

## LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN PORTUGAL. UN ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

*Alberto Esteves\**

*Manuel López Torrijo\*\**

### I. PERSPECTIVA HISTÓRICA

Cualquier análisis diacrónico de la educación especial en Portugal sólo puede ser realizado e interpretado desde el contexto del sistema educativo general, diseñado en general para un modelo «normal» de «padre de familia joven, casado, blanco, urbano, (...) heterosexual, (...) empleado a tiempo completo, que goza de buena salud, tiene un peso equilibrado, una estatura suficiente y practica algún deporte» (GOFFMAN, 1989: 35). Sin olvidar que este sistema —como el país mismo— se caracteriza por un desfase secular, fruto de la falta de recursos y de una escasa permeabilidad a las propuestas de los países con los que habitualmente se alinea, por lo demás el proceso de la educación especial en Portugal sigue, como veremos, los mismos trazos y etapas que el resto de los países afines.

Una primera etapa, comúnmente denominada como «era de las instituciones», abarcaría el siglo comprendido entre la segunda mitad del XIX y primera del XX y se caracteriza por la creación de los Centros de Educación Especial históricos y tópicos con la clasificación y mezcolanza al uso. Sordo-mudos en Lisboa (1822), Oporto (1893), Benfca (1893)<sup>1</sup> y ciegos en Castelo de Vide (1863), Lisboa (1900),

---

\* Servicios Especializados de Apoyo Educativo. Melgaço. Portugal

\*\* Universitat de Valencia.

<sup>1</sup> El 1822 D. João VI, a propuesta de José Antonio Freitas Rego, contrata al sueco Pedro Arón Borg para fundar un Instituto de sordo-mudos y ciegos según el modelo que él mismo creara en Estocolmo. Situado inicialmente en el palacio del Conde Mesquitela, en el “Sítio da Luz”, es transferido en 1827 a la Casa Pía donde pervive hasta el 1860. En 1877 reaparece en el Palacio Arneiro con el nuevo nombre de Instituto Municipal de Sordo-Mudos. El Decreto de 27 de diciembre de 1905

Oporto (1903)<sup>2</sup>. Respecto a la última categoría típica —los anormales— tan sólo se cuenta con una experiencia, la llevada a cabo —aunque sin éxito— por el Padre Marinho en el Hospital Conde Ferreira. El primer Instituto Médico-Pedagógico para deficientes mentales no sería creado hasta el curso 1915-16<sup>3</sup> y desde allí se atenderían, con la preocupación especial de su fundador, tanto los deficientes mentales, como los afectados de retraso mental y del lenguaje.

Sin embargo, Portugal aporta una peculiaridad respecto a otros países: la creación de un Colegio de Inválidos en 1859 y una Casa de Detenção e Correção para menores delincuentes en 1871<sup>4</sup>. En 1906 todos los Asilos Municipales serán cerrados.

Al igual que el resto de Europa, el carácter apenas asistencial de la primera parte de esta etapa, se torna educativo con motivo de la Primera República (1910), quien, imbuida ideológicamente por los ideales de la Revolución Francesa, considera la educación como la más alta preocupación del poder político, si bien libera de este derecho fundamental y «obligatorio para todos los niños de ambos sexos» a aquellos niños «a quienes la inspección reconoce como imposibilitadas por dolencia o cualquier defecto orgánico o mental». Para ellos —principalmente ciegos, sordos y retrasados mentales— bastaría con ofrecer una escolaridad elemental y ésta

---

lo incorpora a la Casa Pía y en 1922 adopta la denominación de Instituto Jacobo Rodríguez Pereira en reconocimiento del prestigioso e ilustrado rehabilitador de niños sordos.

La Misericordia de Porto, más tarde Instituto de Sordos, existe en la actualidad con el nombre de su fundador D. José Rodrigues Araújo.

El Colegio de Benfica, instaurado bajo la “protección y vigilancia cariñosa” del Ministro de Obras Públicas Excmo. Sr. D. Consheleiro Bernardino Machado, tenía la peculiaridad de contar con una sección especial para “crianças e adultos atrasados, fracos de espírito e débeis,etc”.

<sup>2</sup> Mientras el de Castelo de Vide tiene el carácter asistencial de Asilo —así lo evidencia la advocación bajo la que se erige: Nossa Senhora da Esperanza-, los otros dos tienen el cariz educativo de Institutos. Fue D. José Cândido Branco Rodrigues quien fundaría ambos. El primero es trasladado en 1913 a Estoril y el segundo pasó a depender de la Misericordia con el nombre de Instituto de São Manuel manteniéndose activo en la actualidad.

<sup>3</sup> Fue su patrocinador el Dr. Antonio Aurelio da Costa Ferreira, si bien algunos historiadores mencionan la experiencia anterior de la Colonia Agrícola de S. Bernardino en Peniche y la creación el año 1914 de la primera clase especial en la Casa Pía de los “malucos”, como denominaban habitualmente los funcionarios de la Casa a estos alumnos.

<sup>4</sup> El primero de ellos fundado por el proveedor de la Casa Pia D. José Maria Eugenio de Almeida. En cuanto al segundo, erigido por la Ley de 13 de junio, atendía jóvenes varones delincuentes menores de 18 años y “desobedientes e incorregíveis” hasta los 21 años.

ni siquiera obligatoria, si se demuestra su incapacidad mental absoluta, mediante la creación de los comunes Centros Especiales dotados de profesores específicos<sup>5</sup>. Tal sería la labor desarrollada por la Casa Pía de Lisboa y la de la Misericordia en Oporto acogiendo a alumnos ciegos y sordos.

También Portugal repite el modelo de formación de este profesorado especializado mediante la impartición de Cursos Normales en el seno de estos Centros específicos a partir de la especialización en el extranjero —principalmente en París— de profesores becados<sup>6</sup>. Y también aquí se ejemplariza la fusión en el mismo centro de diversas discapacidades, como representa de manera ejemplar la erección del Instituto de Sordo-mudos y Ciegos en 1915.

Con una clara antelación histórica respecto a otros países —exactamente en 1918— D. F. Palyart Pinto Ferreira, Jefe a la sazón de la *Repartação Pedagógica de Instrução Primaria Normal*, presenta una propuesta de crear «clases especiais» junto a las aulas normales, pero su exoneración por parte del propio ministro la hace fracasar.

La Ley de 2 de julio de 1923 marca un hito en cuanto a la obligatoriedad de la escolarización en Portugal, que se establece desde los 6 a los 12 años, así como a la gratuidad, desde los 3 años. Sin embargo este carácter progresista no se hace extensivo a la educación de los «anormales». Para ellos, cuyo porcentaje resulta cada día más numeroso y peligroso, se proponen «*Escolas para anormais*» con el objetivo fundamental de capacitarlos para que aporten un rendimiento social que libere a la sociedad de su «peso muerto de seres improductivos». Estas escuelas serían de dos tipos: a) internados en el campo para los anormales profundos y b) escuelas autónomas para los retrasados mentales, en régimen de semi-internados próximos a las ciudades. Por el momento su escolaridad junto a los alumnos «normales» se considera «un obstáculo para el desarrollo de los alumnos sanos y un verdadero peligro moral para ellos mismos»<sup>7</sup>. Pero un nuevo cambio político convirtió esta verdadera reforma democrática en un mero documento histórico.

---

<sup>5</sup> *Lei de 29 de março de 1911, Diário do Governo n.º 73 de 30 de março.*

<sup>6</sup> También ahora fue el Dr. Antonio Aurélio da Costa Ferreira, proveedor de la Casa Pía, el pionero en organizar el 1913 un Curso para la educación de niños sordos.

<sup>7</sup> *Diário do Governo, 2 de julho de 1923, base 7.*

Igualmente pioneras fueron la creación en 1926 del Instituto Médico-Pedagógico Condessa de Relvas para menores anormales del sexo femenino y la constitución del Instituto Médico-Pedagógico Casa Pía de Lisboa como centro orientador y coordinador de servicios, encargado de la selección y distribución de los niños anormales física o mentalmente entre las diferentes instituciones, de orientar e inspeccionar su educación, así como de formar a los profesionales y auxiliar a las instituciones educativas. Este mismo carácter innovador tendría años después el Instituto creado y nominado por el juez Navarro de Paiva, instituido para recoger y educar anormales delincuentes apresados por los Tribunales de Menores.

La apertura de clases especiales para retardados, anormales pedagógicos y de ortofonía se inicia en 1929 y continúa paulatinamente en los años sucesivos<sup>8</sup>.

La aparición del Estado Novo de Salazar trajo consigo la consiguiente represión y retroceso en los avances pedagógicos y educativos. La «operación eutanasia» no tuvo efectos aniquiladores para ningún discapacitado, pero sí resultó enormemente avasalladora a niveles ideológicos. Y también educativos, ya que la enseñanza primaria obligatoria fue reducida a tres años, impuesto el manual único en todas las escuelas, prohibidas las asociaciones de profesores y sus debates y abolidas todas las grandes reformas de la etapa republicana. En palabras que João Ámela escribía en 1928: «enseñar a leer suponía corromper el atavismo de la raza» (MONICA, 1978:123). El propio Instituto Médico-Pedagógico Casa Pía de Lisboa vería interrumpida su actividad educativa en 1935 y su apertura en 1941 obedecería al nuevo enfoque científico racional que convertía la educación en una mera cuestión técnica. Precisamente a este centro, con la nueva denominación de su fundador —Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF)—, se le encargaría la responsabilidad de orientar y coordinar los servicios de selección y distribución de los niños física y mentalmente anormales, de inspeccionar la educación aportada por las instituciones encargadas de ellos y, finalmente, de formar a los profesionales especializados<sup>9</sup>. El propio Instituto atendía niños con retraso del habla, a alum-

---

<sup>8</sup> La autorización va dirigida a la Repartição Pedagógica de Instrução Primaria e Normal por el Ministro Dr. Gustavo Cordeiro Ramos y en 1930 más de 300 alumnos reciben clases especiales en unas 20 unidades tan sólo en Lisboa, además de los que asisten a otras dos clases de ortofonía.

<sup>9</sup> Además de la formación ordinaria, fue en 1941 cuando se impartió en este centro el primer Curso de Magisterio Especial para Anormales: *Decreto 32.607 de 30 de diciembre de 1942*.

nos «anormales suficientemente educables» y servía de apoyo a algunas clases ordinarias para atender a alumnos con dificultades de aprendizaje.

A pesar de todo la educación especial tiene un corpus y status propio, impartido la mayoría de las veces en internados a kilómetros de las familias de origen, otras en clases especiales ubicadas en el seno de colegios normales, pero dependientes del IAACF: un auténtico subsistema dentro -pero al margen- del sistema educativo general.

