



ESTUDIO DE LA TRAYECTORIA Y LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA LEGISLACIÓN, LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA Y PORTUGAL

Antonio RODRÍGUEZ FUENTES¹
Universidad de Granada

RESUMEN

El discurso que sigue persigue poner de manifiesto las semejanzas y diferencias observadas en aspectos fundamentales de la Educación Especial (EE) en los contextos de España y Portugal, así como las necesidades candentes en cada contexto. Para ello, se han realizado contrastes legislativos y documentales, de una parte, y estudios de casos, de otra. Los primeros se refieren a las leyes educativas y decretos significativos y a obras relevantes de sendos contextos. La segunda constituye el estudio de campo, consistente en estudios de casos de personas especialmente relevantes por su historia profesional ligada a la EE; en concreto tres personas en el contexto portugués y otros tres en el español.

RESUMO

O relatório que se segue pretende trazer a manifesto as semelhanças e diferenças obser-

vadas nos aspectos fundamentais da Educação Especial (EE) nos contextos de Espanha e Portugal, assim como, as necessidades evidentes em cada contexto. Para ele, têm-se realizado contrastes legislativos e documentais, de uma parte, e estudos de casos, de outra. Os primeiros referem-se às leis educativas e decretos significativos e a obras relevantes de ambos os contextos. A segunda constitui o estudo do campo baseado em estudos de casos de pessoas especialmente relevantes pela sua história profissional ligada à EE; em concreto três pessoas do contexto Português e outros três do contexto Espanhol.

ABSTRACT

This paper highlights the observed similarities and differences regarding the Special Education's key factors within the Spanish and Portuguese context. In the same way, it also presents current issues evolving in each

¹ Facultad de Educación y Humanidades. Dpto de Didáctica y Organización Escolar.

context. In order to achieve this, we have compared legal and non-legal documents and, on the other hand, we have conducted a case study. The former refers to education laws and decrees, and documents related to both contexts. The latter constitutes a case study which includes three Spanish and three Portuguese whose professional career is intimately linked to Special Education.

INTRODUCCIÓN

La investigación presentada en este artículo contiene el resultado parcial de una estancia de investigación en Lisboa, dentro del marco del programa de movilidad del profesorado universitario, promovido por la Universidad de Granada y financiado por la Junta de Andalucía, de tres meses de duración. Durante este tiempo tuve la posibilidad de trabajar con distintos profesores de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, la Facultad de Motricidad Humana, la Escuela Superior de Educación y el Movimiento de Escuela Moderna.

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El movimiento de globalización consolidado en muchos ámbitos de la sociedad europea e incluso a nivel mundial no deja exento al campo educativo. De ahí que existan conceptos y planteamientos acerca de cuestiones educativas que puedan considerarse de ámbito continental e incluso mundial. El campo concreto de la EE no es una salvedad; más al contrario, el discurso de la Escuela Inclusiva y el propio concepto de necesidades educativas especiales (nee) son una clara evidencia de ello. Desgraciadamente, la salvedad la constituyen los países subdesarrollados.

Más en concreto, en cuanto a los países que configuran la península ibérica, casos que nos ocupan en este momento, uno de los gran-

des historiadores contemporáneos de la educación se ha pronunciado en los siguientes términos:

“La ocupación de un mismo espacio geográfico y cultural, así como las afinidades en el desarrollo histórico de los procesos educativos y escolares, alimentan un fondo común de preocupaciones y de proyectos (...). En el transcurso de los trabajos se confirmó la convergencia de perspectivas en lo que respecta a las temáticas a seguir, a los métodos a adoptar y a las fuentes a trabajar. Sin negar las especificidades nacionales y regionales, ni la diversidad de las escuelas individuales, quedó confirmada la posibilidad de una historia de la educación ibérica (y hasta de una historia ibérica de la educación) (Nóvoa, 1993, 9).

