnica y profesional a la gente joven. Las escuelas profesionales, cuyos alumnos obtienen un diploma de estudios técnicos medios, constituyen una alternativa al sistema de enseñanza regular. La formación técnico-profesional (*Vía Tecnico-Profissional*) concebida especialmente para colocarse en el mercado laboral. Proporciona una formación que conduce a cualificaciones profesionales de nivel intermedio. Los cursos duran 3 años y facilitan igualmente el acceso a estudios universitarios o politécnicos superiores. Las condiciones de admisión son similares a los de la "*Vía Vocacional*", pero la edad máxima para empezar es de 24 años (Europa.eu.int, 2002).

Los alumnos que han aprobado la enseñanza básica o equivalente (9° año de escolaridad) tienen acceso a los diversos tipos de estudios de enseñanza secundaria. Los alumnos deben tener una edad mínima de 14 años e inscribirse, normalmente, en la escuela de su área de residencia. La enseñanza secundaria está sujeta al pago de tasas por parte de las familias. Los gastos por libros y material escolar también corren a cargo de las familias (Eurydice, 2001).

Tanto los CSPOPE como los CT incluyen la enseñanza de dos lenguas extranjeras, como parte integrante de la enseñanza general.

Existen dos tipos de **evaluación** en la enseñanza no obligatoria: formativa y global. La primera evaluación responde a unos parámetros idénticos a los de la enseñanza obligatoria, pero no ocurre lo mismo con el segundo tipo de evaluación. La evaluación global se efectúa, en este caso, tanto a nivel interno como externo. La evaluación interna consiste en una prueba global escrita de todas las asignaturas al final de los años 10° y 11°, y de sólo algunas asignaturas al final del 12° año. En función de las calificaciones obtenidas al finalizar el curso

Universidad de Huelva 2009

(basadas en una prueba global y en la evaluación continua), la Junta de Evaluación (*Conselho de Turma*) decide si el alumno puede pasar al curso siguiente o si debe repetir curso. La evaluación externa del 12º año consta de exámenes finales escritos en la mayoría de las asignaturas. Los alumnos la superan, cuando las calificaciones que obtienen les permiten aprobar en todas las asignaturas del correspondiente plan de estudios (Europa.eu.int, 2002).

Los alumnos aprobados en la enseñanza secundaria reciben un certificado (diploma de estudios secundarios) en el que se señala los estudios realizados y las calificaciones finales obtenidas. Los alumnos que finalizan sus estudios de carácter técnico reciben, a su vez, un diploma de cualificación profesional de nivel III (Europa.eu.int, 2002).

Para terminar esta etapa educativa, señalamos que es en ella donde el alumnado **deficiente visual** asiste en menos porcentaje, alrededor del 11%, a centros ordinarios y más a los distintos centros específicos, quizás por razones de prestación de servicios, o por pasar a la vida activa.

XIV.5. El Profesorado.

Portugal fue el primer país católico europeo en nacionalizar la educación y en convertir a los maestros en funcionarios públicos. Las reformas Pombalinas dieron una serie de pasos sin precedentes en la Europa católica del siglo XVIII, por lo que el Estado sustituía a la Iglesia como entidad de tutelaje y control sobre los maestros (Nóvoa, 1987).

En la **historia**[4] de la formación del profesorado en Portugal, se pueden observar tres fases esenciales (Popkewitz, Thomas S. 1994):

1.- **Décadas de 1860 a 1920**: establecimiento y primer desarrollo. Esto coincide con la segunda mitad de la Monarquía Constitucio-

[4] En términos extremadamente generales, se puede dividir la historia portuguesa contemporánea del presente siglo en cuatro amplios regímenes: Monarquía constitucional (hasta 1910); La Primera República (1910-1926); El nuevo Estado (1926-1974); y Democracia parlamentaria (después de 1974).

Universidad de Huelva 2009

nal (1820-1910) y con la Primera República (1910-1926); fue un período de gran prestigio social y profesional para los maestros.

2.- **Décadas de 1930 a 1960**: retrogresión. Este período estuvo marcado por el cierre de instituciones de formación del profesorado en la década de los años treinta y por los intentos de apertura política a finales de la década de los años sesenta; se caracterizó por un declive de la posición socioprofesional de los maestros y por el control autoritario por parte del Estado.

3.- **Décadas de 1970 a 1990**. Los maestros y su formación tienden a ser concedidos una serie de características destinadas a ser esenciales para el éxito de la reforma educativa.

Las Escolas do Magisterio Primário han adquirido un nuevo estatus y han desarrollado una nueva dinámica. Fueron las instituciones educativas que experimentaron cambios más profundos durante la Revolución (1974-1976), una circunstancia que indica que la formación del profesorado adquirió una importancia privilegiada para la nueva regulación social y política. Durante este período, el Estado mantuvo el control sobre las *Escolas*, controladas y administradas por el Ministerio de Educación. Estas *Escolas* fueron sustituidas durante los años setenta por una red nacional de *Escolas Superiores de Educaçao*[5]. Apoyada por el Banco Mundial, la formación del profesorado debía jugar un papel importante en la reconstrucción del país (Popkewitz, Thomas S. 1994).

El examen de los papeles jugados por los participantes más influyentes en los pasados esfuerzos de reforma permite alcanzar una mejor comprensión en cuanto a las formas de planificación estratégica que puede emplear el Estado para poner en práctica la nueva **reforma educativa.** Se pueden identificar tres fases principales (Popkewitz, Thomas S. 1994):

[5] Instituciones dedicadas a la formación del profesorado para el primer y segundo nivel de educación básica (los antiguos niveles de primaria y preparatoria), lo que abarca aquello que se enseña en los seis primeros años de escolarización.

Universidad de Huelva 2009

1.- La primera fase duró hasta 1986 y consistió fundamentalmente en preparar la Ley General del Sistema Educativo, y en conseguir su aprobación por parte del Parlamento. En este proceso, los actores principales fueron los maestros, que llevaron a cabo un debate prolongado y dinámico sobre la educación, que se inició inmediatamente después de la Revolución de 1974.

2.- En la segunda fase, entre 1986 y 1988, el Comité para la Reforma del Sistema Educativo dirigió un debate nacional y produjo la primera serie de documentos provisionales para la reforma. Durante este período, los actores principales fueron los expertos pedagógicos cuyas teorías quedaron incluidas en esos documentos.

3.- La fase actual se caracteriza por los esfuerzos para poner en práctica las reformas y para producir la necesaria legislación subsidiaria; aquí el papel principal lo juegan los que toman las decisiones políticas.

Actualmente, la preparación inicial del profesorado de preescolar, enseñanza básica y preparatoria tiene dos componentes; uno científico y otro pedagógico, encaminado a obtener una calificación profesional específica, que se logra asistiendo a una institución universitaria y consiguiendo el título correspondiente, según se prescribe en la Ley nº 115/97 del 19 de septiembre, que altera la anterior Ley Básica del Sistema Educativo, nº 46/86 de 16 de octubre. Según la nueva Ley, la preparación del profesorado de preescolar y de los tres ciclos de educación básica tiene lugar en las universidades de educación, o politécnica superior. La formación del profesorado de preparatoria tiene lugar en las distintas universidades. La calificación de profesor de educación secundaria también puede adquirirse a través de cursos de licenciatura, que aseguran una formación científica en el área respectiva que se vaya a enseñar, completándolo con la formación pedagógica apropiada (Eurydice, 2001).

Las condiciones de trabajo de profesores en las instituciones estatales, desde preescolar a la universidad, generalmente, vienen legisladas por los estatutos de cada una de las carreras, son documentos

Universidad de Huelva 2009

legales de los años ochenta que se obtuvieron tras unas negociaciones con las organizaciones del profesorado. Para profesorado de preescolar, educación básica y secundaria se legisla por el Decreto Ley nº 139-A/90 de 28 de abril; reformado por el nº 105/97 de 29 de abril y por el nº 1/98 de 2 de enero (Eurydice, 2001).

El profesorado logra el acceso a la profesión de instrucción en el sistema educativo estatal a través de un concurso nacional para los niveles de preescolar, educación básica y secundaria, y un concurso de méritos para la educación superior. Para poder acceder debe ser ciudadano portugués o de la Unión Europea, tener los estudios requeridos para la profesión, tener el servicio militar o público realizado, tener los rasgos personales y psicológicos adecuados, así como, tener las vacunas exigidas. Para los establecimientos privados, se lleva a cabo según las reglas definidas por cada institución, siempre teniendo presente los estudios legalmente establecidos. Los profesores estatales son funcionarios públicos, con los derechos y deberes comunes a todos los miembros de la Administración Pública. El profesorado de centros privados tienen los servicios de enfermedad (ADSE) y jubilación (CGA), igualmente que los funcionarios. El sueldo del profesorado, se adecua al nivel que ocupa cada uno, existen 10 niveles, dependiendo del número de años de trabajo (Eurydice, 2001).

Las **vacaciones oficiales** del profesorado es de 22 días al año y se añade un día más por cada año de servicio, además disponen de las fiestas de Navidad, Mardi-Gras, Pascua y fiestas de verano. Desde el 1 de enero de 1992 la edad de jubilación del profesorado es de 65 años cumplidos; o bien, tener 55 años de edad y 30 años de servicio (Eurydice. Org, 2001).

Existen distintos equipos específicos para atender al alumnado con n.e.e. y **deficiencia visual** que están integrados por distintos profesores generales y específicos, según las deficiencias. En los centros es cada vez mayor el número de profesores especialistas que atienden estas n.e.e.

Universidad de Huelva 2009

A continuación en el cuadro, se muestran los datos concernientes al número de profesorado de Portugal referidos al curso 2000-2001, facilitados por el DAPP (Depatamento de Avaliaçao Prospectiva e Planeamento).

	Público	Privado	Total
Preescolar:	7.438	6.617	14.055
1º ciclo Ed. Básica:	33.471	2.478	35.9499
2º ciclo Ed. Básica:	29.407	2.719	32.126
3º ciclo + secundaria:	36.421	3.768	40.189
Ed. Superior:	18.885		

Cuadro XIV.12. Número de profesores en Portugal.

XIV.6. La Atención a la Diversidad.

La educación del alumnado deficiente comienza en Portugal con José António Freitas en 1822, cuando por demanda del Rey Joao VI, contrataron al sueco Aron Borg para organizar un Instituto para los **ciegos** y sordomudos, que estuvieron bajo el tutelaje de la Casa Pia de Lisboa en 1827 (Eurydice.org, 2001).

En la segunda mitad del siglo XIX se crearon las instituciones para niños y jóvenes **ciegos**, sordos y sordomudos, tanto varones como mujeres, la mayoría de ellas privadas y con el apoyo escaso del gobierno. En el siglo XX en Portugal existían seis instituciones destinadas a ayudar, educar y enseñar a **ciegos** y sordos (cuatro para ciegos y dos para sordos). El primer gran esfuerzo realizado para la educación de los disminuidos mentales fue en 1916, con la creación del Instituto *António Aurelio Acosta Ferrerira*, que toma el nombre de su fundador. Tres años antes, en 1913, se realiza el primer curso especializado para maestros de personas sordas, bajo el nombre de "Curso Normal". En 1946, se crearon las clases especiales dentro de las escuelas de prima-

Universidad de Huelva 2009

ria, el Instituto anterior era el responsable de vigilar esas clases y entrenar a los maestros (Eurydice.org, 2001).

Hasta los años setenta, la enseñanza relativa a las necesidades educativas especiales[6] se impartía en instituciones. Hacia mediados de los setenta, se inició una política firme de integración de los alumnos con deficiencia sensorial o física en el sistema ordinario. En esta época, se creó el Ministerio de Educación el Servicio de Enseñanza Especial. Este Departamento creó los **Equipos Pedagógicos Especiales** (un servicio de educadores itinerantes), cuya función es ayudar al alumnado con diferentes tipos de deficiencias (**invidentes**) que acuden a escuelas ordinarias. Pero sólo después de la adopción de la Ley General sobre la Enseñanza de 1986 y del Decreto de 1991, se definieron los instrumentos legales necesarios para garantizar los derechos de los niños con deficiencia en materia de educación y de acceso a las escuelas ordinarias. La Ley dispone nueve años de enseñanza obligatoria y establece, que la **educación especial se aplique esencialmente a través de modelos de integración**, pudiéndose impartir la enseñanza especial en instituciones especiales en determinados casos graves. La educación para el alumnado con n.e.e. sólo es obligatoria desde 1990 (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

XIV.6.1. Política de integración.

El apoyo educativo al alumnado con n.e.e. compete al Ministerio de Educación, aunque todavía hay algunas escuelas bajo la tutela del Ministerio de la Solidaridad y de Ayuda Social (escuelas especiales gestionadas por organizaciones no gubernamentales, las "Instituciones de Solidaridad Social, IPPS"). Se han suscritos, asimismo, algunos acuerdos entre el Ministerio de Educación y escuelas especiales privadas (con o sin ánimo de lucro). En Portugal, las escuelas y los profesores de apoyo son competencia de cinco Departamentos Pedagógicos Regionales (Pijl, S.J.; Meijer, C.J. y Hegarty, S. 1997).

[6] Se utilizará a partir de ahora las siglas n.e.e. para referirse a necesidades educativas especiales.

Universidad de Huelva 2009

El transcurso del tiempo ha visto cómo los cuidados ofrecidos al alumnado con n.e.e. pasaban de un concepto segregacionista a un enfoque más integrados debido al ingreso de educadores especiales en las escuelas ordinarias. Los Servicios de Apoyo Especial son percibidos cada vez más como servicios de apoyo pedagógico y de recursos para las escuelas ordinarias. Las instituciones especiales se van transformando en centros de recursos especiales que ofrecen su apoyo a la sociedad y a la comunidad educativa (Pijl, S.J.; Meijer, C.J. y Hegarty, S. 1997).

El Decreto 319 de 1991 constituye una norma importante ya que establece los principios pedagógicos especiales. Dispone que el alumno debe asistir a una escuela que esté cerca de su domicilio y que su eventual ingreso debe realizarse en un entorno que sea lo menos restrictivo posible. De ahí que, en Portugal, se haya producido un cambio completo. La evaluación de las n.e.e. se fundamentan ahora sobre la educación y ya no sobre un modelo terapéutico o médico. La escuela puede emprender diversas actividades con objeto de ejercer una influencia positiva sobre el proceso de aprendizaje del alumnado con n.e.e., como clases de recuperación, condiciones especiales de evaluación o flexibilización del programa. La Ley establece por primera vez que se debe elaborar un Plan Educativo Individual (IEP) con los Servicios Psicopedagógicos (SPO) (Eurydice, 2001).

Después de un período de debate, una nueva Ley aprobada en 1997 (Ley 105 de 1 de julio de 1997) modifica la organización de la enseñanza especial y presenta al profesorado de apoyo de las escuelas como un servicio de recursos que trabajan directamente con el consejo escolar y en colaboración con los educadores ordinarios, para así diversificar los enfoques educativos y las estrategias y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado (Eurydice, 2001).

En Portugal, existen 187 Equipos de Coordinación de Apoyo Pedagógico cuya función es coordinar los diferentes servicios implicados, la detección de n.e.e. y la organización del apoyo con objeto de mejorar la diversificación de las prácticas pedagógicas. Actualmente, los equipos de coordinación están llevando a cabo diferentes proyectos para

Universidad de Huelva 2009

desarrollar la cooperación entre los servicios locales en cuestiones de salud, servicios sociales, trabajo y educación (escuelas especiales), por ejemplo, en el sector de la intervención precoz o de la transmisión a la vida activa (Pijl, S.J.; Meijer, C.J. y Hegarty, S. 1997).

En 1999 el Gobierno estableció el apoyo financiero al alumnado discapacitado y sus familias como una intervención precoz. Los procedimientos de la aplicación a la educación superior para los estudiantes discapacitados fueron regulados con fecha de 1988 (Eurydice, 2001).

Según la Ley del Sistema de Educación, el objetivo de la educación especial en Portugal es la rehabilitación social y educativa, así como la integración de los alumnos con n.e.e. con deficiencias mentales y físicas (Eurydice, 2001). La educación especial incluye actividades dirigidas a los estudiantes, familias, maestros y comunidades. Los objetivos específicos del Sistema educativo en general y de la educación especial en particular van enfocados a:

- Desarrollo intelectual y potencialidades físicas.
- Ayudar a adquirir la estabilidad emocional.
- Desarrollar el potencial de comunicación.
- Reducir las limitaciones causadas por la discapacidad.
- Integración social, familiar y escolar de los jóvenes.
- Desarrollar la independencia de cada caso.
- Preparación profesional adecuado para la vida activa.

Cuadro XIV.13.Objetivos específicos de la educación especial portuguesa.

XIV.6.2. Alumnado con n.e.e.

Hasta los años ochenta, era habitual clasificar las deficiencias en diferentes categorías sobre el funcionamiento de criterios médicos. A partir de entonces, se introduce la noción de necesidades educativas

Universidad de Huelva 2009

especiales, dando lugar a una clasificación más bien fundada en la educación. El alumnado con n.e.e. se definen en Portugal como, aquellos "*alumnos que requieren recursos especiales y/o adaptaciones en el proceso de aprendizaje*" (Meijer, JW, 1998).

En Portugal, se garantiza la educación del alumnado con n.e.e. tanto en las escuelas ordinarias como en las especiales. La enseñanza integrada de alumnos con n.e.e. la organizan las escuelas junto con el Equipo de Coordinación de Apoyo Local. En 1997, estos equipos eran 187, y 116 escuelas especiales eran competencia del Ministerio de Educación. Paralelamente a estas estructuras, 105 escuelas especiales eran gestionadas por el Ministerio de Solidaridad y Asistencia Social (Meijer, JW, 1998).

Las escuelas especiales, bajo la tutela del Ministerio de Educación, se reparten en 85 instituciones cooperativas sin ánimo de lucro (las CERCI) y 31 instituciones con ánimo de lucro (colegios). En el sector de la educación especial, 6.200 educadores dependientes del Ministerio de Educación, se encargan de ofrecer apoyo, en la enseñanza integrada, al alumnado con n.e.e. Aunque en Portugal la política de integración es clara, a veces, se crean aulas especiales en el seno del sistema. Existen en total 200 aulas especiales que acogen, en particular, a alumnos sordos o con deficiencias múltiples, en régimen de tiempo completo o parcial (Meijer, JW. 1998).

En Portugal, estaban registrados en 1996 unos 45.000 alumnos (el 2,7% de la población total del mismo grupo de edad, es decir 1,7 millones) con n.e.e. El número total de alumnos con n.e.e. que acuden a escuelas e instituciones especiales alcanza la cifra de unos 9.000 (0,5%), cifra más o menos uniformemente repartida entre los dos Ministerios concernidos. Asimismo, teniendo en cuenta el número (desconocido) de niños en las 200 aulas especiales, se puede estimar que, en Portugal, el porcentaje de alumnos en entorno diferenciado alcanza como máximo el 0,7% (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Universidad de Huelva 2009

El siguiente cuadro indica el número de alumnos en las diferentes estructuras, según la European Agency for Development in Special Needs Education.

	Número de Alumnos
Ministerio de Educación	
Equipos de Coordinación	36.519
Cooperativas y Asociaciones	2.443
Instituciones privadas con ánimo de lucro	272
Ministerio de Solidaridad y Asistencia Social	
Instituciones oficiales	1.246
Instituciones privadas de solidaridad social	3.223
TOTAL	45.703

Cuadro XIV.14. Alumnos con n.e.e. en las diferentes estructuras portuguesas.

El porcentaje de alumnos con n.e.e. integrados por los equipos pedagógicos especiales es bastante más alto en la educación general (de 6 a 15 años) que en el ciclo de educación secundaria o en la escuela preescolar. En este ciclo, el porcentaje es de alrededor del 2% mientras que en la primaria es del 2,6% y en la secundaria del 0,35%. En el curso 1995/96 el número de alumnos con n.e.e. aumentó en 5.000, con respecto al curso anterior. Esta evolución se explica por el aumento de alumnos registrados, ya que el número de alumnos en entornos diferenciados se mantiene estable. El número de escuelas especiales continúa siendo significativo, aun y cuando, el número de alumnos que acogen sea menor. Esto se debe, sobre todo, al hecho de que ofrecen actividades de ocio y sociales complementarias, que serían difíciles de organizar en las escuelas ordinarias (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

El cuadro siguiente muestra los porcentajes del alumnado en estructuras integradas (equipos pedagógicos especiales) para las diferentes categorías de necesidades especiales del año 1996, según la European Agency for Development in Special Needs Education.

Universidad de Huelva 2009

Deficiencias auditivas	5,7%
Deficiencias visuales	**2,6%**
Deficiencia mental	22,6%
Deficiencia motora	7,0%
Dificultades de aprendizaje	46,0%
Problemas emocionales	11,5%
Deficiencias múltiples	1,3%
Enfermedades crónicas	3,2%
TOTAL	36.519

Cuadro XIV.15. Porcentajes de alumnos integrados por categoría en Portugal.

XIV.6.3. Programa y formación.

Los alumnos con n.e.e. deberían seguir, en la medida de lo posible, el programa escolar ordinario. Si el equipo psicopedagógico concluye que ello no es posible, se ofrecen diferentes alternativas. Se diseñará un plan educativo especial en función de las necesidades individuales, eventualmente con adaptaciones, desde simples modificaciones de objetos y/o de contenido, hasta el diseño de un programa individual alternativo que lleva a la obtención de un diploma en habilidades especiales (OECD, 1995).

Existen dos tipos de programas destinados a ayudar a los estudiantes discapacitados para entrar en la vida activa, todavía no cubren el país entero y están siendo utilizados de forma experimental (Eurydice, 2001):

1.- Programas para personas jóvenes que asistieron a una educación integrada en escuelas ordinarias, que está coordinado por el Ministerio de Educación.

2.- Programas para personas jóvenes que asistieron a escuelas especiales privadas, que dependen de asociaciones y cooperativas, coordinados por el Ministerio de Solidaridad y Trabajo.

Universidad de Huelva 2009

En Portugal, existe un Programa Nacional de Formación Permanente elaborado con el apoyo de la Comisión Europea (FOCO). Mediante este plan pueden organizarse programas locales de apoyo para los educadores ordinarios, directores de centro, inspectores y otros expertos del mundo de la educación (OECD, 1995).

En 1996, el Ministerio de Educación organizó un programa de formación permanente para educadores en ámbitos muy específicos como la intervención precoz, las pluridefiCiencias, los problemas cognitivos, las dificultades de comunicación, el lenguaje de signos, los problemas de visión reducidas, de orientación, de movilidad, el lenguaje Braille, la transición a la vida activa y la orientación educativa (Popkewitz, Thomas S., 1994).

Por lo general, los educadores del sistema ordinario están receptivos a la cuestión de la integración de los alumnos con n.e.e. Sin embargo, el proceso de integración presenta, a veces, dificultades que podrían solucionarse con unas mejores condiciones de trabajo (Popkewitz, Thomas S., 1994).

A título de conclusión, podemos decir, que las escuelas especiales han adoptado una actitud decididamente de apoyo al proceso de integración social y educativo del alumnado con n.e.e. Organizan actividades, cada vez más numerosas, de apoyo, como proyectos de cooperación con las escuelas ordinarias, reparto de los recuros técnicos especiales y desarrollo de actividades complementarias (UNESCO, 1994).

Igualmente en Portugal, los padres, por lo general, adoptan una actitud positiva hacia la integración de su hijo en las escuelas ordinarias. Sin embargo, les atraen las escuelas especiales porque ofrecen una amplia gama de actividades y servicios como transporte, actividades sociales y de ocio, de forma que los niños pueden pasar en ellas más tiempo que en las escuelas ordinarias. En cuanto a la sociedad, está cada vez más preparada para aceptar la integración en las escuelas ordinarias del alumnado con n.e.e.

Aunque en Portugal la integración es un proceso ampliamente aceptado, todavía existen obstáculos en la labor de integrar a los

Universidad de Huelva 2009

alumnos con n.e.e. como, por ejemplo, las barreras físicas y arquitectónicas, sobre todo para los **deficientes visuales** (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

XIV.7. La Deficiencia Visual.

En la Edad Moderna, los ciegos portugueses vivieron de forma muy parecida a los ciegos españoles, puesto que Portugal no se independizó del imperio hispánico hasta el año 1.640. En general, ciegos españoles y portugueses peregrinaban en la miseria pidiendo limosna, acogidos en asilos y en otras casas de misericordia, siendo parásitos de sus a familiares y amigos, acudiendo a recibir su plato de comida a los conventos, tocando instrumentos en las esquinas y plazas o ejerciendo diversas actividades que apenas les permitían hacer una comida al día (Montoro, 1993).

En la Edad Contemporánea, no mejoró la situación de los invidentes en Portugal, ya que el país estaba empobrecido por tener muy atrasada la agricultura y la industria, no haber explotado suficientemente sus recursos naturales y carecer de escuelas, carreteras y servicios asistenciales; debiendo el Gobierno resolver muchos y graves problemas para satisfacer las necesidades más urgentes de los ciudadanos. Las riquezas que llegaban de Brasil y de otras colonias de ultramar se malgastaban en adquirir productos de importación y no se invertían convenientemente para promover el progreso y el bienestar de la nación (Montoro, 1993).

Las órdenes religiosas que existían en el país fundaron algunos asilos y hospitales con el fin de socorrer y cuidar a huérfanos, ancianos y otros desvalidos, de tal forma, que hubo muchos ciegos que se beneficiaron de estas instituciones, donde a los que tenían edad de aprender, se les enseñaba los oficios artesanos que, tradicionalmente, desempeñaban los invidentes: hacer cestas, escobas, sacudidores para el polvo, esteras, cepillos, asientos de rejilla, cordeles, etc. Sin embargo, no era tan altruista la labor de estos centros caritativos, ya que, se les explotaba pidiendo limosna, como nos señala Montoro:

Universidad de Huelva 2009

"...a todo recluso con capacidad para pedir limosna, diariamente, se le ordenaba salir de la institución a mendigar, llevando colgada al cuello una hucha de hierro, cuya llave guardaba la superiora o el prior de la comunidad. Al regresar un pordiosero de postular, la autoridad competente abría la alcancía y, si la cantidad recaudada por el mendigo no era satisfactoria, se le imponía un castigo, a no ser que éste se justificara de forma convincente y no fuera reincidente" (Montoro, 1993, p. 605).

XIV.7.1. Aspectos generales de su historia.

La historia que han vividos los ciegos portugueses, se va a exponer a través de las distintas instituciones y asociaciones que han existido en Portugal en la Edad Contemporánea.