Ni siquiera el Plan de Educación Popular de Pires de Lima en 1952, que apostaba de nuevo por la educación popular como instrumento para «despertar y desarrollar al pueblo» tendría en cuenta a los alumnos «incapaces de docencia o por defecto orgánico o mental», ya que se les dispensaba de la obligación de asistir a la enseñanza primaria obligatoria y con ello de los fines y derechos fundamentales de la reforma.

Los años sesenta constituyen la etapa de la consolidación y extensión de los Centros Específicos propiamente dichos.

Durante este periodo se subraya la intervención oficial y pública liderada por el Ministerio de Asuntos Sociales referida fundamentalmente a la creación de centros y a la realización de programas de formación de profesionales.

Se amplió la enseñanza primaria a 6 años subrayando su obligatoriedad y gratuidad, pero nadie concretó cómo debía aplicarse a los alumnos especiales, lo que de hecho suponía mantener en vigor el Decreto del 1952.

Tras la II guerra mundial, con la organización fordista del trabajo para los soldados discapacé y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, una nueva ola de humanismo cruza el mundo desarrollado. La guerra colonial de Portugal adopta estas mismas políticas y con ello una actitud nueva hacia las personas con discapacidad. Pequeños cambios en el hacer pedagógico evidencian esta tendencia<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Sirvan de muestra la Creación del nuevo Curso de Especialización de profesores de niños inadaptados (*Decreto-Lei nº 45832 de 25 de julio de 1964*), la redefinición del funcionamiento y dependencia del IAACF, ahora bajo la tutela de la Dirección General de Enseñanza Superior.

Sin embargo, la medida que caracteriza de manera emblemática y eficaz el hacer de esta etapa de los sesenta lo constituye la creación de «*Os Serviços de Educação de Deficientes*» bajo la tutela del Ministerio de Asuntos Sociales. Esta nueva institución se encargaría de organizar en todo el país los servicios educativos de niños y jóvenes deficientes mentales, visuales y auditivos. Para ello, asumió la dirección de los centros especiales existentes y creó y remodeló otros; organizó nuevos cursos de formación para profesores; creó un centro de material en Braille; instauró el servicio de orientación domiciliaria (SOD) para niños ciegos de 0 – 6 años y para sus familias y fundó el Centro de Observações e Orientação Médio-Pedagógico (COOMP).

Asistimos, a la vez, al también natural proceso de descentralización, con la creación de Centros de Educación Especial en Lisboa, Porto, Bragança, Viseu, Madeira y Açores, todos ellos dependientes del Instituto de Asistencia a Menores y de la Dirección General de Asistencia Social. En total entre los años 1965 y 1970 son creados 8 centros para deficientes visuales, 10 para deficientes auditivos y 11 para deficientes mentales.

No menos importante y significativo es el inicio de aulas de apoyo para alumnos integrados atendidos por profesores especializados en Porto y Coimbra y, posteriormente extendidos por otras regiones.

Pero la también típica carencia de recursos llevó a los padres portugueses — al igual que a sus compañeros de los países del entorno— a crear Asociaciones con el fin de establecer estructuras alternativas de servicios que cubrieran las necesidades inaplazables de sus hijos que el sistema oficial no cubría debidamente. Entre las más emblemáticas la *Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides* —más tarde *Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental* (APPACDM)—, la *Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral*, la *Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas*, la *Associação Portuguesa de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas* (APECDA), o la *Liga Portuguesa de Deficientes Motores*. Con la ayuda de subvenciones oficiales crearon toda una red de centros específicos que constituyen todavía en la actualidad una de las alternativas fundamentales de los servicios educativos, más allá de la implicación práctica de otras asociaciones de su entorno cultural y político.

Un centro particular merece mención especial. El Centro Infantil Hellen Kéller de niños con ceguera inició en 1965 la primera experiencia de integración acogiendo en sus clases niños ciegos junto a deficientes visuales y con visión normal. Algunos de sus alumnos continuaron su integración en los niveles de escuelas preparatorias y secundarias, cuando aún estaba en vigor el Decreto del 1952. Se abre así la puerta de la última y actual etapa.

En efecto las décadas del 70 al 90 significan la instauración de la integración educativa.

Ya desde los inicios se evidencia unos claros avances en la atención a la educación especial a nivel organizativo con la creación de dos Divisiones de Educación Especial para la enseñanza primaria y profesional<sup>11</sup>.

La nueva ley General que reordena el sistema educativo, además de prolongar la escolaridad obligatoria durante 8 años, subraya la obligatoriedad para todos y orienta dicha formación hacia el desarrollo de la personalidad y la preparación para la participación responsable en la sociedad. Y hace referencia explícita a los niños «deficientes o inadaptados, así como a los precoces» proponiendo para ellos «las condiciones adecuadas para su desarrollo educativo».

Si bien, sigue en vigor el Decreto de 1952, el Ministerio inicia tímidamente la integración de niños con deficiencia visual, auditiva y motórica<sup>12</sup>. Una de las primeras muestras —en el curso 1975— consistió en apoyar con profesionales y financiar los centros que las asociaciones de padres habían establecido por su cuenta ante el vacío oficial. A continuación fueron creadas las *Equipas de Ensino Especial* integradas por educadores y profesores. Pero tanto, unas como otras expe-

---

<sup>11</sup> En efecto, la Educación Especial cuenta con un espacio diferenciado en el Ministerio como lo confirma la creación de la *Divisão do Ensino Especial (DEE) da Direcção Geral do Ensino Básico (Decreto-Lei n° 45/73 de 12 de mayo)* y la *Divisão do Ensino Especial e Profissional (DEEP) dentro de la Direcção Geral do Ensino Secundario (Decreto-Lei n° 447/73 de 12 de febrero)*.

<sup>12</sup> Una muestra de ello es la conversión de aulas especiales en aulas de apoyo en el seno del mismo IAACP. A la par, los Cursos de Especialización que impartía este centro fueron trasladados a las Escolas Superiores de Educação de Lisboa y de Porto. En 1989 el IAACP, símbolo de la etapa educativa anterior, era oficialmente suprimido pasando su patrimonio a la ESE de Lisboa y al *Instituto de Inovação Educacional*.

riencias no afectaban a la estructura, ni a la organización de los centros, sino que consistían únicamente en ese apoyo puntual realizado por profesores especialistas y éste restringido a niños sordos, ciegos y motóricos, pero no al servicio de los deficientes mentales.

El importante cambio político del 25 de abril del 1974 significó un paso decisivo hacia la igualdad ante la ley y el derecho de todos a la educación<sup>13</sup>. Por su parte el art. 74 de la Constitución de 2 de abril de 1976 resalta que «... todos tienen derecho a la enseñanza con garantía de derecho a la igualdad de oportunidades de acceso y de éxito escolar» debiendo dicha enseñanza «... contribuir a la superación de las desigualdades económicas, sociales y culturales (...)» e incumbiendo al Estado «... el asegurar la enseñanza básica universal, obligatoria y gratuita (...) y promover y apoyar la enseñanza especial para deficientes».

Pero, como también en otros países del entorno, el desarrollo legislativo tardó varios años en efectuarse. Así, el 31 de diciembre de 1979 el Decreto 538/79 recoge el compromiso del Estado de asegurar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a los niños que carecen de enseñanza especial comprometiéndose a detectar las necesidades, apoyar a los centros y formar a los profesores. Pero, paradójicamente, aún contempla la posibilidad oficial de dispensar de la escolaridad obligatoria «cuando sea verificada una incapacidad comprobada». En este caso los niños serán remitidos a los Centros de Medicina Pedagógica o, en su defecto, a los centros de salud del Ministerio de Asuntos Sociales.

Una nueva ley general —Ley de Bases del Sistema Educativo— vuelve a recordar en 1986 el derecho a la formación, la obligatoriedad de la enseñanza, la igualdad de oportunidades y el derecho a la diferencia, señalando, en esta ocasión, «... asegurar a los niños con N.E.E físicas y derivadas explícitamente de deficiencias mentales las condiciones adecuadas al pleno desarrollo de sus facultades»<sup>14</sup>. Y de nuevo hubo que esperar otros cinco años al necesario desarrollo legislativo para hacer inicialmente efectivos esos derechos.

---

<sup>13</sup> Así están recogidos en el art.º 13 y en el 73 respectivamente.

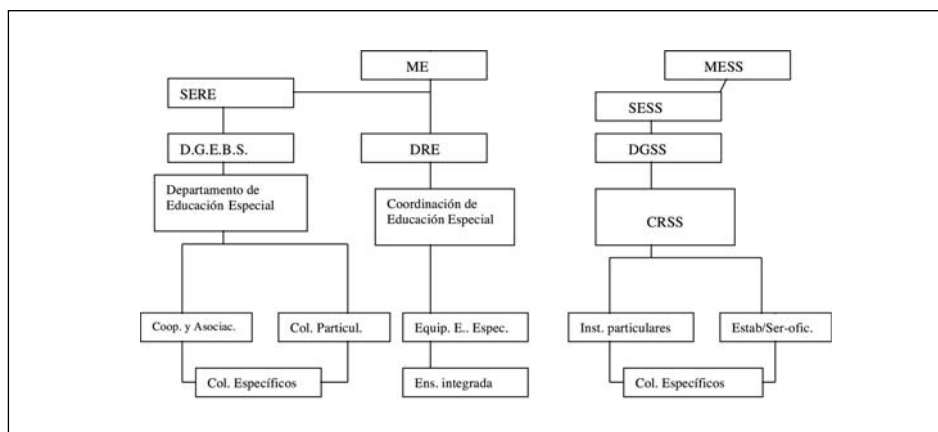
<sup>14</sup> *Lei nº 46/86 de 14 de octubre, art. 7, línea j.*



En efecto, el Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de enero establece por primera vez que: «Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas o mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência»<sup>15</sup>. Y un año más tarde, otro Decreto establecía la sustitución de la clasificación en categorías con criterios médicos, por el concepto de N.E.E. basado en criterios pedagógicos<sup>16</sup>.

Así las cosas, la estructura de atención oficial al inicio de los años 90 presentaba la organización que muestra la figura 1, según el Prof. Correia<sup>17</sup>:

**Figura 1. Organización de la educación especial al inicio de los años 1990.**



En cuanto a los datos de atención, los estudios realizados por los investigadores evidencian una muy reducida incidencia de las medidas integradoras entre los alumnos afectados (Ver tabla 1<sup>18</sup>). Es preciso aclarar que el aumento de la «desatención»

<sup>15</sup> Art. 2º, párrafo 2.

<sup>16</sup> Decreto-lei nº 319/91 de 13 de agosto, preámbulo.

<sup>17</sup> La cita es de FERNANDES, Helena (2002) *Educação Especial. Integraçãodas Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação. Estudo do un caso*. Braga.( Edições APPACDM.Distrital de Braga), p. 139, y recoge el trabajo de CORREIA, Luis (1997) *Alumnos con n.e.e. nas clas ses regulares*.(Porto, Porto Editora).

