

Vida escolar



INTEGRACION
ESCOLAR
EXPERIENCIAS

Vida escolar

Dirección General de Educación Básica.

Paseo del Prado, 28, 1.º - Madrid-14.

PRESIDENTA: Blanca Guelbenzu Valdés
DIRECTOR: Jorge Roa Hernández
SECRETARIO DE REDACCION: Feliciano Blázquez
REDACTOR: Antonio Molina Armenteros
CONFECCIONA: Fisa L. Aranguren
VOCALES: Víctor M. Burgos Alonso
Domingo Luis Sánchez Miras
Angel J. Lázaro Martínez
Ana Martín
Pilar Pérez Mas
DOCUMENTACION: Rosa López Juzgado

DISTRIBUCION

CENTROS DE PREESCOLAR

De 2 — 7 unidades	3	ejemplares
De 8 — 15 »	5	»
De 16 — 22 »	8	»

CENTROS DE E.G.B.

De 2 — 7 unidades	3	»
De 8 — 15 »	5	»
De 16 — 22 »	8	»
de más de 22 »	9	»

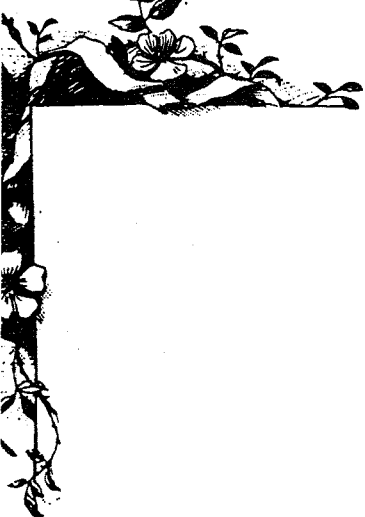
EDICION, ADMINISTRACION Y SUSCRIPCIONES:

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria s/n.—Madrid-3
Apartado de Correos 169 E.D.

Núms. 225-226-1983
Tirada: 75.000 ejemplares
Publicidad: Teléfono 449 66 63

Imprime: Héroes, S. A.—Madrid-16
Depósito legal: M. 9.712-1958
ISSN: 0506-872-X

	Ptas.
Suscripción anual para España	700
Suscripción anual para el extranjero	850
Número suelto para España	150
Número suelto para el extranjero	175



INTEGRACION ESCOLAR

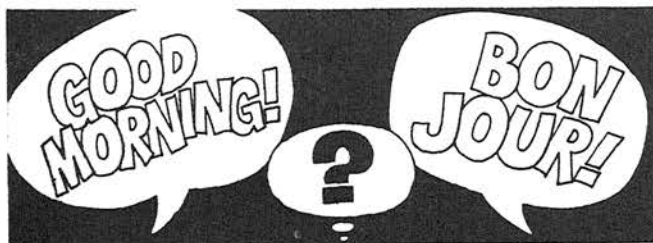
La integración escolar supone una unificación de la educación ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los alumnos, de acuerdo con sus peculiares necesidades de aprendizaje.

La integración aporta, como filosofía, una valoración positiva de las diferencias humanas, así como la reducción de las distancias físicas, funcionales y sociales, establecidas por la sociedad.

La integración escolar supone una normalización de los servicios y recursos existentes en la comunidad, y no puede ser separada de una adecuada sectorización de los mismos. Igualmente, implica un enriquecimiento a toda la comunidad escolar, y su implantación conlleva una profunda renovación pedagógica de los centros escolares.

Uno de los objetivos que la Dirección General de Educación Básica se ha fijado, para su realización a corto y medio plazo, es la de hacer realidad el principio de integración escolar. Si bien es necesario experimentar previamente las distintas formas de integración para comprobar sus posibilidades y valor real, lo cual facilitará la información necesaria que permita adoptar las estrategias precisas para su generalización a los centros escolares en los niveles de Educación Preescolar y General Básica.

En este número se pretende dar a conocer diferentes experiencias que en esta materia se están llevando a cabo en algunos centros del país con alumnos, entornos y puntos de vista distintos. No se agotan aquí los trabajos que en nuestras escuelas se están realizando con afán normalizador, pero sí representan una panorámica de las múltiples posibilidades que la integración ofrece a la comunidad escolar.



Si no es para entenderse, ¿para qué están estudiando idiomas?

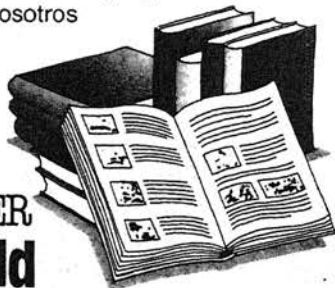
A lo largo de 25 años de experiencia en esta área, Mangold ha basado siempre sus métodos en un principio clave: el aprendizaje de idiomas, para ser eficaz, ha de hacerse eminentemente práctico.

Y los nuevos textos Mangold de inglés y francés para la segunda etapa de EGB se atienen estrictamente a este principio. Tienden a lograr un uso espontáneo y natural del idioma respectivo, sin atiborrar de términos gramaticales al alumno, sin listas exhaustivas de vocablos poco o nada frecuentes en la vida cotidiana, sin rebuscamientos ni obscuridades en la exposición.



Los textos Mangold son sencillos, con una claridad metodológica y una selección de contenidos fundamentales fácilmente asimilables, progresivamente adquiribles y constantemente remachados, para asegurar el éxito en el aprendizaje.

Porque por mucho que memoricen, si en el momento de la verdad no saben ni preguntar la hora que es, usted, ellos y nosotros habremos perdido lastimosamente el tiempo.



PARA
APRENDER
TEXTOS **Mangold**

AHORA EN 2. ETAPA DE EGB

Romero solo

«Ser en la vida romero,
romero sólo que cruza
siempre por caminos
nuevos.

Ser en la vida romero,
sin más oficio, sin otro
nombre

y sin pueblo.

Ser en la vida romero...
sólo romero.

Que no hagan callo las
cosas

ni en el alma ni en el
cuerpo,

pasar por todo una vez,
una vez sólo y ligero,
ligero, siempre ligero.

Que no se acostumbre
el pie

a pisar el mismo suelo,
ni el tablado de la farsa,
ni la losa de los templos
para que nunca

recemos

como el sacristán los
rezos,

ni como el cómico viejo
digamos los versos.

No sabiendo los oficios
los haremos con
respeto.

Para enterrar a los
muertos

como debemos
cualquiera sirve,
cualquiera...

menos un sepulturero.

(León Felipe)

sumario

Editorial	1
Sumario	3
La página de... Víctor Chamorro	4
Experiencias	6
Entrevista, mesa redonda y reportaje	61
Colaboraciones	91
Documento	103
Guía viajera	109
El bosque animado	111
¿Quién es?	120
Mundo de noticias	123
La escuela en el mundo	134
Bibliografía básica	136
Acuse de recibo	141

Víctor Chamorro

Maestros DE CABECERA

Teorizar sobre la enseñanza me desasosiega. Además, poco podría aportar. Prefiero contar mi experiencia personal, al respecto, como alumno que fui y profesor que ahora soy.

No guardo un buen recuerdo de mis primeras escuelas, de mis primeros maestros. No puedo buscar culpas, porque los maestros de mi tiempo fueron las primeras víctimas de una pedagogía manipulada, y cuando la docencia se utiliza para fines bastardos deteriora a todos los que con ella se relacionan. Porque la escuela es, seguramente, el mejor espejo para comprobar la crisis del cuerpo social, o, por el contrario, su regeneración.

Recuerdo mis años nómadas de colegio en colegio, padeciendo maestros y frailes que me lastraron hasta convencerme de mi inutilidad. Inútil, calamidad y vago fueron palabras que asimilé con un familiar fatalismo. Y demonio, en boca de una monja colorada y maciza que esgrimía con oficio consumado una larga vara de bambú con la que dominaba los lugares más periféricos de la clase. Propinaba dos golpes, uno de advertencia, dejando caer la vara sobre la cabeza y otro de castigo, en forma de picotazo.

Tuve un maestro que dormitaba en tanto oía mi voz y que despertaba cuando mi capacidad de inventar oraciones sin sentido llegaba a su fin. Tardes de verano en las que logré auténticas marcas hablando de la función clorofílica, de las Guerras Médicas, o de la ecuación de segundo grado sin poder apoyarme en un solo conocimiento al respecto. Tal quehacer y los cuentos del Guerrero del Antifaz potenciaron mi imaginación hasta extremos delirantes.

Otro maestro nos pinchaba con pluma de palillero si encontraba en el cuaderno una falta de ortografía procedente del dictado. Llegaba yo a casa como un héroe, con las manos salpicadas de puntitos rojos y azules, requería a mi madre y le decía: Mira. Era aquello de que la letra con sangre entra.