Ahora bien, no se han encontrado obras específicas que evidencien el acercamiento o distanciamiento en el campo de la EE entre España y Portugal. No obstante, podría intuirse, sin resultar descabellado ni siquiera arriesgado, que compartan ciertos supuestos y planteamientos que, como se indicaba más arriba, puedan ser considerados de ámbito europeo o internacional. Ello se corrobora tras observar la fluida traducción de una a otra lengua de obras relativas a la EE, como es el caso de la compilación de Rafael Bautista (1994-1997) sobre *“necesidades educativas especiales”* u otras más específicas como la de Francisco Salvador (2000-2003) sobre *“cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita”*. No obstante, también existen en ambos contextos obras traducidas de otros contextos foráneos, principalmente anglosajonas, sin que ello implique que tales panoramas sean similares, fundamentalmente en el caso de los EEUU.

Quizá la organización de la atención a la diversidad, los marcos legislativos, y sobre todo la puesta en práctica de aquellos supuestos y planteamientos puedan detectarse algunas especificidades significativas que hacen enriquecedor el esfuerzo de contraste. Indagar todos los aspectos anteriores constituye el

problema o interrogante de la presente investigación. Interrogante que se concreta en objetivos que persiguen analizar la EE en cada uno de los contextos aludidos, en dimensiones características como su recorrido histórico, los aspectos legislativos nacionales así como la valoración de las facetas científica y práctica de la misma.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada puede vertebrarse en varias acciones que se detallan a continuación. La primera consistió en el análisis de documentos legislativos que versan sobre aspectos específicos del dominio de la EE. En concreto, se analizaron y contrastaron las legislaciones vigentes de cada contexto: *Lei de Bases do Sistema Educativo Portugues* (1986) y la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (1990), así como los artículos que las desarrollan en el terreno de la EE. Datos estadísticos relativos a la inclusión de alumnos y distribución de centros y profesores obtenidos a través de Internet han completado la aproximación a la estructura e infraestructura con la que cuenta cada país para atender a las nee.

Por otro lado, se han analizado obras específicas de especial relevancia sobre EE de sendos contextos para extraer datos históricos, conceptuales e institucionales. En el contexto español se seleccionaron las obras "*Enciclopedia psicopedagógica de nee*" (Salvador Mata, 2001) y "*La pizarra mágica: una historia diferente de la Educación*" (Guerrero y Pérez, 2004). En el panorama portugués fueron las obras "*Alunos com nee nas classes regulares*" (Correia, 1997) y "*Nee*" (Madureira y Leite, 2003) los marcos de referencia documentales. Los criterios seguidos para la selección de estas obras concretas fueron la actualidad y relevancia editorial y de sus autores en el dominio de la EE, evidentemente además de su oportunidad para la extracción de los datos necesarios para esta investigación.

Por último, se desarrolló la actividad de indagación de corte más ideográfico. Consistió en el análisis descriptivo, basado en el estudio de casos, sobre cuestiones relativas a aspectos de la práctica y el desarrollo científico de la EE. La muestra, en sentido analógico, pues al tratarse de estudio de casos lo adecuado es hablar de sujetos de investigación (personalmente prefiero participantes de la investigación), la han conformado diversos profesionales de reconocido prestigio en el campo de la E.E. de ambas nacionalidades, cuidadosamente seleccionados, tal y como sugiere la estrategia empleada: "*el estudio de casos (...) se trata de una forma de elección de los sujetos u objetos para ser estudiados*" (Colás, 1998, 257). En total se han incluyeron seis profesionales de distintas esferas relacionadas con la E.E., tres de cada panorama geográfico. En Portugal, uno de los sujetos de la investigación trabaja en la Escuela Superior de Educación (Sujeto Portugués 1: S.P. 1), otro en el Departamento de Educación Especial de la Facultad de Motricidad Humana (S.P. 2), y otro pertenece al Movimiento de Escuela Moderna (S.P. 3). En España, dos sujetos con distintas historiografías provienen de la Facultad de Ciencias de la Educación (Sujeto Español 1 y 2: S.E. 1 y S.E. 2) y otro de la Facultad de Educación y Humanidades (S.E. 2). En ambos casos, queda segura la representatividad de la población dado los perfiles variados de los participantes. La técnica de recogida de datos ha sido la entrevista semiestructurada, orientada por las cuestiones siguientes:

- Valoración de la EE como ciencia:
 - A) Apreciación global de la EE en comparación con otros países.
 - B) Publicaciones periódicas especializadas sobre EE (revistas).
 - C) Editoriales especialmente sensibles a la temática (colecciones).
 - D) Congresos especializados (periodicidad, ámbito).