Asilo "Nosa Senhora da Saúde" (Nuestra Señora de la Salud). Fue fundada en 1812 en Lisboa por el intendente de policía Diogo Inácio de Pina[7], destinada a recoger y cuidar a los huérfanos y desvalidos. Actualmente este asilo, acoge a unos 20 ciegos ancianos, tiene bien acondicionada sus dependencias para un buen funcionamiento y dispone de moderno mobiliario.

A los niños sin vista se les entretenía en este hospicio para que no mendigaran y a principio de 1817 se les empezó a enseñar la obligatoria doctrina cristiana, trabajos manuales y rudimentos de gramática, geografía, historia y las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética; iniciándose de esta forma la educación de los ciegos en Portugal (Montoro, 1993).

El primer paso oficial en la educación especial de los sordomudos y ciegos en Portugal se debió a José Antonio Freitas Rego, que con la ayuda del monarca Juan VI fundó en 1821 el primer colegio de sordomudos y ciegos. Juan VI contrató al sueco Aron Borg, pedagogo especializado en la educación de los sordomudos, quien fundó el Instituto

[7] En este período de tiempo fue destacada la actuación del intendente de policía Diogo Inäcio de Pina Manrique. A quien se debe la iluminación pública de Lisboa, la represión de la mendicidad y la defensa ideológica del régimen absolutista.

Universidad de Huelva 2009

de Sordomudos y de Ciegos, centro que en 1827 quedó bajo la tutela de la Casa Pia "Nuestra Señora de la Salud" (Montoro, 1993).

Asilo Nuestra Señora de la Esperanza, de Casteló de Vide. El doctor Joao Diogo Juzarte Sequeira funda en 1863 en el Alentejo, en Casteló de Vide este asilo para ciegos, con el fin de proporcionar amparo a los ciegos de ambos sexos y a personas con acentuada deficiencia visual, concediéndose alojamiento, comida diaria y un lecho. Muy pronto se habilitaron en el centros unas dependencias para utilizarla como aulas, donde a los acogidos se les enseñaba el sistema Braille, las cuatro operaciones básicas de aritmética y los conocimientos fundamentales (Montoro, 1993).

El establecimiento tiene una capacidad para 100 internos, pero pocas veces se ha completado su matrícula, ya que, siempre fueron escasos los medios financieros para poder atenderlos a todos, normalmente se atendía a 20 niños y 12 niñas ciegas. Progresivamente, en el asilo se fueron dedicando más horas a la instrucción, impartiéndose una cultura general de forma memorística y leyendo a los asilados las mejores obras de la literatura universal.

El sistema de lecto-escritura para ciegos Mascaró. Aniceto Mascaró Cos[8], funda en 1889 en Lisboa una escuela para educar a 15 ciegos. Fue inventor de un sistema de lectura y escritura en relieve para uso de los ciegos, método en el que intentó unificar los sistemas de lecto-escritura Haüy y Braille, pues las letras y los signos ortográficos y numéricos están formados por puntos en relieve para que los ciegos puedan leerlos con el tacto, representando los caracteres visuales muy esquematizados; y tiene líneas en relieve que, uniendo los puntos, forman el trazado de las letras romanas para ser leídas por los videntes. El sistema Mascaró, facilita a los videntes la lectura de los libros en re-

[8] Aniceto Mascaró Cos (1840-1906), médico oculista español, nacido en Lladó (Gerona), quien cursó sus estudios en la Facultad de medicina de Barcelona y, cuando terminó la carrera, se trasladó a América, donde alcanzó gran fama, pasando más tarde a Lisboa, donde fijó su residencia, dedicándose a curar y a enseñar a los deficientes visuales, realizando curas maravillosas y atendiendo gratuitamente a cuantos pobres acudían a su consulta; no pidiendo sus honorarios ni siquiera a los ricos, porque la filosofóa de este hombre era que no se debe cobrar por hacer el bien.

Universidad de Huelva 2009

lieve usados por los faltos de vista, pero también permite a los invidentes escribir a mano los caracteres visuales y de manera que puedan leerlos quienes tienen vista (Montoro, 1993). Este sistema de lecto-escritura para invidentes fue olvidado muy pronto, en cambio, la escuela de ciegos por él fundada, sí perduró.

José Cándido Branco Roguigues (Montoro, 1993). Este personaje fue uno de los más destacados bienhechores de los privados de vista portugueses, luchando por la emancipación de la miseria y por su integración social. Culminó consiguiendo que el Gobierno de su país decretase la enseñanza oficial de los ciegos en Portugal, en el año 1894. Se legisló la creación de un colegio especial para estos discapacitados y se ordenó que el asilo Nuestra Señora de la Esperanza, se transformara en centro docente para ciegos, aunque, además, continuase acogiendo a otros carentes de visión adultos. En este establecimiento se fundó la primera escuela profesional para ciegos que hubo en Portugal, que confeccionaba esteras, escobas, cepillos, sillas de enea y rejilla, sacos y otros diversos objetos hechos con madera de castaño.

La Ley publicada en diciembre de 1894, declarando la enseñanza de los ciegos en Portugal, estimuló la creación de centros educativos especiales para estos discapacitados, casi siempre anexos a hospicios, orfanatos y otras casas de misericordia (Montoro, 1993), que se detallan seguidamente:

- En 1898, funda un silo de ciegos e inválidos la Junta General del distrito de Coimbra, implantando el mismo plan educativo que en Nuestra Señora de la Esperanza.
- En 1900, fundó el señor José Cándido Branco Rodríguez el colegio para ciegos San Juan, en la ciudad de Estoril, bajo el lema "Luz en las Tinieblas", utilizando el sistema Braille y se imparten programas especiales, que además de los conocimientos fundamentales, incluyen la reparación y afinación de pianos. A partir de 1912[9] se

[9] El día 5 de octubre de 1910 fue depuesta la monarquía y se instauró en el país la República, que mejoró las instituciones tiflológicas. Fue muy encomiable la campaña de profilaxis para

Universidad de Huelva 2009

planificó la enseñanza de los oficios tradicionales para invidentes y la preparación para desempeñar determinadas profesiones no artesanales.

- En 1901 fundó Branco Rodríguez un taller protegido o escuela profesional, donde se enseñaba a los ciegos los oficios más practicables por ellos.
- A mediados del siglo XX, se fundó en Lisboa la Escuela de Rehabilitación de Alcoitão, donde se admite en régimen externo a ciegos adultos de ambos sexos, a quienes preferentemente se les ejercita en tareas domésticas, actividades dela vida diaria, orientación y movilidad, manejo del bastón largo, deportes, sistema Braille, etc.
- Durante el año 1969 se inauguraron en Portugal cuatro escuela de ciegos: Una en Coimbra para 70 alumnos; otra en Oporto para 60 alumnos de ambos sexos; una tercera en Madeira con capacidad para 35 educandos; y la cuarta se instala en las Islas Azores para 60 escolares externos.
- En 1973 se inauguraron en Portugal dos escuelas de ciegos, ambas con capacidad para 65 alumnos de ambos sexos (40 internos y 25 externos); una en Beija de la Cámara Municipal; y otra, en Torres Vedras.

En Portugal solamente existe una escuela especializada para la formación y capacitación de profesores diplomados en la enseñanza de minusválidos: el "Instituto Antonio Aurelio da Costa Ferreira", que depende del Ministerio de Educación, y en el cual, la especialización de sus alumnos dura tres años. Los profesores de este centro formativo imparten clases de apoyo a los ciegos integrados en escuelas ordinarias, pero en general, su labor se reduce a transcribir textos en Braille y a leer o grabar libros en tinta al invidente. Últimamente se capacita a estos educadores en el manejo y funcionamiento del Braille`n Speak, el versabraille, la impresora Braille y de tinta, el Eureka y de cuantos

prevenir la ceguera, destacando la labor del oftalmólogo Da Gama Pinto, quien en el colegio de San Juan, devolvió la vista a varios niños que estaban privados de ella desde su nacimiento.

Universidad de Huelva 2009

aparatos de informática adaptados para ciegos están saliendo al mercado (Montoro, 1993).

A continuación, señalaremos las asociaciones que han existido en Portugal en los últimos años (Montoro, 1993):

- Asociación de Ciegos "Luis Braille": fundada en 1927 por un grupo de invidentes con la intención de proporcionar libros de textos de literatura y recreativos en el sistema de los seis puntos.
- Asociación "Liga de los ciegos de Oporto": constituida en 1936 por antiguos alumnos del Instituto para Ciegos Branco Rodríguez, empezaron a imprimir en Braille obras fundamentales y en 1948 se hizo cargo de la edición de la revista mensual en tinta"Journal dos Cegos".
- Liga de Ciegos San Juan de Dios: en 1951 un grupo de la "Asociación de Ciegos Luis Brille" se dio de baja de este colectivo, fundando así la asociación.
- Asociación para la Promoción y Educación de los Deficientes Visuales (APEDV): se funda en 1980 en Lisboa para lograr la independencia económica y social de los no videntes.
- Asociación de Ciegos y Amblíopes de Portugal (ACAPO): existe desde 1947 y agrupa a todas las asociaciones tiflófilas de Portugal.

Cuadro XIV.16. Asociaciones de ciegos portuguesas.

En la década de 1980, se ha generalizado en Portugal la tendencia a que los ciegos en edad escolar asistan a las mismas escuelas que el resto de la población estudiantil, educándose en compañía de los videntes, pues resulta muy gravosa la financiación y el mantenimiento de centros docentes especiales. Sin embargo, todavía no hay suficientes profesores itinerantes bien preparados, ni se han organizado los necesarios equipos de apoyo para prestar una eficaz ayuda a estos escolares integrados, que por otra parte, carecen del material preciso para desarrollar sus trabajos en las aulas ordinarias y hacer sus deberes en sus domicilios particulares (Montoro, 1993).

Universidad de Huelva 2009

XV. SUECIA



Vista general de la ciudad de Estocolmo, Suecia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

XV. SISTEMA EDUCATIVO DE SUECIA

XV.1. Aspectos generales del país.

XV.2. El Contexto Educativo.

- XV.2.1. Evolución de la educación en la historia.
- XV.2.2. Administración general y local.
- XV.2.3. Enseñanza privada.

XV.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

- XV.3.1. Marco Legal.
- XV.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

XV.4. El Sistema Escolar.

- XV.4.1. La Educación Infantil.
- XV.4.2. La Educación Compulsiva.
- XV.4.3. La Educación Secundaria.

XV.5. El Profesorado.

XV.6. La Atención a la Diversidad.

- XV.6.1. Política de integración.
- XV.6.2. Alumnado con n.e.e.
- XV.6.3. Programa y formación.

XV.7. La Deficiencia Visual.

- XV.7.1. Aspectos generales de su historia.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

XV.1. Aspectos generales del país.

Suecia[1] se hace un Estado unitario centralizado en 1523, cuando Gustav Vasa al principio del siglo XVI, en la guerra de indepencia, disuelve la "Unión de Kalmar" en los tres países Nórdicos: Suecia, Dinamarca y Noruega. De esta forma, Gustav Vasa se convierte en el primer Rey de Suecia, construye fortificaciones y toma la Iglesia, que desde el siglo XI, el cristianismo había estado instaurado, volviendo a una Iglesia basada en el Luteralismo y Protestantismo. Suecia formó parte en la guerra de los "Treinta años"; durante los siglos XVII y XVIII tuvo varias reyertas contra Dinamarca, Polonia y Rusia. A partir de 1814 Suecia ha vivido en paz, ya que fue un país neutral en las dos guerras mundiales, en este tiempo, han predominado los gobiernos democráticos socialistas, ya en 1909 votan los hombres y en 1921 las mujeres (Archer, 1979).

Suecia es una monarquía parlamentaria, el actual Rey Carlos Gustavo XVI, es la cabeza del Estado, independiente del poder ejecutivo. El Rey no participa en las reuniones Gubernamentales, pero se le tiene informado de los problemas de importancia nacional. El

[1] La información del sistema educativo de Suecia se ha encontrado en sueco e inglés. Puesto que es una traducción propia, pedimos disculpas si emitimos algunos errores, tanto en su traducción como en su redacción.

Universidad de Huelva 2009

Riksdag promulga las leyes y toma las decisiones que el Gobierno y sus agencias crean. El Rey también es el presidente del Concilio Asesor en los Asuntos Extranjeros, un cuerpo de consulta en política extranjera entre el Gobierno y el Riksdag. El Riksdag sueco tiene 349 representantes, que son elegidos para un período de cuatro años y elige al primer Ministro. Suecia es un país miembro de la Unión Europea desde el 1 de enero de 1995, aunque no ha entrado en la unión monetaria, su moneda oficial sigue siendo la Corona Sueca (Eurydice, 2001).

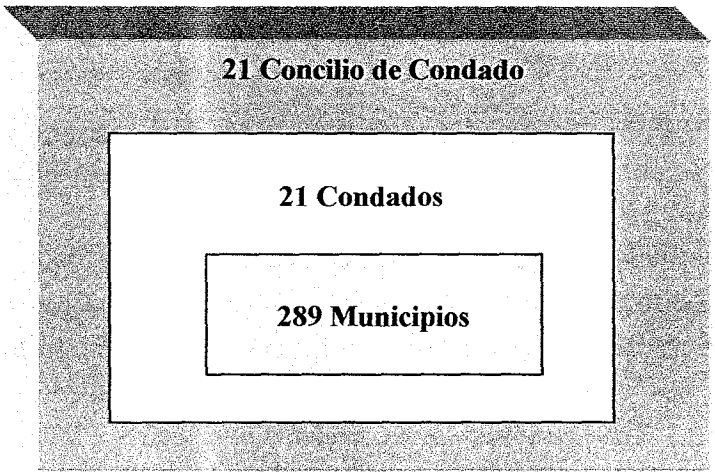


Figura XV.1. División política de Suecia.

Todos los niveles educativos, incluido el superior, están bajo las directrices del Ministerio de Educación y Ciencia. La aplicación práctica de las decisiones del Gobierno y el Riksdag se delega en las agencias administrativas centrales que son independientes de los distintos ministerios. Se garantiza la libertad e independencia de las Cortes bajo la Constitución. Suecia está dividida en 289 municipios (Kommuner); 21 condados (Län) y 21 concilios de condado (Landsting). Cada municipalidad es una unidad administrativa geográficamente delimitada o región, cuyas áreas de responsabilidad son algunos niveles educativos, servicios sociales, medioambiental, salud, mantenimiento de calles, caminos, parques, cultura y deportes. Las votaciones municipales son también cada cuatro años. Cada concilio de condado abarca por lo menos un municipio, cada concilio resuelve problemas comunes relacio-

Universidad de Huelva 2009

nados con aspectos de la salud, educación, social e industrial (Cesareo-Reguzzoni, 1986).

El idioma oficial de Suecia es el sueco, aunque en algunas partes del norte se hablan "Sami" y finlandés. Hay cinco idiomas minoritarios oficiales; Sami, finlandés, Tornedal finlandés, Romany y Yidish. Para los niños que tienen una de las cinco lenguas minoritarias como lengua madre, la escuela debe proporcionar las medidas adecuadas para este tipo de educación. Suecia tiene una población de 8.900.000 habitantes y aproximadamente un séptimo de ella vive en Norrland, la mayoría de la población vive en Götaland y Svealand y se concentra principalmente en la capital Estocolmo y las ciudades de Goteborg y Malmö. La densidad de población está en 22 habitantes por kilómetro cuadrado y en las áreas más pobladas como Estocolmo se sitúa en 281 habitantes por Kilómetro cuadrado. Ha habido un declive notable en la tasa de nacimiento, situándose en 1,5 niños por familia. La esperanza de vida para los hombres es de 77 años de edad y para las mujeres de 82. La población se reparte en un área de 449.964 Km^2 (G.E.L. 1990).

Durante los años cincuenta, la economía sueca sufre una gran expansión, principalmente como resultado de una demanda creciente de la industria esencial y de materiales crudos. Gracias a esta evolución se permite construir el sector público y se llevaron a cabo varias reformas. Posteriormente, en los años setenta decreció este auge, sobre todo por la crisis del petróleo y asuntos laborales. En los últimos años las cifras de desempleo ha estado en torno al 2%, aunque se sitúan alrededor de 100.000 personas adultas estudiando en Escuelas para Adultos. Hoy en día, el crecimiento económico es estable, la inflación es baja; en conclusión Suecia es una economía pequeña y abierta, que ocupa una posición fuerte en la economía internacional (Eurydice, 2001).

Suecia, en sueco se dice "*Sverige*", estado del norte de Europa, que ocupa la parte oriental de la península escandinava. La parte septentrional de los Alpes Escandinavos, en el NO del país, forma la zona más elevada de Suecia (G.E.L. 1990).

Universidad de Huelva 2009

XV.2. El Contexto Educativo.

XV.2.1. Evolución de la educación en la historia.

Originalmente las escuelas de la edad media en Suecia estaban ligadas a las instituciones de la Iglesia; los maestros eran monjes o sacerdotes. Las personas que quisieron continuar sus estudios superiores tenían que salir a Universidades del extranjero. La primera Universidad sueca, la de Uppsala, se fundó en 1477 y la Universidad de Lund, más reciente en 1668. A lo largo del siglo XVII la educación en las escuelas cambió en varias ocasiones, cabe resaltar la introducción de preparatorias superiores. En el siglo XVIII, los esfuerzos se dirigieron hacia las escuelas elementales obligatorias en 1842 y se fija la creación de una universidad para la formación de los maestros en cada diócesis. En 1849, las escuelas existentes eran organizadas en una sola escuela primaria integrada con latín y ciencias, trece años después se introduce el examen en primaria como enlace para estudios posteriores. Fue en 1905 cuando aparecen los primeros estatutos de la escuela primaria regulando los enlaces entre las distintas etapas educativas. La reforma de 1927 de la escuela hizo posible proceder de la escuela elemental a la escuela primaria y se crearon la igualdad de oportunidades para las niñas y ser admitidas en las enseñanzas superiores y la elemental. El principio de igualdad de sueldos para maestros y maestras se introduce en 1937 (Ringer, 1979).

El Riksdag en 1962, decide establecer en nueve años la enseñanza obligatoria, dos años de preparatoria superior y la escuela técnico profesional. La reforma de 1970 une la preparatoria superior, las escuelas técnico-profesionales y la educación profesional en una sola unidad administrativa que integra todos los niveles académicos que se le designó "preparatoria superior". En 1977 se reforma la educación superior. En 1991 se regula la administración de las escuelas y de esta forma, pasa a los municipios la responsabilidad de ellas. Los últimos años del sistema educativo de Suecia, se ha caracterizado por varios cambios, entre ellos en la educación superior, la responsabilidad

Universidad de Huelva 2009

de los municipios para atender los niños de seis años y la integración en el sistema del ocio (Eurydice, 2001).

Las tendencias de desarrollo, dentro del sistema educativo sueco, han sido la descentralización de la administración todo cuanto ha sido posible. El sistema educativo ya no tiene un nivel administrativo regional, pero algunas agencias nacionales tienen las funciones del campo regional. Los municipios son los responsables de prácticamente toda la educación pública que está por debajo del nivel universitario. Seguidamente, se tratará el tema más profundamente.

XV.2.2. Administración general y local[2].

La responsabilidad para la administración nacional está dividida entre los Ministerios involucrados en los problemas de educación (Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Agricultura y Ministerio de Industria, Empleo y Comunicaciones) y las agencias centrales. En la actualidad hay un Ministro de Educación y Ciencia que tiene varios expertos políticos como consejeros. Inmediatamente bajo el Ministro hay secretarías estatales designadas políticamente, que tienen la responsabilidad global de manejar el trabajo del Ministerio. Existen dos Directores generales para los Asuntos Administrativos; y dos Directores generales para los Asuntos Legales (leyes y ordenanzas). Así mismo, el Ministerio tiene las divisiones siguientes: Educación de Adultos, Educación Superior, Política de Investigación, Escuelas, Apoyo al estudio y Admisiones, Educación Secundaria superior; y Presupuestos y Administración (Consejo de las Comunidades Europeas, 1994).

Las Agencias administrativas centrales (Eurydice, 2001) trabajan independientemente del Ministerio y deciden, según sus responsabilidades, de acuerdo con las pautas del Gobierno. A las Agencias nacionales se le asignan los fondos anualmente, según los presupuestos basados en decisiones tomadas por el Parlamento sueco y se le presenta anualmente un informe de sus actividades al Ministerio responsable.

[2] No existe ningún nivel regional en el sistema educativo sueco, sin embargo, algunas Agencias tienen oficinas organizativas en el campo regional.

Universidad de Huelva 2009

Las agencias que siguen están bajo el Ministerio de Educación y Ciencia:

1.- **La Agencia Nacional para la Educación** es la agencia más grande en el área escolar. Es responsable de las actividades de pre-escolar, las escuelas y la educación de adultos. Tiene la tarea de examinar y evaluar las actividades, priorizar los problemas de calidad, asignar los fondos a las universidades para la investigación sobre el sistema escolar, etc. Se encuentra en Estocolmo y también tiene oficinas locales en diferentes lugares.

2.- **El Instituto Sueco para la Educación de Necesidades Especiales** es el responsable de la asignación de los fondos públicos , de los problemas pedagógicos especiales y también de crear las condiciones adecuadas para la cooperación entre el Estado, los municipios y los consejos de los diferentes condados en los problemas señalados anteriormente, así como ejercer el apoyo adecuado. También muestra y estudia los materiales apropiados para trabajar con este tipo de alumnado de necesidades educativas especiales, incluida la **ceguera**.

3.- **La Agencia Nacional para las Escuelas Especiales de Sordos**. Existe una secretaría central y seis unidades. Cinco de las escuelas son regionales y la sexta escuela es nacional.

4.- **La Agencia Nacional para la Educación Superior**. Es una autoridad nacional responsable de las universidades estatales y privadas y las residencias universitarias con ayudas estatales; es también la responsable de la evaluación, seguimiento y supervisión, así como, la que suministra toda la información y los contactos internacionales.

5.- **La Oficina de Admisión Nacional para la Educación Superior**. Realiza funciones de servicios a petición de las universidades y colegios mayores. Proporciona ayuda para las admisiones de los estudiantes, los recursos necesarios y la provisión de servicios legales y de desarrollo.

6.- **La Oficina de los Programas Internacionales de Educación**. Anteriormente se conocía como la EU, Oficina Sueca de Programas para la Educación, Formación y Desarrollo de las Competencias.

Universidad de Huelva 2009

7.-**El Consejo Nacional de Ayuda al Estudiante**. La autoridad administrativa central es la responsable de tratar con las ayudas financieras que se conceden para los estudios , así como, de seguir y evaluar los diferentes sistemas existentes de financiación de los estudios.

8.- **El Consejo Nacional de Educación de Adultos**: Es una organización no comercial que tiene tres miembros: la Federación Nacional Sueca de Asociaciones de Estudio, la Federación de Consejos de los Condados y la Organización del Movimiento Popular de Escuelas Secundarias. Asigna apropiaciones estatales a las asociaciones de educación de adultos y de secundaria proporcionando las cifras presupuestarias y los informes anuales al Gobierno.

9.- **La Agencia Nacional para el Aprendizaje Flexible**: Proporciona la utilización de métodos de aprendizaje a distancia en la educación de adultos, y complementa el suministro que se hace a los municipios sobre la educación de adultos ofreciéndoles cursos equivalentes por medio del aprendizaje a distancia.

10.- **La Agencia Nacional de Educación Vocacional Avanzada**. Su tarea es administrar el esquema de educación profesional avanzada. Empezó siendo un programa piloto pero ya forma parte de un nuevo programa de educación post-secundaria.

11.- **La Agencia para la Universidad de Internet de Suecia**. La Universidad de Internet consiste en cursos de educación a distancia, su tarea es promover el desarrollo de la educación y proporcionar los cursos y programas disponibles vía Internet.

12.- **La Estadística de Suecia (SCB).** Es el productor de las estadísticas oficiales en Suecia, no está bajo las órdenes del Ministerio, pero es comisionado por la Agencia Nacional para la Educación y la Agencia Nacional de Educación Superior.

El Gobierno y el Riksdag extienden el armazón legal según el cual las escuelas locales pueden operar. Los municipios tienen la autonomía para administrar el sistema de educación, dentro del armazón legislativo dispuesto por el Gobierno. El Consejo Municipal tiene el po-

Universidad de Huelva 2009

der de decisión más elevado que existe en los municipios. En la mayoría de los municipios, se ha delegado esta responsabilidad a las escuelas (Consejo de Europa, 1994).

Los municipios reciben las subvenciones estatales necesarias, según la Ley, para proporcionar los servicios básicos a sus habitantes, principalmente en el pre-escolar, la educación obligatoria, la educación de adultos y la preparatoria superior (Consejo de Europa, 1994). Además, ellos tienen el derecho de reclutar los impuestos y cuotas para financiar sus actividades. Cada Consejo Municipal y de Condado, es responsable de asegurar estas actividades educativas de acuerdo con la legislación vigente y con las regulaciones estatales; las metas que se proponen figuran en el cuadro que sigue.

- ✓ Que se cumplen los planes de estudio y las regulaciones.
- ✓ Asignación de fondos municipales para actividades escolares.
- ✓ Que el profesorado es cualificado y que también lo es personal no docente comprometiéndose a su formación.
- ✓ Proporcionar los instalaciones adecuadas para las escuelas.

Cuadro XV.1. Responsabilidades de los Consejos municipales y de Condado de Suecia.

Igualmente, en todos los municipios existe un plan escolar, adoptado por el Consejo Municipal, que muestra cómo deben organizarse y desarrollarse las actividades escolares municipales. En él se especifican las medidas tomadas para lograr las metas educativas nacionales; así como, la evaluación del plan escolar y proporcionar la ayuda necesaria para la evaluación nacional.

XV.2.3. Enseñanza privada.

La mayoría de las escuelas de pre-escolar corren a cargo de los municipios. Sin embargo, la proporción de estas escuelas ha aumenta-

Universidad de Huelva 2009

do en los últimos años; concretamente, el 15% de todos los niños de esta edad se matricularon en escuelas de pre-escolar privadas. El curso que existe antes de la obligatoria, llamado Clase de preescolar, cuando se organiza en las escuelas privadas, está sujeto a la aprobación de la Agencia Nacional para la Educación; el requisito para su aprobación y regulación de las ayudas se ajusta a las condiciones aplicables a las escuelas obligatorias independientes (Eurydice, 1993).