<sup>18</sup> Esta tabla recoge los estudios de Bairrão Ruivo (1998, p.16), el Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (1984, p. 93-94) Benard da Costa y Miranda Correia citados por Fernández (op. cit. pp. 140-141)

**ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

en el curso 89/90 es debido a la masificación de esa década que permitió ingresar en la escuela alumnos de clases sociales y económicamente desfavorecidas.

Estas cifras contrastan poderosamente con las emitidas por el *Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação* publicadas en 1993<sup>19</sup> y recogidas en la Tabla 1.

**Tabla 1. Alumnos con discapacidad atendidos por el Ministerio de Educación en 1993.**

Enseñanza integrada y no integrada: Población atendida según el tipo de deficiencia										
Tipo de enseñanza	Tipo de deficiencia									
	Audit.	Mental	Motórica	Visual	Dist. Emoc.	Dif. Aprend.	Múltip.	Otras situac.	S/ diagn.	Total
Integrados	2.196	5.918	2.716	1.191	2.008	5.056	-	1.976	585	21.646
%	10.1	27.3	12.5	5.6	9.3	23.4	-	9.1	2.7	100
No integrad	2.5	2.698	214	15	94	283	221	206	-	3.756
%	0.7	71.8	5.7	0.4	2.5	7.5	5.9	5.5	-	100
Total	2.221	8.616	2.930	1.206	2.102	5.339	221	2.182	585	25.402
%	8.7	33.9	11.5	4.8	8.3	21.0	0.9	8.6	2.3	100

En cuanto a los servicios personales organizados y prestados por el Ministerio los datos oficiales son los presentados en la Tabla 2 y 3<sup>20</sup>.

**Tabla 2. Profesionales dedicados a la integración.**

Equipos de Educación Especial				NACDAs / NADDAs				Total		
Nº	Doc	Tec.	Alumnos	Nº	Doc.	Tec.	Alumnos	Doc.	Tec.	Alumnos
147	1.896	11	21.201	13	75	7	445	1.971	18	21.646

<sup>19</sup> Análise Cojuntural: Estudo Complementar Sobre Educação Especial, Educação Não Formal e Acção Social Escolar.

<sup>20</sup> No incluye las instituciones tuteladas por el Ministerio de Seguridad Social (particulares, subvencionadas y públicas).

Tabla 3. Servicios en centros específicos.

Nº de Centros Específicos	Servicios en los Centros Especiales.									
	Nº de docentes			Nº de Técnicos						Total general
	Espec.	No Espec.	Total	Prof.	Tec.	Educ.	A.	O.	Total	
73	21	698	719	72	84	12	402	1	571	1.290

## II. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL

### II.1. El marco legislativo

Las reformas legislativas que vamos a analizar se enmarcan en el contexto de tres importantes realidades condicionantes:

- El incumplimiento de la escolarización de todos los niños comprendidos en el periodo de escolaridad obligatoria y gratuita (Lei n.º 46/86), especialmente en los que son objeto de ambientes económica, social y afectivamente desfavorecidos.
- La baja escolarización de los alumnos con N.E.E (hemos visto las tasas citadas: 27,9 para la administración frente al 7,08 recogido por los investigadores).
- La obligación de utilizar los fondos europeos concedidos en el marco del Programa de Desarrollo Educativo para Portugal (PRODEP) para «preparar el sistema educativo portugués para las exigencias económicas y sociales consecuentes al proceso de integración europea».

Ello produjo una imperiosa necesidad de reforma no exenta, según algunos, de un cierto «mesianismo reformista». El resultado fue la relación de leyes que recogemos en las referencias legislativas y de entre las que destacamos las más determinantes.

El Decreto-Lei n.º 35/90 intenta asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad en la escolarización básica de 9 años, también para los alumnos con N.E.E, salvo que asistan a otras instituciones porque «comprobadamente lo exija el grado y tipo de deficiencia del alumno»<sup>21</sup>.

Pero, sin duda, la norma más innovadora respecto a la integración fue el Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Comienza estableciendo como principios básicos:

- Sustitución de las clasificaciones médicas por el concepto de necesidades educativas especiales (N.E.E.) basado en criterios pedagógicos.
- La creciente responsabilidad de la escuela normal para atender los problemas de estos alumnos, así como los de aquellos que presenten dificultades de aprendizaje.
- La apertura de la escuela a estos alumnos bajo la perspectiva de «una escuela para todos».
- El reconocimiento más explícito del papel de los padres en la orientación educativa de sus hijos.
- La consagración del conjunto de medidas ponderadas para conseguir los objetivos educativos en el marco de la mayor normalización y menor restricción educativa posible.

Como educación especial entiende las siguientes adaptaciones o medidas que pueden recibir los alumnos con N.E.E: equipos especiales de compensación, adaptaciones materiales, adaptaciones curriculares, condiciones especiales de matrícula, condiciones especiales de asistencia, condiciones especiales de evaluación, adecuación en la organización de las clases y aulas, apoyo educativo adicional, enseñanza especial.

Dichas medidas serán aplicadas por el órgano de administración y gestión de la escuela, basado en las propuestas de los profesores ordinarios y especiales, así como en las de los *Serviços de Psicologia e Orientação* (SPO)<sup>22</sup> y se concretarán

---

<sup>21</sup> Art. 2º, párrafo 3.

<sup>22</sup> Los Servicios de Psicología y Orientación habían sido creados el 17 de mayo del mismo año en el Decreto-Lei n.º 190/91. estaban constituidos por psicólogos, consejeros de orientación y técni-

en un programa educativo que recoja la orientación general de las áreas y contenidos curriculares especiales adecuados al alumno, junto con los servicios —escolares o no— que el alumno deba recibir.

Si estas medidas fueran consideradas insuficientes, los miembros del SPO junto con los servicios de salud escolar podían proponer la escolarización en alguna institución especial.

Paulatinamente se van ampliando y desarrollando estas medidas. Pocos meses después de la Ley, el Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de octubre concreta las condiciones y procedimientos de aplicación de estas medidas, así como los procesos de diagnóstico, escolarización y los procedimientos que deberían adoptar cada una de las instituciones implicadas. El 29 de junio del 93 se hacen extensivas también a los jardines de infancia y a la enseñanza obligatoria a través de los medios de comunicación (Telescola). En 95 se establece la gratuidad de la escolaridad obligatoria tanto en los centros de educación especial con fines lucrativos, como en los no lucrativos (creados por Asociaciones de Padres o por instituciones particulares de solidaridad social). En 1997 se regula la coordinación entre los establecimientos particulares de educación especial y los equipos de educación especial con vistas a integrar los servicios y mejorar la calidad de los mismos. Allí mismo se concreta la financiación que cada centro debe recibir «según el número de alumnos» y que alcanza un total de 496 € mensuales incluyendo transporte y comedor<sup>23</sup>.

Como puede verse, la iniciativa privada —especialmente sin ánimo de lucro— tiene en Portugal un papel fundamental en la prestación de los servicios de educación especial. Por la Portaria n.º 1102/97 de 3 de noviembre, después de reconocer el valor de estas experiencias y de los recursos que aportan a las escuelas inclusivas, se concretan su ámbito de aplicación (escolarización de alumnos, actividades de apoyo a las escuelas e intervención precoz, siempre en coordinación con los equipos de coordinación de los apoyos educativos), se determinan las condiciones de acceso de los alumnos que atienden y se concretan los apoyos técnico-pedagó-

---

<sup>23</sup> Ver correlativamente: *Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de octubre, Portarias 611/93 y 613/93 de 29 de junio, Portaria n.º 994/ME/MESS/95 de 18 de agosto, Despacho n.º 46/MF/ME/95 de 2 de junio y Portaria n.º 213/97 de 29 de mayo.*

gico y económicos que reciban del Ministerio de Educación a través de las respectivas Direcciones regionales<sup>24</sup>.

Los cerca de 100.000 alumnos que abandonan la escuela obligatoria antes de completarla llevaron al Gobierno a plantear una de las medidas más polémicas: los Currículos Alternativos en la enseñanza regular<sup>25</sup>. Iban dirigidos a alumnos con fracaso escolar reiterado, con problemas de integración escolar, con riesgo de abandono escolar o con dificultades de aprendizaje. Numerosas e inmediatas voces se alzaron denunciando la estigmatización, segregación y baja autoestima que generaba la medida, que dirigía estos currículos excepcionales a una población —no excepcional, como lo hiciera el Decreto 319/91— sino mucho más general.

El Despacho conjunto n.º 105/97 de 1 de junio supuso un paso realmente cualitativo hacia la inclusión. A propósito de las medidas de apoyo pedagógico y educativo, replantea la práctica docente de los alumnos con N.E.E. orientándola hacia una mayor valoración del sentido social de los aprendizajes partiendo de la diferenciación de cada alumno (limitaciones, necesidades y capacidades). Para ello, incide en potenciar las «condiciones y el ambiente generales del centro» y los aspectos organizativos, así como en ofrecer «respuestas pedagógicas diversificadas» dentro de la misma clase para seguir el currículo ordinario. Finalmente, subraya la importancia de retirar la responsabilidad única de la integración —hasta entonces centrada en los docentes de apoyo, a los que potencia a su vez clarificando su situación profesional de «destacados» y mejora en su formación especializada—, haciendo copartícipe de dicha responsabilidad a toda la comunidad educativa: directores, tutores, profesores, los propios alumnos y sus familias. Tal vez una muestra bien ejemplarizadora de estas propuestas la constituya la reconversión de los «Equipos de Educación Especial» en los nuevos «Equipos de Coordinación de los Apoyos Educativos (ECAE)».

<sup>24</sup> Resaltamos la importancia de esta normativa: *Portaria n.º 213/97 de 29 de mayo*. Es de destacar las ratios que el Ministerio se compromete a subvencionar para coparticipar en la educación de los niños atendidos por estas cooperativas: docentes 1 por cada 5 alumnos; psicólogo: 1/60; terapéutas 1/20; auxiliares, vigilantes 1/10 en general y 1/5 con los alumnos totalmente dependientes. En cuanto a las subvenciones económicas para el centro: 5250 \$ por alumno y 11 meses en concepto de funcionamiento, 415 \$ por alumno y día para su alimentación y 21950\$ por alumno y año para material escolar.

<sup>25</sup> Despacho n.º 22/SEEI/96 de 19 de junio.