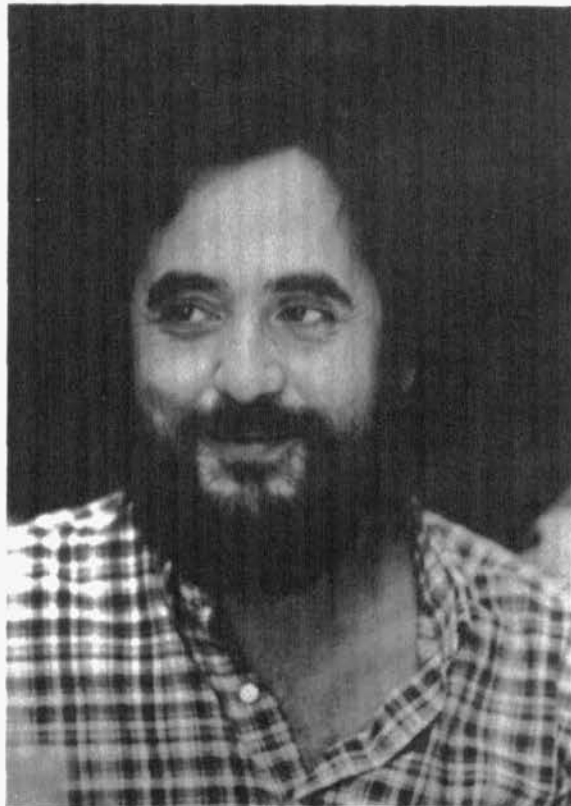
Yo no tuve la suerte de caer en manos de uno de aquellos maestros de cabecera, rurales,

que no sólo transmitían conocimientos sino que adiestraban a vivir, y lo hacían con una sencillez franciscana.

¿Quién no ha soñado alguna vez que fue alumno de Machado?

De esta pedagogía rural me transplantó mi padre a un colegio de lujo, regentado por una famosa orden religiosa. Entré en un palenque de competitividad, emulación y agravios. Sin preparación alguna, tuve que aceptar —como un destino— mi papel necesario de torpe, porque sin torpes no brillaban suficientemente los alumnos privilegiados. De aquella época recuerdo, como síntesis, un ambiente de frío físico y una sensación de vergüenza, que se materializaba la tarde de los jueves, tarde de lectura de notas, en forma de rubores, palideces y temblores. Lo más degradante era que te avocaban al cinismo tras de haber asumido la torpeza como un castigo y como deshonra para el colegio, para el curso, para tu equipo dentro del curso y para tu familia.

Heridas que tardaron años en cicatrizar, y, ahora que lo escribo, pienso que seguramente no llegaron a cicatrizar nunca.



Expulsado de aquel colegio, por torpe, llegué a un Instituto cuyos profesores parecían fantasmas desprendidos de alguna página de Quevedo, de Baroja, de Valle-Inclán, o de Solana, que también los retrató en el papel. No podían ser otra cosa que sacerdotes de una docencia negra: vaho de un contexto de hambre, desigualdades y milicia. Aquellos hombres eran burócratas que apuntaban notas en cuadernos y cuadernillos, en fichas y cartulinas, siempre notas, siempre números, siempre medias. Policías a la caza de un fallo, de una falta de asistencia, de una incompuesta, de una pérdida de respeto. El profesor jamás descendía de su altura de juez, y los alumnos nos castigábamos cruelmente de los profesores más débiles. Uno de ellos cuando no soportaba el escándalo de casi un centenar de energúmenos llamaba al bedel, hombre fornido, que se presentaba esgrimiendo un grueso palo con el que restauraba el silencio en un par de minutos.

A trancas y barrancas, entre junios y setiembre, fui sacando adelante mi bachillerato. Y por inercia me matriculé en Derecho. Elegí carrera porque tu hermano ya la estudiaba, porque te atraía algún detalle anecdótico de ella, o porque tu padre decía: Tú Derecho, tú Medicina. Era la práctica al uso. Ejercí la carrera un par de años en el bufete de mi hermano y me desilusionó la conclusión de que el rico tenía muchas más posibilidades que el pobre para requerir la atención de la justicia.

Quiero constatar un hecho. Somos cinco hermanos sin antecedentes pedagógicos en la familia. Mi padre, secretario de Ayuntamiento, y mi madre se dedica a la casa. Los tres primeros hijos estudiamos Derecho. El cuarto —hembra— consiguió un puesto en la Administración. El quinto, Historia. Pues bien, los cinco nos dedicamos actualmente a la enseñanza en un espectro que abarca desde la Universidad a la Básica.

Fuimos llegando a la enseñanza tardíamente y como consecuencia de una vocación latente.

No es mi intención hacer publicidad de una profesión mal remunerada y poco valorada socialmente, pero pienso qué incentivo encerrará para aquel que tiene vocación, cuando mi hermano, el mayor, abandona su puesto de jefe de la asesoría jurídica de un importante banco para iniciar otra carrera que le posibilite el acceso a la docencia.

Yo trabajé nueve años en el Instituto de mi

pueblo y de allí pasé a un colegio privado, en donde llevo otros nueve años. Cuando me estrené en este quehacer, se impartía en España una pedagogía manipulada desde el poder, y aquel que no comulgaba con sus principios se las arreglaba como podía, a costa de graves riesgos. ¿Cuál fue mi programa? Me propuse no hacer con los muchachos lo que hicieron conmigo. Pesaban en mi ánimo las solemnes y públicas lecturas de notas en medio de un silencio de iglesia; el color azul de la cartulina para los sobresalientes, el color rojo para los suspensos; estética burocrática y liturgia contra la que no encontrabas fuerzas para defenderte.

Me propuse, como profesor, que la clase fuese un mundillo lúdico, como un teatro, trasego ordenado de gente que iba y venía, se mezclaba, tenía algo que decir o que hacer, se distribuía por equipos, se autoorganizaba.

Hoy únicamente echo de menos, de aquella pedagogía con sangre, el examen de ingreso, que consistía en escribir un dictado con buena letra y un mínimo de faltas de ortografía, así como resolver una cuenta de dividir. Hoy abundan los alumnos con trece y catorce años que escriben con dificultad. Y vengo observando que el niño que escribe mal no suele marchar bien en el resto de asignaturas. Mala letra es un lastre que va casi siempre unido a un retraso global.

También pienso que al alumno se le atiborra de conocimientos llamados a desaparecer de su cabeza en breve lapso de tiempo, y pienso que aunque los libros suelen ser casi recreativos por sus fotografías y colorido, por su maquetación, el lenguaje que en ellos circula es árido, excesivamente técnico, y la exposición muchas veces inadecuada para combatir la natural desgana del alumno frente a la letra impresa.

Una última consideración. Estamos avocados a entrar en una época en la que los medios técnicos al servicio de la enseñanza pueden desbocarse. Ahora más que nunca, como equilibrador, la figura del maestro de cabecera se hace insustituible. Ese hombre, joven o maduro, que entre clave y clave de conocimiento transmite experiencias y consigue materializar, día a día, en el niño y en el joven, la auténtica pedagogía: aquella que logra que el alumno se convierta en su propio problema.

VÍCTOR CHAMORRO

Experiencias

La Constitución española reconoce que «los poderes políticos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales o psíquicos...». Como el lector habrá advertido con la lectura de la página editorial, este número de la revista discurre desde perspectivas plurales, alrededor del tema de la integración escolar. Las experiencias siguientes,

en mayor número que en otras ocasiones, quieren ser una pequeña muestra de que la integración es posible, porque, de hecho, en diversos puntos de la geografía española grupos de maestros, con mayor o menor fortuna, con decidido empeño siempre, están llevando a cabo determinadas experiencias integradoras. He aquí un pequeño manojito.

Colegio Público «Fontarrón»

Integración de alumnos de espina bífida



Una vida escolar y de convivencia.

«Era un niño que desprendía tristeza por toda su cara. Estaba en preescolar. Tenía una enorme tristeza..., repite. Fue ponerle unas muletas, y desde ese momento, que ya se pudo valer por sí mismo, cambió por completo...»

Cinco años avalan el modelo de integración, traducido en experiencia, que los profesores del Centro viven día a día en el Colegio Público «Fontarrón», donde 45 niños afectados de espina bífida son escolarizados junto a los 490 de régimen general. Han sido varios años de intensa espera hasta lograr que se realizasen algunas, aunque mínimas transformaciones físicas en el recinto escolar. Al fin, las barreras arquitectónicas se han eliminado en este colegio madrileño del barrio de Moratalaz.

El proyecto de este centro público, sin embargo, va más lejos y recoge, en buena parte, toda la filosofía básica del programa de la integración: tanto el niño disminuido como el ordinario tienen una misión a realizar en la vida, y lo hacen según las posibilidades que les ofrece el desarrollo integral de su persona.