- La práctica de la EE:
 - E) Valoración preliminar de la Inclusión escolar y la Atención a la diversidad.
 - F) La formación de profesionales ordinarios y especialistas en EE.
 - G) Instituciones implicadas (asociaciones y organizaciones).
 - H) Infraestructuras (centros especiales, de recursos).
 - I) Recursos Personales (equipos de apoyo).
 - J) Recursos Materiales (programas de desarrollo ...)
- Necesidades para la mejora de la EE (ciencia y práctica)

Evidentemente, se trata de una investigación cualitativa, dado que sólo un enfoque ideográfico podría dar respuesta a los objetivos planteados. El método, por excelencia, ha sido el análisis de contenido extraído del estudio de casos ya sean documentales (legislaciones y obras científicas) o personales (participantes de la investigación).

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan de forma poco habitual. En lugar de exponer los resultados de cada una de las técnicas de recogida de datos, presentación que resultaría deslabazada y poco coherente para el lector, se presenta la información de manera relacionada, independientemente de la modalidad de recogida de los datos. Se entrelazan por tanto, las cuestiones relativas al recorrido histórico de la EE, la legislación vigente, la descripción de la práctica y de la ciencia de la EE y las necesidades latentes en cada aspecto.

Tras la común y cruel historia iniciada con el infanticidio de niños que presentaban alguna deficiencia manifiesta, considerados una deshonra para las familias y un sufrimiento

para el mismo niño, aunque esto último en segundo plano, se inicia hacia los siglos XVII y XVIII la internalización de niños con algunas deficiencia; internalización basada en la clasificación exhaustiva de la deficiencia, que perseguía homogeneizar grupos de “personas”, ¡nada más utópico jamás planteado! Éste fue el nacimiento institucional de los centros específicos. Aunque profundizando, esta institucionalización en régimen interno tenía un marcado carácter asistencial.

Para entonces, en España caben resaltarse varios apuntes históricos relevantes en el campo de la EE al ser considerados los primeros conatos de la comunicación de sordos y ciegos. En cuanto a los primeros, los esfuerzos asistenciales, educativos y de institucionalización de Ponce de León, hacia 1520 y algo más tarde en 1629, los de Pablo Bonet, sientan las bases de la viabilidad de comunicación para personas sordas. Coetáneo a ellos, surge el impulso, también pionero, de Francisco Lucas (1580) de buscar una manera posible de comunicación escrita para personas ciegas. Autores franceses recogieron bien los planteamientos y los perfilaron, logrando más éxito y difusión, tanto para la comunicación de sordos como para la de ciegos.

Algo más tarde, se inició en Portugal la andadura hacia la institucionalización, con carácter educativo-asistencial, de alumnos sordos y ciegos, a los que pronto se sumaron la institucionalización de otras poblaciones llamadas deficientes. Estos esfuerzos surgieron, igual que en el caso de España de manos de instituciones religiosas, principalmente.

Tanto en España como en Portugal se impone el sistema de hiperclasificación, que proviene de otros países supuestamente más avanzados en este terreno, que enfatiza el déficit y su exhaustiva descripción nosológica, entre ellas especialmente las discapacidades asociadas, en lugar de sus posibilidades. Fruto de esta categorización se imponen tratamientos especializados para poblaciones defi-

cientes, que proclamaban la segregación de estos alumnos “anormales” de los denominados “normales”. Comienzan a proliferar escuelas específicas para ciegos, sordos, retrasados mentales, etc. En parte, son una reconversión u adaptación de las antiguas instituciones residenciales, médico-asistenciales.