La nueva reglamentación, que instaura desde 1998 un nuevo régimen de autonomía, administración y gestión de los centros de preescolar, enseñanza básica y secundaria, consagra a la vez el principio de una «pedagogía de la diferencia» que busca un tratamiento de acuerdo a las necesidades, derechos y deberes cívicos de ciudadanos mediante la organización e incremento de medidas de apoyo educativo adecuadas a las necesidades de cada alumno. Flexibilizar y diferenciar la enseñanza son sinónimo de éxito y de integración educativos. Con tal fin, son estructurados los servicios de orientación —ahora más centrados en el currículum y en su flexibilización— y los servicios especializados en el apoyo educativo. Estos últimos estarán constituidos por «los servicios de Psicología y Orientación, el núcleo de apoyo educativo y otros servicios escolares referidos a la acción social, aulas de estudio y actividades complementarias» y tendrán como función «promover la existencia de condiciones que aseguren la plena integración escolar de los alumnos» en coordinación con las estructuras de orientación educativa<sup>26</sup>.

En agosto del 1999 se afianzan los principios de gratuidad universal y de igualdad de oportunidades al ser asumida por el Ministerio de Educación la tutela de las Instituciones Privadas de Seguridad Social (IPSS) hasta entonces dependientes de la Seguridad Social<sup>27</sup>.

Un último decreto de ley regula el currículum de la enseñanza básica. Su art. 10 está dedicado a la educación especial y la refiere exclusivamente a los alumnos con N.E.E. permanentes:

«aquellos que presentan incapacidad/es que se reflejan en una más áreas de la realización de aprendizajes, resultantes de deficiencias de orden temporal, motórica o mental, de perturbaciones del habla o del lenguaje, de perturbaciones graves de la personalidad o del comportamiento o graves problemas de salud».

Este Decreto supone una restricción respecto a la clasificación de la OCDE, ya que priva de la educación especial a los alumnos con «perturbaciones de

<sup>26</sup> Decreto-lei nº115-A/98 de 4 de mayo.

<sup>27</sup> Portaria nº 776/99 del 30 de agosto.

aprendizaje» y con «discapacitados sociales»; excluye igualmente a los alumnos con N.E.E transitorias; reduce los servicios ya prestados por los Equipos de Coordinación de los Apoyos Educativos y puede inducir a utilizar de nuevo los criterios médicos de clasificación en lugar de los pedagógicos, tan duramente conseguidos. De hecho, plantea una nueva visión de la educación especial que esconde un modelo de educación de segunda clase ofrecida a todos los que, por cualquier motivo, tengan dificultades para seguir el currículum normal diseñado para un alumno medio.

Una recapitulación general de los logros recogidos por la legislación nos hace recordar como más significativos los siguientes:

- Obligatoriedad del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, sin excepciones entre los 6 y los 15 años y gratuidad de la misma.
- Obligatoriedad de la primera matrícula en la escuela del área pedagógica donde resida el alumno.
- Obligatoriedad del acuerdo entre padres y educadores para proceder a la evaluación que determine si el alumno tiene o no N.E.E
- Posibilidad de orientar al alumno hacia instituciones de educación especial cuando presente dificultades graves de comunicación en el acceso y comprensión del currículum, graves problemas emocionales y comportamentales u otros problemas contextuales que no puedan ser atendidos en la enseñanza regular.
- Derecho del alumno con N.E.E. a seguir un régimen educativo adecuado a su especificidad con los apoyos oportunos, mediante adaptaciones curriculares, un currículum escolar propio o un currículum alternativo.
- Obligatoriedad de elaborar un «Plan Educativo Individual» y un «Programa Educativo» en casos complejos.
- Existencia en las escuelas de enseñanza regular de los Servicios de Apoyo educativo: Servicios de Psicología y Orientación, núcleos de apoyo educativo y otros servicios escolares del ámbito de la acción social, aulas de estudio y de actividades de complemento curricular.
- Existencia de los Equipos de Coordinación de Apoyos Educativos, exteriores a las escuelas.
- Equipos multidisciplinares especializados en las escuelas de educación especial.



- Financiación por número de alumnos para las escuelas especiales, que alcanza un coste doble, si se trata de centros lucrativos, y triple si son centros no lucrativos; pero ausencia de financiación específica para las escuelas regulares de integración.

## **II.2. Organización y dispositivos para la escolarización de alumnos con n.e.e.**

La administración, gestión y administración de los servicios de educación especial en las escuelas regulares, así como de las escuelas específicas en el nivel obligatorio es competencia del Ministerio de Educación, quien lo ejerce a través de los servicios centrales, regionales —5 Direcciones Regionales— y locales.

Existen dos modalidades de escolarización: escuelas regulares y escuelas específicas. Las primeras se dividen en doce categorías en función de los niveles de escolarización que atienden. La mayor parte son escuelas públicas; de ellas un 28,77 % (3.985 centros) son jardines de infancia, otro 60,13 % (8.327 centros) son Escuelas Básicas sólo de primer ciclo y el restante 11,1 % (1540 centros) imparten diferentes niveles mezclados<sup>28</sup>. Las escuelas privadas —2650 el curso 2001-02— se dividían en: Jardines de Infancia y preescolar, colegios particulares de 1º-2º-3º de enseñanza básica y cooperativas. A su vez, la enseñanza regular (públicos y privados) ofrecen las siguientes modalidades de enseñanza:

- a) Integración funcional —total—: presencia del alumno con N.E.E. a tiempo completo en el aula regular.
- b) Integración parcial: presencia parcial del alumno con N.E.E en el aula regular saliendo puntualmente al aula de apoyo para recibir de manera individual o en grupo los apoyos que le ofrece en docente de apoyos educativos u otro docente.
- c) Integración social: el alumno forma parte de una clase especial, pero convive con los restantes alumnos en las actividades sociales y recreativas.

---

<sup>28</sup> El número tan abultado de Jardines de Infancia se justifica por la práctica reiterada de prolongar su estancia en ellos de los alumnos que debieran entrar en 1.º ciclo al no ser autorizados por los educadores de apoyo educativo. Por esta razón, por ejemplo, el curso 1997 aumentó la escolaridad en un 45 %.

Esta es la modalidad que siguen los alumnos deficientes auditivos<sup>29</sup>, o las clases de Currículos Alternativos.

- d) Integración física (geográfica): el alumno permanece siempre en el aula de apoyo permanente (SAP).

Por su parte las escuelas especiales se dividen en las siguientes clases:

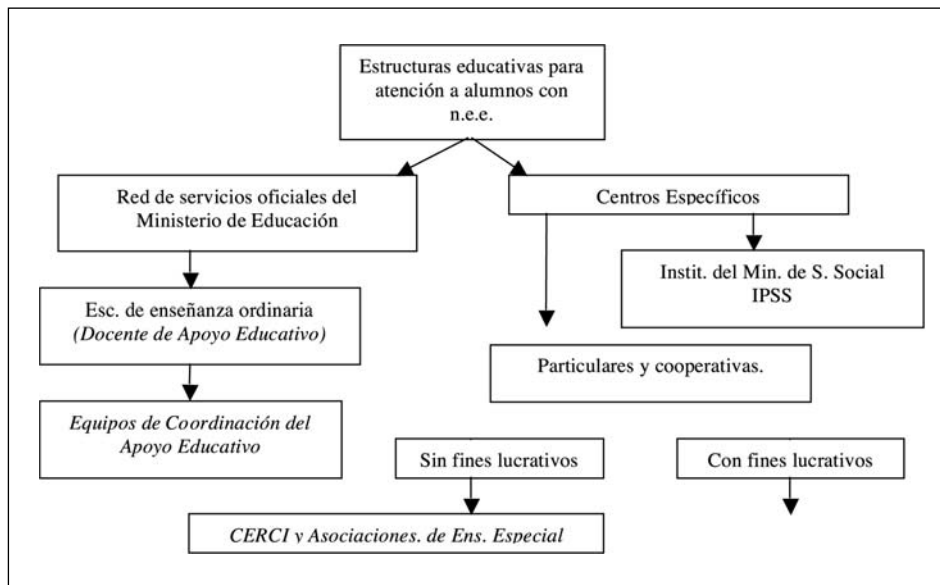
1. Escuelas especiales de Asociaciones sin ánimo de lucro: son 52 escuelas y cuentan con los apoyos de los Ministerios de educación y Seguridad Social. Algunas tienen el estatuto de Instituciones Particulares de Solidaridad Social (IPSS) y la mayor parte son iniciativa de los padres.
2. Escuelas Especiales de Cooperativas: unas 80 escuelas cuentan con apoyos definidos por acuerdos concretos con el Departamento de Enseñanza Básica. La mayor parte son Cooperativas de Educación y Rehabilitación de Niños Inadaptados (CERCI).
3. Escuelas oficiales de la Seguridad Social: son la continuidad de las antiguas instituciones, como la escuela Pía. Suponen un total de 13 centros.
4. Colegios de Educación especial: son 16 centros regidos por instituciones con ánimo de lucro y cuentan con un contrato con el Ministerio que regula las mensualidades máximas que pueden cobrar.

La figura 2 representa este esquema general de atención de los alumnos con N.E.E

---

<sup>29</sup> Estas clases especiales, ubicadas en el interior de escuelas regulares, atienden alumnos con sordera severa y profunda y cuentan para ellos con equipos específicos, condiciones e instalaciones especiales y docentes y técnicos especializados.

**Figura 2. Organización de la atención a alumnos con N.E.E en Portugal en 2001.**



En cuanto a la evaluación-diagnóstico de las N.E.E del alumno el proceso es el siguiente: en primer lugar alguno de los profesores de clase realiza la identificación del alumno; tras la oportuna autorización del encargado de educación se procede a su evaluación; ésta es realizada por un conjunto de profesionales integrado por el núcleo escolar o el consejo de clase y en dicha reunión deben participar los profesores de apoyo. Este grupo debe decidir si existen N.E.E. y de qué tipo, pudiendo concluirse tres opciones distintas:

- Las N.E.E no exigen una especialización de métodos e instrumentos o una solución que implique la segregación significativa del alumno.
- Se confirman las N.E.E que incluyen una especialización de métodos e instrumentos, pero no el régimen de educación especial. Se elabora un Proyecto Educativo Individual.
- Se confirma la necesidad de escolarización en educación especial y se elabora un Programa Educativo.

Las medidas de régimen especial que pueden aplicarse deben ser una o varias de entre las siguientes:

1. Equipos especiales de compensación.
2. Adaptaciones materiales.
3. Adaptaciones curriculares.
4. Condiciones especiales de matrícula.
5. Condiciones especiales de asistencia.
6. Condiciones especiales de evaluación.
7. Adecuación en la organización de las aulas y de las clases.
8. Apoyo pedagógico aumentado.
9. Enseñanza especial.

La evaluación del proceso del alumno debe aproximarse lo más posible a la de los alumnos normales, pero puede adaptarse con las condiciones especiales siguientes:

- Tipo de prueba o instrumento de evaluación.
- Forma o medio de expresión del alumno.
- Periodicidad.
- Duración.
- Lugar de ejecución.