Suecia tiene, relativamente pocas escuelas independientes (grundskolor), pero su número ha aumentado en los últimos años. Las condiciones para las escuelas privadas han cambiado desde 1992/93; apenas el 4% de los alumnos en edad escolar obligatoria es educado en las escuelas privadas. Los enfoques independientes más notorios son los de las escuelas de Montessori y de Waldorf, pero existen también escuelas privadas con perfiles religiosos. El alumnado puede recibir su instrucción en una escuela privada, siempre y cuando, la escuela en cuestión, haya sido aceptada por la Agencia Nacional para la Educación y cumpla todos los requisitos que marca la Ley. Las escuelas que hayan sido aceptadas reciben una concesión de los municipios para poder asistir el alumno. La educación en una escuela obligatoria privada es gratuita y la Agencia Nacional es responsable de supervisar y dirigir estas escuelas que deben estar abiertas a todo tipo de alumnado. Estas escuelas deben potenciar los principios de democracia, sinceridad, tolerancia, objetividad y personalidad, aunque tengan una orientación sectaria (Eurydice, 1993).

En estos momentos existe un Proyecto Ley que ha sido llevado al Parlamento Sueco proponiendo cambios para estas escuelas independientes. El principal propósito de este Proyecto de Ley es que las escuelas no cobren más ninguna cantidad por esa educación y que al igual que las otras escuelas municipales empleen a profesores cualificados.

En el nivel de la Secundaria Superior, existen dos tipos de escuelas privadas; las escuelas de secundaria superiores independientes y las escuelas suplementarias. En las privadas superiores, se debe proporcionar el conocimiento, las finalidades y las habilidades correspon-

Universidad de Huelva 2009

dientes a lo que se proporciona a nivel nacional estatal. Las ocupan un 15% del total del alumnado. Las escuelas suplementarias, están bajo la vigilancia del Estado y reciben ayudas a cambio (Eurydice, 1993).

XV.3. Fundamentos en la Escolaridad Obligatoria.

XV.3.1. Marco Legal.

El principio fundamental del sistema de educación sueco señala que todos los niños y jóvenes deben tener acceso a una educación equivalente, sin tener en cuenta el género, el lugar de residencia, su nivel social o financiero. Los planes de estudio son válidos para toda la nación. Las regularizaciones estatales para el sistema de educación están fijadas en la Ley de Educación, la Ley de Educación Superior y en varios decretos a lo largo de 1998. El Gobierno decidió en 1999 que la Ley de Educación debe revisarse por un Comité Parlamentario. La tarea era realizar propuestas sobre la Ley, cómo simplificarla y explicitarla; sobre todo en lo concerniente a la demanda de la nueva escuela, en cuanto a los objetivos y la división de responsabilidades entre el Estado y los Municipios. Del mismo modo, se hacen propuestas de cómo serán las responsabilidades de los municipios para garantizar la calidad y educación equivalente. Este Comité presentará su informe sobre el 16 de diciembre de 2001 (Eurydice-Cedefop, 2002).

El sistema escolar obligatorio comprende la escuela obligatoria (grundskolan), la educación Sami (sameskolan) para los niños que hablan este idioma en el norte, escuelas especiales para los niños deficientes auditivos (specialskolan); y educación obligatoria para los niños con discapacidad (sarskolan). Se obliga a todos los municipios, establecer clases de preescolar para todos los niños de seis años de edad, aunque para los niños es optativo asistir a ellas, generalmente acuden todos los niños. Bajo la Ley de Educación, se decretan nueve años de instrucción obligatoria, es decir asistencia escolar, para los niños con edades entre 7 y 16 años de edad. A partir del 1 de enero de 2002, los niños de inmigrantes que están en Suecia, por estas razo-

Universidad de Huelva 2009

nes, están cubiertos también por el derecho a la educación (Eurydice-Cedefop, 2002).

Observamos en nuestro estudio que no existe una legislación específica ni para el alumnado con n.e.e. ni tampoco para el alumnado **deficiente visual**. Esto conlleva que el alumnado discapacitado se rige por la misma normativa que el alumnado ordinario.

XV.3.2. Aspectos en la escolaridad obligatoria.

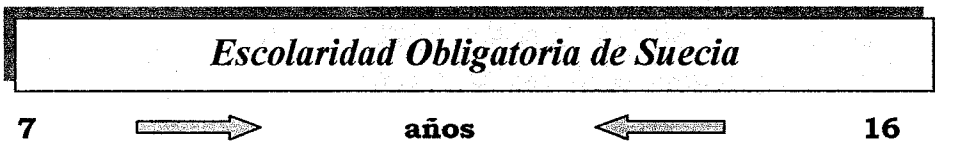


Figura XV.2. Edades que comprende la escolaridad obligatoria sueca.

La escuela obligatoria sueca coopera con la escuela pre-escolar para facilitar el traslado de los alumnos a ésta, para promover el aprendizaje a largo plazo y desarrollo de los alumnos. Para recibir una educación de calidad en la escuela, la escuela obligatoria también debe cooperar con el nivel de preparatoria superior (Consejo de Europa, 1994).

El **año escolar** en el sistema educativo sueco está dividido en dos partes: primavera y otoño; y tiene un mínimo de 178 días de clases. Suele comenzar al final de Agosto y terminar en Junio, las fechas exactas de comienzo y fin son fijadas por cada uno de los municipios. Las escuelas de pre-escolar, normalmente, están abiertas desde las 6,30 horas de la mañana hasta las 18,30 horas de lunes a viernes; el trabajo diario se decide en cada una de las escuelas. En la educación obligatoria, la semana escolar consta también de cinco días, el trabajo semanal debe distribuirse de forma uniforme, cada escuela decide el tiempo diario de clases, la entrada y salida del alumnado, siempre y cuando no exceda de seis horas diarias para los más pequeños y ocho horas diarias para los mayores. Normalmente la instrucción es duran-

Universidad de Huelva 2009

te todo el día con un descanso para el almuerzo. Para personas que trabajan o días festivos, así como, a diario fuera del horario escolar, existen numerosos centros de ocio y tiempo libre para atender al niño, cuando la familia no puede (Eurydice, 2001).

Según la Ley, todos los niños y jóvenes en Suecia tienen el derecho a la educación estatal, sin tener en cuenta el lugar de residencia; y cada escuela debe ofrecer una educación equivalente independiente de donde se lleve a cabo. Todos los municipios proporcionarán la instrucción obligatoria y tiene la obligación de tener el transporte adecuado para la asistencia del niño a la escuela, dependiendo de las distancias existentes y condiciones de tráfico. Igualmente, los niños y jóvenes pueden escoger la escuela a la que desean asistir. Un sistema reformado de ayudas al estudio entró en vigor el día 1 de Julio de 2001, este sistema cubre a todos los estudiantes en educación obligatoria, secundaria, postsecundaria y universitaria; incluso la educación de adultos (Eurydice, 2001).

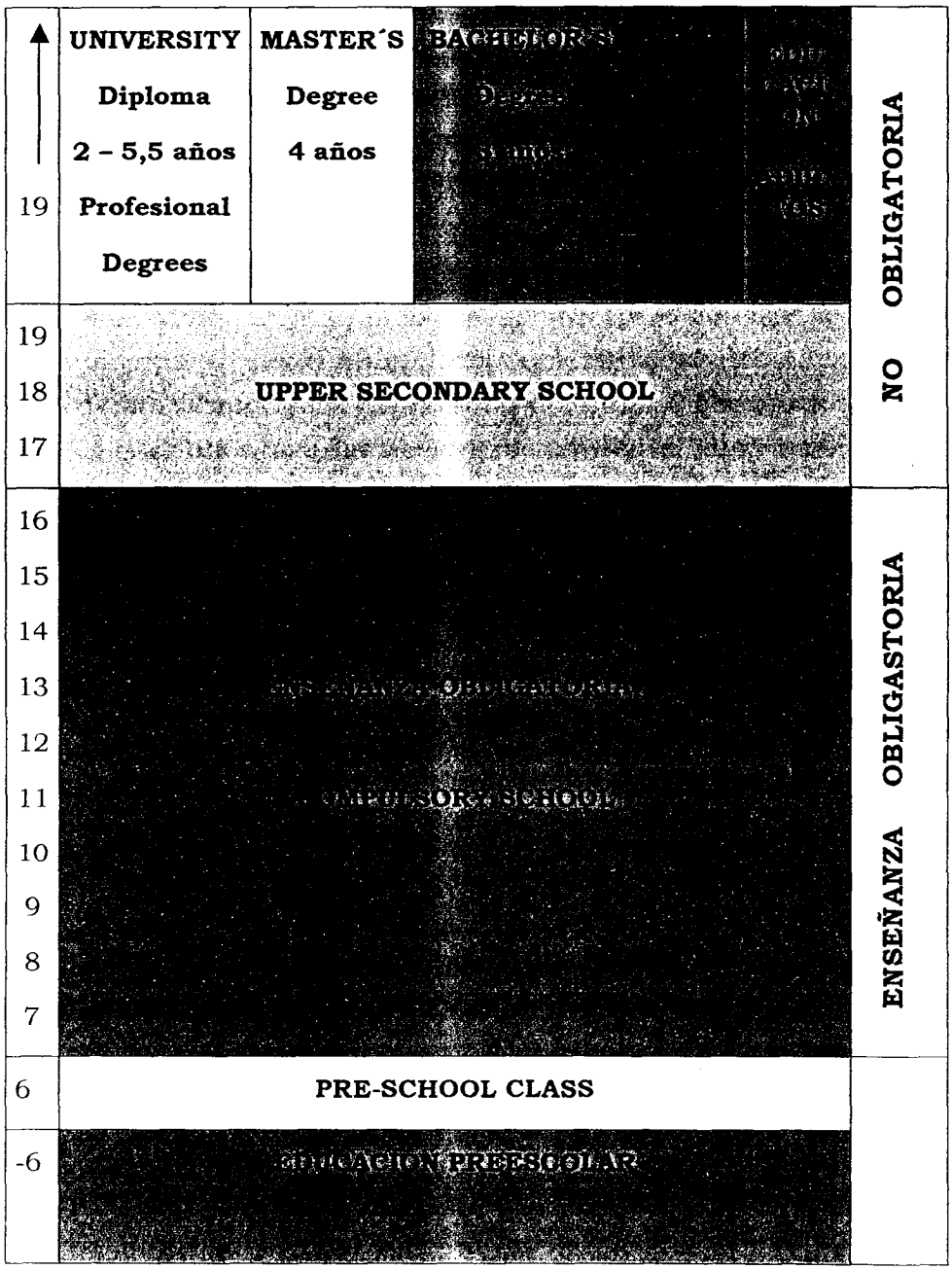
El alumnado **deficiente visual** en la escolaridad obligatoria se encuentra escolarizado integrados en los centros ordinarios.

XV.4. El Sistema Escolar.

La descripción que se va a realizar excluye la formación de policías, fuerzas armadas, trabajos comerciales y de servicios; así como las actividades educativas llevadas a cabo por las instituciones privadas organizadas fuera del sistema de educación público. La educación preescolar (förkolan) es la primera fase del sistema educativo para los niños con edad hasta los seis años. Sucesivamente, se pasa a la clase de preescolar (förskoleklassen), la escuela obligatoria (grundskolan), la preparatoria superior (gymnasieskolan), la educación para el alumnado con discapacidades (särskolan), escuelas para deficientes auditivos (specialskolan) y la educación de los "Sami" (sameskolan); hay también en el extranjero escuelas para los niños suecos que habitan en otros países. En la etapa de adultos, tienen la de adultos municipal (komvux), educación para adultos deficientes (särvux) y la educación de in-

Universidad de Huelva 2009

migrantes (sfi). Se tiene también la educación Liberal (folkbildning)) se proporciona para las escuelas secundarias (folkhögskolor) y asociaciones de la educación para adultos (studieförbund), también en las Universidades y Universidades superiores (Postlethwaite, 1988).



Cuadro XV.2. Estructura del Sistema Escolar de Suecia.

Universidad de Huelva 2009

El plan de estudios actual para el sistema escolar obligatorio es de 1995; éste, cubre la escuela obligatoria, deficientes, escuelas para deficientes auditivos y escuelas Sami. El plan de 1 de agosto de 1998 abarca también el primer plan nacional de preescolar y los centros de ocio y tiempo libre. La preparatoria superior integrada llevada a cabo entre 1992 y 1995 está organizada en 17 programas nacionales diferentes, que se diseñan alrededor de ocho materias básicas: sueco como un segundo idioma, inglés, sociales, estudios religiosos, matemáticas, ciencia, deporte y salud, y actividades artísticas. El plan de estudios para el sistema escolar no obligatorio de 1994 cubre la educación secundaria superior, secundarias para deficientes, educación musical para adultos, así como, la Agencia Nacional para el Aprendizaje Flexible. El sistema de educación superior data de 1994. El entrenamiento profesional avanzado secundario para adultos está también disponible en el esquema para la educación profesional avanzada (KY) y en la educación para adultos en escuelas municipales (Eurydice, 2001).

XV.4.1. La Educación Infantil.

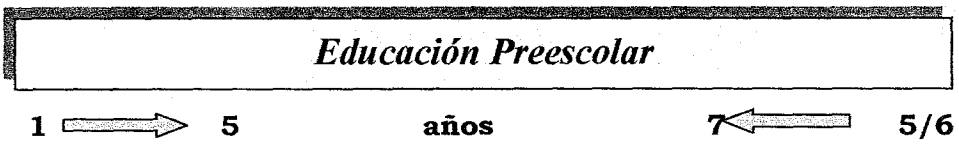


Figura XV.3. Edades que comprende la educación preescolar en Suecia.

Las guarderías de día y los jardines de infancia han existido en Suecia desde el siglo XIX, pero fue en 1970 cuando la educación preescolar se extendió por todo el país. La Ley de pre-escolar aparece en 1975 y se reemplazó por la Ley de Cuidado del Niño de 1977, seguidamente incorporada en la Ley de Servicios Sociales de 1980 (Postlethwaite, 1988).

En 1995 se introduce la obligatoriedad de los municipios a proporcionar este tipo de educación, bien de forma pública o privada, pa-

Universidad de Huelva 2009

ra el alumnado entre 1 y 12 años. Y el 1 de enero de 1998, la Agencia Nacional para la Educación ha sido la responsable de las actividades de pre-escolar y el cuidado de estos niños. En Agosto de 1998 las pre-escuelas han tenido su propio plan de estudios, desde este año se regula por la Ley de Educación, como consecuencia de la integración aumentada entre la escuela y la pre-escuela. En la Ley, se exige a los municipios mantener las actividades de pre-escolar de los niños entre 1 y 5 años de edad de las familias que trabajan y 15 horas semanales para las que no trabajan (Eurydice, 2001).

Los tipos de instituciones de educación pre-escolar que podemos encontrar son las pre-escuelas (förskoleverksamher y förskola), casa del cuidado del niño de día (familjedaghem), centros de tiempo-ocio (fritidshem y fritidsverksamhet öppen). Como se ha mencionado están abierto desde las 6,30 horas de la mañana hasta las 18,30 horas, de lunes a viernes a lo largo del año. Estos centros deben estar abiertos un mínimo de 525 horas por curso y deben aceptar todo tipo de alumnado, incluido el alumnado discapacitado. Generalmente, se intenta que sean grupos mixtos y no está establecido el número de alumnos por grupo (Eurydice European Unit, 1993).

Las **metas** de la educación preescolar son estimular por medio de actividades de grupos pedagógicos, el desarrollo del niño y contribuir con unas buenas condiciones a su crecimiento y aprendizaje. Los niños deben recibir el apoyo especial que puedan necesitar; y las actividades deben organizarse junto con las familias. Los directores y los municipios son responsables de que los centros logren las metas especificadas en el plan de estudios, que tiene que desarrollar los valares que se pretenden. Las metas y áreas que se procuran en el plan son: Normas y Valores; aprendizaje y desarrollo; influencias del niño; la pre-escuela y la casa; y el co-funcionamiento entre la pre-escuela, la escuela y el centro de tiempo-ocio (Eurydice-Cedefop, 2002).

También, según Eurydice-Cedefop, 2002, la pre-escuela debe proporcionar actividades pedagógicas adecuadas de nutrición y aprendizaje de forma que las dos formen un todo coherente. El plan de estudio se refiere a la expresión, canciones, música, drama, ritmo, baile y

Universidad de Huelva 2009

movimiento; así como fomentar el idioma hablado y escrito y el medio ambiente.

Los **métodos** de aprendizaje utilizados están basados en dar la oportunidad al niño de explorar, investigar y experimentar; a través del juego, conversación, cantando, música, drama, arte y destreza; ellos pueden dirigir sus experiencias, mientras tanto, construyendo paso a paso y creando nuevas visiones y conocimiento. En la educación preescolar, los niños pueden explorar y aprender más sobre un área en particular, de forma variada, por ejemplo, usando sus sentidos, a través del juego y el papel, actividades creativas, libros y escuchando historias. En este nivel el resultado individual del niño no se evalúa, no se emiten valoraciones, sólo un diálogo habitual con el niño y su familia (Eurostat, 1993).

La mayoría de los municipios (Agencia Europea, 1998), han preparado las pautas para los niños que tienen necesidades educativas especiales por razones físicas, mentales, médicas u otras. La pre-escuela tiene la responsabilidad con estos niños y participan normalmente, en los grupos normales ordinarios, según la Ley de Educación. Algunos niños con necesidad de algunos apoyos, asisten a grupos especiales, por ejemplo, los sordos y **deficientes visuales** para conocer su sistema de comunicación. Los municipios[3] tienen que proporcionar el apoyo necesario a las pre-escuelas, mediante psicólogos, terapeutas, apoyo pedagógico, vigilancia y guía social.

Las estadísticas nos indican que en el año 2000 en Suecia hay 705.000 niños matriculados en educación pre-escolar, el tamaño medio del grupo-clase es de 17 niños (Eurydice, 2001).

XV.4.2. La Educación Obligatoria.

La educación obligatoria y elemental, llamada "grundskola, cubre en Suecia la clase de preescolar (förskoleklass), que es una clase previa a la educación primaria, que se incorpora en el sistema escolar,

[3] En el apartado correspondiente a la diversidad entraremos más de lleno en el tema.

Universidad de Huelva 2009

aunque su asistencia es voluntaria, la educación primaria y la educación secundaria inferior.

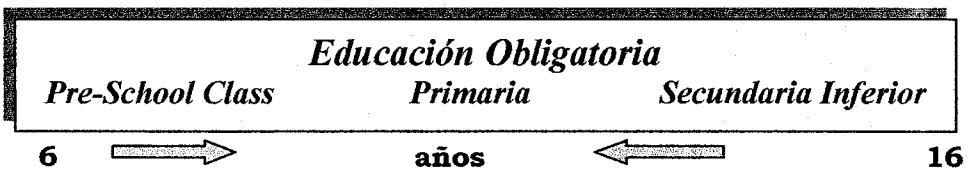


Figura XV.4. Edades que comprende la educación obligatoria en Suecia.

La escuela elemental general data en Suecia de 1842, cuando el Rey Carl Johan XIV firmó el 18 de junio un Real Decreto que estipulaba la responsabilidad de cada parroquia de organizar una escuela. Esta escuela elemental era mixta, sin embargo, la primaria y secundaria inferior posteriores estaban separadas en niños y niñas, hasta llegado el siglo XX que ya fueron escuelas mixtas. En 1962 la escuela comprensiva obligatoria se convierte en una educación de nueve años y al mismo tiempo, se instaura el primer plan de estudios moderno. Nuevos planes de estudio fueron introducidos en 1969, 1980 y 1994. La Ley de Educación sueca especifica según Wanner y otros (2001):

> *"todos los niños y personas jóvenes en Suecia deben tener igualdad en el acceso al sistema de educación estatal, sin tener en cuenta el género, el lugar de residencia y las circunstancias sociales y económicas".*

La educación tiene que ser equivalente en cualquier escuela que se realice, independientemente de donde se localice. El 1 de enero de 1998, un nuevo tipo de escuela, la pre-school class, se incorpora al sistema escolar, el objetivo era apoyar y estimular la integración entre la educación preescolar y la educación obligatoria, para los niños entre seis y siete años. Esta clase, aunque es voluntaria, tiene unos porcentajes de asistencia del 92% del alumnado total sueco (Eurydice, 2001).

La Ley que abarca la educación obligatoria entera es un plan de estudios de 1995 y reformado el 1 de Agosto de 1998, con modificacio-

Universidad de Huelva 2009

nes para la escuela obligatoria y la pre-school class (Wanner y otros, 2001).

Con respecto a la **deficiencia visual** en esta etapa educativa diremos, según nuestro estudio, que el 100% de este alumnado está matriculado en los centros ordinarios, en régimen de integración e inclusión escolar, como se ha mencionado no existe normativa alguna para este tipo de alumnado ni para otras deficiencias.

Este nivel de educación se puede cursar en las escuelas municipales estatales, o bien, en las escuelas privadas o independientes. El tamaño de las escuelas varía enormemente, un tercio de las escuelas municipales y dos tercios de las privadas, tienen menos de 100 alumnos, y a veces se tiene que atender edades diferentes en un mismo grupo. Una distinción especial tienen las "escuelas medioambientales", este apelativo suele otorgarse a escuelas que cumplen ciertos requisitos medioambientales, entre los requisitos está el que el alumnado y profesorado integre una enseñanza ecológica (Eurydice, 1994).

Todos los niños con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años de edad, tiene el derecho a recibir una educación en el sistema escolar público. La educación obligatoria puede terminar antes, cuando el responsable del niño demuestra que tiene todos los objetivos de la etapa superados. Y desde hace unos años, como se ha mencionado antes, casi todos los alumnos con seis años ya están en la pre-school class. Para el alumnado de necesidades educativas especiales que no puede seguir el ritmo normal de su edad, se dispondrán medidas de apoyo, e incluso la asistencia a un centro especial (specialskola). Los padres pueden elegir la escuela libremente, bien municipal o independiente, pero frecuentemente eligen la más próxima a su domicilio (Eurydice, 1997).

En el primer capítulo de la Ley de Educación (UNESCO, 1994) se encuentran los objetivos generales para la escuela obligatoria, teniendo en cuenta el derecho a la educación y que cada escuela debe proporcionar una educación equivalente, como señalamos en el cuadro.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ La educación debe proporcionar conocimiento y habilidades al alumnado en coordinación con la familia, para hacer personas responsables y miembros de una sociedad, teniendo en cuenta el alumnado con necesidades educativas especiales.
- ✓ Toda la educación se llevará a cabo de acuerdo a los valores democráticos fundamentales. Todos y cada uno, trabajando en la escuela estimularán el respeto a la persona y la igualdad entre los sexos.
- ✓ La planificación local debe buscar dar la expresión práctica a las metas y pautas de la educación en los planes de estudios. El plan de estudio se adopta en los municipios y el Concilio municipal local tomará las medidas adecuadas para lograr las metas educativas.
- ✓ El plan de estudios debe empezar con una sección de los valores fundamentales de la escuela, y todas las escuelas suecas deben basar su trabajo en los mismos valores.

Cuadro XV.3. Objetivos generales de la escuela obligatoria sueca.

Para cada sujeto en la escuela obligatoria existe un programa de estudios extendido por el Gobierno. El itinerario que forma parte de la Ley de Educación nos da el número total de horas (6.665 horas), dirante los nueve años de instrucción obligatoria. El itinerario también posibilita las propias opciones del alumno y la escuela. A partir de otoño del año 2000, están en vigor los programas de estudios revisados de la escuela obligatoria. Los itinerarios para el curso 2000/2001, están divididos según el cuadro adjunto (Eurydice-Cedefop, 2002).

Universidad de Huelva 2009

ITINERARIO	Nº HORAS
Artes	230
Destrezas	330
Inglés	480
Economía de la casa	118
Lenguas opcionales	320
Matemáticas	900
Música	230
Deporte y salud	500
Danés 2ª lengua	1490
Geog. Hist. Relig. Soci.	885
Biol., fis, Qui, tec,	800

Cuadro XV.4. Itinerarios y nº de horas en los nueve cursos de enseñanza obligatoria.

En este nivel, las escuelas son libres de tomar sus propias decisiones sobre la organización de la escuela, la instrucción, el tamaño de las clases, grupos de la misma edad o mixtos, etc. Aunque la Ley propone una metodología basada en el descubrimiento, por lo general, en la práctica la metodología empleada es tradicional, el maestro explica mediante conferencias y reparte el trabajo individual para el alumnado (Eurydice, 2001).

A lo largo de la instrucción obligatoria el alumnado y su familia tiene que estar informado regularmente del progreso del alumno en la escuela. La evaluación suele ser continua. En el 9º año, y para la obtención del certificado de haber acabado la escolaridad obligatoria ("Slutbetyg fran grundskolan"), se realizan exámenes de sueco, inglés y matemáticas. Las puntuaciones empleadas son por letras; "G" que pasa de curso; "VG", pasa con distinción; y "MVG", pasa con distinción especial. El alumnado promociona automáticamente de una clase a la siguiente, aunque en algunas ocasiones (muy raras) se puede repetir un curso, del mismo modo se puede saltar un curso. Todas las escuelas tienen la responsabilidad, según la Ley de Educación, de propor-

Universidad de Huelva 2009

cionar la ayuda necesaria para superar los problemas al alumnado de necesidades educativas especiales. El apoyo puede suministrarse de diferentes maneras, tanto técnicas como de personal adicional, el Estado no entra en cómo debe hacerse, sólo en que se debe hacer. El itinerario se adaptará a las circunstancias personales del alumno con dificultad (Wanner y otros, 2001).

Las estadísticas, facilitadas por el Ministerio de Educación sueco, se refieren al curso 2000-2001. hay alrededor de 1.052.000 alumnos en este nivel; y sobre el 4% de ellos asiste a una escuela independiente; 107.500 alumnos asisten a la pre-school class a la edad de seis años; el número de alumnos de "sameskolan" es de 163 y alrededor de 150 están en la educación "Sami" integrada en la "grundskola". En este mismo año escolar, había 5.100 escuelas; y el 8% de éstas eran independientes.

XV.4.3. La Educación Secundaria.

Después de un largo período de educación obligatoria que abarca la educación primaria y la educación secundaria inferior, nos encontramos con el nivel de educación secundaria, que se refiere a la educación secundaria superior (gymnasieskolan); que engloba al alumnado entre 16 y 19 años de edad.