Un total de 490 alumnos configuran la matrícula para el presente curso, de los cuales 26 corresponden a educación especial y 45 afectados de espina bífida.

Los orígenes de esta experiencia se remontan al curso 1979-80. Fue entonces cuando la **Asociación Madrileña de Padres con Hijos de Espi-**



Ramón Blanco,
director del
C.P. «Fontarrón»
de Madrid.

na Bífida, ante la problemática que se les planteaba al ver cerradas las puertas del centro privado «Gaudí» donde habían iniciado la integración, mantuvieron reuniones periódicas con el director y profesorado del Colegio Público «Fontarrón» hasta llegar a un acuerdo de integración en dicho colegio, movidos, entre otras razones, por la escasez de matrícula con que contaba el Colegio Público, recientemente creado. Ello facilitó la exposición del tema que fue motivo de debate en claustro. Al final, «tras batirse el cobre» durante las jornadas que duraron las conversaciones, se llegó a la determinación de **aceptar como experiencia de**

integración la de estos alumnos afectados de espina bífida.

Reto a la esperanza

Con la luz verde como horizonte, el 15 de octubre de 1979 la integración se hacía realidad con la admisión en las aulas de 30 niños disminuidos, que desde entonces son amigos, juegan, ríen, estudian y van cada día a la escuela con los demás.

En palabras de Ramón Blanco, director, «no todos aquellos niños estaban en condiciones de ser integrados en los cursos que por edad les correspondía», sin embargo, a pesar de este y

otros inconvenientes, los resultados al finalizar el primer año de experiencia no pudieron ser más positivos.

De los 30 pasaron 17 a *primero de E.G.B.*, registrando un balance final de curso de 10 integrados totales que promocionaron al curso siguiente. En cuanto a los 7 restantes, dos permanecieron en las clases de *preescolar* por considerar que no estaban preparados para la integración en E.G.B., y los otros 4 fueron asistiendo a las aulas de recuperación de primero, como alumnos ordinarios.

Los de segundo, promocionaron todos al curso siguiente. En **tercero**, de 5 integrados, promocionaron 3. En **cuarto**, todos. **Quinto**, todos. Y en **séptimo** no promocionó el único alumno integrado.

Una vez finalizado el primer año, el profesorado se encontraba satisfecho. Habían perdido el miedo a las diferencias —decimos nosotros... y asienten los invitados al coloquio. **«Pero aquella situación era bien difícil; había que estar allí para saber la precariedad de condiciones que reunía el centro...»**

Por una parte, la dificultad de movimientos de los niños de espina bífida suponía un gran inconveniente al quedar muy limitado el espacio del aula, originando una falta de integración en el tiempo libre, así como para realizar actividades en otras dependencias. A esto, hay que añadir el excesivo porcentaje de alumnos de bífida, en relación a los ordinarios. El material, por otra parte, se tornaba inadecuado. Se hacía imprescindible algún ascensor, rampas de acceso al patio, gimnasio, adaptación de puertas, verjas y adecuación

del espacio destinado al recreo.

A pesar de los inconvenientes y del gran esfuerzo inicial, lo logrado supuso la identificación definitiva de una inmensa mayoría de profesores: **«Con la dotación de todas estas necesidades es posible la integración de niños disminuidos en cualquier centro ordinario»**, afirman con rotundidad.

Petición formal

Con la prueba de una vuelta y media en el almanaque se reúne el claustro de profesores, en sesión extraordinaria (abril, 1980), para analizar la situación. Fruto de aquella reunión salió el acuerdo de presentar a la desaparecida Dirección General de Educación Especial un escrito basado en los resultados de la experiencia. En dicho escrito se pedía el apoyo del organismo competente, exponiendo una serie de necesidades:

- Integrar sólo a alumnos minusválidos físicos.
- No sobrepasar el 10 por 100 de alumnos de espina bífida a efectos de matrícula total del Centro.
- Reducir la **ratio** a 25 alumnos por aula.
- Dotación material y económica.
- Prioridad en la concesión de Bolsas de Estudio.
- Acondicionamiento arquitectónico.
- Creación de un gabinete psicopedagógico.
- Nombramiento de personal subalterno.
- Reconocimiento como Colegio Piloto Experimental de integración de alumnos afectados de espina bífida, y que fuese hecho público a

efectos del concursillo para conocimiento del profesorado interesado.

- Complemento económico y puntuación adicional a efectos de concurso.

A la igualdad por la educación

Ha pasado un lustro desde que vienen luchando contra la desigualdad y en favor del bienestar social del disminuido. Y es con la educación como se eliminan distancias y se puede facilitar la adaptación física y psicológica de los disminuidos en la sociedad. De los 30 primeros, se pasó a 41 alumnos de espina bífida, que vieron de nuevo estas aulas en el curso 1980-81; 42 en el 1981-82,

y 45 para el 1983-84, además de los 26 ordinarios que necesitan profesores de refuerzo.

Ahora, más facilidades

Aunque la dotación no es todavía la deseada porque **«falta mucho material específico»**, desde mesas hasta encerados especiales para que los niños, desde la silla de ruedas puedan acercarse a la pizarra y escribir como los demás, el curso pasado ya lograron que hiciesen la rampa de acceso al colegio, que acondicionaran los servicios y que instalasen un ascensor. Todo esto representa una gran comodidad a la hora de trasladarse los chicos de un lado a



La integración no perjudica a los «normales» y favorece a los disminuidos.

otro del recinto. Para este curso han logrado también el nombramiento oficial de un fisioterapeuta (antes, la A.P.A. de alumnos de Espina Bífida pagaba a un especialista), una celadora, además de otras tres que dependen directamente de la Asociación y tres profesores para las clases de apoyo.

Un Centro normal

El emplazamiento del edificio está en un descampado, uno de tantos por donde termina... o empieza Madrid; aunque observo que está todo a punto para que este gran espacio abierto, que huele a tierra cuando llueve... sea convertido en «excelentes cosechas» de pisos y transformado en asfalto caliente. Mientras esto sucede, el «Fontarrón» se completa con chicos de otros barrios.

—¿Cuáles son vuestros objetivos?

—«Los de un centro normal», contestan. «No hay dis-

tinciones. Precisamente eso es lo que queremos conseguir, que no haya diferencias».

Los alumnos de bífida sólo tienen las atenciones específicas y naturales, que además son un derecho, derivadas de este tipo de minusvalía: alguno necesitará ayuda para trasladarse en el carrito, o semicolgado entre muletas, o si cae y no se puede levantar..., o que haya que limpiarlos y cambiarlos de ropa... «Para estos casos están las cuidadoras que se ocupan de las necesidades higiénico-sanitarias personales de estos alumnos.»

La familia, eje de la integración

«Por dificultades administrativas no hemos logrado la integración que hubiésemos querido; pero ahora, con la última legislación aparecida, creemos que se ofrecen más facilidades y atenciones a los

centros donde hay integración.» Entre estas satisfacciones, cabe destacar que este es el primer curso que han logrado reducir el número de alumnos a 25 por aula.

Los profesores y representación de la A.P.A. presentes en la charla aseguran que una gran parte del éxito de la integración nace según la forma y nivel de aceptación de la propia familia, y en menor medida del nivel intelectual del chico, como ocurre con los alumnos ordinarios.

Todo confluye, única y sencillamente, en el recordatorio al derecho a una educación que favorezca la cultura y permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar las aptitudes, juicio individual, sentido de responsabilidad moral y social... y llegar a ser un miembro útil a la sociedad.

ANTONIO MOLINA
ARMENTEROS

Fotos: Antonio García Vázquez



En el diálogo estuvieron presentes los coordinadores de Ciclo y dos madres en representación de la APA.

PROYECTORES KODAK CAROUSEL SERIE 1000.

Kodak CAROUSEL S-AV 1050
projector

Con esta nueva serie, la familia de proyectores Kodak Carousel crece, ofreciéndole a usted mayores posibilidades de escoger el modelo más adecuado a sus necesidades.

Su sistema de alimentación por gravedad le permite ahora un cambio más rápido de diapositivas, así como otros detalles de precisión y durabilidad. Con la calidad Kodak que usted conoce.

NUEVOS.

Kodak Carousel S-AV 1010. — Es ideal para proyección sencilla, con enfoque manual o por control remoto. Tiene el precio más económico de la gama.

Kodak Carousel S-AV 1030. — Con enfoque automático, dotado de ajuste de tiempo entre diapositivas.

Kodak Carousel S-AV 1050. — Con generador de señal para ajuste a cero. Conexión para unidad de fundido y proyección múltiple. Y todas las características de los modelos 1010 y 1030.

Acérquese a cualquier establecimiento fotográfico especializado o dirijase a Kodak, S. A., Dpto. Audiovisuales. Las Rozas (Madrid) y compruebe la excelente relación calidad/precio de los nuevos proyectores Kodak Carousel Serie 1000.