Si el alumno es dirigido a la educación en centros especiales debe disponerse para él un proceso individual en su educación con un Proyecto Individual y un programa para cada año escolar, que no perjudiquen la consecución de los objetivos generales de los ciclos o niveles preceptivos. La evaluación del alumno se referirá a dichos documentos. Cuando el alumno haya cursado un «Currículo Alternativo» será evaluado de acuerdo con los objetivos de su Programa Educativo, pero no recibirá un diploma de escolarización obligatoria, sino un «certificado que especifique las competencias alcanzadas».

### **II.3. Datos relativos a los alumnos con N.E.E**

Es innegable que los progresos realizados hacia la integración educativa en los últimos años han sido enormes y su desarrollo exponencial, como muestra la tabla 4.

**Tabla 4. Evolución del número de alumnos con N.E.E. en enseñanza ordinaria.**

Evolución del número de alumnos con n.e.e. en enseñanza regular									
Curso	1978/79	1982/83	1988/89	1989/90	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02
Nº de alumnos	1.100	3.323	16.584	21.624	36.519	64.133	75.991	75.040	102.608
Fuente	SNR	SNR	ME	ME	SNR	CNE/ME	NDEE/ME	NDEE/ME	NOEE/ME

Pero es necesario un análisis aclaratorio de los datos. El año en que se publica la ley sobre obligatoriedad de la escolarización —DecretoLei 35/90— los alumnos con N.E.E escolarizados en clases normales era de un 23 %. Recordamos que fue el DecretoLei n.º 319/91 el que promulgó de manera completa la integración. Sin embargo, cinco años más tarde y cuando ya se había desarrollado la normativa más específica, todavía el porcentaje de escolarización normalizada no sobrepasa el 40 %.

Fueron dos Decretos, no directamente favorecedores de la integración, los que dispararon paradójicamente las cifras de ésta. El primero de ellos —Despacho Conjunto n.º 105/97— se refería a la descentralización y territorialización de las políticas educativas, pero produjo una flexibilización curricular y la posibilidad de organizar los recursos regionales de manera propia; en los profesionales se produjo un clima de optimismo que hizo pensar en las condiciones ideales de integración que debían arbitrarse, y, como consecuencia, las cifras de escolarización de estos alumnos aumentó en un 76 % desde el curso 96/97 al 97/98. El segundo —DecretoLei n.º 6/2001— del que hemos comentado su retrógrada clasificación de las deficiencias, la reducción de recursos humanos y la inflexibilidad y poca adaptación que plantea para las escuelas, produjo en los docentes un clima de pesimismo ante la amenaza del recorte de recursos y su consiguiente pérdida de puesto de trabajo, ante lo que reaccionaron con una tendencia a identificar mayor número de casos de alumnos con n.e.e., lo que, a su vez, se tradujo en un nuevo aumento entre los cursos 2000/01 al 01/02 del 37 %. Las cifras resultan aún más clamorosas cuando se observa la evolución de los porcentajes referidos a deficiencia mental, que oscilan de un 2,8 % en el curso 2000/01 a un 20,8 % en el curso 01/02 en el caso de 3º ciclo, o los datos relativos a los alumnos con problemas de aprendizaje que pasaron de un 6,4% a un 25 % en el mismo curso y ciclo.

Veamos ahora los datos referidos a las distintas discapacidades. Como ya indicamos, el Decreto ley de 2001 que presenta un nuevo modelo de educación especial plantea una nueva clasificación de las n.e.e. tendente al modelo médico, rechazado en la actualidad incluso por la propia OMS. La nueva clasificación ordena las necesidades de la manera siguiente:

A) N.E.E. de carácter permanente:

- Dominio cognitivo —anterior deficiencia mental—.
- Dominio motor.
- Dominio de la visión.
- Dominio de la audición.
- Dominio de la audición y visión.
- Dominio emocional/ de la personalidad.
- Dominio de la comunicación, lengua y habla.
- Dominio de la salud física.
- Dominio cognitivo sensorial y/o motor —las anteriores plurideficiencias—.

B) Otras necesidades especiales. Se trata de un apartado genérico en el que se agrupan de manera indiscriminada:

«...los niños y jóvenes que experimentan dificultades en el proceso de aprendizaje y de participación en el contexto educativo/escolar derivadas de la interacción entre los factores ambientales (físicos, sociales y actitudinales) y su nivel de funcionamiento en los diferentes dominios. Las eventuales limitaciones que estos alumnos puedan presentar a nivel del funcionamiento en los diferentes dominios será siempre de grado ligero».

Teniendo en cuenta esta clasificación e integrando sus diferencias con las propias de las anteriores legislaciones, los datos quedan reflejados en la tabla 5.

**Tabla 5. Evolución del % de alumnos atendidos por discapacidades.**

Evolución del % de alumnos atendidos por discapacidades								
	<i>Auditiva</i>	<i>Visual</i>	<i>Mental/C</i>	<i>Motórica</i>	<i>D.E.A.</i>	<i>Dist.</i>	<i>Pluridef.</i>	<i>Enferm.</i>
<b>1995/96</b>	5,7	2,7	22,6	7	46	11,5	1,3	3,2
<b>2001/02</b>	4,9	2,7	38,4	5,8	16,5	21,1	7,2	3,4

Destacamos la disminución de un 0,8 % en deficiencia auditiva, de un 1,2 % en motóricos y de un 8 % en las dificultades de aprendizaje. Por el contrario se produce un aumento en el resto de los trastornos: del 2,7 % en la deficiencia visual, del 15,8 %, en el dominio cognitivo —antes tipo mental— sin duda debido al efecto del Decreto del 2001 en los profesionales, como se ha comentado; casi se duplicaría la atención en el dominio emocional/personalidad, por las alteraciones en las condiciones de vida y sociales de las poblaciones; mientras que en plurideficiencias el aumento resulta exponencial pasando del 1,3 % en el 95 al 7,2 % en el 2001, cifra difícilmente creíble<sup>30</sup>. En el apartado de «salud física» las cifras se mantienen constantes. En cuanto a los alumnos de entre 6-15 años que abandonan su escolaridad sin concluirla, alcanzó en 2001 la cifra de 18.671 alumnos, equivalente a un 1,7 % de media, aunque estos porcentajes llegaron al 2,7 % entre los 10-15 años y al 7,1 % a los 15 años. La misma salida anticipada para los alumnos de entre 18 y 24 años alcanza la preocupante cifra del 24,6 %.

Respecto a los alumnos con N.E.E escolarizados en centros especiales la tendencia es, lógicamente la contraria, como muestra la tabla 6.

**Tabla 6. Evolución del número de alumnos escolarizados en centros específicos.**

Evolución del número de alumnos escolarizados en centros específicos						
Curso	1978/79	1982/83	1995/96	1996/97	2000/01	2002/03
N.º de alumnos	8.000	10.500	11.600	9.369	5.431	4.852
Fuente	SNR	SNR	CNE	SNR	NOEE/ME	ME

<sup>30</sup> En efecto, los datos del Secretariado Nacional de Rehabilitación (SNE) sitúa el número de plurideficientes comprendidos entre los 6-15 años en 2.079. Deducimos por ello que la tasa máxima de escolarización alcanzaría un 3 % para este grupo de alumnos.

El descenso producido a partir del pico de 1995 no parece suficiente. En efecto, se produce una reducción en la entrada de nuevos alumnos, pero no una salida de los ya escolarizados que apuran su estancia hasta los topes legales. A la vez existen otros datos no menos preocupantes. Según algunos estudios (BAIRRÃO, 1998: 307) un 2,5 % de alumnos de 1.º y 2.º ciclo fueron derivados de escuelas normales a especiales, no siendo los casos más graves. El propio Ministerio estimulaba esta escolarización al publicitar un aumento del 2 % en los recursos dedicados a este tipo de centros. Los datos alcanzan tintes dramáticos cuando nos asomamos a los establecimientos oficiales de la Seguridad Social. Sólo las denuncias de casos de pedofilia pusieron en evidencia la existencia de 10.000 niños en estos centros-15.000 para algunos investigadores-. Esos mismos estudios manifiestan que el 15 % no tienen ningún nivel de escolaridad, un 33 % tiene entre 6-10 años, un 11 % entre 11-15 y un 49% de los que tiene 18 años no terminarán la escolaridad obligatoria.

Veamos ahora los últimos datos y proporciones de los alumnos con n.e.e atendidos. Partimos para ello de las cifras completas del curso 2000-01. Son las que recoge la tabla 7.

**Tabla 7. Datos de escolarización de alumnos con N.E.E. en el curso 2000/01.**

Curso académico	Nº Total de alumnos escolarizado	Alumnos con n.e.e. en enseñanza regular	% de a.n.e.e. en ens. Regular	Alumnos con n.e.e.e. en educ. especial	% de a.n.e.e. en ens. especial	Alumnos en Servicios sociales	% alumnos en Servicios Sociales.
2000-01	1.122.305	65.285	5,8	4.532	0,5	723	0,06

Queremos destacar que un 6,3 % del total de alumnos escolarizados en Portugal en la enseñanza obligatoria son clasificados como alumnos con n.e.e.. De ellos, un 93 % está escolarizado en centros ordinarios, frente a un 7 % que asiste a centros específicos. El porcentaje de alumnos atendidos en centros de la Seguridad Social representa un 0,06 % del total de alumnos.

Respecto a los cursos siguientes, de nuevo el Decreto de 2001 convirtió en «voluntarias» las informaciones que anteriormente solicitaba el Observatorio de Apoyos Educativos con carácter obligatorio. Esto ha hecho que en el curso 2001-02



sólo se cuentan con un 47,7 % de respuestas válidas para valorar la escolarización del curso, siendo los datos una proyección no completamente válida. Por ello, la comparación de la evolución de ambos años no puede ser completa. La tabla 8 nos muestra una síntesis de la escolarización de los alumnos con N.E.E en ese curso.

**Tabla 8. Datos de la escolarización de alumnos con N.E.E en el curso 2001/02.**

Curso académico	Nº Total de alumnos escolarizado	Alumnos con n.e.e. en enseñanza regular	% de a.n.e.e. en ens. Regular	Alumnos con n.e.e.e. perman.	% de a.n.e.e. en perman.	Alumnos con otras n.e.e	% alumnos con otras n.e.e.
2000-01	1.097.303	90.911	8	49.092	54	41.819	46

Según la proyección aportada por los nuevos datos, el porcentaje de alumnos con N.E.E ha ascendido un 2 % respecto al curso anterior. De ellos, un 54 % tienen la consideración de «N.E.E permanentes» y el 46 % restante de «otras». Si tenemos en cuenta los datos por niveles, los alumnos con N.E.E en la enseñanza regular suponen en el curso 2001-02 un 12 % en primer ciclo, un 7 % en segundo y un 4 % en tercero. Ello supone que el porcentaje de alumnos escolarizados en centros ordinarios ha aumentado un 39 % de media respecto al curso anterior, mientras que ha descendido un 25 % los atendidos en centros especiales.