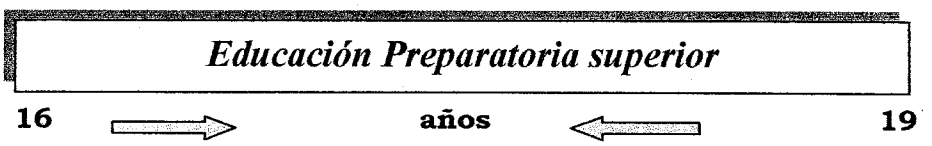


Figura XV.5. Edades que comprende la educación secundaria superior sueca.

Las primeras escuelas preparatorias superiores, que eran una fase intermedia entre la escuela elemental y la universidad, datan de la legislación promulgada en 1649. Las niñas también pudieron tomar parte en este tipo de educación en las escuelas privadas del siglo XVIII. A lo largo del siglo XIX, las preparatorias superiores se integra-

Universidad de Huelva 2009

ron dentro de una escuela primaria integrada y se introdujo el certificado de matriculación (Ringer, 1979). En los inicios del siglo XX, esta escuela integrada, estaba dividida en un nivel inferior, donde no se enseñaba Latín y se enfoca a una educación cívica general; y un nivel superior, donde se preparaban a los estudiantes para los futuros estudios universitarios, con la reforma escolar de 1927 las niñas podían asistir a estas escuelas. En 1918, en lo referente a la educación profesional, se incorporan escuelas de aprendizaje, escuelas profesionales y escuelas técnico-profesionales (Archer, 1979).

La educación secundaria superior en Suecia ha sufrido unos cambios aplastantes en los últimos 25 años. La reforma de 1970 trajo el currículum del "gimnasio", las escuelas técnico-profesionales y la educación profesional juntos en una sola unidad administrativa que integra todos los aspectos académicos y profesionales, se le llamó "preparatoria superior" (gymnasieskolan). A finales de los años ochenta, una reestructuración extensa tuvo lugar en las líneas de la preparatoria superior y se integraron cursos especiales en 1994 en 16 programas nacionales, todos con una duración de tres años. Al finalizar el curso escolar 2000/2001 se amplía a 17 programas, con el programa de Tecnología. El sistema escolar nacional se gobierna por la Ley de Educación decidida en el "Riksdag", el Gobierno decidió en 1999 que la Ley de Educación debe evaluarse por un comité parlamentario (Eurydice-Cedefop, 2002).

Los 17 programas en los que está estructurada la secundaria superior (gymnasieskolan), contienen ocho áreas comunes: sueco, inglés, sociales, estudios religiosos, matemáticas, ciencia general, arte y deporte y salud. Las preparatorias superiores pueden organizarse por medio de los municipios, concilios de condado o cuerpos privados. El requisito de admisión es haber terminado y tener el certificado de haber superado la educación obligatoria. Los programas nacionales cubren 2.500 créditos, de los cuales, 300 son optativos. A continuación, se enumeran los 17 programas nacionales, pero no quita que ante ciertos intereses particulares, se puedan diseñar otros programas es-

Universidad de Huelva 2009

peciales para el alumnado que no puede realizar los nacionales (Eurydice, 2001):

1. Programa de recreación del niño: cuidado, ocio, salud y deporte.
2. Programa de la Construcción: casas e instalaciones.
3. Programa de Ingeniería eléctrica.
4. Programa de Energía: mantenimiento de plantas de nergía, sistemas técnicos, instalaciones y servicios.
5. Programa de Artes: cultura y estética.
6. Programa de diseño de vehículos.
7. Programa de administración y negocio.
8. Programa de Arte manual.
9. Programa de abastecimiento en hotel y restaurante.
10. El programa de Industria.
11. Programa de Comida.
12. Programa de Medios de Comunicaión.
13. Programa de Usos de Recursos Naturales.
14. Programa de Ciencias Naturales.
15. Programa de Salud del Lactante.
16. Programa de Tecnología.
17. Programa de Sociología.

Cuadro XV.5. Programas nacionales de secundaria superior sueca.

El **plan de estudios** (Wanner y otros, 2001) para las escuelas no obligatorias, Lpf 94, se aplica a la educación preparatoria superior (gimansieskolan), educación secundaria superior para el alumnado discapacitado (sarskola), la educación municipal de adultos (komvux)

Universidad de Huelva 2009

y educación para adultos discapacitados (sarvux). Los objetivos y metas que se propone la etapa son los especificados en el cuadro que sigue.

- ✓ Tener una comprensión de amplios campos de conocimiento, desarrollar una habilidad analítica y adoptar el método científico de pensar y trabajar.
- ✓ Desarrollar el conocimiento para una vida activa sujeto a los distintos cambios continuos de la sociedad.
- ✓ Formar opiniones independientes en base al conocimiento empírico, análisis críticos, así como a las consideraciones raciales y éticas.
- ✓ Usar el conocimiento como una herramienta de formular hipótesis y de resolución de problemas.
- ✓ Poseer un conocimiento legítimo de los pilares centrales del sueco, Sami y la herencia cultural Occidental.
- ✓ Conocimiento de relaciones internacionales.
- ✓ Evaluar los eventos suecos, perspectiva nórdica, europea y global.

Cuadro XV.6. Objetivos y metas de la escuela secundaria superior sueca.

Los alumnos de Artes, Ciencias Naturales y programas de Sociología tienen derecho al menos a 2180 horas de enseñanza; y el alumnado de programas profesionales a 2400 horas. En la educación preparatoria superior existen cuatro niveles en la evaluación; MVG (pasa con la distinción especial), VG (pasa con la distinción), G (Pasa) y IG (no pasa). Cuando un alumno obtiene la calificación de IG, tiene que repetir el curso entero. La preparatoria superior no tiene un examen a su término, cada alumno recibe un certificado final que consiste en un

Universidad de Huelva 2009

resumen de los cursos en el plan de estudio del alumno. Todos los Centros tienen la responsabilidad de proporcionar al alumnado con necesidades educativas especiales el apoyo que necesiten, para su bienestar y educación (Eurydice, 2001).

El alumnado **deficiente visual** de esta etapa educativa está integrado al 100% en los centros ordinarios, realizando actividades adaptadas pero igual que el resto del alumnado.

En la estadística aportada por el Ministerio de Educación del curso 2000/2001, se observa que hay 305.300 alumnos en el gymnasieskolan, alrededor del 4,7% (14.300 alumnos) asisten a instituciones privadas. Existen 654 escuelas, de ellas el 15% son privadas. En el gymnasieskolan trabajan 29.700 profesores; 27.100 pertenecen a Centros municipales, 1.500 a instituciones independientes o privadas; y 760 en colegios de concilio de condado. El término medio es de 7,8 profesores por 100 alumnos. El 95% del alumnado que acaba la educación obligatoria entra en la educación secundaria superior y acaban con éxito tres cuartas partes del alumnado.

XV.4. El Profesorado.

En 1842 se decidió que el Estado tomaría la responsabilidad de la formación inicial del profesorado, sin embargo ésta se tomó en serio en 1862, que se contempló en 1865 cuando se decidió que tenía que haber nueve academias, seis para los hombres y tres para mujeres. A las academias se les unieron las autoridades de la iglesia, que se localizaron en las ciudades con catedrales. Se proporcionó la educación del profesorado en estas instituciones hasta 1968 cuando algunas de ellas se transformaron en universidades de educación del profesor. Como resultado de la reforma de la educación superior de 1977, toda la educación del profesorado se realizaba bajo el sistema de educación nacional para universidades (Convey, A. 1992). El 1 de julio de 2001 se reforma un nuevo grado de instrucción universitario, en él todos los futuros profesores tendrán una formación básica común, combinada con la especialización en las distintas áreas. El nuevo grado de ins-

Universidad de Huelva 2009

trucción comprende un programa que tiene un mínimo de 140 créditos (tres años y medio) y un máximo de 220 créditos, dependiendo del área escogida y nivel. Los futuros profesores de la formación profesional de la preparatoria superior tienen 120 créditos (Eurydice, 2001).

El profesorado de pre-escolar se ha formado en academias especiales de pre-escolar y centros de ocio y tiempo libre con una duración de dos años, desde 1977. A partir de 1 de Julio de 2001 se establece un nuevo grado integrado de instrucción para poder enseñar en centros de pre-escolar, pre-school class y primeros cursos de la educación obligatoria, que sustituyó el grado de entrenamiento del niño y la juventud. El programa de grado consiste en 140 o 160 créditos, que corresponden a tres años y medio o 4 años de estudios a tiempo completo (Eurydice, 2001; y Tulasiewicz, 1990).

En las mismas fuentes anteriores, vemos que los primeros institutos de educación para la formación inicial del profesorado de educación obligatoria enseñaban religión, matemáticas, sueco y canto; y desde 1913 se incorporaron idiomas extranjeros. Inicialmente, la formación duraba dos años, pero rápidamente se alargaron hasta los cuatro años. Cada Academia era responsable de sus propias admisiones. En 1950 se establecen las primeras Universidades de Educación, muchas de las actuales, todavía permanecen. En 1988 se potencia la educación del futuro profesor de educación obligatoria y se intenta que sea una cultura más integrada. Igualmente que en el grado pre-escolar, el 1 de Julio de 2001 se establece el grado integrado de instrucción en Educación para la Escuela Obligatoria que sustituye a los anteriores destinados a las distintas edades de educación obligatoria. El programa para poder enseñar en los primeros años de la educación obligatoria tiene 140 créditos (tres años y medio a jornada completa); y para enseñar en los cursos superiores se requiere por lo menos 180 créditos (cuatro años y medio a jornada completa).

Antes de la reforma de 1977, los futuros profesores de educación secundaria superior completan sus estudios teóricos en universidades y el entrenamiento práctico en una universidad de educación. Este programa de formación duraba entre cuatro y cinco años y medio. En

Universidad de Huelva 2009

el curso escolar 1992/93 se establece un nuevo programa de formación inicial para este nivel de profesorado, consiste en 40 puntos y se abrió a aquellas personas que en una fase relativamente de su educación deseaban entrar en la profesión de profesor. La reforma de 1993 establece que la universidad sólo daba un único diploma de instrucción secundario superior que engloba todos los aspectos teóricos, prácticos o una combinación de ambos. La nueva reforma de 1 de Julio de 2001 establece el cambio del grado integrado en Educación para la Preparatoria Superior, por el grado de profesores de los niveles más altos de educación obligatoria y preparatoria superior. El programa para enseñar en el nivel secundario superior (a parte de los aspectos profesionales), requiere 180 créditos (cuatro años y medio a jornada completa), incluso la especialización en dos asignaturas pertinentes. El área de formación profesional tiene 120 créditos (tres años) y 60 créditos de practica (Eurydice-Cedefop, 2002).

Se proporciona la formación inicial del profesorado sueco en 25 universidades, entre otras tenemos: Las universidades en Uppsala, Lund, Göteborg, Umeå, Linköping, Luleå, Karlstad, Växjö y Örebro, la Universidad Medio-Suecia, las universidades en Borås, Dalarna, Gävle, Halmstad, Kalmar, Kristianstad, Malmö, Trollhättan/Uddevalla, la Escuela de Estocolmo de Educación, la universidad Mälardalen, la Fundación de la Universidad en Jönköping, la universidad de Estocolmo de Educación Física y Deportes, Universidad de Artes, Destreza y Plan así como la Universidad Real de Música en Estocolmo. Los requisitos de admisión en estas universidades son tener la misma cualificación inicial de preparatoria superior y cualquier otra adicional prescrita por la universidad en cuestión (Comisión Europea, 1993).

Los grados de instrucción, según la reforma de 1 de Julio de 2001, comprenden un programa de formación inicial de un mínimo de 140 créditos (tres años y medio de estudios) y un máximo de 220 créditos, dependiendo del área elegida y el nivel de educación (Eurydice, 2001). El programa consta de las áreas de educación, que se especifican en el cuadro siguiente:

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Un área de educación general, común para todos los estudiantes, temas importantes que abarca aprender, pedagogía especial, socialización, valores fundamentales y estudios interdisciplinarios (mínimo 60 créditos).
- ✓ Un área de educación que cubre las asignaturas que el profesor piensa enseñar (mínimo 40 créditos).
- ✓ Un área de educación con una especialización complementando el conocimiento adquirido antes (mínimo 20 créditos).
- ✓ Un trabajo o proyecto práctico independiente de 10 créditos para poder recibir la calificación de instrucción y otros 10 créditos de orientación en un colegio.

Cuadro XV.7. Programa de instrucción del profesorado sueco.

Según un acuerdo nacional entre la Asociación sueca de Autoridades Locales y la organización que representa al profesorado, los profesores son empleados durante 12 meses de prueba, antes de que puedan emplearse permanentemente. El propósito es darles un año de práctica al profesorado recientemente titulado, bajo la vigilancia de un profesor experimentado. La transición del profesorado al mercado de trabajo no se regula a nivel central. El profesorado de pre-escolar, de tiempo libre, profesores en general y directores escolares son empleados por los municipios, la Asociación sueca de Autoridades Locales negocia los sueldos y las condiciones de trabajo. El profesorado de centros privados y universidades es empleado y negociado por ellas mismas. El profesor aspirante, tiene que tener el diploma universitario correspondiente, para poder acceder al sistema escolar, así como, conocer el idioma sueco, conocer las disposiciones correspondiente y tener un programa de entrenamiento en Suecia (Eurydice, 1993).

El profesorado que atiende al alumnado **deficiente visual** no es especialista, según nuestro estudio, la atención de éstos en Suecia es

Universidad de Huelva 2009

deficiente y las razones pueden estar en que muy pocos profesores han aprendido cómo enseñar al alumnado ciego.

Los sueldos del profesorado son individuales, diferenciados y determinados localmente, sirva como ejemplo que según los acuerdos de diciembre de 2000, profesorado de pre-escolar y escuelas de ocio y tiempo libre, tiene un sueldo entre 14.300 SEK y 16.517 SEK; profesorado de educación obligatoria cobran entre 15.200 SEK y 19.561 SEK; profesores de educación especial entre 16.200 y 19.970 SEK; y el profesorado de preparatoria superior, entre 16.700 y 21.447 SEK por mes. Las horas de trabajo media del profesorado es de 1.767 horas anuales, excluyendo las fiestas (Eurydice-Cedefop, 2002).

Niveles	Número de profesores
Preescolar förskola	58.100
Pre-school class	8.400
Ocio y tiempo libre	19.000
Escuela Obligatoria	89.800
Specialskolor	300
Special obligatoria	4.200
Special preparatoria	1.700
Preparatoria superior	29.700
Adultos municipal	11.100
Adultos especial	400
Inmigrantes	1.400

Cuadro XV.8. Número de profesores en Suecia en el curso 2000-2001.

XV.6. La Atención a la Diversidad.

La educación especial para los niños con deterioros funcionales físicos y/o mentales ha existido en Suecia desde el siglo XIX. Estos niños hoy se educan, generalmente, en la escuela obligatoria ordinaria, aunque los niños con diferentes tipos de discapacidad, asisten a

Universidad de Huelva 2009

las escuelas para el alumnado discapacitado. También en la educación secundaria superior y universidades existe la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios (Eurydice, 2001).

XV.6.1. Política de integración.

En Suecia, el Decreto sobre Educación establece un acceso igualitario a la educación para todos los niños, independientemente del sexo, de la situación geográfica y de las condiciones sociales y económicas. Dispone, asimismo, que la enseñanza debe aportar al alumnado conocimientos y capacidades, y favorecer su desarrollo equilibrado para que lleguen a ser personas responsables, miembros de la sociedad (Ley de Educación de 1985). Los alumnos con n.e.e.[4] deben, por lo tanto, ser tomados en cuenta. El Decreto establece disposiciones especiales relativas a los diferentes tipos de escuela, según las necesidades de las personas con discapacidad (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Las comunidades locales se benefician de todos los recursos económicos necesarios destinados a la educación, y son responsables de su distribución. Asimismo, se encargan de la gestión de las actividades escolares a fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos establecidos. Deben aportar un plan educativo que incluya la financiación de las actividades escolares, su organización, puesta en marcha y evaluación. El director de cada Centro tiene por tarea la elaboración de un plan local de trabajo sobre la base del programa, de los objetivos nacionales y del plan de educación. La Agencia Nacional de Educación se encarga, por su parte, de la evaluación, seguimiento y control de la enseñanza pública, así como de la formulación de propuestas cuyo objetivo sea el desarrollo de las escuelas (Eurydice, 2001).

Desde finales de los años 50, un número creciente de alumnos con n.e.e. han sido integrados en el sistema ordinario. En 1997, la ma-

[4] Se escribirá n.e.e. como abreviatura de necesidades educativas especiales en el resto del capítulo.

Universidad de Huelva 2009

yoría acudía a las clases ordinarias de enseñanza general obligatoria. En ellas, se organizan grupos de enseñanza especial para el alumnado con deficiencia funcional o con problemas emocionales o sociales. Algunas escuelas especiales acogen a los alumnos con deficiencia auditiva o sordera, **deficiencia visual** o con dificultades de lenguaje o de habla. Los municipios cuentan con un programa especial para el alumnado con dificultades graves de aprendizaje, acogiendo a éstos en aulas especiales (Pijl, S.L.; Meijer, C.J.W. and Hegarty, S. 1997).

En Suecia, los alumnos con dificultades están considerados como alumnos con n.e.e. Sus problemas están clasificados en diferentes categorías: deficiencia física, visual, auditiva y sordera, sordoceguera, dificultades de aprendizaje, pluridefiCiencias, dislexias, autismo, ADHD, problemas del lenguaje y problemas médicos. La definición médica de los problemas se dirige hacia una mayor atención a las consecuencias de la deficiencia en vez de a la deficiencia en sí misma. De esta manera, se constata que, para diferentes tipos de deficiencias, los problemas que se plantean en la vida cotidiana son parecidos (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

En 1980, La OMS publicó un análisis que establecía la diferencia entre deficiencias, discapacidades y minusvalías. Este análisis tuvo un impacto decisivo en el sistema educativo sueco, estableciendo que una minusvalía debe definirse siempre en términos de relaciones entre el individuo y su entorno.

En cuanto a la **evaluación**, los consejeros de la Agencia Nacional Sueca de Educación Especial (SIH) realizan encuestas pedagógicas oficiales en los casos en que los padres o los especialistas locales lo hayan solicitado. Los padres tienen derecho a escoger la escuela a la que acudirá su hijo, dentro de un marco económico y funcional razonables (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

El alumnado que asiste al tipo de educación de los centros para discapacitados reciben un certificado que especifica el programa que han cursado. En el certificado se especifica con letras, "G" (pasa); "VG" (pasa con distinción); y "MVG" (pasa con distinción especial). Los

Universidad de Huelva 2009

alumnos con deficiencias que han asistido a la educación obligatoria, pueden obtener el certificado de haberla cursado. Para el alumnado que sigue sus estudios en la educación secundaria superior, se otorgan dos puntuaciones: "G" que pasa y "VG" que pasa con distinción; para el alumnado que no consigue pasar al nivel superior, se otorga un certificado especificando que han asistido a los cursos obligatorios (Eurydice, 2001).

Las mismas normas que se aplican para la educación obligatoria se emplean para el alumnado con n.e.e. tanto en centros ordinarios como específicos. Las decisiones para ver si un alumno pasa de curso se realiza por el director del centro, profesores y padres. El director escolar es responsable de la organización del estudio y las orientaciones profesionales, que el alumno tiene que recibir en el Centro, para sus futuros estudios (Eurydice, 2001).

XV.6.2. Alumnado con n.e.e.

El alumnado con dificultades para seguir las clases puede beneficiarse de diferentes tipos de apoyo. Un profesor de recuperación puede ayudar al alumno en la misma clase o fuera de ella en un grupo especial. Asimismo, en las escuelas ordinarias, se organizan grupos de enseñanza especial para los alumnos con deficiencia funcional o con trastornos emocionales o sociales (Pijl, S.L.; Meijer, C.J.W. and Hegarty, S. 1997).

Siguiendo en la misma fuente anterior, los municipios disponen de un programa especial para el alumnado con dificultades graves de aprendizaje que serán acogidos en aulas especiales. Los alumnos enfermos temporalmente pueden beneficiarse de la enseñanza en el entorno hospitalario o en el domicilio.

Existen escuelas especiales para los alumnos con deficiencia auditiva o sordera, **deficiencia visual** o problemas del lenguaje o del habla. El siguiente cuadro recoge las categorías y el número de escuelas especiales en Suecia.

Universidad de Huelva 2009

Escuelas para deficiencia auditiva o sordera	5
Escuelas para sordera o dificultades de aprendizaje	1
Escuelas para deficiencia auditiva acompañada de trastornos de conducta o lenguaje	1
Escuelas para niños con deficiencia visual	**1**

Cuadro XV.9. Número de escuelas especiales en Suecia, curso 1995-96.

La Agencia Nacional Sueca de Enseñanza Especial (SIH) es la responsable del apoyo pedagógico para los alumnos, los padres, las escuelas y las colectividades locales a fin de que los niños con deficiencia funcional puedan beneficiarse de la mejor educación posible. Este apoyo está principalmente dirigido a los alumnos con **deficiencia visual**, deficiencia física o con deficiencias múltiples. La SIH trabaja en estrecha colaboración con los servicios de audiología de los hospitales del condado, con el fin de organizar el apoyo necesario a los alumnos con deficiencia auditiva (OECD, 1995).

La principal función de los consejeros especializados consiste en diseñar planes y acciones que minimicen las consecuencias de las deficiencias. Aportan la información y el apoyo necesario y elaboran y evalúan los programas de acción individual (OECD, 1995).

Los datos que vamos a aportar facilitados por European Agency for Development in Special Needs Education, 1998; muestran que en Suecia hay de 16.120 alumnos inscritos como alumnado con n.e.e., de un total de 938.900 alumnos, es decir el 1,7% de todos los niños en edad de escolarización obligatoria. De este 1,7%, alrededor del 0,8% siguen su escolarización en una escuela ordinaria y el 0,9% están en grupos, clases o escuelas especiales. El número de maestros a jornada completa es de 4.200 en la escuela obligatoria y 1.700 en la preparatoria superior para el alumnado de n.e.e. en Särskolan. El 13% del

Universidad de Huelva 2009

alumnado con n.e.e. (1.600 alumnos) se educó en las clases de la Grundskola o Gymnasieskola, como alumnos integrados o en pequeños grupos integrados. En las Specialskola, el número de alumnos es de 800, la mayoría de éstos son sordos o deficientes auditivos; y el número de maestros es de 340 a jornada completa, de ellos seis de cada diez maestros tienen una graduación en educación especial.

Alumnos con ceguera	**95**
Alumnos con deficiencia visual	**798**
Alumnos con sordera	57
Alumnos con deficiencia auditiva	2.318
Alumnos con deficiencias física (traumatismo craneal)	1.308
Alumnos con otro tipo de deficiencia física	1.235

Cuadro XV.10. Alumnos con n.e.e. en la enseñanza ordinaria sueca curso 1995-96.

Enseñanza en grupos de alumnos sin deficiencia	1.043
Enseñanza en un grupo especial en entorno ordinario	305
Enseñanza individual en entorno ordinario	76
Programa de enseñanza especial	8.119

Cuadro XV.11. Grupo de inserción de alumnos suecos con dificultades de aprendizaje.

Con sordera o deficiencia auditiva	569
Con sordera y problemas de aprendizaje	43
Con sordera y problemas de conducta o lenguaje	111
Con deficiencia visual	**43**

Cuadro XV.12. Número de alumnos en escuelas especiales suecas.

En Suecia se dispone de dos tipos de centros de n.e.e.; Särskolan, destinado para niños y jóvenes con discapacidades; y Specialskola, para alumnado con deficiencias auditivas y de lenguaje. Aunque

Universidad de Huelva 2009

a pesar de estos centros, el alumnado suele estar integrado en la Grundskola, Gymnasieskola y Sameskola (Eurydice, 2001).

Generalmente los objetivos generales para los niños con n.e.e. se especifican en el plan de estudios para la educación obligatoria, con la salvedad, de la educación en la Särskola que atiende y se propone metas individuales de cada niño; sobre todo proporcionarles una base legítima para llevar una vida diaria activa y prepararlos para la vida adulta. Las mismas metas de la escuela obligatoria se aplican a las Specialskola, entre ellas, asegurar que después de completar su educación, cada alumno maneje el bilingüismo, pueda entender Braille y el idioma de signos y leer sueco (Eurydice, 2001).

XV.6.3. Programa y formación.

Suecia cuenta con un programa nacional establecido por el Parlamento y el Gobierno. En Julio de 1995, entró en vigor una actualización de este programa que define los valores, los objetivos y las orientaciones básicas del sistema escolar. Existe, además, un currículum a escala nacional para cada materia. Por lo tanto, todas las escuelas obligatorias siguen el programa nacional. El objetivo es garantizar la integración, excepto en el caso de los niños con sordera, como se ha vislumbrado en el punto anterior. El actual currículum no menciona el término "normalización", pero da por hecho que los alumnos asistan a clases ordinarias. En caso de que esto no sea posible, la escuela deberá justificarlo y ofrecer una solución alternativa (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

Se deberá diseñar un **programa educativo individual** para cada niño con n.e.e., programa que elaborará el educador en colaboración con el alumno, los padres y el profesor de recuperación, y que será objeto de una evaluación permanente (European Agency for Development in Special Needs Education, 1998).

La legislación de 1988 dispone que todos los educadores de la enseñanza obligatoria deben cursar el equivalente a medio trimestre la

Universidad de Huelva 2009

materia de pedagogía especial. Por otra parte, tienen la posibilidad de cursar un programa especial de tres trimestres de formación complementaria en educación especial. El profesor de recuperación ofrecerá al profesor de clase ordinaria con alumnos con n.e.e., el apoyo y las orientaciones necesarias (Eurydice-Cedefop, 2002).

Algunas escuelas especiales cuentan con centros de recursos para los alumnos con **deficiencia visual**, trastornos del lenguaje o con deficiencias múltiples. Estos centros ofrecen cursos al personal encargado de los alumnos con n.e.e. (Hegarty, S. 1994).

A título de conclusión podemos decir que la mayoría de los suecos coinciden en considerar que los niños con necesidades educativas especiales tienen derecho al desarrollo personal y a la educación en la misma medida que el resto de los niños. La actitud de la sociedad sueca ante la integración es claramente positiva.

XV.7. La Deficiencia Visual.

La tradición en Suecia es que las instituciones públicas sean las encargadas de prestar los servicios al ciudadano, esto hace que en este país, en lo referente a ayuda social y sanitaria a los discapacitados dependa de los municipios y del Estado, ya desde el siglo XVI.