Proyectores Kodak Carousel.
La mejor imagen.



«Reconozco que la experiencia del AGORA resulta muy atípica dentro de la enseñanza privada». «No, no me gustaría que nos distinguieran sólo por el tema de la integración, que algunos han puesto de moda últimamente, sino por haber intentado ofrecer una alternativa de experiencia escolar, basada en el desarrollo de la creatividad; alternativa que, por supuesto y coherentemente, supone que la escuela sea para todos los niños un verdadero espacio de libertad».



Colegio Agora

Una experiencia de integración

Así, de golpe, como quien, desde el primer momento quiere evitar confusiones, malentendidos o alguna que otra interpretación inexacta, se expresa José Antonio Rodríguez, fundador y director del colegio. Charla amplia y generosa, abierta y reposada y creo que sincera.

Una escuela para todos

El colegio **Agora** está allí, en una zona de la Ciudad Lineal, en la que el campo es, todavía, paisaje y no sólo propiedad. Hay acacias centenarias, verdes enramadas recorriendo y adornando las tapias de unas casas sencillas, a las que Neruda denominaría telúricas, por

su apego a la tierra. Las calles, estrechas y silenciosas, invitan al paseo. Magda, Magdalena Junoy, y Eva, son dos de las tres orientadoras del equipo de apoyo. La otra, la que falta, se llama Ana y está en el edificio de preescolar, a unos pasos de distancia. **«Los profesores, aquí, trabajan muy a gusto. Saben a lo que vie-**

nen...», está diciendo Magda Junoy, cuando entra José Antonio, el director. **«Seguid, seguid charlando... yo estoy arriba... cuando quieras, su- bes».**

Eva y Magda me van hablando de las reuniones periódicas, por bloques, con los profesores del centro; de la recuperación, individual y grupal, con los niños que necesitan cuidados especiales... **«Ten en cuenta que, aquí, trabajamos por centros de interés. No basamos la pedagogía en los conocimientos, que puede ser un objetivo último. Intentamos educar para la vida. Con el fin de evitar el temido y confuso fracaso escolar, ningún niño es**

comparado con otro, sino consigo mismo, que es él, distinto... que cada uno lle- ga hasta donde pueda lle- gar».

Son las 12 de la mañana de un final de septiembre, y hace calor, mucho calor, un calor desusado, de verano tórrido. En los patios, los niños se divierten. Uno, que había oído hablar tan elogiosamente del colegio AGORA, se queda un mucho sorprendido de la sencillez, casi modestia, de las instalaciones. El rótulo no aparece por ningún sitio. Un joven empleado de la tienda de al lado ha tenido que decirnos: **«Ahí, es ese edificio de enfrente, cruce, cruce la calle».** Y, sin embargo, aquí dentro, se

está llevando a cabo, pensamos nosotros, una de las experiencias más responsables de **escuela integradora**, en la que conviven niños de diversas posibilidades de desarrollo, no sólo desde el punto de vista de rendimiento escolar, sino aceptando deficiencias estructurales de tipo sensorial, físico y psíquico.

De hecho, 50 niños, considerados como **niños diferentes** —así prefieren llamarlos—, conviven perfectamente —¿quién ha hablado de la crueldad de la infancia?— integrados dentro de los grupos de clase. **«Así nacimos, conscientes de que queríamos de verdad un colegio para todos, en el que no hubiese diferen-**



cias ni por inteligencia, ni por religión, clase o salud».

Un poco de historia

Pero, vayamos al principio, José Antonio. ¿Cómo y por qué surge AGORA? Sitúanos, y sitúa a los lectores de VIDA ESCOLAR, en el tiempo. ¿Cuándo empezasteis a funcionar?

Como quien revive gustosamente una escena mil veces repetida, la palabra de José Antonio se hace clara y sintetizadora. «Desde 1971 venía madurando la idea. Pero, de verdad, de verdad, AGORA empezó en septiembre de 1975. Había puesto en funcio-

namiento a un grupo de gentes que nos dedicábamos a dar cursillos a nivel Preescolar. Era el grupo PELSA (Pedagogía-Educación-Libros-Sociedad Anónima). Poco a poco fue tomando cuerpo la idea de montar un colegio. Cada uno de nosotros trabajaba por ahí, en sitios distintos; yo, en un colegio privado... Yo procedo de la rama de filosofía, de lo que entonces se llamaba "filosofía pura", pero me dediqué siempre a la educación».

Desde el primer momento dejaron muy clara su intención de plantear un determinado tipo de colegio, con unos presupuestos filosóficos, una organización institucional y un

desarrollo pedagógico muy concreto. «**Mira, aquí tienes**». (Echa mano de unos papeles mecanografiados.) «**Buena gana de repetir algo que hemos reflexionado mucho. En ellos podrás leer las características más significativas de nuestro planteamiento pedagógico**».

Nueva escuela

En septiembre del 75 abrieron con 28 alumnos. Hoy, sin publicidad de ningún tipo, hay matriculados 500; de ellos, más de 50 son **niños diferentes**: 7 padecen síndrome de Down; 6 con parálisis cerebral, 16 sordos, 1 ciego, 8 con retraso madurativo, 1 epiléptico, 4 con disfunción cerebral

Hélas aquí, muy resumidas:

— El objetivo básico de la acción educativa no se centra en la transmisión de una instrucción, sino en el **desarrollo de las capacidades de cada alumno**, cualesquiera que ellas sean.

— La adquisición de las técnicas instrumentales se adquieren **respetando el ritmo y las posibilidades de cada cual**.

— Los contenidos escolares los determinan los alumnos, aportando de ese modo su propia experiencia personal, **centros de interés**, a la vida escolar.

— Cualquier elemento (tema, objeto, suceso) de trabajo escolar se convierte en objetivo de investigación educativa, que no tiene como finalidad básica la comprensión de esos elementos, sino el desarrollo

de las capacidades del alumno.

— La búsqueda del desarrollo de esas capacidades exige la elaboración de una **metodología pedagógica adecuada**, una nueva concepción y organización de la labor escolar diaria, semanal y anual, así como la programación de una serie de **experiencias vivas** que abran las dimensiones de su propia experiencia infantil.

— **Institucionalmente**, este proyecto educativo exige un constante **trabajo en equipo** y la creación de un **centro de recursos** que apoye la labor del profesorado.

— **Institucionalmente**, este proyecto educativo exige todo un cuerpo de elementos evaluativos para los miembros de la comuni-

dad educativa y la colaboración de **profesores especialistas** que dinamicen el trabajo del educador básico del grupo (plástica, dinámica, etc.) y también la creación de un **departamento de orientación** que, junto con los profesores, constata la evolución de desarrollo de las capacidades de cada niño; realiza el apoyo necesario a la situación de cada alumno; analiza y propone recursos para la participación de los niños con dificultades en esta dinámica de trabajo escolar.

Una escuela infantil, así concebida, es la única, a nuestro modo de entender, que posibilita una **integración real**, y que no se justifica sólo por su sentido integrador, sino como alternativa a la necesidad evidente de **hacer otra escuela**.

mínima, 1 amblópe, 7 con trastornos conductuales, 1 afásico, otro de espina bífida, 8 con problemas perceptivos y de lenguaje...

«El plantemiento pedagógico del colegio, no obstante las limitaciones que impone la estructura privada —teníamos que cobrar, está claro—, ha interesado a un sector de profesionales de Madrid como tipo de colegio para sus hijos. Naturalmente, la dinámica de un centro que realiza, institucionalmente, una integración de niños diferentes dentro de la estructura de una escuela normal, exige un replanteamiento de la actividad escolar, la existencia de un **departamento de orientación o equipo de apoyo** y la organización de un **centro de recursos** al servicio de ese nuevo estilo de trabajo del profesorado».

Es decir, un colegio **atípico**, por utilizar un término que tú gustas de repetir. «Pues sí; suprimimos libros de texto, notas, contenidos y empezamos una línea muy decroliniana, a partir de los **centros de interés**: manualización, que los niños realicen cosas, pero las que ellos quieran... No creemos en absoluto que el niño, primordialmente, tenga que aprender cosas, sino experimentar y descubrir; y eso lo hace el niño que tiene dificultades y el que no las tiene; uno descubrirá mucho, y otro menos. Como ves, reorientar en este sentido la actividad escolar hacia el desarrollo de los procesos creativos del niño supone abandonar una organización de programas, de contenidos que aprender, significa suprimir institucionalmente una evaluación de resultados competitivos, de calificaciones y notas, y aceptar como

contenidos de la actividad escolar los intereses infantiles. De verdad, pienso que hay que plantear la función pedagógica como una función de investigación educativa en la que **lo importante es el proceso** de cómo se llega a descubrir lo que se descubre y no el propio descubrimiento».