Después de un extenso periodo de contemplación de la EE como una cuestión exclusivamente clínica aparece apenas en el siglo pasado una tendencia más educativa y socializadora. Algo más tarde, se pondría de relieve que con tales propósitos terapéuticos la segregación de alumnos del resto de sus semejantes resultaba contraproducente y que era probable y conveniente, para todos, la atención educativa en un contexto integrado, en un espacio único, que pasó a denominarse Escuela Inclusiva, que no era más que el reflejo de una sociedad inclusiva. Y que esta intervención no distaría de la intervención ordinaria más que en lo que el niño con problemas de aprendizaje, derivados de una combinación hipercompleja de factores entre los que la (in)capacidad no resultará más que uno de ellos, precisará. Y a ello paso a llamarse necesidades educativas especiales. El paso siguiente fue la aparición de movimientos reivindicativos que consolidaban los planteamientos anteriores y contrarrestaban peso a la férrea etiquetación todavía realizada con los alumnos con nee, bajo el argumento que: *“la etiquetación los sitúa indefectiblemente en el terreno de lo desviado, anormal, asumiendo todo lo negativo asociado a esta situación. (...) las etiquetas no eran tan neutras como se pretendía, sino que (...) cuando al sujeto se le asigna una etiqueta, tiene un poder esencializante, el sujeto deja de ser él mismo para ser lo que considera la propia etiqueta que debe ser”* (García Pastor, 2001, 87).

Como pilares básicos de esta nueva EE, tanto para España como para Portugal, subyacentes en las legislaciones de sendos países pueden destacarse el Informe Warnock (1978), que introduce el aludido concepto de

nee, y la Declaración de Salamanca (1994), que consolida la apuesta por la Escuela Inclusiva como marco idóneo de atención a todos los alumnos, sea cual fuere su necesidad, tanto si es especial como si es regular, temporal o permanente, intensa o leve ...

En efecto, los anteriores planteamientos son recogidos en las legislaciones vigentes de ambos países: Lei de Bases do Sistema Educativo Portugues (1986) y Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (1990). Ambas garantizan la educación de todos los individuos y una educación de calidad, cuestión que en el caso de España ya quedaba regulada en la legislación anterior: LODE (1985). Con respecto a la Escuela Inclusiva se admite en ambos países, no obstante, que aquellos alumnos cuya severidad de sus necesidades (niños con plurideficiencias o con deficiencias profunda) así lo requiera sean escolarizados en centros específicos. Salvo las excepciones anteriores, los alumnos se encuentran integrados físicamente en centros ordinarios; peor, sin embargo, resulta la integración educativa en las aulas, dado que frecuentemente los alumnos con dificultades no reciben la atención que requieren de acuerdo con sus nee. Es este el motivo por el cual se observa en las obras revisadas la necesidad de sustituir el planteamiento vigente en la práctica de integración por el de inclusión, modalidad que procura además de la integración física la atención a las nee de cada alumno, proporcionando el máximo estímulo a su desarrollo potencial, como en el resto de sus compañeros.

En cuanto a la valoración que hacen los profesionales entrevistados sobre la legislación educativa vigente se observa precisamente una insatisfacción producida por la ineficacia de las leyes para dar respuestas efectivas a los alumnos con nee. De hecho en ambos contextos las correspondientes leyes han estado a punto de ser modificadas por otras nuevas regulaciones. Curiosamente, en ambos panoramas cambios de última hora en

los gobiernos unidos a movimientos de protesta causados por la legislación emergente han impedido la sustitución. Las nuevas propuestas legislativas suponían en ambos casos cambios significativos en el campo de la atención a la diversidad. En el trasfondo de la coincidencia, y como aspecto relevante para esta investigación, subyace la sensación de ineficacia o insuficiencia de las leyes vigentes; de otra forma no se explica la intención de mudarlas. Todo apunta a que en ambos panoramas pronto emergerá una nueva ley educativa que proporcione nuevas pautas y estrategias para responder a las nee.

En el caso de la impresión de los profesionales portugueses sobre su legislación en materia de EE en relación a su aplicación pragmática es que resulta *“demasiado avanzada para la práctica”* (S.P. 2), e incluso *“más avanzada que la propia ciencia, tanto que en la práctica no tenían claros los conceptos de nee e inclusión, pero aparecían en la ley”* (S.P. 1). Quizá en el contexto español, la legislación esté más acompañada con la ciencia, lo cual no implica que esté cercana a la práctica: sigue existiendo distanciamiento causado en este caso por la escasez de recursos, principalmente humanos. En efecto, aunque se reconoce que *“es cierto que ha habido un avance considerable en los últimos años porque se ha pasado de la ausencia de recursos a una considerable presencia de servicios y materiales para atender a los alumnos con discapacidad”* (S.E. 1) para hacer efectivos los imperativos legales con ciertas garantías de éxito *“no es de recibo pretender integrar a los alumnos con nee en aula ordinarias manteniendo la misma estructura anterior, hay que incrementar la plantilla de personal para personalizar la educación, que en definitiva es lo que propugna la Escuela Inclusiva”* (S.E. 3).