Suecia es un país que ha gozado durante muchos años de una gran industria, mencionado antes, Montoro (1993) dice textualmente:

> *"Suecia es un país altamente industrializado y no ha tenido una sola guerra desde hace más de 200 años, y ello le ha permitido alcanzar un bienestar económico y social que ha beneficiado muy notablemente a su población minusválida, la cual tiene por lema, "Vivir como los demás"* (Montoro, 1993, p.417).

Los deficientes visuales suecos son bien aceptados por la sociedad[5], en los años noventa existían unos 200.000 individuos con defi-

[5] Prueba de la aceptación social de la ciegos es el elevado número existente de matrimonios de videntes con faltos de vista, así como el hecho de la existencia de una sola escuela especial para ciegos (Montoro, 1993).

Universidad de Huelva 2009

ciencia visual y 10.000 los ciegos totales (Federación Sueca de Ciegos, 1992). En Suecia existo una única escuela especial para ciegos, la de *Tomteboda*, que opera como centro de orientación para profesores y acoge niños invidentes en edad preescolar. Además de este centro, también existen otros centros, como el de *Kindyala*, donde reciben enseñanzas los escolares que, además de la ceguera, sufren otros impedimentos físicos, necesitando un tratamiento terapéutico especial, en función del cual se les imparten los programas formativos adecuados.

Generalmente, los falto de vista en edad escolar asisten a las mismas aulas que los videntes durante su período estudiantil, sin sufrir marginación alguna y teniendo a su disposición todo el personal asesor preciso y cuantos medios necesita para realizar sus tareas escolares con éxito, como se dijo en régimen de integración o inclusión.

XV.7.1. Aspectos generales de su historia.

Los primeros indicios escolares de ciego datan del año 1808 en la ciudad de Estocolmo, esta escuela atendía en régimen de externado a sus veinte individuos, impartiéndose los conocimientos fundamentales y, principalmente, adiestrándoles en los oficios más idóneos para ser practicados por ellos (Montoro, 1993): cestería, cordelería, trenzado, cepillería, cartonaje, zapatería, etc. Ante la buena acogida de esta escuela, fue apoyada por toda la sociedad benéfica, ampliándose a Göteborg, Malmöe, Upsala, Norrkoping y otras. De esta forma se puede afirmar que a finales del siglo XIX estaba resuelta satisfactoriamente la problemática de la enseñanza especial de los invidentes en todo el país. Después de este éxito en el año 1860 el Estado se hace cargo de todos estos colegios.

Después de esta iniciativa de formación, Montoro (1993) nos narra textualmente sobre las decisiones estatales suecas:

> *"...toda persona debe estar lo mejor preparada posible, con el propósito de poder afrontar con más esperanzas de éxito cualquier situación, y en consecuencia, se ampliaron los programas en los centros docentes para ciegos y las sociedades filantrópicas comenzaron a fundar talleres con el*

Universidad de Huelva 2009

fin de ejercitar a los faltos de vista en los oficios hacia los cuales mostraban más inclinación y aptitudes, pero excluyéndoles de tales prácticas y enseñanzas cuando evidenciaban poca habilidad o exagerada indolencia, pues la selección de los artesanos garantizaba la rentabilidad de la empresa fabril" (Montoro, 1993, p. 418).

El cuadro siguiente nos ilustra un resumen de la situación de los faltos de vista en Suecia al finalizar el siglo XIX, según Montoro (1993):

5% de ciegos son educados en colegios para ellos.
10% se capacitan en talleres protegidos.
40% recogidos en asilos y son mendigos controlados.
35% permanecen en su hogar mantenidos por sus familias.
4% postula sin control.
El resto vive independientemente ganándose la vida.

Cuadro XV.13. Porcentaje de ciegos-trabajo al final del XIX en Suecia.

En el año 1889 se fundó la "Asociación Sueca de Ciegos" (*De Blindas Forening*), y se implantó el sistema Braille en todos los centros docentes para invidentes. Esta sociedad, que con diferentes nombres ha pervivido hasta nuestros días, proporcionó bienestar, cultura y trabajo a sus miembros. Esta asociación, dirigida por los propios ciegos, tuvo como principal objetivo: *capacitar a sus miembros para desempeñar un trabajo digno en la sociedad, buscándoles colocación bien remunerada, en la cual realizarse como ciudadanos con plenitud de derechos* (Federación Sueca de Ciegos, 1992).

En un principio, la Asociación comenzó su gestión sin ayuda estatal alguna, financiando todos sus proyectos e instituciones con legados testamentarios, colectas, rifas, donaciones, cesiones y otras aportaciones económicas de las personas simpatizantes con la obra de incorporación laboral e integración social de los carentes de visión; re-

Universidad de Huelva 2009

cursos económicos que hicieron posible el milagro de que éstos se sintieran individuos útiles y tuvieran una vida humilde, pero digna, quedando la mendicidad erradicada de este país (Federación Sueca de Ciegos, 1992). La Asociación vio conveniente ser la propietaria de varios complejos fabriles[6] para poder dar empleo a sus miembros más hábiles. La asociación se denomina actualmente, *"Federación Sueca de Deficientes Visuales (SRF)"*.

En 1919, en el Tratado de Versalles (Francia), se crea la Organización Internacional del Trabajo (OIT), organismo del cual Suecia fue uno de sus miembros, y desde entonces el Gobierno de este país se interesó vivamente por capacitar a los ciegos laboralmente y proporcionarles empleo con el fin de que contribuyeran al progreso de la nación. Por esta razón, en 1922 se crearon en Lund dos centros docentes para educar y rehabilitar a los no videntes pluridefícientes que, hasta la fecha, estaban marginados por no ser admitidos en los colegios especiales para faltos de vista, sostenidos por las asociaciones benéficas o por la Federación Sueca de Ciegos (Montoro, 1993).

Los dos centros estatales mencionados son: el hogar de Annetorp y el Instituto para Pluridefícientes Visuales (Montoro, 1993). En el primero se educa a los retrasados mentales ciegos con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años, tiene 125 alumnos rehabilitándose. El segundo, es una escuela-taller o casa-hogar para invidentes totales y ambliopes con otras minusvalías físicas, cuyas edades oscilan entre los 16 y los 21 años, con capacidad también para 125 alumnos.

En ambos centros, se concede mucha atención a la enseñanza musical, ofreciendo la alternativa de estudiar una carrera en un conservatorio, para aquellos con aptitudes. Para los que no tienen estas aptitudes se les orienta hacia otras profesiones. El Estado coloca a muchos músicos ciegos como profesores en Institutos y otros centros docentes.

---

[6] La primera empresa industrial fue la A.B. Blida integrada por personas con poca o nula visión, que inauguró una fábrica de productos químicos en Estocolmo, donde se fabricaban jabones, lejías, aguarrás, estropajo, añil, cosméticos y perfumes. Se extendió por todo el país y en los años noventa tenía 3.000 operarios invidentes o deficientes visuales

Universidad de Huelva 2009

Hacia el año 1921 (Montoro, 1993), empezaron los invidentes a estudiar y practicar el masaje en sus centros profesionales, pero asistiendo al mismo tiempo a clínicas particulares, pues en un país donde la gimnasia tiene tanta importancia los ciegos no podían estar excluidos de su práctica ni de una profesión tan relacionada con ella.

Un profesor vidente que ejercía su magisterio en Oebrehoe en 1886, comenzó a educar en su propio domicilio de Ekeskolan a ocho niños, cuatro ciegos totales y cuatro sordos profundos, contando muy pronto con el apoyo entusiasta de todo el municipio en esta humanitaria labor. Posteriormente se habilitaron unos amplios locales con el fin de que impartiera en ellos sus clases, contó con la colaboración de otros maestros y recibió ayudas financieras precisas para todo el material. La Escuela de Sordomudos de Wenersburgo (ya famosa a principio de siglo) le prestó una gran ayuda, consiguiendo muy pronto la Escuela de Ekeskolan cosechar tantos éxitos, que el Estado la protegió notablemente desde 1910 y en 1965 la instaló en un moderno edificio dotado de todos los adelantos pedagógicos y de los aparatos más sofisticados inventados para la enseñanza de ambliopes y ciegos totales con otras deficiencias físicas o mentales (Montoro, 1993).

Igualmente, en esta escuela de Ekeskolan son admitidos como alumnos internos niños procedentes de cualquier parte del territorio sueco, cuando tienen cumplidos los cinco años de edad. Al principio se les somete a un minucioso examen médico, psiquiátrico y anatómico por diferentes especialistas. Si los defectos físicos o psíquicos son de tal importancia que no les permiten educarse en las escuelas ordinarias, en las comunes para ciegos, ni en Ekeskolan, son ingresados en una escuela que reúna las condiciones adecuadas y que esté ubicada cerca de la vivienda del niño. El alumno a los 21 años de edad debe abandonar esta escuela.

Según la Federación Sueca de Ciegos (1992), la escuela de Ekeskolan tiene a 100 alumnos, atendidos por 150 empleados, todos ellos provistos de su correspondiente diploma de especialidad, lo que ha convertido este establecimiento en una institución ejemplar para la educación de ambliopes y ciegos totales con otras deficiencias físicas y

Universidad de Huelva 2009

psíquicas, estando asesorado en todo momento por el personal titular del hospital de Horegon.

En las 24 provincias del territorio sueco funciona el servicio de Lekotek, donde gratuitamente se atienden las consultas de los padres que tienen hijos deficientes físicos o mentales, sometiéndoles a un chequeo y a un test de selección que permita diagnosticar qué clase de enseñanza se debe impartir al paciente y por lo tanto, cuál es el centro docente más idóneo para él (Montoro, 1993).

Montoro (1993) nos informa del trámite inicial de atención al niño ciego en Suecia con las siguientes líneas:

> *"Cuando una persona con acreditada solvencia académica (comadrona, enfermera, oftalmólogo, psicólogo, etc.) es informada de la existencia de un niño en edad preescolar, ciego total o deficiente visual, trata de confirmar la veracidad de tal información, personándose en el hogar del minusválido para conocerlo y cambiar impresiones con los familiares de éste. Inmediatamente es registrado en la oficina del Ministerio de Salud Pública más próxima al domicilio del disminuido físico y gestiona el examen de éste en el hospital de niños suecos, donde se le observa con el objeto de diagnosticar, además de las causas de su ceguera, a qué centro educativo debe ser enviado, aunque, normalmente, permanecerá en su propio domicilio hasta que cumpla los cinco años de edad, siendo visitado entretanto, dos veces al año por la persona especializada idónea, con el fin de orientar a sus padres en la terapéutica más adecuada para educar a su hijo hasta que puede ingresar en el centro docente preescolar más conveniente"* (Montoro, 1993, p. 426).

Cuatro de cada cinco personas suecas que padecen algún defecto visual disponen aún de un resto de visión que pueden aprovechar para la lectura, el desplazamiento y, en general, para la realización de tareas frecuentes. El tratamiento de la visión débil o subnormal (Montoro, 1993), comenzó en Suecia el año 1970, siendo la institución Tomteboda donde se estudió e investigó profundamente este problema, adaptándose e inventándose aparatos para potenciar al máximo la visión residual de sus educandos, obteniéndose resultados tan verdaderamente notables, que Tomteboda se ha convertido en el centro piloto experimental para resolver en Suecia toda la problemática que plantea

Universidad de Huelva 2009

la bonificación y conservación de la visión subnormal, pero habiéndose creado filiares en Estocolmo, Göteborg, Malmöe y Upsala para la reeducación de la vista con el programa que figura en el cuadro:

- Cuidados y diagnósticos oftalmológicos.
- Estudio y utilización de los instrumentos ópticos más apropiados en cada caso.
- Tratamiento individual del residuo visual.

Cuadro XV.14. Programa de reeducación de la vista de Tomteboda (Suecia).

La Federación Sueca de Ciegos proporciona gratuitamente a sus afiliados todos los aparatos ópticos que se soliciten, pero peticionario o paciente ha de probar que necesita tal auxilio por prescripción facultativa, como también, que es capaz de usarlo con pleno rendimiento y que sabe conservarlo en perfecto estado.

El sistema de "integración de servicios", en oposición al de "integración individual" (Montoro, 1993), en el cual los alumnos minusválidos asisten a las escuelas ordinarias, se desarrolló rápidamente en los años 1960 a 1980, de forma que, en los años 1990, más del 90% de las clases especiales existentes en el país se hallan integradas en escuelas comunes. Sin embargo, es preciso distinguir en Suecia entre integración superficial (aunque organizada), e integración psicológica y social. No olvidemos que existen mecanismos discriminatorios en el medio ambiente en el que se mueve el minusválido y que la marginación no es únicamente educativa.

Universidad de Huelva 2009

TERCERA PARTE:

Investigación.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

5

Diseño de la Investigación.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1. Naturaleza de la Investigación.

5.2. Fases de la Investigación.

5.2.1. Fases del estudio realizado.

5.3. Instrumentos y Participantes de la Investigación.

5.3.1. La Entrevista. Participantes.

5.3.1.1. Fases de la Entrevista.

5.3.1.2. Participantes en la Entrevista.

5.3.2. El Cuestionario. Participantes.

5.3.2.1. Proceso de Construcción.

5.3.2.2. El cuestionario de nuestro estudio.

5.3.2.3. Secciones analizadas.

5.3.2.4. Técnicas de análisis.

5.3.2.5. Participantes en el cuestionario.

5.4. Presentación del Informe.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Tras la fundamentación teórica realizada basada en la respuesta educativa que la enseñanza obligatoria de los sistemas educativos de la Unión Europea proporciona a la deficiencia visual, hemos abarcado un recorrido desde lo general a lo particular, o dicho de otra forma, desde los inicios de la Educación Especial y su evolución hasta el proceso de inclusión; incluyendo la descripción de la deficiencia visual en Europa y su respuesta educativa; así como el conocimiento de los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, para que de esta forma, tengamos un conocimiento del estatus y contexto educativos que envuelve a la deficiencia visual. Nos introducimos en este capítulo en la investigación propiamente dicha, describimos el proceso seguido, los países y entidades de estudio, los instrumentos y el proceso de análisis realizado para que, de alguna manera, dar respuesta o acercarnos a los objetivos propuestos, así como, a los interrogantes planteados en el capítulo primero.

Universidad de Huelva 2009

5.1. Naturaleza de la investigación.

A lo largo de este capítulo vamos a describir todo el proceso metodológico que se ha seguido en la investigación. Comenzaremos describiendo el término metodología, para ello nos apoyamos y estamos de acuerdo con la definición de Taylor y Bogman (1990):

> *"El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las Ciencias Sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidas a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva"* (Taylor y Bogdan, 1990, 15).

Como ya apuntamos en la introducción del presente estudio, el modelo de investigación o metodología que hemos seguido podríamos denominarlo como mixta, al combinarse elementos de metodología cualitativa como cuantitativa, facilitándonos unos fundamentos para el conocimiento y otros para su comprensión.

En este sentido Fenstermacher (1996, 168) nos señala que:

> *"La diferencia entre ambos (métodos de investigación cualitativos y cuantitativos) no consiste en que uno u otro produzcan implicaciones más válidas y fiables para las prácticas pedagógicas. Según sostiene Shulman, ambas orientaciones del estudio de la enseñanza son valiosas por las diferentes comprensiones que proporcionan".*

Estamos de acuerdo con Pérez Serrano (1994, 62):

> *"Un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, si así logra una adaptación flexible a su problemática."*

En nuestro caso, siguiendo a Gil (1994), utilizaremos datos de carácter duros y datos de carácter blandos. Dicho de otra forma, por un lado se utilizarán datos numéricos (duros) susceptibles de ser medidos, traducibles en términos matemáticos y de ser analizados a través de procedimientos estadísticos, y por otro lado, datos originalmente expresados en forma de palabras (blandos) y analizados cualita-

Universidad de Huelva 2009

tivamente, aunque en progresivas elaboraciones se expresarán en forma de números (frecuencias y porcentajes).

Stromquist (1983) nos ofrece un cuadro con las aportaciones de ambas metodologías de investigación y que hemos tenido en cuenta en nuestro estudio.

Fases de investigación	**Aportaciones del enfoque cualitativo al cuantitativo.**	**Aportaciones del enfoque cuantitativo al cualitativo.**
Durante el diseño de la investigación	El uso combinado de entrevistas y observación puede ayudar a una adecuada selección de la muestra.	El uso previo del cuestionario puede contribuir a elegir los casos o situaciones más representativas
Durante la recolección de datos.	Pueden dar a conocer la receptividad de los sujetos a los instrumentos, los marcos de referencia o el vocabulario utilizado.	La utilización previa de los cuestionarios puede ayudar a evitar preguntas rutinarias en la entrevista o a identificar áreas que pudieran tener una incidencia especial en el contexto de estudio.
Durante el análisis de los datos.	Las entrevistas pueden ayudar a confirmar los aspectos revelados por el cuestionario, ampliar determinados elementos identificados en el mismo, o a clarificar respuestas ambiguas y completar con explicaciones complementarias las relaciones cuantitativas.	El uso del cuestionario puede ayudar a corregir la tendencia del observador de asumir que existe una congruencia entre los distintos aspectos que son objeto de análisis. Otro aspecto es la comprobación de ciertas interpretaciones permitiendo la colección de datos de manera más sistemática y representativa.

Cuadro 5.1. Aportaciones de la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativa.

Universidad de Huelva 2009

La triangulación, concepto que popularizaron Elliot y Adelman (1976), es una de las prácticas habitualmente utilizadas para validar los resultados obtenidos en el estudio, o los datos alcanzados desde distintas estrategias. Este concepto viene a referirse al hecho de combinar en un único estudio diferentes métodos o fuentes de datos.

Rodríguez y otros (1996), apoyándose en Denzin (1978) y Janesick (1994), recogen las diferentes modalidades de triangulación existentes:

- *Triangulación de datos:* Variedad de fuentes de datos en un estudio, en una investigación.
- *Triangulación del investigador:* Utilizando diferentes investigadores o evaluadores.
- *Triangulación teórica:* Al usar diferentes perspectivas o tendencias para interpretar los datos.
- *Triangulación metodológica:* Al utilizar varios métodos o estrategias de investigación par estudiar un problema.
- *Triangulación disciplinar:* Distintas disciplinas para informar el estudio o investigación.

Con respecto a nuestro estudio, nos situamos en una metodología, como ya se ha indicado, mixta utilizando, entrevistas y otras técnicas que tradicionalmente se vinculaban en exclusividad a los modelos cuantitativos, como son los cuestionarios que estarán presentes en nuestro estudio con un tratamiento experimental a través de un paquete estadístico, propio de los estudios experimentales.

Como hemos enunciado anteriormente en el cuadro de Stromquist (1983), hemos realizado la primera combinación cualitativa-cuantitativa a la que hace referencia, durante el momento de la recogida de datos. Se han utilizado la información y la ayuda que nos podía proporcionar un instrumento cualitativo, como es la entrevista a personas responsables de las necesidades educativas especiales en cada uno de los países de la Unión Europea; y posteriormente la elaboración de otro método cuantitativo, el cuestionario, que también ha sido

Universidad de Huelva 2009

pasado a personas destacadas en el ámbito de estudio en cada uno de los quince países de la Unión Europea.

5.2. Fases de la investigación.

Como se ha especificado en el capítulo primero, el objetivos que se pretendían alcanzar, se referían al conocimiento de la realidad educativa de atención, que los distintos Sistemas Educativos de los países de la Unión Europea, realizaban a la Deficiencia Visual, dentro del período de la escolaridad obligatoria. Para alcanzar esta finalidad y los demás objetivos específicos indicadores en el mencionado capítulo primero, se han seguido diferentes fases en la investigación, aunque en la práctica esta lineabilidad no se ha producido, ya que de hecho, se han simultaneado en el tiempo.

Para la descripción de las etapas que se han desarrollado en nuestro estudio, hemos seguido las indicaciones que sobre las fases de la investigación indican Rodríguez, Gil y García (1996, 63), que proponen cuatro fases en dicho proceso:

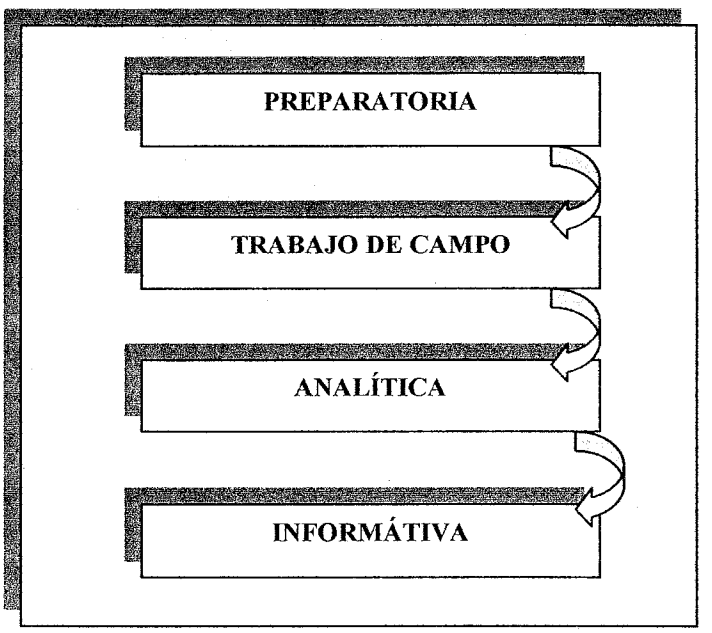


Figura 5.1. Proceso de investigación cualitativa de Rodríguez, Gil y García (1996).

Universidad de Huelva 2009

En la fase Preparatoria, estos autores diferencian dos fases: reflexiva y de diseño; en la primera se establecerá el marco teórico-conceptual por parte del investigador, en la segunda, la de diseño, será donde se tomen decisiones respecto a la investigación en concreto, a sus actividades y realización posterior. La siguiente fase de la investigación, el trabajo de campo, se requiere un contacto con la realidad objeto de estudio. La tercera fase analítica, que generalmente se simultanea con el trabajo de campo, consiste en: la reducción de los datos, disposición y transformación de datos y la obtención de resultados y conclusiones. La última fase informativa es la que culmina todo proceso de investigación y se refiere a la presentación y difusión de los resultados.

5.2.1. Fases del estudio realizado.

Como se muestra en la figura que sigue 5.2, la presente investigación se inició con la ***revisión de la literatura*** sobre legislación, leyes..., sobre los sistemas educativos de los países de la Unión Europea y la respuesta de éstos a la Deficiencia Visual en el periodo de escolaridad obligatoria. Para ello se empleó bibliografía especializada, artículos y trabajos cuyas referencias se citan al final del estudio, así como, bases de datos como ERIC, ISOC y TESEO.

Una vez identificado el objeto de estudio y partiendo de la revisión de literatura, procedimos al establecimiento de los objetivos e interrogantes de la investigación, a los que al final del estudio se les proporcionará respuesta, dentro de la fase de ***diseño de la investigación.***

Posteriormente y en función de nuestros objetivos, el siguiente paso corresponde a la decisión respectos a los participantes de la investigación. Optamos por considerar a todos los países participantes, ya que el número es reducido**, quince**; así pues, es este estudio hablaremos de población y no de muestra. Como se ha señalado en el apartado anterior la metodología de investigación será mixta, donde se combinan instrumentos y planteamientos de una metodología cualitativa con otros de la cuantitativa.

Universidad de Huelva 2009

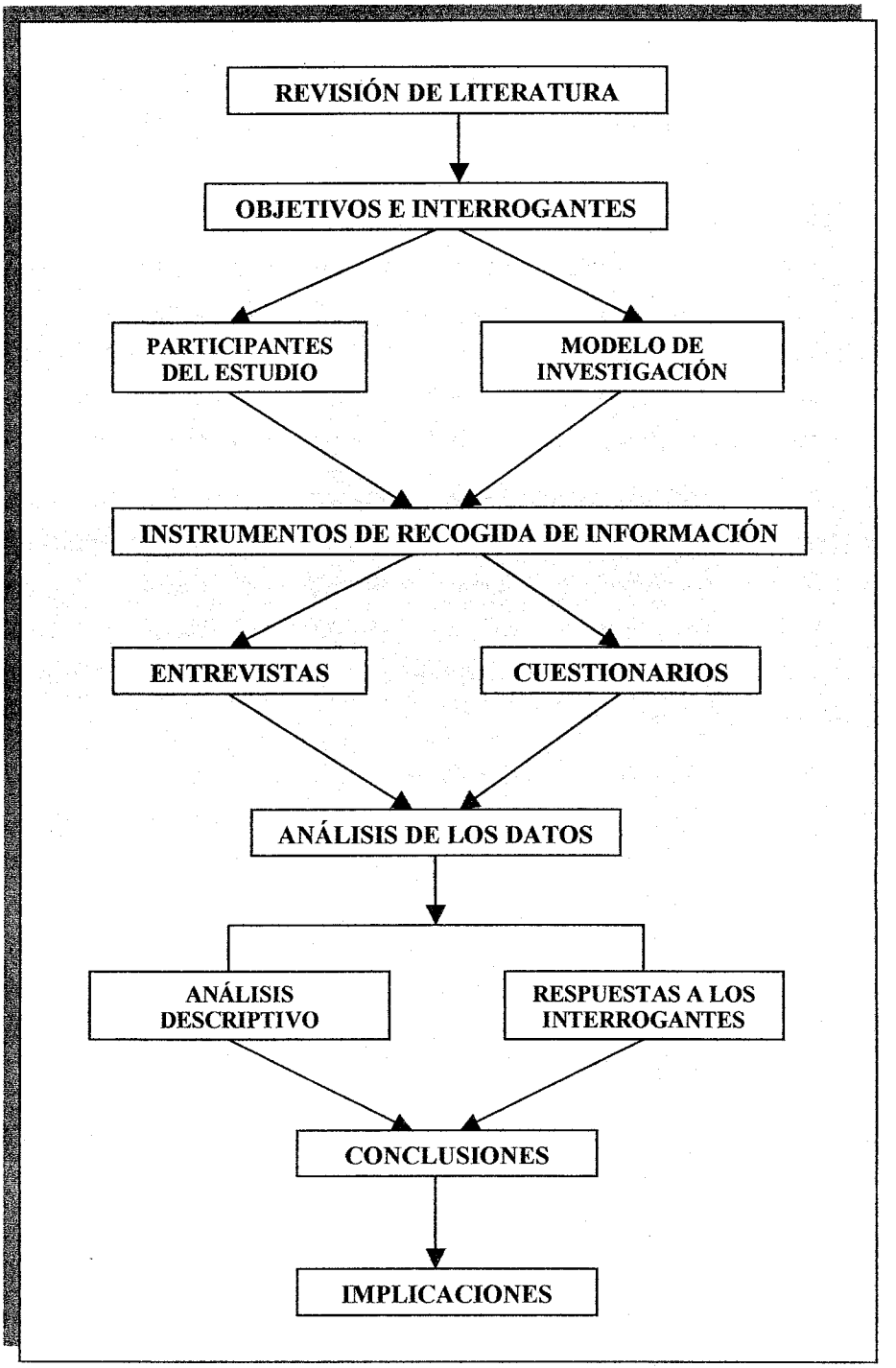


Figura 5.2. Fases de la investigación realizada.