Dicho en román paladino, en AGORA no suspende ningún niño. «Bueno, hasta los 10 años no nos planteamos si un niño repite o no. Si repite alguno, es porque pensamos que psicológicamente puede estar mejor en otro grupo. En la segunda etapa somos un poco más cuidadosos, porque pensamos que el niño puede pasar a otro nivel. De todos modos, mi meta, en estos momentos, es hacer un BUP integrado. Y se hará».

Y, cosa extraña. No tuvieron problemas ni con las autoridades académicas ni con las administrativas de aquellos años. «Nos tocó un inspector viejete, muy simpático, que entraba por aquí diciendo **Ave María Purísima**; verdaderamente encantador, pero que no se enteró de lo que estábamos haciendo. Luego, tuvimos un inspector joven, que nos apoyó en todo momento. En honor de la verdad tengo que decir que en el Ministerio jamás se metieron con nosotros».

El equipo pedagógico

Empezaron 4, y se quedó solo. En el curso 79-80, como suele suceder, hubo una crisis de crecimiento. Sus compañeros de viaje se marcharon. En estos momentos, acompañado de 27 profesores —cuyo nivel de vinculación es asom-

broso—, sigue adelante, llenando su tiempo con este proyecto educativo.

Hablemos, hablemos del profesorado, José Antonio. «Primero, unas cifras. El equipo pedagógico de AGORA está compuesto por 28 profesores, 19 de los cuales son responsables de cada grupo; 5 que llamamos **especiales**, y tres más que forman el **equipo de apoyo**, y que llamamos **Departamento de orientación**». Pero, más allá de estos datos, José Antonio es un optimista; cree en el profesorado. «**En su mayoría, tiene capacidad de**



respuesta a los nuevos planteamientos. Cierto que nosotros jugamos con ventaja, y es que este colegio siempre estuvo institucionalmente muy definido. El profesor que viene, sabe a lo que viene.»

Como anécdota, muy significativa por cierto, me cuenta cómo, durante el verano se han realizado unas transformaciones arquitectónicas del edificio. Y lo que pasa, que la cosa no terminaba, y el día de la apertura estaba anunciado... y nada. Pues bien, todo el equipo de profesores, con sus respectivas mujeres en algu-



nos casos, han estado trabajando hasta 14 horas como peones de albañil. «El domingo último estuvimos hasta las 12 de la noche, porque el lunes se abría».

De cuatro años a esta parte, me dice, existe una coherencia enorme en el profesorado. Todos los días se reúnen, por bloques, a primera hora de la mañana. Los chicos llegan a las nueve y media y el profesorado lo hace una hora antes. Desde el día uno de septiembre preparan todos juntos el curso. Y algo muy importante, pienso, se han esforzado en hacer un horario muy complejo, según el cual todos los profesores disponen de algún tiempo libre que les permite coincidir con los compañeros, a fin de poderse reunir y hacer puestas en común.

No puedo evitarlo, y se lo digo. Le digo a José Antonio que son muchas ventajas, que si echamos una mirada a la mayoría de las escuelas nos encontramos con un panorama nada alentador: cuarenta niños por aula, horarios recargados, profesorado justo en el mejor de los casos, etc. Si observamos la estructura de este colegio, vemos, por el contrario, que, además del claustro de profesores, hay un **departamento de orientación**, que llamáis **equipo de apoyo**, integrado por Magda, Eva y Ana, tres psicopedagogas. Además, hay otros 2 profesores **volantes**, muy descargados de clases, que llevan el **centro de recursos...**

—«Sí, sí, es verdad. Para que te hagas una idea, aquí se tiran unas 150 mil fotocopias al mes. Tenemos una biblioteca de varios miles de libros, organizada por temas. Y es que, seamos sinceros, la

integración de los niños diferentes no puede reducirse a una mera presencia física en el centro. La auténtica integración en el proceso educativo se producirá si hay participación en las actividades con sus propios compañeros. Ello sólo será posible si la escuela cuenta con un equipo de apoyo inmerso, con todo el equipo pedagógico, en la nueva concepción de la pedagogía. Bien entendido que la función del departamento de orientación no se reduce a atender individualmente, por medio de diseños personales, el desarrollo madurativo de los niños diferentes, sino que abarca también la constatación de las etapas de evolución madurativa de todos los alumnos del colegio y que ha de afrontarse en una mutua compenetración con los profesores responsables de los diversos niveles escolares».

Centro de recursos

Pero hay más medios aún. Además del equipo de apoyo, «resulta imprescindible para mí el **Centro de recursos**. Ahí encuentran los profesores el apoyo real para la realización de esa nueva misión pedagógica».

Para mí, «el centro de recursos es el lugar donde el profesorado debe encontrar los medios adecuados, que permiten a los niños realizar esa investigación en la que ellos tratan de descubrir lo que les interesa o de experimentar lo que pretenden comprobar». «Es, en definitiva, el banco de datos, ideas, planes de estructuración, que permitan a todos los niños entender, a través de la realización de ejercicios, ex-

perimentos, guías, lo que todavía no comprenden.»

Me da la impresión de que interpreto bien a José Antonio si digo que, sin un buen centro de recursos, todo quedaría a merced de la «genialidad» de unos cuantos profesores o, a lo más, de un equipo educativo. Sin embargo, eso no es; seamos realistas. El voluntarismo... ya sabemos, por desgracia, lo que da de sí. La continuidad y pervivencia de una obra es algo más serio. **«Mi función —dice con cierta humildad, aunque se le nota la satisfacción—, no ha sido otra que la de alimentar teóricamente todo un planteamiento pedagógico. El profesorado, globalmente, ha dado la respuesta».** «Yo renuncio a que la propiedad sea la que tenga la capacidad de decisión. Como titular del colegio hago una propuesta pedagógica que, aceptada, se desarrolla con los profesores; ellos tienen su autonomía dentro de la marcha de esa propuesta. Es cierto que no ha sido una elaboración de todo el claustro, sino propuesta de alguien, lo que, quizá, sea una limitación. En el control institucional son los profesores, personal no docente, dirección y padres los que gestionan el funcionamiento del centro».

Vinculación de los padres

El tiempo va pasando implacablemente, y me doy cuenta de que, efectivamente, no hemos hablado de los padres. Hablemos, hagamos una breve radiografía de este tipo de padres, que, desde los puntos más extremos de una ciudad interminable, prefieren traer a sus hijos a un colegio «inte-



grado e integrador». Uno piensa que, para muchos, no debe resultar fácil aceptar que sus hijos normales (entre comillas) convivan con niños «diferentes»: sordos, paráliticos, invidentes, etc.

—**«No es un colegio de zona. Aquí vienen niños de todas las esquinas de Madrid, incluso de Pozuelo de Alarcón llegan niños. ¿Qué ocurre? Que se ha producido un atractivo por el colegio, superando el problema de las rutas. Queremos ir a este colegio concreto, piensan los padres; y ello se ha traducido en una gran vinculación de los padres con el colegio a todos los niveles. Si los padres traen a sus hijos a AGORA es porque les interesa lo auténtico del colegio. Ya ves que no existen elementos externos llamativos: ni buenas instalaciones, ni la cercanía, ni que sea gratuito, porque no lo es...»**

Por cierto, el coste real, incluido material, es de 17.350 pesetas; y pagan todos por igual; no hay complemento para los que necesitan ayuda

específica. **«Los padres estarían en absoluto desacuerdo con el colegio si se cobrara más a los especiales o si se quisiera suprimir la experiencia de integración.** Todo ello es consecuencia, creo, de que hubo una auténtica experiencia de participación real. Tenemos un consejo colegial, en el que predominan los padres. Hay un representante de los padres por cada curso, junto a cuatro profesores, un representante del personal no docente y yo, o un representante de la dirección».

Tienen alrededor de los 40 años. Son profesionales, en su mayoría; muy motivados. Todos ellos han sufrido un tipo de educación nacional-católica que, en modo alguno, desean para sus hijos. Les importa más que se respete a su hijo, que sea feliz, que se le apoye, antes que apruebe, sepa de memoria los ríos o conozca las matemáticas. **«Ellos echan números y saben lo que hay que pagar. Por ejemplo, la dotación del profesorado y personal no docente es superior, no mucho**



ciertamente, a lo marcado por el convenio. Hay confianza en que las cosas están claras. El año pasado ha surgido en el colegio una fundación —fundación AGORA—, por parte de padres que han querido dar más dinero, y cuyo objetivo consiste en promover la renovación pedagógica y la integración de los niños con problemas».