¿Cómo es la práctica? Tanto en España como en Portugal se disponen diversas estructuras y apoyos gubernamentales y de organizaciones no gubernamentales, que dedican su

esfuerzo a mejorar las posibilidades socioeducativas de determinadas poblaciones de alumnos con discapacidades. Resulta curioso que en el caso de Portugal, los municipios más grandes (juntas de freguesías) también disponen de un Departamento de atención a personas con deficiencia. Salvo éstas, el resto de asociaciones son de la misma naturaleza, es decir, se trata de organizaciones sin ánimo de lucro, aunque cada una y en cada contexto tengan su propia idiosincrasia. En definitiva, se trata de asociaciones que atienden a personas con discapacidades específicas (visuales, auditivas, mentales, motoras, etc). A este respecto se observa la polémica siguiente: por un lado, el sistema educativo pretende deconstruir las categorías mientras que, por otro, las asociaciones siguen manteniéndolas. En ambos contextos se confirmó que las categorías no pueden desaparecer totalmente, aunque deban quedar, desde la perspectiva educativa, relegadas a un segundo plano, por debajo de la propia persona y de las nee que manifiesta (evaluación psicopedagógica), coincidiendo que el discurso de la eliminación de las categorías consiste en *“rizar el rizo”* (S.E. 1). Resulta significativa la advertencia que expresa uno de los participantes: *“el problema surge cuando se utiliza la categoría para justificar la inactividad”* (S.E. 1); cabría añadir el utilizar la categoría para homogeneizar la actividad.

Algunas de las asociaciones funcionan incluso como centros específicos. En el contexto portugués destacan el CERCI (Cooperación para la Educación y Rehabilitación de niños inadaptados), la APPACDM (Asociación portuguesa de padres y amigos de niños deficientes mentales), la APS (Asociación portuguesa de sordos), y la APPC (Asociación portuguesa de parálisis cerebrales); en el español la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), las Federaciones de Sordos, las Asociaciones de Síndrome Down, etc. En España adicionalmente existen centros específicos, pertenecientes a las Administración

educativa correspondientes, que escolarizan alumnos con deficiencias graves y plurideficiencias. Los datos cuantitativos indican que alrededor del 94 % de los alumnos portugueses se encuentran escolarizados en centros ordinarios, mientras que el resto es atendido en centros específicos (www.min/edu.pt). No se disponen de los datos correspondientes al contexto español, debido a la descentralización autonómica. En cualquier caso, todos los participantes alertan de la importancia de la correcta evaluación psicopedagógica de la que dependerá el dictamen de escolarización (modalidad) sea adecuado.

De otra parte, para la atención a alumnos escolarizados existen además de los profesores, otros profesores y profesionales internos al centro e itinerantes, que desarrollan su labor dentro del aula o en aulas de apoyo. Adicionalmente, existen aulas específicas dentro de los centros ordinarios para atender a determinados alumnos.

Los participantes de la investigación en ambos contextos se muestran a favor de la inclusión educativa pero con el mantenimiento de los centros específicos para la atención a niños con deficiencias o plurideficiencias severas, en perjuicio de las aulas específicas dentro de los centros ordinarios que se convierten en “*guetos*” (E 1) en palabras de un participante español.

Las necesidades más aludidas para mejorar la inclusión educativa no resultan muy dispares aunque sí con ciertas matizaciones, como se detalla a continuación. En sendos contextos, se resaltó la mejora de:

- La formación del profesorado a nivel de teórico: contenidos que enfatizan las pautas de evaluación e intervención educativa. En el panorama español se demanda también un cambio actitudinal del profesorado, pues a veces “*son los propios profesores los que no creen en la inclusión*” (S.E. 3). En Portugal, se reclama la mejora de la figura de modela-

do, es decir de los profesores experimentados que orientan los primeros pasos de los profesores neófitos: “*es frecuente que éstos no tengan la experiencia suficiente, entonces, qué van a enseñar ...*” (S.P. 1).