#### **II.4. Datos relativos a los profesionales.**

Los servicios técnicos encargados de los apoyos educativos, regulados por el Decreto-Lei n.º 115-A/98, son:

«servicios especializados del apoyo educativo y se dedican a promover la existencia de las condiciones que aseguren la plena integración escolar de los alumnos, debiendo conjugar su actividad con las estructuras de orientación educativa».

Están constituidos por: los Servicios de Psicología y Orientación, los núcleos de Apoyo Educativo y, finalmente, por otros servicios organizados por la escuela y referidos a la acción social escolar, la organización de aulas de estudio y a actividades complementarias curriculares.

En cuanto a los primeros, el curso 2001/02 existían 466 psicólogos encargados de 1.105 escuelas. Sin embargo su distribución evidencia una ineficacia alarmante, ya que en la práctica sólo son atendidas un 2 % de las escuelas con 1º, 2º y 3º ciclo y un 5,5 % de las que cubren 2º y 3º ciclos.

Respecto a los Docentes de Apoyo Educativo, han tenido que adaptarse a las distintas modificaciones de los diferentes cambios legislativos. En los años setenta se incorporaron a la educación especial mediante los Equipos de Educación Especial de ámbito local. Su trabajo se centraba exclusivamente en el alumno con deficiencia —en 1991 se haría extensivo también a las dificultades de aprendizaje— y se realizaba como apoyo directo dentro o fuera del aula. Tenían un carácter itinerante entre los distintos colegios del concejo y su servicio se refería fundamentalmente a 1.º Ciclo De Enseñanza Básica (CEB).

En 1997 son extinguidos estos equipos y sustituidos por los «docentes de apoyo educativo». Sus funciones también fueron cambiadas abandonando los apoyos directos a los alumnos y centrándose ahora en el conjunto de la escuela, los profesores o las aulas. Dejaron de este modo el carácter itinerante anterior, lo que no mejoró su eficacia interferida por su falta de preparación, el estancamiento de sus prácticas, la falta de fundamentación científico-pedagógica y por la resistencia de directivos y profesores a incorporarlos a sus prácticas y decisiones.

El Decreto de 2001 vuelve a dirigir de nuevo su acción a los alumnos concretos, con la referencia ya mencionada de su preferencia por los «permanentes».

En todo momento pervive la precariedad de su estabilidad laboral, siempre dependiente de contrataciones anuales, llevadas a cabo por las Direcciones Nacionales o Regionales, bien entre los profesores que forman parte de las plantillas de las escuelas o zonas pedagógicas y tienen preferencia los docentes especializados, bien entre los docentes de 1º ciclo o de 2º y 3º ciclo encargados de algunas de las materias de los Currículum Alternativos (las llamadas comúnmente «portugués funcional» y «matemáticas funcionales»)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Están regulados respectivamente por el *Despacho Conjunto n° 105/97* y por el *Decreto-Lei n° 35/88*.

La tabla 9 nos muestra su evolución en estos años y la consiguiente modificación en las ratios.

**Tabla 9. Evolución del número de docentes de apoyo educativo y especialización.**

Curso escolar	Número de docentes			Ratio	Fuente
	Especialistas	No especial.	Total	Alumnos/docente	
1988/89	488	850	1.338	13	DEB/ME
1989/90	573	1.323	1.896	11,4	DEB/ME
1995/96	1.039	1.776	2.815	13	DEB/ME
1997/98	1.149	4.816	8.965	11	DEB/ME
2000/01	2.156	4.721	6.877	11	DEB/ME
2001/02	2.156	2.182	4.338	23	Pub. On line
2002/03	2.156	3.237	5.393	19	Estimativa

Es de señalar el gravísimo descenso de un 27 % en el curso 01/02 bajando las ratios de 1/23 a 1/13 para los permanentes, todo ello sin tener en cuenta los 2º y 3º ciclo. Aún más dramático fue el descenso del 46 % en los apoyos designados para «otras necesidades especiales». El curso siguiente las cifras fueron corregidas con la contratación de 1055 docentes más, lo que tan sólo consiguió elevar la ratio al 1/19, muy por debajo de dos años atrás.

Para el presente curso de 03/04 las plazas sacadas a concurso son 6.115. De ellas el 85 % se dedicarán a deficiencia mental, motórica, disturbios emocionales, plurideficiencias y salud física; un 15 % a problemas de visión y audición; las dificultades de aprendizaje, otras necesidades, categorías transnacionales y superdotados quedan con un contundente 0 %.

Es preciso señalar igualmente el bajo nivel de especialización de los profesionales contratados, que recoge la tabla 9. Por todo ello, el Observatorio de los Apoyos Educativos concluye que:

- Un 36 % de los alumnos con N.E.E no cuenta con apoyos especializados.
- Existe agrupamientos de escuelas con 12 docentes de apoyo educativo sin especialización. Un 14,4 % de las escuelas tienen 4 docentes sin especialización y las que tienen 5 de ellos alcanzan hasta un 13,6 %.

- Existen docentes a tiempo total y otros con dedicación parcial. No existen datos concretos respecto de sus porcentajes.

En cuanto a los otros servicios, suelen estar cubiertos por funcionarios de la administración de las escuelas, quienes se encargan de las cuestiones relativas a la alimentación, libros, material escolar y específico, transportes y seguros escolares.

No existen, por norma, terapeutas del habla. Cuando su servicio es preciso, se demanda a través de los responsables del centro y suele ser cubierto por instituciones particulares con un subsidio de educación especial. Otras veces debe ser asumido por el interesado.

Tampoco existe una plantilla específica de auxiliares. Cuando el grado de deficiencia lo justifica, se contratan asalariados sin formación y, muchas veces, incluso sin experiencia.

Respecto a los centros de educación especial, aquellos calificados como «sin fines lucrativos» deben estar dotados de «a) Grupo de docentes, en número correspondiente al cociente, redondeado por exceso, de la división del número total de alumnos por 5»<sup>32</sup>. La normativa para los centros «lucrativos» es más ambigua — «personal docente, un docente a tiempo completo por clase y otros profesores con formación adecuada al proyecto educativo de la escuela»<sup>33</sup>, pero las ratios se aproximan a las anteriores. Deben contar además ambos tipos de centros con un psicólogo por cada 60 alumnos y un terapeuta por cada 20. Los centros no lucrativos están obligados a contar también con un auxiliar de acción educativa por cada 10 alumnos, o por cada 5 si estos presentan una dependencia total<sup>34</sup>.

En cuanto a los Equipos de Coordinación de los Apoyos Educativos, las nuevas funciones que les atribuyó el Decreto de 97 fueron sencillamente «asumidas»

---

<sup>32</sup> *Portaria n° 1102/97, art. 8°, párrafo 2, línea a).*

<sup>33</sup> *Portaria n° 1103/97, art. 3°, párrafo 1, línea a).*

<sup>34</sup> Un estudio reciente del Secretario Nacional de Rehabilitación habla de 106 psicólogos, 179 terapeutas y 607 auxiliares en las 85 escuelas especiales de las cooperativas de asociaciones y en los 30 colegios de enseñanza especial. A ellos habría que sumar los existentes en las IPSS y en las instituciones del Ministerio de Seguridad Social, que suponen un 49 % de los centros especiales del país.

por los profesionales «emigrados» de los anteriores Equipos de Educación Especial. Las 189 ECAE creadas en 1997 incluían 417 profesionales, la mayoría docentes de 1º CEB. Su constitución monodisciplinar<sup>35</sup> y la inercia de seguir con las prácticas anteriores derivaron su acción convirtiéndose en meros «trasmisores» de las orientaciones de la DRE a los centros. La «decapitación» del 2001, que las redujo a 100 unidades a nivel nacional en el curso 2002/03, los sucesivos recortes en profesorado de apoyo y el aumento del alumnado han pervertido su sentido original distanciándolas del cumplimiento de las importantes funciones que tenían asignadas: coordinación institucional, gestión pedagógica de los servicios especializados, colaboración y apoyo a los órganos de gestión, todo ello desde el ámbito de la estimulación precoz hasta el de la transición a la vida adulta.

Un Seminario sobre la Escuela Inclusiva recogía la valoración de todos estos profesionales sobre las prácticas integradoras. En él denunciaban como aspectos negativos:

- La falta de recursos humanos (psicólogos, técnicos de servicio social y terapeutas), materiales y económicos.
- Dificultad de coordinación con otros servicios y profesionales.
- Excesivo número de alumnos por clase.
- Insuficiente preparación y especialización para el desempeño de sus funciones.
- Diversidad de funciones a desempeñar.
- Falta de autonomía de los ECAE.
- La prioridad en el apoyo al profesor de aula.
- Existencia de barreras arquitectónicas en los edificios escolares.

A la vez señalaban como aspectos positivos en el proceso integrador:

- Una mayor flexibilización en la organización de las respuestas educativas.
- La colaboración personal (profesionales, padres,...) y con los servicios locales.
- La asignación y gestión pedagógica de los recursos a los centros.

---

<sup>35</sup> El 70 % eran especialistas en educación especial, otro 2,6 % tenían formación en distintas áreas de ciencias de la educación y un 27,4 % no contaban con ninguna especialización.

- La gestión compartida de la clase.
- La permanencia del alumno en el aula.
- La participación de los padres.
- La corresponsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente en estimulación precoz y transición a la vida adulta y profesional.
- La colaboración con los centros de profesores para organizar la formación.

Y terminaban proponiendo sugerencias de mejora:

- Constitución de equipos multiprofesionales en centros y ECAE: psicólogos, terapeutas, trabajadores sociales,...
- Estabilidad laboral de los profesionales como forma de garantizar la continuidad de los servicios.
- Reducción de las ratios en las aulas.
- Mejorar la coordinación institucional.
- Mejorar la formación de los profesionales.
- Creación de Centros de Recursos.
- Mayor autonomía de los ECAE y su constitución en base a la candidatura de proyectos.

### **II.5. Organización y gestión de los centros**

La organización y gestión de los centros en Portugal se rige por dos normativas: el Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de noviembre, que instituye el Estatuto de la Enseñanza particular y Cooperativa, y por el Decreto-Lei nº 115-a/ de 4 de mayo del 98 en lo que se refiere a los centros públicos de preescolar, primaria y secundaria, tanto regular, como especial. Ambas normativas, desarrollan el principio de autonomía y proponen los medios y recursos habituales para la gestión y administración, con los que también deben resolverse las necesidades de la integración.