En estos momentos, trabajan en el montaje de un video sobre integración, enfocado de este modo: ¿qué supone la renovación de la escuela de cara a la integración? o, en otras palabras, ¿cómo ha de ser la nueva escuela en la que la integración será consecuencia inevitable y normalizada? **«Como ves, no tendría sentido que los padres no estuvieran en la estructura del colegio».** «Yo soy de los que creen que si en la enseñanza privada se intentase, realmente, una comunidad educativa, donde los padres estuviesen metidos, no habría tantos problemas. Pero, cuando hay de por medio una estructura más o menos de lucro, pues claro...»

Ni elitismo ni paternalismo

No le gusta que le hable de **techo**, sino de **horizonte**. Hay todo un horizonte por descubrir en el mundo pedagógico, también en el campo de la integración. **«El nivel de la instrucción, por mucho que se califique o etiquete, ya no funciona. Los niños ya son niños de otra época».** Ha llenado, y llena, su tiempo con el colegio, pero, «en el fondo tengo vocación de titiritero»; por eso, «mi meta es hacer un BUP integrado». Y es que está convencido de que la integración no es mera cuestión infantil. Luego está la integración laboral... y «hay que ver cuánta mafia e intereses hubo y sigue habiendo a costa de los subnormales... Se han producido negocios sucios, tremendos. Como no protestan, ni hacen huelgas, ni... Piensa si es triste que el 80 por 100 de los talleres de subnormales produzcan sólo fregonas que, encima, se almacenan y no se venden. Pero es que hay más. Tú y yo decidimos fundar una fábrica para subnormales y no

tenemos que pagar una peseta. ¡Cuánto paternalismo y asistencialismo!»

«No, no hay problema de integración por parte de los especiales. **La única limitación que ponemos es la de no admitir a más de 3 niños diferentes por clase.** Mira, tenemos en el grupo de cuarto de básica a un niño con síndrome de Down. Ha sido capaz de inventarse una historia, que han representado todos, y él ha hecho de protagonista. Si valoro únicamente la instrucción pura, es cierto que ese niño no puede estar ahí. Pero si cada uno, entre todos, aporta lo que puede aportar, el problema cambia de signo».

No sabe cómo sería, ni si sería posible trasladar esta línea de experiencia a otras escuelas. «Quizá, no sé, habría que constituir una dirección o un coordinador con un planteamiento claro y con autoridad para llevarlo a cabo; quizá permitir que a los centros fueran maestros con una coordinación entre ellos... no sé. **De lo que sí estoy convencido es de que hay que combinar el convencimiento con el decreto; pero también el decreto».**

A uno, que le gusta observar y saber y, por eso, pregunta, le parece barruntar, después de oír despaciosamente a José Antonio Rodríguez que la función del profesorado en la nueva escuela consistirá en apoyar, a la vez que perder el temor a las diferencias. ¡Y qué paso tan importante! No se olvide que, durante siglos y casi hasta nuestros días, se educó a los padres para que asumiesen la resignación de sus hijos «diferentes».

FELICIANO BLÁZQUEZ
FOTOS: Fisa Aranguren.



PREMIO INTERNACIONAL DE LA CRITICA
DISCOGRAFICA. IRCA

(International Record Critics Award) Nueva York 1981

PREMIO "MINISTERIO DE CULTURA"
a la mejor Grabación Cultural.

V BIENAL DEL SONIDO. Valladolid 1981

**CANTIGAS DE SANTA MARIA
DE ALFONSO X EL SABIO**

Edición especial de la colección
"Monumentos Históricos de la Música
Española" (nº 22/23), compuesta
por DOS DISCOS de larga duración,
con una selección de 23 cantigas,
expresamente grabadas para esta edición
por el conjunto "Música Ibérica",
de Holanda, e incluídos
en UN LIBRO,

de 128 páginas, profusamente ilustrado
con 94 reproducciones en color y
encuadrado en guaflex.

Una obra, que recoge con
rigor y autenticidad los
aspectos musical, organográfico,
literario e iconográfico
que configuraron
nuestro arte medieval.

Precio de la obra: 6.000 Ptas.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono: 449 67 22.
- Paseo del Prado, 28.

«María Montessori»:

Un preescolar integrado

«Integrar supone admitir a todos los niños, a cualquier niño, por el solo hecho de serlo, independientemente de sus características físicas, psíquicas, ambientales...». Pero, «integrar al deficiente no es dejarle "asistir" a una clase normal, sin ocuparnos de él o sobreprotegiéndole. Para que la integración responda a una realidad, el integrado debe participar de los mismos derechos y deberes —téngase en cuenta, los mismos deberes—, que el grupo en el que está integrado».

Si a la palabra **ideario** la purificamos de toda connotación negativa, diríamos que ahí, en esas frases, está contenido el ideario de esta escuela **María Montessori**, de Madrid, fundada y dirigida por Maite Vallet. «Mis padres son catalanes, pero yo soy madrileña.» Estudió Filosofía y Letras, rama de Geografía e Historia. Le encantaba la historia, «aunque me resultó muy aburrida, un poco absurda y, a veces, ilógica» cuando la estudió en el Bachillerato. Tiene que existir una forma distinta de enseñarla, pensó; porque, la verdad es que siempre quiso enseñar, pero ¿cómo? «Me obsesionaba el modo, la forma, la metodología... y, pensando cómo enseñar, decidí que había que empezar desde abajo, desde la base, con los párvulos.»

Palabra limpia y concisa, esta joven entusiasta de lo que hace, consciente y crédula —pido buen entendimiento para el término—, va desgranando, despaciosamente, ante la espontánea admiración del cronista, todo un tratado de vivencias personales. «Terminé Filoso-



Maite Vallet.

fía, me marché un año a Inglaterra y, luego, cinco meses más a París. Al volver, vi que se anunciaba en España el primer curso Montessori. Me inscribí. Aquello fue para mí un descubrimiento impresionante. Me interesó, fundamentalmente, la metodología. Terminó el curso, y monté este colegio.»

Árboles, casas bajitas, todo se aprieta ante los ojos.

Un chalet sencillo, de dos plantas, situado en una zona tranquila, como un oasis dentro de la magna urbe, entre la avenida del Mediterráneo, Atocha más lejos, el Retiro cerca y la ancha vía del Doctor Esquerdo al otro lado. Calles acotadas, árboles verdecidos por doquier, adornados con enredaderas que se abrazan a sus troncos; 120 niños en total; tres aulas abajo y dos más en el piso de arriba.

«¿Que por qué monté el colegio? Pues, sencillamente, creí que meterme en un sitio y tratar de cambiar las ideas de los que allí estuvieran me resultaría más complicado que iniciar

yo algo e ir eligiendo a gente que participara de mis ideas.» Empezó en el 75; sólo preescolar. «El primer año tuvimos 20 niños y éramos cuatro maestras. No, no hicimos publicidad, no podíamos; tan sólo nosotras mismas fuimos repartiendo octavillas por los buzones de la zona... Luego, la publicidad la han ido haciendo, de boca en boca, los padres.» En la actualidad son 6 profesoras, todas mujeres. «**Hay que reconocer que, entonces, no había hombres que quisieran dedicarse a preescolar.** Ahora sí, han venido algunos a pedir trabajo. Y, de hecho, tenemos dos profesores, no fijos, uno de los cuales da judo y el otro hace dramatización.»

Lo que importa es el niño

El sistema educativo ideado por María Montessori no busca sólo instruir, sino ayudar al perfecto desarrollo del ser humano, en este caso, el niño. «**Empecé con el Montessori, pero no nos hemos estancado; sí, constituye nuestra base, pero hemos tomado de otros métodos aquellas ideas que nos han interesado; por ejemplo, de Neill nos hemos apro-**

Integrar al deficiente no es dejarle asistir a una clase normal, sin ocuparnos de él o sobreprotegiéndole.

«Una clase no es una escuadra de un regimiento, que se le hace marchar al paso.»

Cada niño es un mundo aparte.

piado la idea de Asamblea. Desde que tienen cuatro años celebramos asamblea con los niños... Incluso, cuando alguno de ellos considera algo injusto, piden su reunión para discutirlo. **También de Piaget hemos tomado lo de los periodos evolutivos,** idea que, por cierto, está muy en consonancia con el método Montessori.»

Echa mano a dos folios multicopiados. En ellos ha resumido muy sucintamente los puntos más importantes del método Montessori. «Ella constató —se lee en el primer punto— que todos los niños pasan por unas etapas determinadas durante su desarrollo, pero que no todos los niños pasan por dichas etapas a la vez. Por eso, al educar no nos debemos fijar en la edad del niño, sino en el período evolutivo en que se encuentra. Así, un niño deficiente de siete-ocho años podría estar integrado con niños de cuatro-cinco años, por ejemplo.»