Universidad de Huelva 2009

Después de la adopción del modelo de investigación, y de acuerdo con los objetivos e interrogantes planteados, se seleccionaron aquellos ***instrumentos de recogida de datos***: entrevistas para obtener información para la fundamentación de los países en cuestión y el cuestionario.

La siguiente fase, ***el trabajo de campo***, se llevó a cabo conectando con cada uno de los representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial de los quince países de la Unión Europea y las distintas Asociaciones de Ciegos existente en cada uno de los países, así como, manteniendo una entrevista con cada uno de los Consulados en España de los países en cuestión.

Una vez realizadas las entrevistas en los consulados, que fueron del tipo semiestructuradas, ya que, la información que pretendíamos recabar de cada país era la misma, tenía que ser flexible, aunque el objetivo de la misma estaba totalmente delimitado. Todo esto nos sirvió para obtener una buena información de todo lo que nos preocupaba en este estudio.

Para la elaboración del cuestionario, se revisaron además otras investigaciones sobre nuestro objeto, aunque el tema es en parte inédito y no existe mucho en la literatura existente de forma conjunta, aunque sí por separado. Elaboramos una primera versión que fue sometida al juicio de expertos, y finalmente, tras las correspondientes correcciones, se elaboró la versión definitiva, que posteriormente fue enviado a todos los países de la Unión Europea (posteriormente se detallarán todos estos aspectos).

El análisis de los cuestionarios ha sido realizado a través del paquete informático **SPSS.**

Para finalizar la investigación, recogemos una serie de conclusiones e implicaciones a partir de los resultados obtenidos, mediante los cuales, podemos hacer una descripción de la realidad de la situación de la Deficiencia Visual total en la Unión Europea, así como, la respuesta educativa que les ofrece cada uno de los Sistemas Educativos.

Universidad de Huelva 2009

5.3. Instrumentos y participantes de la investigación.

En este apartado vamos a describir toda la muestra, que en nuestro estudio equivale a toda la población, de participantes que formaron parte de la investigación. Para ello vamos a diferenciar entre los Consulados en España que fueron objeto de las entrevistas, y los representantes de la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial y las Asociaciones de Ciegos, que fueron los participantes del cuestionario.

5.3.1. La entrevista. Participantes.

Como hemos referidos en los anteriores apartados, en cuanto a los instrumentos de recogida de información, el primero que se ha utilizado en nuestro estudio ha sido la entrevista. Consideramos a la entrevista y coincidimos con Patton (1980, 1987), Woods (1985, 1989) y Walker (1989), como la forma de investigación cualitativa más idónea para la obtención de datos que requieren diálogo, explicaciones, etc.; y permite profundizar en la recogida de información, que en este caso, era relevante par la construcción posterior del cuestionario.

Entendemos la entrevista como un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de descripción, de predicción o de explicación sistemático (Cohen y Manion, 1990).

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esta técnica, presupone la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal; su objetivo es el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el entrevistador (Patton, 1980).

Universidad de Huelva 2009

La utilización de la entrevista como instrumento de recogida de información presenta algunos inconvenientes en los que no nos adentramos, aunque hacemos algunas referencias al respecto.

Lázaro y Asensi (1989, 286) al respecto señalan que:

> *"La investigación ha puesto de manifiesto que, en general, la entrevista carece de la suficiente fiabilidad y validez como método de medida y diagnóstico. Ello se debe, principalmente a que es una técnica muy subjetiva, tanto en su planteamiento como en su desarrollo y, por supuesto, en la interpretación. Exige también preparación técnica y buenas cualidades personales. Otra dificultad radica en ser una técnica lenta".*

Taylor y Bogdan (1990), aprecian como desventajas de las entrevistas que al tratarse de datos que consisten solamente en enunciados verbales o discurso, son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas: es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen. Por otra parte, nos hace reflexionar que las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones y que los entrevistadores no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, por tanto, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas y argumentos recogidos. Es decir, es posible que los entrevistadores comprendan mal el lenguaje de los informantes.

Una dificultad o limitación que observamos en este instrumento es cuando pretendemos llegar a una distribución geográfica amplia, en nuestro caso cada uno de los quince países de la Unión Europea, es un método económica y humanamente costoso, pero nosotros lo hemos paliado con realizar la entrevista en esos pequeños trozos de tierra que tienen en España los países extranjeros denominados Embajadas o consulados.

De todas formas y asumiendo estas limitaciones, creemos que de acuerdo con los objetivos planteados para la utilización de este instrumento, es una de las técnicas más válidas para la profundización de los datos e inicio de una investigación, así como, para la elaboración

Universidad de Huelva 2009

del cuestionario, y es este uno de los aspectos decisorios para su utilización: la flexibilidad y el grado de profundización que permite.

Rodríguez, Gil y García (1996) consideran que la entrevista puede cumplir las siguientes **funciones**:

- Obtener información de individuos o grupos.
- Influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos).
- Ejercer un efecto terapéutico.

Para Cohen y Manion (1990, 378) la entrevista cumple tres **finalidades** básicas que ellos estiman dentro de una investigación:

- La recogida de información, relativa a los objetivos de la investigación.
- La comprobación de hipótesis o la identificación de variables y relaciones.
- Su uso dentro de la investigación.

En nuestro estudio este instrumento se ha utilizado fundamentalmente con un fin, entre los apuntados por los autores anteriores: la recogida de información de los sujetos seleccionados, que en nuestro caso son los representantes de la Educación y la Cultura de su país. Esto nos permitió obtener una gran cantidad de datos, y no sólo eso, sino obtener nuevas fuentes donde consultar datos interesantes para nuestra investigación y conocer las peculiaridades de cada país. Siempre según la clasificación de Wood (1989) con entrevistas individuales.

Desde otro criterio, Guba y Lincoln (1981) hablan de entrevistas *estructuradas* cuando las preguntas están predeterminadas y redactadas de antemano, incluso las secuencias de las cuestiones siguen un orden determinado; *semiestructuradas* se determinan los grandes bloques o núcleos temáticos de información que se deben abordar durante la entrevista, actúa como un recordatorio o guía durante ella; y *no estructuradas* cuando no está previsto a priori el tema a tratar, se de-

Universidad de Huelva 2009

sarrolla como una conversación informal, las cuestiones surgen de forma natural y espontánea.

Para Marín Ibañez y Pérez Serrano (1985), en las entrevistas *estructuradas* se han determinado previamente todas las fases de la entrevista y los tipos de preguntas, así como la manera de registrar las respuestas, en tanto que en las *no estructuradas*, aunque está claramente delimitado el objetivo, los otros momentos quedan a discreción del investigador.

De acuerdo con los autores anteriormente citados, en nuestro estudio optamos por un tipo de entrevista **semiestructurada**. Se opta por esta, ya que, la información que pretendíamos recabar de cada uno de los países, debía ser la máxima y dependiendo del desarrollo de la entrevista abarcando otros datos y fuentes que nos interesaran.

5.3.1.1. Fases de la entrevista.

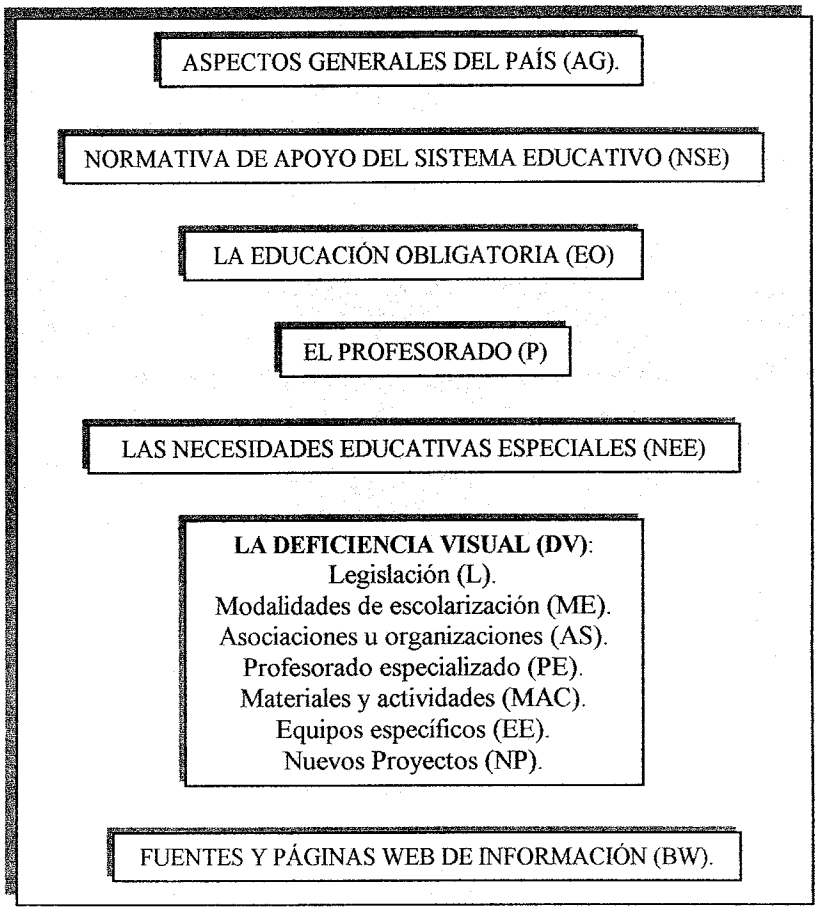
En el desarrollo y realización de las entrevistas, se pueden delimitar diferentes fases con contenidos y tareas diferentes. En este subapartado vamos a describir las diferentes etapas por las que se han pasado en la preparación, diseño y desarrollo de las entrevistas realizadas para la obtención de información y la construcción posterior del cuestionario.

a.- Preparación de la entrevista.

La entrevista ha tenido una fase previa de preparación según la experiencia personal y como consecuencia de los objetivos propuestos en el estudio, después de una vez realizada la pertinente revisión de literatura, se fijó unos bloques o núcleos temáticos de información. Según señalan Taylor y Bogdan (1990, 119): *"asegúrese de que los temas claves son explorados"*. Este guión (Patton, 1980, 290) *"provee de un marco en que el entrevistado pueda desarrollar las cuestiones, su secuencia y cuáles de ellas han de ser exploradas sistemáticamente, garantizando la propia economía de su evaluación y resultados"*.

Universidad de Huelva 2009

Nos señalan Goetz y LeCompte (1988, 142) que una *"entrevista requiere una organización y secuenciación cuidadosa y frases que comuniquen al respondiente los propósitos y el camino que va a seguir el investigador"*. Por ello elaboramos los bloques o núcleos temáticos codificados de las entrevistas que recogemos en el cuadro siguiente, que pretende recoger información.



Cuadro 5.2. Protocolo de la Entrevista.

Estas grandes dimensiones pretendían recoger la mayor información posible para nuestro estudio y la finalidad sería la posterior construcción de un cuestionario que se le pasaría a todos los países que forman la Unión Europea, tanto a los representantes de la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales, como Asociaciones.

Universidad de Huelva 2009

b.- Desarrollo.

En esta segunda fase se pueden diferenciar dos momentos: el de planificación y acuerdo con el entrevistado sobre el cómo, dónde y cuándo se va a realizar la entrevista; y el de la propia realización. En el primer momento de acuerdo será donde se informe al futuro entrevistado sobre el contenido u objetivos de la misma.

1º. En nuestro caso no conocíamos a los entrevistados, el proceso fue una llamada telefónica al Consulado de cada país de la Unión Europea, donde se acordaron las fechas de las entrevistas, también se les aclaró la identificación del entrevistador y los objetivos planteados.

2º. El segundo momento de la entrevista es el de la realización. En ella, además de los propios elementos de la conversación, es preciso atender a los factores contextuales de la misma. Cabe decir, que nuestras entrevistas no fueron grabadas quizás por la seguridad del Consulado, con lo cual el entrevistador fue tomando notas y fueron realizadas a lo largo del año 2001.

3º. Con respecto a la redacción de cuestiones procuramos atender a las normas generales respecto a la utilización de un lenguaje claro y comprensible para el entrevistado (aun más, en nuestro caso que entrevistamos a una persona de otro país distinto al nuestro). Se procuró también, no utilizar preguntas inductoras de respuesta, no formular preguntas dicotómicas, preguntas que solamente indiquen una idea, evitar la fatiga y el aburrimiento del entrevistado, etc. En nuestro caso como se ha mencionado con anterioridad optamos por una entrevista semiestructurada, las entrevistas, aunque tenían la misma base, iban cambiando según los entrevistados y el país en cuestión.

Respecto a las preguntas realizadas, existen diferentes clasificaciones sobre el contenido de las cuestiones de una entrevista (Spradley, 1979; Goetz y LeCompte, 1988). En nuestro caso se siguió la elaborada por Patton (1980), que distingue entre preguntas demográfica/biográfica, preguntas sensoriales, preguntas sobre experiencia/conducta, preguntas sobre sentimientos, preguntas sobre conocimiento y preguntas de opinión/valor.

Universidad de Huelva 2009

c.- Preparación de los datos.

Esta tercera fase es previa al análisis de los datos, en ella se incluyen notas, reflexiones, elementos significativos que se han ido recogiendo en el momento o posteriormente a la realización de la entrevista. Como señala Woods (1989, 96) esta fase de transcribir todas las notas *"de horas y horas de conversación es ingente e inexorablemente lenta"*, pero imprescindible para poder contar después con un material que en nuestro estudio nos parecía importante para el objetivo de este instrumento, la construcción del cuestionario.

Después de recopilar toda la información que nos ha interesado en las catorce entrevista que se han realizado en los Consulados de los países de la Unión Europea, a excepción de España que ya teníamos toda la información que requeríamos, claro está por tratarse de nuestro país, y con las fases que se han descrito, el siguiente paso se refiere a analizar todo lo recopilado, cuya información queda patente a lo largo de todo el estudio.

Las tareas seguidas en el proceso general de análisis son las especificadas por Miles y Huberman (1994) en Rodríguez, Gil y García (1996, 204) y que esquematizamos en la figura siguiente:

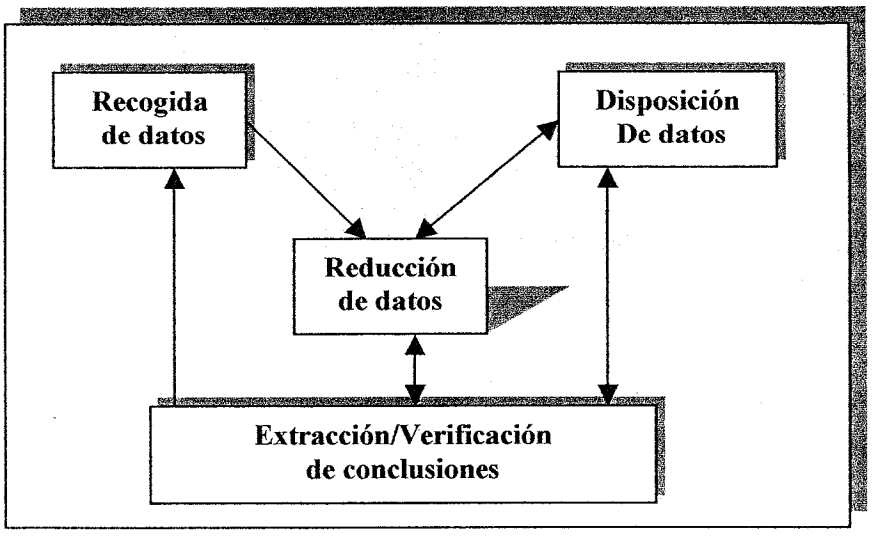


Figura 5.3. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994).

Universidad de Huelva 2009

5.3.1.2. Participantes en la entrevista.

Para la realización de las entrevistas utilizamos el procedimiento denominado por Patton (1980), *"muestreo intencionado"* que consiste en determinar por adelantado las personas que iban a ser objeto de dicha entrevista, en nuestro caso fueron los representantes o encargados, en cada Embajada o Consulado, de la Educación y la Cultura de su país. La muestra total de personas entrevistadas fue de catorce representantes de Educación, aunque los países miembros de la Unión Europea son quince, obviamos a España, ya que como se ha dicho anteriormente, la información que teníamos (ONCE) era suficiente.

A continuación detallamos todos los Representantes de Educación de su país por Consulados entrevistados.

CONSULADO	DIRECCIÓN	PROVINCIA	TELÉFONO
Alemania	Avda. de la Palmera 15-22	41013 Sevilla	954-230204
Austria	Paseo Castellana nº 91-9ª	28046 Madrid	91-5565315
Bélgica	Bilbao, 12 –1ª	41001 Sevilla	954-229090
Dinamarca	Avda. de la Palmera, 19	41013 Sevilla	954-296819
Finlandia	Adriano, 45, 2ªB	41001 Sevilla	954-614149
Francia	Plaza santa Cruz, nª 1	41004 Sevilla	954-225105
Gran Bretaña	Apdo. Correos, 143	Tomares Sevilla	954-155018

Cuadro 5.3. Representantes de la Educación entrevistados en los distintos Consulados.

Universidad de Huelva 2009

CONSULADO	DIRECCIÓN	PROVINCIA	TELÉFONO
Grecia	Ctra. Carmona, nª 30	41008 Sevilla	954-419000
Holanda	Placentines, nª 1	41004 Sevilla	954-228750
Irlanda	Plaza Santa Cruz, nª 6	41004 Sevilla	954-216361
Italia	Fabiola, nª 10	41004 Sevilla	954-228549
Luxemburgo	Paraíso 1 nª 64	41010 Sevilla	954-284821
Portugal	Vázquez López, nª 11	Huelva	959-540679
Suecia	Santillana, nª 10	41004 Sevilla	954-216528

Cuadro 5.4. Representantes de la Educación entrevistados en los distintos Consulados.

5.3.2. El cuestionario. Participantes.

Una vez que hemos descrito el primer instrumento de nuestro estudio, la entrevista, nos ocuparemos a partir de aquí del segundo que se ha utilizado en él, el cuestionario. Al igual que hicimos con la entrevista, iniciaremos la descripción del cuestionario con algunas aportaciones de algunos autores, expondremos el proceso de construcción, validación, etc. En el capítulo siguiente se efectuará el proceso de análisis del cuestionario y se describirán los resultados oportunos.

Universidad de Huelva 2009

Marín Ibáñez y Pérez Serrano (1985) nos dicen que el cuestionario es un procedimiento ya clásico en las ciencias sociales para la obtención de datos. El cuestionario está definido por Nisbet y Entwistle (1990) y Rodríguez, Gil y García (1996) como encuesta caracterizada por la ausencia del entrevistador o como una entrevista por escrito. Cohen y Manion (1990, 131) lo definen como uno de los métodos más utilizados en la investigación educativa; y Hayman (1984) lo describe por su facilidad en la aplicación. Sierra Bravo (1986, 1989), subraya que si nos referimos a la finalidad del uso de este instrumento, en general podemos resaltar la de obtener de manera sistemática y ordenada información respecto a la población investigada sobre aquellas variables que nos interesen.

Rodríguez, Gil y García (1996, 186) definen el cuestionario como:

> *"Una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Así, escribirá una preguntas, las acercará a aquellas personas que considera pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas".*

Travers (1979) nos señala que son instrumentos principalmente destinados a determinar la naturaleza de un estado de cosas existentes, explicar, describir situaciones y poblaciones siempre desde una postura impersonal, no directa; aunque los cuestionarios se suelen relacionar con investigaciones de carácter cuantitativo, esto no siempre es así y cada vez más a menudo estos instrumentos aparecen en investigaciones de carácter decididamente cualitativas, "prestan un importante servicio" a éstas (Rodríguez, Gil y García, 1996). Estos últimos autores señalan una serie de requisitos y de condiciones que resaltan como necesarios para que esta aportación a las investigaciones de carácter cualitativo efectivamente se produzca será necesario que en la elaboración y administración del cuestionario se tenga en cuenta algunas ideas, expuestas en las páginas 185-186 y que exhibimos en el cuadro que sigue.

Universidad de Huelva 2009

- Considerarlo como un procedimiento para la exploración de las ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- Utilizarlo como una técnica más, y no como la única, para la recogida de datos de la investigación.
- Partir de los esquemas de referencia teóricos y de las experiencias definidas por el colectivo de la investigación y del contexto del que son parte.
- Compartir la información suministrada por los cuestionarios con los propios informantes y sujetos de la investigación.
- Ser mayoritariamente aceptado por los miembros y sujetos de la investigación.

Cuadro 5.5. Exigencias en la elaboración y administración del Cuestionario (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El cuestionario para estos autores es una técnica de recogida de información que tiene como características que las preguntas que lo forman están establecida de antemano, de acuerdo con los modelos, supuestos, creencias, etc., a partir de las cuales se plantean, y el orden siempre es el mismo. En este sentido, Bacells (1994, 195) nos define el cuestionario como:

> *"El cuestionario es una lista o un repertorio de preguntas, debidamente estructurado dirigidas a una persona que debe contestar y relativas a un objetivo de la investigación con el fin de obtener datos".*

Si observamos las definiciones anteriores los cuestionarios tienen una característica en general, el hecho de presentar una serie de preguntas previamente preparadas y normalizadas y que van a permitir abordar la realidad aunque, efectivamente desde una óptica exploratoria, no con profundidad (Rodríguez, Gil y García, 1996).

También resaltamos la función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad observada. Por ello, las condiciones que debe reunir dependen de la investigación y de la población (Sierra Bravo,

Universidad de Huelva 2009

1986, 1989), puesto que la finalidad del cuestionario es obtener de manera sistemática y ordenada información para la población investigada sobre las variables de estudio.

García Hoz y Pérez Yuste (1989, 85) señalan que este método es *"especialmente idóneo para determinar el tipo de poblaciones y de información"*, ya que se trata no de cualquier información, sino especialmente de:

> *"...aquella que los encuestados pueden ofrecer porque se refiere a su mundo profesional, social o personal; en concreto, nos estamos refiriendo a los intereses, motivaciones, actitudes, intenciones, deseos, e incluso, conductas personales".*

Para Hayman (1984, 106), la encuesta constituye, a menudo, el único medio por el cual se pueden obtener *"opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias para el mejoramiento de la instrucción y lograr la obtención de otros datos semejantes".*

Observamos que es un hecho la cantidad de investigaciones que tienen en el cuestionario como instrumento, a veces el único, de recogida de información; en definitiva es un método de investigación altamente usado, pero a pesar de este hecho, su utilización tiene una serie de ventajas e inconvenientes que tendremos en cuenta en su planificación y utilización.

En el cuadro siguiente se recoge una serie de ventajas en relación con otras técnicas de recogida de información por Hopkins (1989, 95).

1. Fácil de realizar: se rellena rápidamente.
2. Fácil de valorar.
3. Compara directamente grupos e individuos.
4. Da retroalimentación sobre: Actitudes, Adecuación de Recursos, Adecuación del profesor, Ayuda, Preparación para la siguiente sesión, Conclusión al final del trimestre y los Datos son cuantificables.

Cuadro 5.6. Ventajas del cuestionario de Hopkins (1989).

Universidad de Huelva 2009

Buendía (1997), nos indica que una de las principales utilidades y ventajas de este instrumento es que no se necesitan personas preparadas para la recogida de información. La mayoría de las veces ni siquiera se realizan entregas personales, enviándose por correo el cuestionario con una simple carta de presentación.

Díaz Aguado y Royo (1995) opinan con respecto al cuestionario que nos ofrece cierta uniformidad de medición debido a sus opciones estandarizadas y registros de respuestas y si se consigue una buena delimitación del problema a estudiar y una correcta formulación de las preguntas, la utilidad del cuestionario es grande pues es contestado por muestras representativas considerando entonces que los resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones sobre la utilización planteada.

Creemos con respecto a las ventajas del cuestionario que las respuestas pueden ser más meditadas al no exigirse tiempo en la realización, además de existir mayor libertad de expresión al no encontrarse coaccionado el encuestado por la presencia del investigador.

A pesar de todas las ventajas expuestas, no podemos dejar de reconocer algunos inconvenientes que suponle uso de este instrumento de recogida de información y de investigación; Hopkins (1989, 95) nos resalta las siguientes:

1. El análisis requiere bastante tiempo.
2. Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes.
3. Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad.
4. La eficacia depende mucho de la capacidad lectora.
5. Los sujetos pueden tener reparo en contestar sinceramente.
6. Los encuestados intentarán dar respuestas correctas.

Cuadro 5.7. Desventajas del uso del cuestionario (Hopkins, 1989).

Universidad de Huelva 2009

Buendía (1997), siguiendo con los inconvenientes, hace referencia al elevado número de cuestionarios que se "pierde", que no se recogen, cuando son enviados por correo, señala este autor que un 30%, mientras que Rodríguez, Gil y García (1996) hablan de entre un 40% a un 60%. Este asunto plantea siempre al investigador la duda de si los que no contestan son diferentes de los que contestan, y si es así, la investigación es sesgada y ha perdido su representatividad. Es lógico que cuando no se produce una relación personal entre quien solicita y el que aporta la información, parece que no existe compromiso por parte de éste, y es frecuente la no devolución de un porcentaje más o menos alto de cuestionarios, aunque no ha sido nuestro caso.

Una posible solución al hecho narrado anteriormente según Buendía (1997) es que podrá reducirse este porcentaje de investigados que no responden, con la repetición de cartas o visitas solicitando la colaboración. Esta solución no siempre es posible, puesto que al ser anónimos, en la mayoría de las ocasiones es imposible saber las personas con las que contactar, o realizar esta petición.

En el cuestionario las respuestas pueden estar afectadas por el cambio de humor o estado general del investigado, es otro de los inconvenientes que nos podemos encontrar. A esto hay que unir que solamente es adecuado para determinadas personas. Contestarlo implica no sólo cierto nivel de comprensión y expresión, sino de dominio de las "técnicas de respuestas" (Pérez Juste, 1985, 108), por lo que muchos cuestionarios se devuelven incompletos, interpretándose como opinión del encuestado lo que es realmente una falta de adecuación del instrumento a la población que se dirige.