El primer y principal medio, junto con el reglamento interno y el Plan anual de actividades, es el Proyecto Educativo de la Escuela:

«documento que consagra la orientación educativa de la escuela, elaborado y aprobado por los órganos de administración y gestión para un horizonte de tres años, en el

cual se explicitan los principios, los valores, las metas y las estrategias según las cuales la escuela se propone cumplir su función educativa».

En el caso de los centros particulares especiales, se explicita que «el proyecto educativo esté adecuado a las necesidades de los alumnos»<sup>36</sup>.

A continuación, el Proyecto Curricular de Escuela adecua el currículo nacional al contexto de cada centro<sup>37</sup>. Debe incluir para ello aspectos como la flexibilización curricular, la interdisciplinariedad, el trabajo del proyecto, la articulación horizontal y vertical de los currículos disciplinares, las orientaciones curriculares, las metodologías a potenciar y la revisión de la carga horaria, así como de las distintas ofertas educativas. Su aprobación, por los órganos de gestión y administración respectivos, debe incluir al menos los siguientes objetivos directamente implicados en el proceso integrador:

- Profundizar las relaciones interpersonales y de integración en el grupo, favoreciendo la comunicación y la cooperación.
- Promover el cumplimiento de la escolaridad obligatoria con éxito.
- Aumentar la autoestima y combatir la exclusión.
- Motivar a los alumnos para que la escuela sea un espacio de convivencia, sano y de aprendizaje.
- Crear en los alumnos un espíritu de solidaridad, justicia y responsabilidad, intentando desarrollar una verdadera educación para la ciudadanía.
- Motivar a las familias para que colaboren con la escuela en la resolución conjunta de los eventuales problemas.

El paso y herramienta siguiente lo constituye la organización de las aulas. La única referencia que la legislación recoge, y ésta abierta, se refiere a las ratios. Se establece un máximo de 20 alumnos por aula y 2 con N.E.E., pero deja la aplicación de este principio al arbitrio del organizador y gestor del centro, con un criterio intencionadamente flexible: que estos alumnos «requieran la atención especial del

---

<sup>36</sup> *Portarias n° 1102/97 y n° 213/97.*

<sup>37</sup> Está regulado por el Decreto-Lei n° 6/2001 que indica los principios orientadores de la organización y gestión escolar, así como el proceso de desarrollo del currículo nacional y la evaluación de los aprendizajes.

profesor», lo que —como era previsible— se traduce en la práctica en diferencias tan clamorosas como clases con 29 alumnos (tres de ellos con N.E.E.) en el norte de Portugal, junto a clases con 15 (1 con N.E.E) en el centro del país.

Los servicios de apoyo propios de los centros son establecidos y concordados con la dirección de los centros por los Equipos de Coordinación de Apoyos Educativos. Son éstos los encargados de contribuir a la igualdad de oportunidades en el proceso educativo estimulando las respuestas pedagógicas diversificadas, de promover las condiciones escolares adecuadas a la integración, de mejorar la calidad educativa en lo referente a la orientación educativa, a la interculturalidad, a la salud escolar y a la mejora del ambiente educativo y, finalmente, de ordenar los recursos existentes desde las diversas instancias administrativas y privadas<sup>38</sup>. Su acción se canaliza por medio de los Proyectos Educativos de Concejo<sup>39</sup> y está referida al marco geográfico de un Concejo, aunque la realidad nos muestra que, para los 278 Concejos existentes en Portugal en 2000, sólo había 186 equipos de coordinación, que fueron reducidos a 100 un año más tarde.

Un aspecto crucial de la integración lo constituye la formación inicial y continua de los profesionales. En cuanto a la primera, los profesores ordinarios deben acreditar estudios de magisterio Primario o Licenciatura<sup>40</sup>, los docentes de apoyo añaden a ésta una formación específica<sup>41</sup>, los psicólogos una licenciatura en psicología —sin determinar el ramo— y los auxiliares «habilitaciones académicas».

---

<sup>38</sup> Ver Despacho Conjunto nº 105/97.

<sup>39</sup> En dichos Proyectos, coordinados por los Equipos de Coordinación, participan todos los centros escolares del Concejo, la Cámara Municipal, la Dirección Regional de Educación, el Centro de Formación de Asociaciones de Escuelas del Concejo, las Asociaciones de padres y de encargados de educación, el centro de empleo, las asociaciones empresariales y comerciales, el centro de salud u hospital, la guardia nacional republicana, los bomberos municipales, las asociaciones culturales y recreativas, las instituciones de solidaridad social y las asociaciones de estudiantes.

<sup>40</sup> Solo a partir del año 91 los cursos de formación de profesores incorporan una cierta formación en educación especial. Pero la mayoría de los docentes en activo fueron formados en planes anteriores que no contemplaban este componente.

<sup>41</sup> Ésta consiste en un Diploma de Estudios Superiores Especializados (DESE), una Maestría o un Doctorado a los que se accede tras cinco años de ejercicio docente. La formación dura 2 años, y tiene una carga docente mínima de 250 horas distribuida en: 20 % formación general en ciencias de la educación, 60 % específica de educación especial y el restante 20 % orientada a la elaboración, desarrollo y evaluación de un proyecto en el área de la educación especial.



Respecto a la formación continua, es obligatoria para los docentes ordinarios y docentes de apoyo educativo y consiste en la inscripción —no siempre su realización efectiva— en tres acciones de formación anuales de entre las programadas por los Centros de Profesores, Universidades, Escuelas Superiores de Educación o Sindicatos. La elección de las temáticas es libre y ni siquiera es preciso que se refiera a la educación especial. Los psicólogos y terapeutas no pertenecen a la carrera docente, lo que implica que su promoción depende meramente de los años de servicio y no se les exige formación continua. En cuanto a los auxiliares, las precarias condiciones de trabajo hacen que habitualmente sean solicitadas por los más vulnerables económica y culturalmente, y no por los más capacitados.

La administración portuguesa realizó el curso 99/00 una evaluación de la integración<sup>42</sup>. La muestra de 329 centros puso de manifiesto que entre 65-95 % de los centros consiguen resultados adecuados y sólo un 7 % negativos. No obstante, lejos de analizar los puros resultados eficientes del sistema —y no los beneficios aportados—, es preciso abundar en la responsabilidad de los centros quienes deberían realizar su propia autoevaluación partiendo de los objetivos planteados en los respectivos Proyectos Educativos, Proyectos Curriculares y Planes Anuales de Actividades.

La participación de los padres está garantizada por la legislación<sup>43</sup>. Las Asociaciones de Padres participan en cada centro a través de la Asamblea de la Escuela, del Consejo Pedagógico y de los Consejos de Clases Disciplinarias. A nivel nacional la Confederación de Asociaciones de Padres forma parte del propio Consejo Nacional de Educación. Sin embargo la participación de los padres debe llegar, sobre todo, al plano personal. Para este nivel de implicación, ni el sistema, ni los profesores tienen la actitud y la capacidad suficientes para aceptar e instar ésta que constituye una de las variables más imprescindibles del éxito de la integración. Hemos recogido anteriormente el fuerte protagonismo de las Asociaciones de Padres de niños con discapacidad que ha llegado a constituir su oferta educativa como una de las alternativas de educación, incluso con el reconocimiento y sub-

---

<sup>42</sup> Ver datos de la muestra, criterios utilizados y aspectos evaluados en *Relatório Global da Avaliação Integrada*.

<sup>43</sup> *Decreto-Lei n.º 372/92 de 27 de noviembre, Despacho n.º 239/ME/93 de 20 de diciembre, Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de enero*

vención estatal. Sin embargo, estas experiencias, cerradas en sí mismas, con una flexibilidad de horarios más compatibles con las necesidades de los padres y excesivamente pendientes de la protección de sus hijos respecto de las adversidades de la vida en común no representan la mejor muestra de una auténtica integración.

## **II.6. Financiación de los recursos.**

En las escuelas ordinarias —públicas, privadas o cooperativas— los recursos personales se limitan a la dotación de un profesor de apoyo por cada 13 alumnos con N.E.E permanentes. En cuanto a los materiales, no existe ninguna dotación fija; cada Consejo Ejecutivo debe argumentar las dotaciones que precisa para adaptación de espacios o adquisición de materiales. La dotación material individual tiene el carácter asistencial de acción social escolar, incluido en el grupo genérico de «alumnos necesitados», y se refiere exclusivamente a la exención de la tasa de matrícula y del seguro escolar, la ayuda para la adquisición de material escolar, ayuda alimenticia y ayuda para la adquisición de prótesis o similares.

Por su parte, los centros específicos cuentan con una financiación global por alumno con la que deben cubrir todos los gastos personales y materiales del centro. Esta subvención en el año 2003 alcanzó la cifra de 11.272.714 € para 24 establecimientos de enseñanza privada con un total de 1.597 alumnos, y con otro presupuesto de otros 14.638.816 € para 82 Cooperativas de Asociaciones que atienden a 1.690 alumnos. Además los centros sin fines lucrativos reciben un profesor de apoyo técnico-pedagógico por cada 5 alumnos. Por su parte, estas instituciones realizan múltiples actividades para recaudar fondos: proyectos europeos, venta de productos propios, campañas,...

La tabla 10 nos muestra un análisis comparativo de los costes anuales en euros por alumno de cada modelo de escolarización y su evolución en los años 95 y 2002<sup>44</sup>:

---

<sup>44</sup> Los datos del curso 95/96 son extraídos del estudio citado de BAIRRAO, J. (Coord) (1998). Los referentes al curso 2002 los hemos concluido del análisis de los presupuestos estatales.

**Tabla 10. Comparación de los costes económicos de los dos modelos de atención en los cursos 95/96 y 2002/03.**

	Centros Específicos		Centros de Investigación	
	Cooperativas/asociaciones	Colegios de Educ. Especial	Alumno con n.e.e.	Alumno sin n.e.e.
1995/1996	627,09	336,17	202,76	128,69
2002/2003	787,45	641,70	304,95	193,60

### **III. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO**

Es indudable que desde los años 90 Portugal ha realizado un progreso muy significativo hacia la integración. En el 90 se publicó la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica para todos los niños entre 6-15 años y desde entonces se ha reducido la tasa de abandono (8,1 %) hasta un todavía preocupante 1,7%. En 1991 se sustituyó la categorización médica por la pedagógica, reduciendo hasta el 0,5 % actual el porcentaje de los niños escolarizados en instituciones especializadas. En 1997 se crearon los profesores de apoyo dotándolos de nuevas funciones, así como las ECAE y las ratios actuales —todavía insuficientes— se encuentran a la par de las proporciones más excelentes de la integración en la UE. Fueron creados los «Territorios educativos de intervención prioritaria» (TEIP), medida que espera todavía su generalización, pero que ya apunta una mejora en las condiciones de la integración organizando los recursos en pro de los aprendizajes y abriendo el espacio escolar hacia nuevas actividades. Nuevas promociones de niños han pasado su etapa de jardines de infancia escolarizados junto a compañeros con discapacidades: es esta experiencia la mejor semilla para un futuro en igualdad, aceptación de las diferencias, respeto y solidaridad entre ellos. No se avanzó, sin embargo, suficientemente en la reorganización del currículo escolar o en la autonomía y gestión escolar, lo que habría permitido flexibilizar el currículo escolar y llevar a cabo proyectos educativos realmente centrados en la realidad de los alumnos.