Educación preventiva

No, no anda como sonámbula por la feria de las ilusiones. Casi con un desafiante buen humor me va convenciendo de que no son uto-



pías, de que María Montessori empezó con deficientes y, viendo los resultados obtenidos, pasó a trabajar con niños normales. «Y pensó: aquí falla algo. Si a los deficientes les pongo al nivel de los normales, lógicamente no se aprovecharán todas las potencialidades de estos niños... y empezó a investigar. ¿Qué hacer? Tratar a todos como si tuvieran algún tipo de problema; es decir, hacía un tipo de **educación preventiva**. En vez de empezar a solucionar los problemas cuando éstos aparecieran, había que ofrecer un tipo de educación que no creara tales problemas.»

¿Utopía?, ¿romanticismo? Nada de eso, me dice. La prueba son nuestros mismos niños. «Pero hay que partir de que, aunque tengan la misma edad, y aunque suelen asignarse unas características generales a cada período cronológico, cada uno es un mundo aparte.» Es lo que Montessori llamaba el **ritmo** de desarrollo individual. «**Si al educar, no somos los educadores los que forzamos a los niños a someterse a un ritmo impuesto, general para toda**

Pensar en la igualdad de niveles es una visión abstracta del profesor, no una visión real de los alumnos.

la clase, sino que respetamos el ritmo de cada uno, podemos llegar a resultados sorprendentes, puesto que les estaremos ayudando a desarrollarse según su propia naturaleza. Así, dentro de la misma clase, por poner un ejemplo sencillo, podrá haber niños que estén aprendiendo las letras y niños que ya lean, y todo ello sin estorbarse unos a otros, sino todo lo contrario, estimulándose y colaborando entre sí.»

No se construye por yuxtaposiciones —no sé dónde lo leí—, sino a base de integración. Las palabras de Maite, traduciendo con exactitud los pensamientos de María Montessori, me recuerdan una idea, harto elocuente y expresiva, de Nicole Picard, cuando dice: «**Una clase no es una escuadra de un regimiento, que se le hace marchar al paso.**» «Efectivamente, todos los niños tienen que colaborar. Unos tienen unas cualidades y otros, otras. Gente con un C.I. altísimo puede tener un carácter insoportable, por ejemplo... Que un niño

adquiera conocimientos es algo paralelo, va a la vez, pero la escuela no puede ir únicamente encaminada a enseñar conocimientos, que también.»

Es decir, enseñanza individualizada. «**Sí, actividades que sirvan para cada niño en particular, de manera que el niño que sea más**

Los niños, a los que estamos integrando, son mucho más felices, porque se sienten tratados como normales.

lento y se quede retrasado no constituya problema; él también llegará a lo mismo que los demás, pero más lento. Respetemos su ritmo.»

La injusta sociedad

Pierre Faure no se cansará de repetir, en sus apreciaciones metodológicas, que en todas las clases hay niños de niveles diferentes, pues no hay dos niños que estén al mismo nivel. «**Pensar en la igualdad de niveles es una visión abstracta del profesor, no una visión real de los alumnos**»; por eso, y, consecuentemente, «el profesor debe preparar los instrumentos de trabajo para que el más fuerte y el más flojo encuentren su posibilidad».

«Tú me parece la canción de una estrella errante», decía Tagore. Y no sé por qué ha llegado hasta mi secreta memoria el pensamiento. Tal vez porque sea una delicia oír, seguir oyendo ideas y palabras luminosas de labios de esta mujer entusiasta de lo que hace. Pero también pienso y le digo que la sociedad nuestra, esta pequeña y enorme sociedad de todos y de cada uno, es mercantilista, competitiva... «y, sin embargo, eso no nos puede frenar. También los niños normales, cuando finalicen sus estudios o busquen un trabajo, se encontrarán con el problema de la competitividad. En cualquier caso, creo que, en algún momento de la vida hay que empezar. A lo mejor no vemos el cambio, ni siquiera nuestros hijos. Tal vez, incluso, al deficiente se le pida más; he ahí una muestra palpable de la injusticia. Cuando

un niño normal muerde a otro decimos que es cosa de niños. Cuando un deficiente muerde a un niño normal, lo muerde porque es deficiente. ¡Qué injustos!; lo muerde, sencillamente, porque es niño, y basta.»

Empezar. Merece la pena, «es que **estos niños, a los que estamos integrando, ya, de hecho, son mucho más felices, porque se sienten tratados como normales**».

Un profesorado convencido

Digo a Maite que si el resto de las profesoras están en la misma línea, y la palabra le sale apresurada: «Todas tienen una mentalidad prodigiosa y muy claras las ideas de lo que es un niño... Sin convencimiento, sería imposible.» Por eso, se preparan, no han terminado de prepararse, «y espero que no terminemos nunca». «**Todos los años hacemos una programación y, a final de curso, la rompemos, para hacer una nueva al curso siguiente. Si no nos renovamos...**» Hacen constantemente cursillos. Cada una se ha especializado en algo; la de plástica sólo da plástica, por poner un ejemplo. «Yo llevo lenguaje y matemáticas y el área de experiencias por la tarde.»

... A todos los niños

Y me dice que sí, que admiten a todos los niños, sin limitación alguna. «Sólo nos preocupa saber a qué nivel está. Si un niño tiene seis años, pero está a nivel de cinco, le ponemos con los de cinco; nos podemos equivocar en el diagnóstico, pero en quince días sabemos, más o menos, cuál es su nivel. Y no tenemos problemas por la edad; quizá, en ocasiones, los niños físicamente muy fuertes tienen ganas de jugar a juegos distintos a los de esa edad... pero, ocurre un poco como en las familias, y no es malo, que no se separa al mayor del pequeño porque tengan edades distintas. Hay que educar para que el mayor comprenda al pequeño, y al revés. De todos modos, pienso que los inconvenientes no se solucionan quitándoselos de encima, sino buscando salidas.»

Claro que lo cómodo sería seleccionar, incluso seleccionar de entre los que llamamos niños normales. «Sin embargo, para mí no es satisfactorio. **Educar es educar a una persona, desarrollar todas las potencialidades de esa persona dentro de la sociedad donde se está moviendo. Y, en esa sociedad, hay seres deficientes.** El niño normal tiene que saber que hay niños que no son como él y que el defi-



«Una clase no es una escuadra de un regimiento.»

ciente, por el mero hecho de ser niño, tiene los mismos derechos.» Enseñar a convivir a todos, con las capacidades que cada uno tenga, «no que todos vayan por la página 24».

No podía ser de otro modo. Lo esperaba. Maite es contraria a la Educación Especial. «A ninguno gustaría que le dijeran: todos los que tienen gafas, aquí; todos los gordos, allá; todos los bajitos, a este lado... sería absurdo. Convivimos en sociedad y tenemos que aprender a conocernos, aceptarnos y ayudarnos unos a otros.» Sin embargo, cree que estamos en un momento intermedio. «Lo ideal es llegar a la integración, que no exista para nada Educación Especial y que cualquier niño pueda entrar en el colegio que tenga cerca, en su barrio... eso acabará siendo una realidad, y en algunos países ya lo es; pero no se puede forzar... empecemos por lograr el convencimiento de la filosofía de la integración.»

Empezar. Lo ha repetido machaconamente, hay que empezar. Y no vale el argumento de que «primero ha de resolverse el tan traído y llevado fracaso escolar, y, luego, más tarde, hablar de la integración de los deficientes. Si el sistema pedagógico tiene en cuenta el desarrollo total de cada uno de los niños, se resuelven los dos problemas a la vez. Lo que ha de cambiar es el sistema educativo aplicado a las aulas, de manera que se tenga en cuenta a cada niño, por encima del aprendizaje de las asignaturas.»

Un canto al optimismo

No es cuestión de dos o tres años, sino de muchos quizá. Pero algo está cambiando. «Mira, yo tengo una experiencia, y es la siguiente. Hace tres años, en la Escuela de Verano, iniciamos un seminario de integración. Participábamos unos cuantos colegios que integrábamos. Del primer año a éste he notado un cambio significativo. Recuerdo que el primer año todas las preguntas iban encaminadas en este sentido: y con 40 niños, ¿qué vamos a hacer? Todas eran pegas. Este año las preguntas eran así: y teniendo 40 niños en el aula, ¿qué podemos hacer? El cambio es patente.»

Y no sólo en el profesorado; con los padres ha ocurrido algo semejante. «Los padres de los niños normales cuando, hace años, se acercaban a un deficiente, no sabían qué hacer, cómo comportarse, se les notaba un cierto nerviosis-

mo, un temor a no acertar, a no saber qué decirle... Ahora, se acercan con la mayor naturalidad. Hay un cambio; y es que la misma sociedad, aunque sólo sea en pequeños sectores, se va sensibilizando.»

Educación es ayudar a que la persona desarrolle, dentro de la sociedad en que se mueve, todas sus potencialidades. Y en la sociedad hay seres deficientes.