A todo lo anteriormente citado como inconvenientes podemos añadir según Sellitz y otros (1980), que el sujeto está mediatizado por lo que entiende o cree entender que le preguntan y por la percepción que tenga del propio cuestionario y sus posibles objetivos.

A la lectura de todo este apartado podemos vislumbrar una serie de ventajas e inconvenientes en la utilización del cuestionario en la investigación, bien guiémonos por lo positivo y no olvidemos las ventajas

Universidad de Huelva 2009

que recogimos y el hecho de que se considera una estrategia apropiada y válida para la obtención de datos en el estudio. Muy concretamente en nuestro estudio hemos utilizado el cuestionario por muchas razones, pero las tres siguientes principalmente:

- Porque es un instrumento de evaluación muy usual en las investigaciones educativas relacionadas con los medios de enseñanza, la formación del profesorado y la integración escolar (Marchesi y otros, 1990; Balbás, 1994; Cabero y otros, 1998; Tirado, 1997; De la Fuente, 2000; Álvarez y Sánchez, 2000).
- Porque es un instrumento de indagación muy aceptado, principalmente, en las investigaciones de carácter descriptivo (Bartolomé y otros, 1995).
- Porque es considerado como una técnica de indagación respetable y válida, que bien construida y aplicada, puede ser una estrategia muy apropiada para la obtención de datos, permitiendo recoger información cuantificable y determinada previamente por los evaluadores (Cohen y Manión, 1990).

5.3.2.1. Proceso de construcción.

Una cuidada y rigurosa planificación de los cuestionarios en cuanto a contenido, destinatarios, etc., es una baza importante en la construcción en su constrcción y sobre todo para contrarrestar las limitaciones señaladas en el apartado anterior. El primer paso de planificación es, en relación con el problema objeto de estudio, donde el investigador refleja y concreta sus ideas, creencias, o supuestos.

> *"Toda planificación comienza a partir de la propia reflexión del encuestador sobre el problema o asunto que constituye el corazón de su estudio"* (Rodríguez, Gil y García, 1996, 187).

Y sigue Rodríguez, Gil y García (1996, 187):

> *"El encuestador se formula preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas o desde modelos o esquemas teóricos que comparte".*

Universidad de Huelva 2009

Los tres prerrequisitos para el diseño de cualquier encuesta son: la especificación de la finalidad exacta de la misma, la población en la que se va a centrar y los recursos que están disponibles (Cohen Y Manion, 1990, 132).

Del Rincón y otros (1995) citan a Davidson (1970) cuando señala que planificar un cuestionario requiere algunos pasos y fases que observaremos en el cuadro que sigue:

- Definir objetivos.
- Decidir la información precisada.
- Revisión de información sobre el tema.
- Decidir: datos a recoger, análisis de la muestra.
- Evaluar recursos personales, tiempos...
- Elección de la muestra.
- Elección del método de encuesta.
- Estructuras de las preguntas.
- Diseño del cuestionario.
- Elección método de recogida de datos.
- Aplicación piloto.
- Rectificar el cuestionario y la muestra.
- Aplicación.

Cuadro 5.8. Planificación del cuestionario de Davidson (1970).

Sierra Bravo (1996, 1989) nos señala algunos pasos necesarios a seguir para la construcción de un cuestionario:

1. Formulación de hipótesis u objetivos.
2. Determinación de variables: Operativizarlas especificando sus dimensiones.
3. Planificación del contenido: construcción del contenido, especificación de preguntas adecuadas, categorías, determinación del número, orden ...
4. Elaboración formal, redacción y determinación de criterios y elementos.
5. Juicio crítico
6. Reformulación
7. Cuestionario definitivo.

Cuadro 5.9. Pasos a seguir en la construcción del cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

Cohen y Manion (1990, 147-148) nos ofrecen una especie de guía donde a base de preguntas claves nos van haciendo reflexionar y nos dan pistas para la construcción del cuestionario:

A.- Decisiones sobre el contenido de las preguntas.

1. ¿Es necesaria la pregunta?¿Será útil?.
2. ¿Se necesitan varias preguntas para esta cuestión?.
3. ¿Cuentan los informantes con los datos suficientes para contestar la pregunta?.
4. ¿Necesita ser la pregunta más concreta, específica e íntimamente ligada con la experiencia personal del informante?.
5. ¿Es el contenido de la pregunta lo suficientemente general y está libre de concreciones y especificidades falsas?
6. ¿Expresan las preguntas actitudes generales?.
7. ¿Está el contenido de la pregunta polarizado o cargado en una dirección sin preguntas acompañantes que equilibren el análisis?.
8. ¿Darán los informantes la información que se les pide?.

B.- Decisiones sobre la redacción de las preguntas.

1. ¿Se puede malinterpretar la pregunta?.
2. ¿Expresa la pregunta adecuadamente la alternativa con respecto al punto?.
3. ¿Es engañosa la pregunta por culpa de asunciones no establecidas o de implicaciones que no se ven?.
4. ¿Está polarizada la redacción?.
5. ¿Puede ser objetable por el informante la redacción de la pregunta?.
6. ¿Producirá mejores resultados una redacción más personalizada de la pregunta?.
7. ¿Puede preguntarse mejor la cuestión, de manera más directa o más indirecta?.

C.- Decisiones sobre la forma de respuesta a la pregunta.

1. ¿Puede contestar mejor la pregunta con un impreso que exija la contestación por una marca (o contestación corta de una o dos palabras o un número), de respuesta libre o por una marca con contestación ampliatoria?.
2. Si se usa la contestación por una marca, ¿cuál es el mejor tipo de cuestión: dicótoma, de elección múltiple o de escala?.
3. Si se usa una lista de comprobación, ¿cubre adecuadamente todas las alternativas significativas sin solaparse y en un orden defendible?, ¿es de una longitud adecuada?, ¿es la redacción de los ítems imparcial y equilibrada?.
4. ¿Es fácil, definida, uniforme y adecuada para la finalidad, la forma de respuesta?.

D.- Decisiones sobre la ubicación de la pregunta en la secuencia.

1. ¿Puede verse influida por el contenido de las cuestiones precedentes las contestaciones a las preguntas?.
2. ¿Está dirigida la pregunta en una forma natural? ¿Está en correcto orden psicológico?.
3. ¿Aparece la pregunta demasiado pronto o demasiado tarde desde el punto de vista de despertar el interés y recibir la atención suficiente, evitando resistencias, etc.?.

Cuadro 5.10. Test guía para la construcción del cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

La construcción del cuestionario se convierte en un factor esencial para el desarrollo de la investigación y la consecución de sus objetivos. Debido a esta importancia, podemos encontrar numerosas referencias sobre el diseño, los diferentes tipos de cuestiones, la presentación, el número de ítems, etc., puesto que todos estos elementos repercuten de alguna manera en la respuestas de los sujetos, en los resultados de las investigaciones, incidiendo en la fiabilidad y validez de la misma.

Rodríguez, Gil y García (1996, 191) nos señalan con respecto a la trascendencia de su presentación formal que *"El encuestador no sólo debe atender al contenido del cuestionario, sino también al modo de asegurarse las respuestas del encuestado"*. El aspecto es, en palabras de Cohen y Manion (1990, 146 y ss.) de "vital importancia", siendo rasgos esenciales a tener presente, puesto que va a condicionar de alguna manera las respuestas de los receptores, la claridad en la redacción y la simplicidad en el diseño, la distribución de los contenidos de manera que se optimice la cooperación, marcas en las casillas, etc.

El lenguaje utilizado, indica la importancia de que éste sea accesible y claro para el que está respondiendo el cuestionario; Hayman (1984, 112 y ss.) nos señala que hay que *"evitar el uso de expresiones lingüísticas que no sean familiares para el interlocutor"* y sobre todo, evitar las preguntas que él denomina de *"doble cañón"*, quiere decir esto, aquéllas que tienen más de una idea en su redacción.

Rodríguez, Gil y García (1996, 191) nos indican que el formato del cuestionario debe estar acompañado siempre de un título, la presentación, la ejemplificación de una respuesta tipo, además de las cuestiones de rigor. Conviene también incluir alguna fórmula de agradecimiento, bien al inicio o al final del cuestionario. Cuando hemos construido nuestro cuestionario para el estudio se han seguido con esfero todas estas indicaciones.

Hayman (1984, 114 y ss.) indican que una encuesta es más que *"una simple suma de preguntas"*. Él nos aconseja que las primeras preguntas han de servir para *"establecer el contacto"*, ya que progresi-

Universidad de Huelva 2009

vamente se irá creando un *"marco de referencia"*, que determina, en cierta medida, el modo de interpretar a las preguntas y de responder a ellas. Es por esto, que las preguntas del cuestionario estén ordenadas de *"modo que creen la pauta de pensamiento que produzca la interpretación deseada de las preguntas"*. Este autor nos habla de su *"ordenamiento en embudo"*, de forma que se comience con las preguntas más generales y avanzar progresivamente hacia otras menos generales, colocando al final las más específicas. Todas estas sugerencias también han sido consideradas para la elaboración de nuestro instrumento.

5.3.2.2.El cuestionario de nuestro estudio. Validación.

A lo largo de este apartado narraremos el proceso de elaboración y validación del cuestionario que hemos utilizado en el estudio. En primer lugar decir que la construcción de nuestro cuestionario es producto de las siguientes fuentes:

a. Marcos teóricos, producto de la revisión de la literatura existente sobre el tema.

b. Revisión de cuestionarios diseñados en otras investigaciones relacionadas con el tema que nos ocupa.

c. Aproximación a la realidad a través de las catorce entrevistas iniciales, que como se ha señalado, nos proporcionaron el acercamiento y la información necesaria de cada uno de los quince países.

d. Precedentes metodológicos en el área de investigación que utilizan metodologías similares.

El cuestionario en nuestro estudio ha sido un instrumento muy valioso para traducir la realidad de la atención que los distintos sistemas educativos de la Unión Europea realizan a la deficiencia visual, ya que nos han permitido paliar la distancia geográfica que nos separa en la Unión Europea. En nuestro caso nos ha ayudado mucho los resultados de una técnica cualitativa como es la entrevista y que nos permitió un contacto directo con los distintos profesionales responsables de

Universidad de Huelva 2009

la Educación y la Cultura de cada país en cuestión, en ese pequeño trocito de territorio que es el Consulado.

Resumiendo el proceso que hemos seguido para la construcción definitiva del cuestionario y su validación, señalamos los pasos que figuran en el cuadro siguiente:

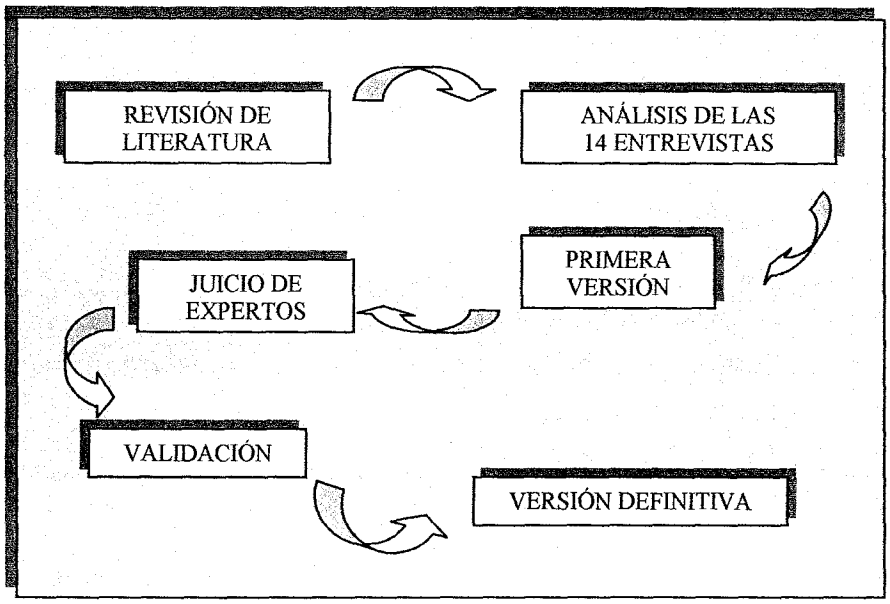


Figura 5.4. Proceso de construcción de nuestro cuestionario.

El primer paso fue la revisión teórica y bibliográfica en la cual nos hemos apoyado en nuestro estudio, mencionada anteriormente y no vamos a redundar en ello, simplemente señalar que nos ha servido de gran ayuda para los objetivos que pretendíamos.

Después de este primer paso y tras la revisión de la literatura y de los instrumentos realizados para otras investigaciones relacionadas con la nuestra, realizamos una aproximación con las 14 entrevistas iniciales, que ya hemos mencionado, las cuales, nos proporcionaron un acercamiento e información necesaria sobre los aspectos más interesantes, opciones, opiniones, etc. de los distintos Sistemas Educativos de la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

Seguimos una serie de recomendaciones realizadas por diferentes autores para la elaboración del instrumento (Nisbet y Entwistle, 1990; Rodríguez, Gil y García, 1996), en cuanto a elaboración de los items, disposición y construcción. Entre ellas podemos destacar la necesidad de una formulación asequible y concreta, que las preguntas no puedan tener más de una interpretación, empezar por preguntas fáciles en su contestación para ir complicando su dificultad y se fácil de entender.

Una vez construida la primera versión, se sometió a la técnica del **juicio de expertos** para su revisión. Esta técnica normalmente utilizada en la investigación, para la validación de los instrumentos elaborados (Villar, 1988; Sánchez, 1994; De Vicente y otros, 1995; Barrios y otros, 1996; Villar y Cabero, 1997) posee una serie de ventajas en un doble sentido: por un lado, la revisión diversa del instrumento en cuestión, y por otra, las cualificadas respuestas que se pueden obtener. No podemos olvidar que también tiene esta técnica, una serie de limitaciones, como sería la subjetividad, tanto en la elección de los expertos, como de las propias respuestas de éstos; pero en general de acuerdo con los expertos señalados antes, creemos que es un recurso válido y rico de validación de instrumentos de investigación.

Tenemos que decir que en nuestro estudio fueron personas seleccionadas por su experiencia en los campos de la metodología de investigación, relacionados con las necesidades educativas especiales, así como, con la deficiencia visual. Concretamente, se contó con expertos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Huelva y Sevilla, así como, con la colaboración de un médico y estadista de la Escuela de Enfermería de Huelva. En concreto, fueron cinco personas a las que se les ofreció el cuestionario y además se mantuvo una reunión posterior con cada uno de ellos.

De la primera versión del cuestionario, las modificaciones de los expertos iban encaminadas a la reducción del tamaño del cuestionario eliminando algunos items, eliminación y especificación de una serie de términos y eliminar al máximo los items de respuestas abiertas.

Universidad de Huelva 2009

5.3.2.3. Secciones analizadas.

Nuestro modelo de cuestionario se abre con una portada en la que se señala el título del instrumento, y también sus objetivos y la finalidad del mismo, continuando con la presentación donde se explica la forma de cumplimentarlo, para acabar con una invitación cortés a rellenarlo y petición de sinceridad.

El cuestionario definitivo está compuesto por veinte cuestiones de diferente tipología que abarca desde respuestas cerradas, pasando por elección múltiple y llegar a preguntas abiertas, como se puede apreciar en el Anexo número 1 del presente estudio. En este cuestionario descriptivo se intenta recabar toda la información posible de lo que acontece en nuestra investigación. Estas veinte cuestiones se encuentran englobadas en las secciones que figuran en el cuadro siguiente, siempre teniendo en cuenta las normas establecidas en la anterior fundamentación, de forma que se facilite su cumplimentación. Posteriormente en los cuadros que exponemos se desglosará cada una de las secciones y los temas tratados en cada una con el número concerniente al items del cuestionario.

A. Legislación específica.
B. Modalidades y datos de escolarización.
C. Asociaciones u organizaciones especializadas.
D. Formación inicial del profesorado.
E. Materiales y actividades utilizadas.
F. Equipos Específicos.
G. Nuevos Proyectos.

Cuadro 5.11. Secciones que componen el cuestionario.

En el apartado A "Legislación específica" nos planteamos argumentos relativos a la legislación general de necesidades educativas es-

Universidad de Huelva 2009

peciales y en concreto a la deficiencia visual; distribuidas en cuatro cuestiones que podemos apreciar en el cuadro que sigue:

A. Legislación específica.
1.- Legislación específica para el alumnado con n.e.e. 2.- Ley u orden existente. 3.- Legislación específica para el alumnado invidente. 4.- Ley, orden y fecha.

Cuadro 5.12. Temas de la Sección A del cuestionario.

En la sección B de "Modalidades y datos de escolarización" el cuestionario se adentra en las modalidades de escolarización obligatoria para el alumnado deficiente Visual y los Porcentajes de escolarización del invidente en las formas de Centro Específico y Centro Ordinario, tanto en los niveles de Infantil, primaria y secundaria.

B.- Modalidades y datos de escolarización.
5.- Modalidad de escolarización obligatoria para el deficiente visual. 6.- Porcentaje de alumnado invidente que asiste a Centro Ordinario o Específico en infantil, primaria y secundaria. 7.- Formas de organización en la atención educativa.

Cuadro 5.13. Temas de la Sección B del cuestionario.

En la siguiente sección "Asociaciones u organizaciones especializadas" se demanda información sobre la existencia en el país de asociaciones u organizaciones que colaboran en el ámbito educativo, así como, que indiquen el nombre de ellas.

Universidad de Huelva 2009

C.- Asociaciones u organizaciones especializadas.
8.- Existencia en el país de asociaciones especializadas. 9.- Indicar los nombres.

Cuadro 5.14. Temas de la Sección C del cuestionario.

En el apartado siguiente, "Formación inicial del profesorado", se solicita que nos señalen la formación inicial que tiene el profesorado que atiende al deficiente visual en la escolaridad obligatoria, así como la opinión de la atención recibida por este alumnado.

D.- Formación inicial del profesorado.
10.- Opinión de la atención del invidente en el país. 11.- Justificar la respuesta. 12.- Tipo de profesorado que forma al invidente.

Cuadro 5.15. Temas de la Sección D del cuestionario.

En el quinto apartado, "Materiales y actividades utilizadas" se profundiza en informaciones relativas al tipo de materiales que generalmente se usa con el alumnado deficiente visual; así como, el tipo de actividades que se realiza en el aula-clase, durante la escolaridad obligatoria en el Sistema Educativo.

E.- Materiales y actividades utilizadas.
13.- Clase de materiales utilizados por el invidente. 14.- Tipo de actividades realizadas en el aula-clase.

Cuadro 5.16. Temas de la Sección E del cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

A través de la sección "Equipos Específicos", se pretende recopilar datos referentes a la existencia en cada país de la Unión Europea de equipos Específicos que colaboren en educación con la integración del deficiente visual, también los profesionales que formen parte de estos equipos, las funciones desempeñadas y población a la que va encaminada las actuaciones de ellos.

F.- Equipos Específicos.

15.- Existencia en el país de Equipos Específicos.
16.- Profesionales que forman parte de estos equipos.
17.- Funciones que desempeñan.
18.- Población a la que va encaminada su labor.

Cuadro 5.17. Temas de la Sección F del cuestionario.

Finalmente el último apartado se centra en los "Nuevos Proyectos", donde recogemos las perspectivas de futuro de la deficiencia visual con algún proyecto educativo innovador.

G.- Nuevos Proyectos.

19.- Existencia en el país de algún nuevo proyecto.
20.- Se especifica cuál es.

Cuadro 5.18. Temas de la Sección G del cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

5.3.2.4. Técnicas de análisis.

Una vez recogida toda la información y previa a la presentación de los resultados se encuentra el proceso de análisis de los datos que lo podemos definir siguiendo a Gil (1994, 33) como:

> *"El conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación".*

Este proceso de análisis que hemos desarrollado lo iniciamos con la elaboración de una matriz de datos, en la que representamos los datos recogidos mediante el cuestionario, con la finalidad de hacer el manejo de los mismos más operativos, aunque el número solo es de 15.

El procedimiento de análisis de los cuestionarios tiene como objeto de estudio aquellos datos susceptibles de ser cuantificados, que serán los correspondientes a los objetivos planteados y que nos servirán para dar solución a los interrogantes planteados al inicio de esta investigación.

Para el análisis que hemos realizado se ha utilizado el paqueta estadístico **SPSS** 11.0 bajo Windows, del que hemos extraído los resultados descriptivos como frecuencias y porcentajes, que de esta forma permiten obtener diferentes análisis, comparar resultados y posibilitan extraer conclusiones (Gil, 1994).

Asimismo, se utilizan procedimientos gráficos como medio de presentar las informaciones, tales como, diagrama de sectores, diagrama de barras, etc, permitiendo no sólo una presentación de datos, sino advertir relaciones y descubrir estructuras (Wainer, 1992).

5.3.2.5. Participantes en el cuestionario.

La población a la que va dirigido el cuestionario estaba compuesta por todos los países miembros de la Unión Europea, un total de

Universidad de Huelva 2009

quince, con lo cual no seleccionamos una muestra, sino que, el cuestionario se distribuía a toda la población.

En un primer momento de nuestra investigación tuvimos conocimiento de la existencia de la "European Agency for Development in Special Needs Education" (Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales), con sede en Bruselas. Contactamos con la representante española de esta Agencia Europea en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la Subdirección General de Acción Educativa en Madrid, Victoria Alonso, a la que le explicamos nuestra investigación, que le pareció una idea muy interesante.

Seguidamente y a través de la representante española, la profesora Victoria Alonso, nos pusimos en contacto con los demás representantes de la Agencia Europea en cada uno de los países de la Unión Europea. Se habló con ellos, se les explicó el estudio que pretendíamos hacer y, al igual que la representante española, les pareció una investigación atrayente y de la que no había en la Unión Europea un estudio similar.

El paso siguiente fue enviar nuestro cuestionario a todos estos representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, lo estudiaron y nos dijeron que era un tema muy específico y que tendrían que cumplimentar el cuestionario con la ayuda de algún experto del país en el tema de la Deficiencia Visual.

En el caso de España, de acuerdo con la Profesora Victoria Alonso, se decidió que el cuestionario de España lo rellenara Sra. María Luz Laine, directora de Educación de la ONCE en Madrid, organización con la que nos hemos relaciona mucho en esta investigación.

En los siguientes cuadros detallamos los representantes de la Agencia Europea que han participado en el cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

PAÍS	REPRESENTANTE	DIRECCIÓN	E-MAIL	TELÉFONO
Alemania (D)	Ms.Anette Hausotter	D - 24119 Kronshagen	a.hausotter@t-online.de	+49 43 15 40 31 96
Austria (A)	Ms. Irene Moser	A - 5020 Salzburg	irene.moser@aon.at	+43 662 84 03 22 - 37
Bélgica[1] (B) French	Ms. Thérèse Simon	B - 7100 La Louvière	therese.simon@skynet.be	+32 64 22 96 42
Bélgica (B) Flemish	Mr. Theo Mardulier	B - 1210 Brussels	theo.mardulier@ond.vlaanderen.be	+32 25 53 95 27
Dinamarca (DK)	Mr. Poul Eric Pagaard	DK-1220 København K.	poul.erik.pagaard@uvm.dk	+45 33 92 52 26
España (E)	Victoria Alonso Gutierrez	28014 Madrid	victoria.alonso@educ.mec.es	91 506 5732
Finlandia (FIN)	Mrs. Minna Saulio	Fi - 00530 Helsinki	minna.saulio@oph.fi	+358 9 77477301
Francia (F)	Ms. Nel Saumont y Mr.Pierre Henri Vinay	F - 92150 Suresnes	brex@cnefei.fr	+33 1 41 44 31 21
Gran Bretaña (UK)	Dr. Felicity Fletcher-Campbell	UK - Berkshire SLI 2DQ	f.f-campbell @nfer.ac.uk	+ 44 17 53 74 71 56
Grecia (EL)	Ms. Vennetta Lampropoulou	15341 GR-Athens	v.lampropoulou@upatras.gr	+30 210 60 84 497
Holanda (NL)	Dr. Sip Jan Pijl	NL-9712 TG Groningen	s.j.pijl@ppsw.rug.nl	+31 50 36 36 681
Irlanda (IRL)	Mr. Peadar McCann	1A South Mall Cork, Ireland	maccannap@educ.irlgov.ie	+35 3 21 490 60 31

Cuadro 5.19. Representantes Unión Europea participantes en el cuestionario.

[1] Bélgica tiene dos representantes en la Agencia Europea par el Desarrollo de la Necesidades Educativas Especiales, uno de la zona francoparlante (French) y otro de la zona que se tiene el holandés como idioma (Flemish), para nuestro estudio lo hemos considerado como un país.

Universidad de Huelva 2009

PAÍS	REPRESENTANTE	DIRECCIÓN	E-MAIL	TELÉFONO
Italia (I)	María Rosa Silvestro	00153 Roma – Italy	mariarosa.silvestro@istruzione.it	+39 (06) 58492235
Luxemburgo (L)	Jeanne Zettinger	L-8080 Bertrange Luxembourg	srea@pt.lu	+352264444-1
Portugal (P)	Mr. Vitor Morgado	P - 1391 Lisbon	vitor.morgado@deb.min-educ.pt	+351 21 39 34 607
Suecia (S^2)	Ms. Lena Thorsson	611S - 117 94 Stockholm	lena.thorsson@sit.se	+46 86 50 54 78

Cuadro 5.19 cont. Representantes Unión Europea participantes en el cuestionario.

Como se ha mencionado anteriormente, los representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales en cada uno de los países de la Unión Europea, no disponían de datos suficientes, con lo cual, han tenido que pedir colaboración para rellenar el cuestionario de expertos o especialistas en el área de Deficiencia Visual en cada uno de los países, que generalmente son miembros de las distintas Asociaciones de Ciegos (Ver Anexo 5).

En el cuadro que sigue exponemos los expertos de cada uno de los países que han colaborado con los representantes de la Agencia Europea en la cumplimentación del cuestionario. Decir también, que en algunos países este representante, si que conocía todos los datos necesarios que demandábamos en el cuestionario, con lo cual, se repite el nombre de él en la casilla de expertos.

[2] Todas las siglas que aparecen a continuación del nombre del país son las que normalmente van a aparecer en todas las gráficas y cuadros para abreviar el nombre del país en cuestión.