- La dotación de suficientes recursos humanos y materiales. A este respecto, un participante portugués afirma contundentemente que “*la escuela inclusiva puede competir con la específica pero con recursos*” (S.P. 2). Un español, por su parte, se lamenta de que en ocasiones “*te encuentras con un alumno sordo que no tiene prótesis pero la necesita aunque no le corresponde ayuda económica por el grado de déficit. La familia no puede adquirirla y, por tanto, han de buscarse instituciones que quieran comprarlos, en ocasiones los propios ayuntamientos*” (S.E. 1). Otro participante de este contexto expresa también cierta frustración “*cuando no hay fisioterapeutas y se tira de médicos, o cuando no hay logopedas y se tira de profesores de lengua*” (S.E. 2).

Otras mejoras exclusivamente reseñadas para el contexto portugués pasan por que “*los centros educativos tomen conciencia de su autonomía, frente al discurso de disculpa o evasión de la responsabilidad hacia las administraciones educativas no hacen lo que deberían hacer o al menos todo lo que podrían hacer*” (S.P. 2). En el contexto español se añade a las necesidades comunes la “*sensibilización de la comunidad escolar sobre los beneficios que reporta para los alumnos discapacitados y también para sus compañeros la integración*” (S.E. 1) así como la “*verdadera intervención y cooperación familiar*” (S.E. 1).

Por último, en cuanto al desarrollo científico de la EE en el contexto portugués es “*pobre; apenas unos cursos de maestrado y algunos maestrados sobre la temática de EE*” (S.P. 2). De hecho, solo “*dos o tres universidades portuguesas: Minho, Lisboa y quizá Porto, cuentan con cierta tradición investiga-*

dora en EE” (S.P. 1). Aunque “durante veinte años se organizaron congresos nacionales bianuales, ahora ya solo se celebran encuentros más pequeños y específicos sobre intervención precoz, dificultades de aprendizaje, inclusión ,...” (S.P. 2). Se trata de congresos puntuales no periódicos. Existen tres revistas científicas de amplia difusión nacional: “Educação Especial e Reabilitação”, “Inclução” e “Integração”. En cuanto a editoriales (no estatales ni institucionales) cuya preocupación por la temática de la EE sea evidente por las colecciones y obras editadas fueron resaltadas principalmente “Porto Editora” y quizá también “Instituto Piaget”. De otro parte, en el panorama español, se ha puesto de manifiesto que la mayoría de las universidades dedican en mayor o menor grado esfuerzos de investigación al campo de la EE. Además, existen al menos dos congresos de ámbito nacional e internacional de periodicidad anual: “Congreso de la Asociación Española de EE” y “Congreso de EE y Universidades” (S.E. 1), además de otros muchos congresos y jornadas puntuales, sobre diversas temáticas ligadas a la EE. Sin embargo, existen pocas revistas científicas de ámbito nacional cuya temática específica sea la EE, a saber: “Revista de Educación Especial”, “Siglo Cero”, “Logopedia, foniatría y audiolología” e “Integración”. De igual forma, son pocas las editoriales sensibles a esta temática: “Aljibe”, “CEPE”, y “Masson” (S.E. 1).