Pero la integración no consiste solamente en la mera ubicación física o geográfica. Por ello queremos denunciar ciertas tendencias de los últimos años que comportan importantes riesgos para una auténtica integración:

- Una concepción mercantilista de la educación que postula valores como la eficiencia, la efectividad, la excelencia, el rigor o la competencia, lo que implica un enfoque educativo que la Agencia Europea ha denunciado como preocupante para la auténtica inclusión ([www.european\\_agency.org](http://www.european_agency.org),2003).
- La ausencia en la práctica docente –siempre publicitada, pero nunca asumida de manera efectiva- de un constructivismo social que dé importancia al contexto social, a la opinión de los alumnos, a la colaboración y a la inclusión.
- La publicación de algunas normativas últimas (Decreto-Lei nº 319/91, Despacho conjunto nº 105/97 y Decreto-Lei nº 6/2001), que restringen la aplicación de la integración volviendo al modelo médico, a la reducción de los servicios, a la vez que priorizan los centros específicos.
- Una inadecuada gestión de los recursos económicos, que favorece la atención en los centros específicos invirtiendo en ellos tres veces más por alumno, aun a sabiendas de que escolarizan a alumnos con dificultades ligeras y de que son atendidos por profesionales no suficientemente cualificados.
- Falta de una formación inicial y continua adecuada en los profesionales (profesores de apoyo, terapeutas, psicólogos, coordinadores, tutores, directores,...) y hay una ausencia total de ella en los auxiliares de educación.
- Insuficiencia de los recursos humanos.
- Incapacidad de respuesta de los ECAE debido a su carácter monodisciplinar.
- Escaso desarrollo de una autonomía escolar que articule proyectos educativos basados en la diversidad de los alumnos y que los desarrolle mediante currículos flexibles y diversificados.
- Falta de coordinación en la articulación de los recursos y en la gestión de los mismos.
- Insuficiente e inadecuada participación de los padres y de sus asociaciones.
- Falta de acciones nacionales de sensibilización social.
- Escasa implicación social del movimiento contra la discriminación.

Aparte de estas deficiencias más generales cuya superación resulta imprescindible para conseguir una integración —en realidad, incluso, una educación— de calidad, quisiéramos resaltar algunos aspectos o enfoques que entendemos especialmente urgentes:

- Es importante privilegiar la prevención, detección y atención inmediatas como primeras formas de acción, priorizando para ello la creación de un entorno favorable a los aprendizajes y al éxito, a la vez que organizando la atención y la intervención inmediatas desde las primeras manifestaciones de cualquier dificultad.
- Es necesario, instaurar la adaptación de los servicios educativos como primer criterio pedagógico de los profesionales que tratan alumnos con N.E.E y llevarlo a cabo mediante el ajuste y/o modificación de las formas de actuar y por medio de la articulación de diferentes opciones y estrategias adecuadas a sus peculiares capacidades, limitaciones y necesidades de los alumnos.
- Es igualmente necesario colocar la organización de los servicios educativos al servicio de los alumnos con N.E.E, centrándolos en la evaluación de sus capacidades y necesidades y asegurando que se producen en el medio más natural posible, próximo a su residencia habitual y privilegiando la integración en las aulas ordinarias.
- Es imperioso, crear una verdadera comunidad educativa con el alumno y su familia como principales agentes educativos, junto con los organismos de la comunidad a fin de favorecer una intervención más coherente y unos servicios más articulados.
- Es indispensable, atender la situación de los alumnos en situación de riesgo, especialmente la de aquellos con dificultades de aprendizaje y con comportamientos inadaptados, así como determinar los criterios de intervención necesarios que permitan responder a sus capacidades y necesidades de la mejor manera posible.
- Es esencial disponer de los recursos cualificados precisos para evaluar el proceso educativo de los alumnos desde los diversos criterios de adquisición de los saberes pedagógicos, de la socialización y de la cualificación. Del mismo modo es preciso disponer de los recursos que permitan evaluar la calidad de los servicios y rendir cuenta de los resultados.

Consideramos improbable que el actual proceso de integración en Portugal pueda ser cuestionado o frenado, especialmente si tenemos en cuenta los compromisos adquiridos por los gobernantes con los organismos internacionales de los que se jactan en formar parte (OCDE, UNESCO). Sin embargo estamos todavía lejos de conseguir una escuela auténticamente inclusiva. A pesar de ello, o tal vez preci-

samente por ello, la inclusión es un reto necesario. La escuela inclusiva, más allá incluso de los derechos de los propios alumnos con N.E.E, cultiva en todos la riqueza que implica las diferencias, desarrolla y asegura cada una de nuestras individualidades y afirma, en una sociedad competitiva, el valor de la diversidad como generadora de las actitudes de respeto, aceptación y solidaridad. Y ello es un compromiso, una necesidad y un derecho que afecta, implica y beneficia a toda la sociedad.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAIRRAO, J. (Coord.) (1998): *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema de educação* (Lisboa, Conselho Nacional de Educação).

CORREIA, L. (1997): *Alunos con necessidades educativas especiais nas classes regulares* (Porto, Porto Editora).

FERNANDES, H. (2002): *Educação Especial, integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. Estudo de um caso*. (Braga, Edições APPACDM Distrital de Braga).

GOFFMAN, E.(1989): *La identidad deteriorada* (Buenos Aires, Amorrortu).

MEIJER C. (1998): *Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques. Tendances dans 14 pays européens*. (Bruxelles, Agence Européenne pour le Développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers).

MEIJER, C.(Coo) (2000): *Le financement de l'éducation spéciale*. (Bruxelles, Agence Européenne pour le Développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers).

MEIJER C. (Coo) (2003): *Les besoins éducatifs particuliers en Europe* (Bruxelles, Agence Européenne pour le Développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers).

MINISTÉRIO da Educação.(2001): *Observatorio dos Apoios Educativos: Anno lectivo 2000/01*. (Lisboa, DEB, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial).

MINISTÉRIO da Educação.(2002): *Ano escolar 2002/03. Dados globais de referência*. (Lisboa, ME).

MINISTÉRIO da Educação.(2003): *Observatorio dos Apoios Educativos: Anno lectivo 2001/02*. (Lisboa: DEB, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial).

MINISTÉRIO da Educação. (2003) *Orçamento por accões 2003* (Lisboa, Gabinete de Gestão Financeira).

#### **REFERENCIAS LEGISLATIVAS**

Constituição da República Portuguesa – 1976.

Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro – Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa.

Decreto-Lei nº 115/A/98 de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário.

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio – Regime de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar, Básica e Secundaria.

Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio – Serviço de Psicologia e Orientação.

Decreto-Lei nº 243/87 de 15 de Junho – Dispensa de Frequência Escolar.

Decreto-Lei nº 247/89 de 5 de Agosto – Integração Profissional da Pessoa Deficiente.

*ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

---

Decreto-Lei nº 301/93, de 31 de Agosto.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial.

Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de Janeiro – Escolaridade Obrigatória.

Decreto-Lei nº 372/92 de 27 de Novembro – Constituição das Associações de Pais e Encarregados de Educação.

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro – Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Secundário.

Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de Dezembro – Dispensa da Matrícula e Frequência.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 1 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Despacho 22/SEEI/96 de 19 de Junho – Currículos Alternativos.

Despacho Conjunto nº 105/97 – ME/SEEI/SEAE de 1 de Junho – Apoios Educativos.

Despacho Conjunto nº 19/SERE/88 – Apoio Pedagógico Acrescido.

Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88 – Equipas de Educação Especial.

Despacho Conjunto nº 46/MF/ME/95 de 2 de Junho.

Despacho nº 173/ME/91 de 23 de Outubro – Regulamentação da Aplicação do D.L. nº 319/91.

Despacho nº 178-A/ME/93 – Medidas de Apoio Pedagógico.

Despacho nº 239/ME/ de 20 de Dezembro – Constituição das Associações de Pais e Encarregados de Educação.



Despacho nº 9590/99 – D.R. nº 112, II Série.

Despacho nº 98/A/92, de 20 de Junho.

Despacho Normativo nº 98-A/92 – Sistema de Avaliação no Ensino Básico.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 9/89 de 2 de Maio – Lei de Bases da Prevenção e de Reabilitação e Integração.

Orçamento de Estado para o ano de 2003. Lisboa: Ministerio da Educação, Gabinete de Gestão Financeira.

Perfil Profissional de Especialização em Educação Especial – D.R. nº 52, II Serie.

Portaria 1102/97 de 3 de Novembro.

Portaria 213/97 de 29 de Março.

Portaria nº 611/93 de 29 de Junho – Regime Educativo Especial/Jardins-de-Infância.

Portaria nº 613/93 de 29 de Junho –Regime Educativo Especial/Ensino Mediatizado.

Portaria nº 776/99 de 30 de Agosto.

Portaria nº 994/ME/MESS/95 de 18 de Agosto – Acesso e frequência de estabelecimentos de Ensino regular e de Educação Especial e Apoio Financiero.

**RESUMEN**

---

Portugal se inscribe en el grupo de los países de la UE con una tendencia más marcadamente integradora. El artículo aborda este hecho educativo en el nivel de la enseñanza obligatoria y estudia el proceso seguido por este país en la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales relacionándolo con sus particulares condicionamientos políticos, sociales y pedagógicos.

Tras un recorrido histórico por los hitos más significativos, analiza la normativa vigente, revisa la práctica actual y concluye una valoración crítica que oriente las mejoras futuras. En todo momento el estudio utiliza las unidades de comparación de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales para facilitar estudios comparados posteriores.

**PALABRAS CLAVES:** Integración educativa. Escuelas Inclusivas, Necesidades Educativas Especiales. Política educativa. Portugal.

**ABSTRACT**

---

Portugal is inscribed in the group of EU countries with a clear integrating tendency. The article undertakes this educational issue within the compulsory education scheme. It also studies the process follow in the inclusion of students with special educational needs in connection with their particular political sociological and pedagogical nature.

Revising its most significant historical blueprints, it analyzes the present syllabus looking at the current practice and concludes with a critical appraisal aimed at future improvements. This study uses the comparative units of the European Agency for Development in Special Needs Education in order to facilitate ulterior comparative studies.

**KEY WORDS:** Educational integration. Inclusive schools. Special Educational Needs. Educational policy. Portugal.