Universidad de Huelva 2009

PAÍS	REPRESENTANTE AGENCIA EUROPEA	EXPERTO EN DEFICIENCIA VISUAL	E-MAIL
Alemania	Ms.Anette Hausotter	Ms.Anette Hausotter	a.hausotter@t-online.de
Austria	Ms. Irene Moser	Helmut Kahr	helmut.kahr@utanet.at
Bélgica	Ms. Thérèse Simon y Mr. Theo Mardulier	Theo Mardulier	theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
Dinamarca	Mr. Poul Eric Pagaard	Mr. Poul Eric Pagaard	poul.erik.pagaard@uvm.dk
España	Victoria Alonso	María Luz Laine	LLM@once.es
Finlandia	Mrs. Minna Saulio	Mrs. Minna Saulio	minna.saulio@oph.fi
Francia	Ms. Nel Saumont y Mr.Pierre Henri Vinay	CNEFEI-BREX	brees@cnefei.fr
Gran Bretaña	Dr. Felicity Fletcher	Dr. Felicity Fletcher	f.f-campbell@nfer.ac.uk
Grecia	Ms. Vennetta Lampropoulou	Argyropoulos Vassilis	vassilisargyropoulos17@hotmail.com
Holanda	Dr. Sip Jan Pijl	Dr. Sip Jan Pijl	s.j.pijl@ppsw.rug.nl
Irlanda	Mr. Peadar McCann	Niamh Connolly	niamh.connolly@ncbi.ie
Italia	María Rosa Silvestro	Leandra Negro	leandra.negro@istruzione.it
Luxemburgo	Jeanne Zettinger	Frank Groben	frank.groben@education.lu
Portugal	Mr. Vitor Morgado	Jacinto Moita	cib@acapo.pt
Suecia	Ms. Lena Thorsson	Ms. Lena Thorsson	lena.thorsson@sit.se

Cuadro 5.20. Expertos en Deficiencia Visual que colaboraron en el cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

5.4. Presentación del Informe.

Solamente decir en este apartado que la presentación del Informe, es precisamente lo que estamos realizando en este trabajo. Para ello, tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

- Presentación de los antecedentes del contenido investigado.
- Enunciación de los objetivos del estudio.
- Justificación de las decisiones adoptadas en el estudio: población seleccionada, instrumentos de recogida de información, etc.
- Presentar los resultados de forma fácil, con tablas, gráficos, etc.
- Ofrecer soluciones a los interrogantes planteados.
- Presentar temas de investigaciones futuros (implicaciones).
- Realizar alguna autocrítica al estudio realizado.

Una vez concluida la descripción del proceso, de los instrumentos y de las técnicas de análisis que se han utilizado en nuestro estudio, pasaremos a presentar en el capítulo siguiente los resultados obtenidos.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

6

Análisis de los resultados.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

6.1. Análisis de los resultados de las entrevistas.

6.2. Análisis de los resultados de los cuestionarios.

6.2.1. Análisis descriptivo.

6.3. Respuestas a los interrogantes planteados al inicio de nuestro estudio.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

A lo largo de este apartado vamos a centrarnos en una etapa difícil pero interesante en cualquier proceso de investigación: el análisis de los resultados obtenidos. Sierra Bravo (1989, 406) nos señalan al respecto:

"Terminada la etapa de la investigación de recogida de datos, la aplicación a la población objeto de la investigación de los instrumentos de observación, se concreta en una masa informe de datos individuales, sin agrupación alguna, y por tanto, carentes en tal estado de significación sociológica... Por ello, la etapa esencial de la investigación social, siguiente a la observación, es la clasificación, o sea, la agrupación de los datos recogidos referente a cada variable objeto de estudio y su presentación conjunta".

Universidad de Huelva 2009

Respecto a este tema apunta Rodríguez, Gil y García (1996, 197):

> *"Los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que de cuenta de la realidad estudiada".*

Mediante los diferentes procedimientos utilizados se han obtenido una serie de datos, que no son mas que un material bruto a partir del cual el investigador ha de realizar todo el proceso de estructuración y vertebración del sentido de la investigación. El análisis de los datos puede definirse como el *"conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes en relación a un problema de investigación"* (Rodríguez, Gil y García, 1996, 200).

Asimismo, según estos autores, la naturaleza de los datos manejados en la investigación *"vendrá condicionada por las técnicas e instrumentos utilizados para recogerlos y por los presupuestos teóricos según los cuales se desarrolla el proceso de investigación".*

Con respecto a nuestra investigación, se han utilizado, como ya se ha expresado en el capítulo anterior, las entrevistas con el fin de que nos proporcionaran una información que consideramos esencial para estudiar los distintos Sistemas Educativos de la Unión Europea; y para la construcción del otro instrumento utilizado: el cuestionario, cuyo análisis de los datos será desarrollado en el presente capítulo.

Procedemos a continuación a explicar la información obtenida mediante el análisis del primer instrumento utilizado en nuestro estudio: la entrevista.

Universidad de Huelva 2009

6.1. Análisis de los resultados de las entrevistas.

El proceso de análisis de las entrevistas comenzó por un *análisis vertical* que consistió en el agrupamiento de la información de los bloques o grupos temáticos (según la forma semiestructurada que hemos elegido) de cada una de ellas, para lo que se fue seleccionando y agrupando todos los elementos codificados anteriormente en cada entrevista. Posteriormente a este análisis se realizó a éstas, un análisis horizontal, que consistió en la recopilación de la información de cada grupo temático en el total de las catorce entrevistas, obteniéndose así una información global de las aportaciones de todos los entrevistados.

En el análisis de nuestros resultados de las entrevistas nos centraremos en el segundo paso, el análisis horizontal de éstas, por lo que vamos a ofrecer una descripción de las aportaciones referentes a cada bloque o núcleo temático en las catorce entrevistas analizadas.

Recordamos una vez más la finalidad de nuestras entrevistas, por un lado la obtención de información sobre los distintos Sistemas Educativos de la Unión Europea y las fuentes; y por otro, nos facilitó la construcción del cuestionario.

1) Aspectos generales del país (AG).

Mediante este bloque temático se recogía información relativa al país, ya que en todas las entrevistas realizadas, los Representantes de Educación y Cultura de cada país de la Unión Europea, hacían referencia a este apartado como fundamentación importante para poder conocer su Sistema Educativo y como se incorporaban en éste las necesidades educativas especiales, y en concreto la integración de la Deficiencia Visual.

A partir de estas entrevistas, donde cada entrevistado justificaba todos los datos que nos narraban explicándonos como eran, surgió el primer apartado del estudio de cada uno de los Sistemas Educativos, en concreto el título fue el mismo:

1.- Aspectos generales del país.

Universidad de Huelva 2009

En él se incluía información relativa a su: situación geográfica, evolución histórica, tipo de Gobierno, división política y geográfica, idioma oficial, población, tasa de nacimiento, economía, etc.

2) Normativa de apoyo del Sistema Educativo (NSE).

Centrándonos en las entrevistas sobre la Normativa vigente que regía las necesidades educativas especiales, los entrevistados no podían ceñirse a éstas, sin hacer referencia a su Legislación Educativa y las distintas competencias que tenían.

De todas las entrevistas realizadas en este bloque temático, decidimos exponer el segundo apartado en cada Sistema Educativo destinado a este fin. El apartado y subapartados quedó como sigue:

2.- El contexto Educativo:

- ✓ *Evolución de la educación en la historia.*
- ✓ *Administración general y local.*
- ✓ *Enseñanza privada.*

3) La Educación Obligatoria (EO).

En este núcleo temático se preguntaba a los entrevistado por las edades que abarcaban la escolaridad obligatoria de su país, ya que el tema de nuestra Tesis es *"La respuesta educativa en la enseñanza obligatoria a la Deficiencia Visual total*[1] *en la Unión Europea"*. Aquí los entrevistados contextualizaban sus respuestas con marcos legales, fundamentaciones de la escolaridad obligatoria y las distintas etapas educativas que comprendía.

Es por todo esto, que se decidió en el estudio de los Sistemas Educativos incluir dos apartados dedicados a ello, sabiendo que la escolaridad obligatoria, a veces, no coincide con el final de una etapa educativa, sino que, abarca parte de ella, de tal forma que quedó así:

[1] A lo largo de todo el estudio que hemos realizado, cuando aludimos a deficiencia visual, nos estamos refiriendo en todo momento a deficiencia visual total.

Universidad de Huelva 2009

3.- Fundamentos en la escolaridad obligatoria:

- ✓ *Marco Legal.*
- ✓ *Aspectos en la escolaridad obligatoria.*

4.- El Sistema Escolar:

- ✓ *La Educación Infantil.*
- ✓ *La Educación Primaria.*
- ✓ *La Educación Secundaria.*

4) El Profesorado (P).

Con respecto al núcleo temático dedicado al profesorado y su formación inicial, el 100% de los entrevistados nos comentaba el recorrido de estudios que tenían que seguir los profesores de infantil, primaria y secundaria; así como, la formación inicial que poseían los profesores de necesidades educativas especiales, y en concreto los de Deficiencia Visual, que solían ser los mismos.

De esta forma, y de acuerdo con nuestro estudio, cuando hablamos de respuesta educativa no podemos obviar al profesorado como ente imprescindible en el proceso educativo. En los distintos Sistemas Educativos existe un apartado dedicado a ello. Así pues, conocemos un poco más la realidad del entorno educativo.

5.- Profesorado.

Del profesorado se detalla someramente su evolución en cada uno de los países, los títulos y certificaciones obtenidas, así como, las habilitaciones para las etapas educativas donde pueden ejercer su profesión, las áreas de estudio, la selección del profesorado, horario de trabajo escolar, jubilación y algunos detalles estadísticos.

Las entrevistas relativas a esta categoría o núcleo temático también fueron importante a la hora de plantearnos las distintas dimensiones del cuestionario, ya que, se incluyó un apartado interesándonos por la formación inicial del profesor que atiende al alumnado con Deficiencia Visual (ciego total, es decir aquél que utiliza el sistema braille).

Universidad de Huelva 2009

5) Las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En este bloque o núcleo temático se agrupan todas las preguntas realizadas en la entrevista relativas a la evolución de las necesidades educativas especiales, las disposiciones existentes para este tipo de alumnado, el número de alumnos con n.e.e., los centros específicos y los distintos programas que se llevan a cabo.

La mayoría de los países tenían una legislación específica para la atención de las necesidades educativas especiales, pero observamos que no todos tenían una legislación específica para la Deficiencia Visual, también una minoría de ellos, tampoco tenían legislación específica para las necesidades educativas especiales. Esto nos sirvió en primer lugar para realizar un apartado en cada Sistema Educativo dedicado a ello, en concreto el apartado quedó como sigue:

6.- La Atención a la Diversidad:

- ✓ *Historia y política educativa.*
- ✓ *Disposiciones relativas al alumnado con n.e.e.*
- ✓ *Programa y formación.*

En segundo lugar estas entrevistas también nos sirvieron para incluir en nuestro cuestionario los dos primeros ítems que se referían, de un modo general, a la legislación existente en el país sobre las necesidades educativas especiales. Seguidamente exponemos los enunciados de los dos ítems referidos:

1.- ¿Posee su país, una legislación específica para el alumnado de necesidades educativas especiales? SI NO
2.- En el caso de contestar afirmativamente a la cuestión anterior, especificar por favor la Ley u Orden existente.

Cuadro 6.1. Origen de los dos primeros ítems del cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

6) La Deficiencia Visual (DV).

Este núcleo temático o categoría agrupa todo lo referente al tema central de nuestro estudio: la Deficiencia Visual. A lo largo de nuestras entrevistas realizadas nos hemos interesados por situaciones de legislación, modalidades de escolarización, asociaciones de invidentes, profesorado especializado, actividades realizadas, equipos específicos, así como, por los nuevos proyectos existentes.

En un primer lugar, estas entrevistas nos sirvieron para dedicar el último apartado de los distintos Sistemas Educativos a la Deficiencia Visual, con sus antecedentes, asociaciones, situación actual, etc. También vimos conveniente incluirlo porque, de esta forma, estudiábamos el Sistema Educativo desde lo general (conocimiento del país) a lo particular (la Deficiencia Visual).

7.- La Deficiencia Visual:

- ✓ *Aspectos generales de su historia.*

En segundo lugar las catorce entrevistas realizadas, nos valieron para la realización del cuestionario, objetivo por el cual las hicimos. Seguidamente detallamos cada una de las subcategorías, así como, los items del cuestionario que se originaron.

- ***Legislación (L):***

Esta subcategoría originó la primera "dimensión A" de nuestro cuestionario después de realizar las catorce entrevistas: Legislación específica. Así nos planteamos los ítems número 3 y 4.

3.- ¿Tiene su país una legislación o normativa específica para el alumnado deficiente visual total en enseñanza obligatoria?.
SI NO
4.- En el caso de contestar afirmativamente a la cuestión anterior especificar, ¿cuál es y fecha?

Cuadro 6.2. Origen de los ítems 3 y 4 del cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

- ***Modalidades y datos de escolarización (ME):***

A lo largo de las catorce entrevista realizadas se hace referencia a las modalidades de escolarización del alumnado deficiente visual, así como, obtener fuentes para conseguir ciertos datos que nos pueden interesar. De todo esto, surge la "dimensión B" de nuestro cuestionario: Modalidades y datos de escolarización. También se originan los ítems número 5, 6 y 7, que detallamos:

5.- Las modalidades de escolarización obligatoria para el alumnado deficiente visual total en su país son:

- o Centro ordinario
- o Centro específico.
- o Aula específica en centro ordinario.
- o La combinación de ambas
- o Otras.

6.- Indicar el porcentaje aproximado de alumnado deficiente visual, que asiste en los Centros a cada una de las modalidades siguientes:

Centro Ordinario: Educación Infantil.
Educación Primaria.
Educación Secundaria.
Centro Específico: Educación Infantil.
Educación Primaria.
Educación Secundaria.

7.- ¿Qué formas de organización tiene su país, en cuanto a la atención educativa que se le realiza al alumnado deficiente visual total en la enseñanza obligatoria?

- o Integración.
- o Inclusión.
- o Otras.

Cuadro 6.3. Origen de los ítems 5,6 y 7 del cuestionario.

- ***Asociaciones u organizaciones (AS):***

La mayoría de los Representantes de Educación y Cultura de los distintos países de la Unión Europea entrevistados, hacían referencia a la atención recibida por los Deficientes Visuales y familias en su país por la Asociaciones existentes, con lo cual, decidimos incluir la "dimensión C" del cuestionario: Asociaciones u organizaciones especializadas.

Universidad de Huelva 2009

De esta subcategoría surge los ítems del cuestionario número 8 y 9, que pormenorizamos en el cuadro:

8.- ¿Existe en su país, asociaciones u organizaciones especializadas en deficiencia visual, que colabora o tiene convenios en el ámbito educativo? SI NO 9.- En caso afirmativo, indicar cuáles.

Cuadro 6.4. Origen de los ítems 8 y 9 del cuestionario.

- ***Profesorado especializado (PE):***

En relación con la formación del profesorado especializado que atiende al alumnado Deficiente Visual, en la mayoría de las entrevista se hablada de la formación inicial de éste. Con respecto a este núcleo temático, además de incluir un apartado destinado al profesorado en los distintos Sistemas Educativos de la Unión Europea, también nos sirvió mucho para dedicar una dimensión destinada a ello en nuestro cuestionario.

En concreto fue la "dimensión D" y los ítems correspondientes son los números 10, 11 y 12, que enunciamos a continuación:

10.- ¿Cómo considera la atención del alumnado con deficiencia visual dentro del Sistema Educativo de sus país? o Óptima o Buena o Adecuada o Deficiente o Insuficiente o Pésima 11.- Justifique la respuesta anterior. 12.- El profesorado que atiende al alumnado con deficiencia visual total, a lo largo de sus escolaridad obligatoria, en su país es: o Profesorado ordinario. o Profesorado especialista en necesidades educativas especiales. o Profesorado especialista en deficiencia visual total.

Cuadro 6.5. Origen de los ítems 10, 11 y 12 del cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

- ***Materiales y actividades (MAC):***

En la mayoría de las catorce entrevistas realizadas a los Representantes de la Educación y la Cultura de sus respectivos países, se preguntaba por el tipo de material que se utilizaba en el Sistema Escolar en el aula-clase con el alumnado Deficiente Visual, y se respondía el entrevistado, que él *sólo conoce el Sistema Braille y poco más.*

Es por lo anteriormente expuesto que se dispuso crear una "dimensión E" para el cuestionario, denominada "Materiales y actividades utilizadas", con los correspondientes ítems número 13 y 14.

13.- ¿Qué clase de materiales, generalmente utiliza el alumnado deficiente visual a lo largo de su escolaridad obligatoria en su país?
14.- ¿Qué tipo de actividades realiza el alumnado deficiente visual en el aula-clase, durante su escolaridad obligatoria en el Sistema Educativo de su país?

- o Igual que el resto del alumnado.
- o Adaptado pero igual que el resto del alumnado.
- o Adaptado pero diferente al resto del alumnado.
- o Otras.

Cuadro 6.6. Origen de los ítems 13 y 14 del cuestionario.

- ***Equipos específicos (EE):***

En las catorce entrevistas realizadas en los distintos consulados de la Unión Europea en España, preguntábamos por la existencia en el país en cuestión de Equipos Especializados que colaborasen, a nivel educativo, con la educación del alumnado con Deficiencia Visual. Analizando las entrevistas el 80% de los países tenían Equipos Especializados en Deficiencia Visual, que generalmente pertenecían a Asociaciones u organizaciones.

La "dimensión F" del cuestionario "Equipos Específicos" salió a propósito de lo mencionado anteriormente, y con ello, decidimos incluir en nuestro cuestionario cuatro ítems, los correspondientes a los números 15, 16, 17 y 18. Quedan enunciados en el cuadro que sigue:

Universidad de Huelva 2009

15.- ¿Existe en su país equipos específicos de atención a la educación integrada del deficiente visual?

SI NO

16.- En tal caso, indicar qué profesionales forman parte de un equipo específico para deficientes visuales:

- o Profesor
- o Trabajador Social
- o Psicólogo y/o Pedagogo
- o Técnico de rehabilitación
- o Instructor de Tiflotecnología y Braille
- o Animador sociocultural y deportivo
- o Otros

17.- ¿Qué funciones desempeñan los equipos específicos para la efectiva integración y normalización del alumnado deficiente visual total en la sociedad?

- o Funciones generales
- o Asesoramiento a centros educativos
- o Apoyo al alumnado deficiente visual
- o Asesoramiento y apoyo a las familias
- o Otras

18.- Indicar los diferentes grupos de población a los que va encaminada las actuaciones de los equipos específicos.

- o Bebés deficientes visuales
- o Alumnado deficiente visual escolarizado en cualquiera de las etapas y niveles de la escolaridad obligatoria de la enseñanza reglada en centros públicos.
- o Alumnado deficiente visual escolarizado en cualquiera de las etapas y niveles de la escolaridad obligatoria de la enseñanza privada.
- o Alumnado deficiente visual que cursan enseñanza no reglada.
- o Familias del alumnado deficiente visual.
- o Profesionales de la educación que atienden directamente al alumnado deficiente visual.
- o Otros.

Cuadro 6.7. Origen de los ítems 15, 16, 17 y 18 del cuestionario.

- ***Nuevos Proyectos (NP):***

Para terminar con el núcleo temático de la Deficiencia Visual, hacíamos referencia en las entrevistas de la existencia o no, de algunos nuevos Proyectos que se llevaran a cabo en la integración del invidente en los centros ordinarios de los países de la Unión Europea. Las respuestas solían ser de falta de conocimiento, con lo cual decidimos incorporar esta cuestión en nuestro cuestionario de investigación.

Universidad de Huelva 2009

Esto dio lugar a la "dimensión G" de nuestro cuestionario "Nuevos Proyectos"; así pues, incorporamos las dos últimas preguntas de futuro, en los ítems 19 y 20, que señalamos en el siguiente cuadro.

19.- ¿Existe en su país algún nuevo proyecto educativo para atender a la deficiencia visual? 20.- En caso afirmativo especificar cuál.

Cuadro 6.8. Origen de los ítems 19 y 20 del cuestionario.

7) Fuentes y páginas web de información (BW).

Este núcleo temático abarcaba la culminación de las distintas entrevistas mantenidas con los representantes de la Educación y la Cultura de cada país miembro de la Unión Europea. En él hacíamos hincapié, en informarnos de toda la bibliografía existente sobre el tema que habíamos mantenido en las entrevistas; y sobre todo de las páginas web existentes en los distintos Ministerios de Educación.

Tenemos que señalar que se nos aportó todo lo solicitado y que encontramos muy buena ayuda, para posteriormente documentarnos de todo lo concerniente a cada país miembro y plasmarlo en nuestro estudio. Igualmente, este nos es un apartado para dedicarle un epígrafe en la Tesis, sino, que toda la Tesis se fundamenta en él.

Vemos igualmente, que ha sido todo un acierto comenzar por las entrevistas realizadas, ya que, nos han sido de una gran ayuda en nuestra investigación, también nos han aportado mucha documentación e información de todo cuanto queríamos tratar en nuestro estudio.

Como conclusión, consideramos que es la entrevista un instrumento imprescindible de recogida de información, y en nuestro caso, una toma de contacto importantísima de cada una de las realidades contextuales educativas de cada país miembro de la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009

6.2. Análisis de los resultados de los cuestionarios.

Una vez finalizada la descripción de los resultados obtenidos en el análisis de las entrevistas, que fueron utilizados para obtener toda la información necesaria para el conocimiento de los distintos Sistemas Educativos, y sobre todo para la elaboración de nuestro cuestionario; pasamos a exponer los resultados obtenidos en éste que, como se ha indicado, se pasó a cada uno de los representantes de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales.

6.2.1. Análisis descriptivo.

Para la presentación de los resultados del análisis descriptivo, seguiremos la misma estructura que presentan los cuestionarios y que pueden observarse en el Anexo I. Como señalamos en su momento, las dimensiones o secciones que lo comprendían eran las siguientes:

A. Legislación específica.

1.- Legislación específica para el alumnado con n.e.e.

2.- Ley u orden existente.

3.- Legislación específica para el alumnado invidente.

4.- Ley, orden y fecha.

B.- Modalidades y datos de escolarización.

5.- Modalidad de escolarización obligatoria para el deficiente visual.

6.- Porcentaje de alumnado invidente que asiste a Centro Ordinario o Específico en infantil, primaria y secundaria.

7.- Formas de organización en la atención educativa.

C.- Asociaciones u organizaciones especializadas.

8.- Existencia en el país de asociaciones especializadas.

9.- Indicar los nombres.

Universidad de Huelva 2009

D.- Formación inicial del profesorado.

10.- Opinión de la atención del invidente en el país.

11.- Justificar la respuesta.

12.- Tipo de profesorado que forma al invidente.

E.- Materiales y actividades utilizadas.

13.- Clase de materiales utilizados por el invidente.

14.- Tipo de actividades realizadas en el aula-clase.

F.- Equipos Específicos.

15.- Existencia en el país de Equipos Específicos.

16.- Profesionales que forman parte de estos equipos.

17.- Funciones que desempeñan.

18.- Población a la que va encaminada su labor.

G.- Nuevos Proyectos.

19.- Existencia en el país de algún nuevo proyecto.

20.- Se especifica cuál es.

Seguidamente pasaremos a analizar cada una de las dimensiones o secciones anteriores de nuestro cuestionario.

A. Legislación específica.

Con esta dimensión se pretende conocer la existencia, en cada uno de los quince países de la Unión Europea, de legislación específica, primero de forma general desde las necesidades educativas especiales, y posteriormente de forma más concreta, para la Deficiencia Visual. También se pretende obtener información sobre las Leyes, órdenes y fechas que posee cada país en toda esta materia.

Universidad de Huelva 2009

1.- Legislación específica para el alumnado con n.e.e.

En la tabla siguiente podemos comprobar los resultados que se han obtenido con el programa SPSS, cuando preguntábamos en el ítem 1 a los Representantes de la Agencia Europea, por la legislación específica existente en sus países para el alumnado con necesidades educativas especiales.

		Frecuencias	***Porcentajes***
Válidos	**SI**	12	80%
	No	3	20%
	Total	15	100%

Tabla 6.1. Legislación de n.e.e. en la Unión Europea.

Como podemos comprobar, el 80% de los países miembros de la Unión Europea tienen una legislación específica para el alumnado con necesidades educativas especiales; por el contrario el 20% de los países no tienen una legislación para este tipo de alumnado. Para su mejor visualización emitimos el gráfico siguiente:

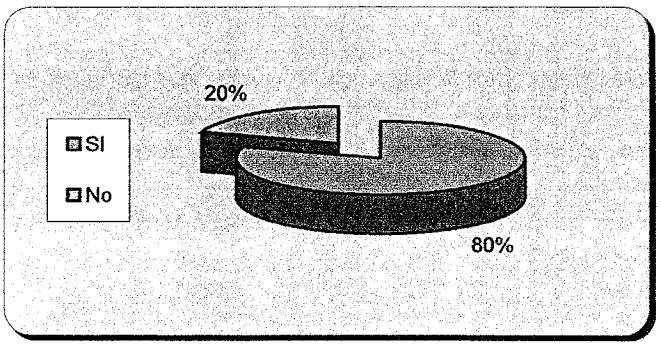


Gráfico 6.1. Porcentajes de países con legislación de n.e.e.

Los países de la Unión Europea que no poseen una legislación específica para el alumnado con n.e.e. son Dinamarca, Finlandia y

Universidad de Huelva 2009

Suecia; todos los 12 restantes si la tienen. En el siguiente apartado especificaremos de la Ley que se trata.

2.- Ley u orden existente.

Si en el apartado anterior hemos visto los países que poseen y no poseen legislación específica para el alumnado con n.e.e., en este detallamos cada uno de los 12 países de la Unión Europea con la citada legislación.

	Legislación de n.e.e.
Alemania	Grundgesetz der BRD Art. 3, Ziffer 2 Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein
Austria	Pupils with special educational needs a special curriculum an ordinary school
Bélgica	Law of July 6th 1970 on special and integrated
España	R.D. 696/95 de la LOGSE y LOCE 2002
Francia	The law was voted in 1975
Gran Bretaña	Education Act 1996
Grecia	Presidential Decree under the number 1503, 2001
Holanda	Wet op de Expertisecentra 2002
Irlanda	Education for Persons with Disabilities Bill, 2002
Italia	Act 104/92
Luxemburgo	Special law on integration of children special needs
Portugal	Decreto de 1991, Ley General de Enseñanza 1986

Cuadro 6.9. Leyes que legislan las n.e.e. en los países de la Unión Europea.

Universidad de Huelva 2009