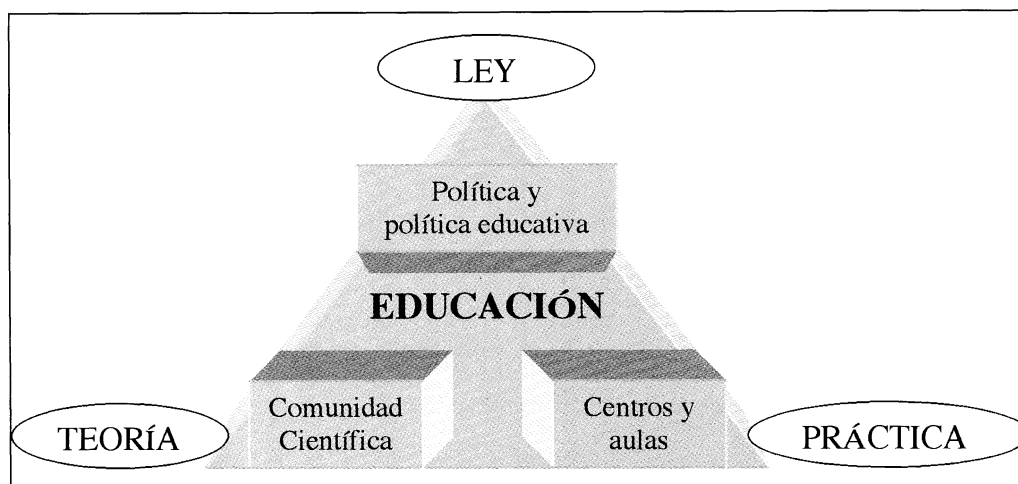
4. CONCLUSIONES

Por tanto, en términos proporcionales no se aprecia un avance considerable de un

contexto frente a otro en lo que al desarrollo científico se refiere. Sí se aprecia, sin embargo, un desfase en ambos panoramas en esta faceta con respecto a otros países de la UE que disponen de revistas muy específicas para determinados alumnos con nee concretas, editoriales igualmente específicas para la edición de obras concretas, así como congresos específicos de periodicidad determinada.

Aunque priman las similitudes, se observan matices y procedimientos prácticos que marcan la diferencia entre sendos contextos. Necesidades similares, aunque también con matices, que hacen evidente que aún nos queda mucho camino por recorrer para proporcionar la pretendida escolarización y educación de calidad a los alumnos con nee portugueses y españoles. En definitiva, la ciencia ha de orientar a la legislación para que esta oriente eficazmente a la práctica que a su vez ha de nutrir a la propia ciencia (retroalimentación o feedback) sobre la eficacia de sus planteamientos aplicados. Se trata de investigar (ciencia) en el aula (práctica) para detectar y determinar las necesidades de mejora institucional, de recursos (humanos, materiales, infraestructuras) y metodológicas con la esperanza de que los políticos tomen nota de las conclusiones resultantes. Aunar estos esfuerzos es una empresa difícil, pero es la única fórmula para solucionar los problemas que en la actualidad existen y que han sido puestos de manifiesto por los participantes de esta investigación (Cfr. Gráfico 1).

GRÁFICO 1



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUTISTA, R. (1994): *Necesidades Educativas Especiales*, Málaga, Aljibe.

BAUTISTA, R. (1998): *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro.

COLÁS, P. (1998): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía, en L. BUENDÍA y otros (Eds): *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill.

CORREIA, L.M. (1997): *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*, Porto, Porto Editora.

COSTA, A. (1996): "A Escola Inclusiva, do conceito à prática", *Inovação*, 151-163.

COSTA, A.M. y RODRIGUES, D. (1999): "Special Education in Portugal", *European Journal of Special Needs Education*, 14, 1, 70-89.

FERNÁNDES, E. (2004): Sucesos dos insucessos escolares e educativos, Porto, Edipanda.

GARCÍA PASTOR, C. (2001): Perspectivas críticas en Educación Especial, en F. SALVADOR MATA (Dir.): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, Málaga, Aljibe.

GUERRERO, J.F. y PÉREZ, R. (2004): La pizarra mágica. Una historia diferente de la Educación, Málaga, Aljibe.

MADUREIRA, I.P. y LEITE, T.S. (2003): *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Universidade Aberta.

NOVÓA, A. y RUÍZ, J. (1993): A história da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2004): "De Homero a Saramago: Historia de la Educación de los Deficientes Visuales", en

- J.F. GUERRERO y R. PÉREZ (Coords): *La pizarra mágica. Una historia diferente de la Educación*, Málaga, Aljibe.
- SALVADOR MATA, F. (2001): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, Málaga, Aljibe.
- SALVADOR MATA, F. (2000): *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Málaga, Aljibe.
- UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca. Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca.
- WARNOCK, M. y otros (1978): *Special Educations Needs. Report of Comitte of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, HMSO.