Enseñar cómo se enseña. Noto en Maite Vallet como una pertinaz insistencia, casi obsesión, sobre la necesidad de formar al profesorado. «Mientras no salgan bien formados, la reforma no será, y no sólo en lo referente a integración, sino en todos los sentidos. Mira, parece absurdo, creo yo, que salgan mal formados y luego se les intente reciclar. Se gastan, quizá, cantidades fabulosas en cursos de reciclaje, cuando lo mejor sería lograr una escuela fabulosa de magisterio.»

Los profesores de las Escuelas de Magisterio deberían ser una supermaravilla.

Enseñar cómo se enseña a los que van a enseñar, y ello conlleva la necesaria reforma de los planes de estudio y una supervisión o seguimiento de aquellas personas que se van a dedicar a trabajar con niños. «Los profesores de las Escuelas de Magisterio deberían ser una supermaravilla.» Luego están los profesores en ejercicio. ¿Qué hacer? «Ante todo, que, en cada colegio, pueda contarse con un equipo de apoyo. Ten en cuenta que el deficiente, aun estando al mismo nivel que los demás niños, da siempre más trabajo, porque suele existir en él un desequilibrio entre las distintas áreas. Y este equipo, a mi modo de ver, debería estar formado por profesores de dentro, no de fuera, del colegio. Nosotras so-

mos a la vez profesoras de apoyo. Sigues mejor a los niños, los conoces más de cerca. Y hablo de equipo de apoyo para todos los niños, no sólo para los que padecen alguna deficiencia.»

Pequeñas islas todavía

Y bien, Maite. Aquí, en María Montessori, hay un número importante de deficientes. La integración, para vosotras, constituye el ABC de la educación; pero luego terminan y ¿dónde van? ¿Los admiten en los colegios de E.G.B.? «De acuerdo, no es fácil encontrar. Tenemos dos niños en el Agora; hemos tenido esa suerte; pero no es fácil encontrar colegios que integren. Y eso me angustia. Me angustia que venga un padre de deficiente, diciéndome que no encuentra plaza, cuando los otros se las apañan como pueden para encontrar. ¿Voy a decirles que vayan a un centro especial? Me puse en movimiento y empecé a recorrer colegios, y mira, ahí tengo una lista de colegios que integran. No son muchos, pero... Leo: **Siglo XXI (Moratalaz), Las Naciones, Agora, Yale, Nuevo Montessori, Gimnasium, Cooperativa de Enseñanza Arturo Soria, Hogar del Empleado «Guadalupe», Municipales de Getafe, Municipales de Leganés.** No son muchos.

***Lo ideal es llegar a la integración,
que no exista para nada Educación
Especial.***

Dos niños, al salir de aquí, fueron a un colegio de Educación Especial y tuvieron que sacarlos. Los mismos niños no admitían seguir allí. Estaban en colegios distintos. La razón que daban a sus padres para no querer estar es que «los niños de aquellos colegios eran tontos».

Escuela de padres

Tiene en mente hacer un colegio de E.G.B., que sea continuación de éste, que se reduce a preescolar. La continuidad sería buena. La



«Oscuros» de Angel Alonso Gundín.

cuestión económica tiene la culpa. «Sí, los padres ayudarían, pero son pocos y, además, no creas, casi todos pertenecen a una clase media-media.»

Y con los padres, ¿qué? «Nos reunimos poco en ese tipo de reuniones que podríamos decir formales; eso sí, estamos en contacto permanente con ellos para hablar de su hijo en particular, y ello en cualquier momento... Sin embargo, **estamos ahora organizando una escuela de padres.** Hay una serie de temas sobre los que tenemos que educar con ideas coincidentes. Por ejemplo, nosotros nos esforzamos en inculcarles que se defiendan hablando, no pegando; sin embargo, los padres siguen diciéndoles que si les pegan, peguen. Eso no es. A un niño le habían dicho en casa que si le arañaban, arañase y que si le mordían, mordiese. En una reunión, dedicada a comentar estos temas, el pequeño terminó diciendo: "Bueno, yo haré una cosa. En el colegio, hablaré; pero fuera del colegio, si me pegan, pego y si me arañan, arañaré". De ahí la importancia de que padres y profesores vayamos al unísono.»

Esta es Maite Vallet. Una joven que no se cansa, «y creo que no me cansaré nunca», de lo que está haciendo. «Lo que más me gusta es estar con los niños. Realmente disfruto.» Sin vocación no sería posible. Los progresos en los niños, y no digamos en los deficientes, gratifican enormemente. «*Estamos logrando ser unas islas, todavía pequeñas, quizá; pero vamos a ver si logramos el continente.*» Y está convencida de que la integración será realmente eficaz, si el sistema educativo general es bueno.

FELICIANO BLÁZQUEZ

Comunidad Autónoma de Madrid

Integración escolar

El proceso de integración escolar en los centros de la CAM, Ciudad Escolar Provincial y colegio de San Fernando, surge a partir de dos experiencias paralelas e independientes. Sin embargo, en ambos casos la raíz se localiza en la necesidad de dar una respuesta válida al problema de los alumnos disminuidos física o psíquicamente.

Esta necesidad parte de una insatisfacción respecto a los resultados obtenidos mediante la aplicación de un sistema educativo en virtud del cual al alumno «discapacitado» se le

asigna un lugar y un marco de relaciones diferente al del resto de los alumnos del colegio. Se crea así un ambiente que propicia la marginación en función de determinados logros académicos, segregando al niño del ambiente en el que debe verificar su desarrollo social y humano.

Desde este punto de vista, nos encontramos con que la escuela secunda una marginación socialmente preestablecida de los más desfavorecidos social, física o psíquicamente. De esta forma, a unas condiciones iniciales defici-

rias se unen los efectos de la segregación, cuyos resultados se hacen especialmente graves cuando se trata de niños disminuidos. Estos niños, para superar en el mayor grado posible sus deficiencias, necesitan una máxima solidaridad humana y ambiental.

Como alternativa a esta dinámica marginante se propone el modelo de **integración escolar**, cuyo fin consiste en facilitar la integración social de todos los elementos que componen la comunidad a través de la educación.

Desde esta perspectiva, la



integración escolar consiste en la inserción del niño «discapacitado» en el medio escolar normal y acorde con su edad, propiciando su participación activa en el mismo, a la vez que se atienden sus singularidades.

Por lo que respecta a los centros escolares de la CAM, «tras años de frustrante experiencia con grupos de niños de "educación especial", se decidió replantear profundamente el valor real de la actividad que se desarrollaba con estos grupos de niños, grupos que, por otro lado, corrían el peligro de aumentar su número indefinidamente, a medida que se iban amontonando en ellos sistemáticamente a los alumnos-problema del centro», nos dice Carlos Mas, psicólogo.

La alternativa por la que se optó hacía necesario pasar de grupos convertidos en aparcamiento de niños con bajo rendimiento escolar, problemáticos, desarraigados de su ambiente y del resto de sus compañeros, y cuyo futuro parecía ser una marginación progresiva y la consiguiente inadaptación al medio que les era propio, a un esquema que facilitase el hecho de que estos niños se desarrollasen en clases corrientes, con sus compañeros habituales y a cargo de sus correspondientes tutores. Esto rompía con la clásica estructura de aulas especiales como actividad única y permanente.

Con ello se pretendía que el niño hasta entonces segregado restableciese el rico y complejo juego de interacciones que posibilitan una adecuada adaptación social y el desarrollo de determinadas potencialidades.

El siguiente problema era la forma de trabajar acerca del bajo rendimiento escolar y el ineficiente trabajo que estos niños eran capaces de realizar.

Los niños de estas características necesitan ser atendidos en este aspecto, pero lo que resulta esencial es un cambio de actitud por parte del medio ambiente acerca de lo que se considera una educación aprovechable. Por ello, se hubo de calibrar cuidadosamente la metodología destinada a lograr este fin, y hacerla claramente comprensible para todos los implicados en el proceso educativo.

Para materializar lo hasta ahora expuesto, se determinó que cada día, durante una hora, estos niños, en grupos de cinco, recibieran atención especializada por parte de profesores de Educación Especial. El peligro inmediato que se corría con esto era el convertir este tiempo en una clase particular, donde se forzase a la lectura a aquellos niños con dificultades en este terreno, o se insistiese machaconamente en lograr acertadas sumas, restas y multiplicaciones.

Y en cierta manera, podían existir estas expectativas por parte de algunos docentes. Por ello, se explicó muy claramente y así se puso en práctica, que el trabajo con estos chicos se apoyaba en una estimulación de carácter cognitivo y psicomotor a fin de ayudarles a estructurar los esquemas de conocimiento, adaptando las tareas a las posibilidades reales del niño y en términos con los que éste pudiese operar.

La asunción por parte de los maestros implicados de que

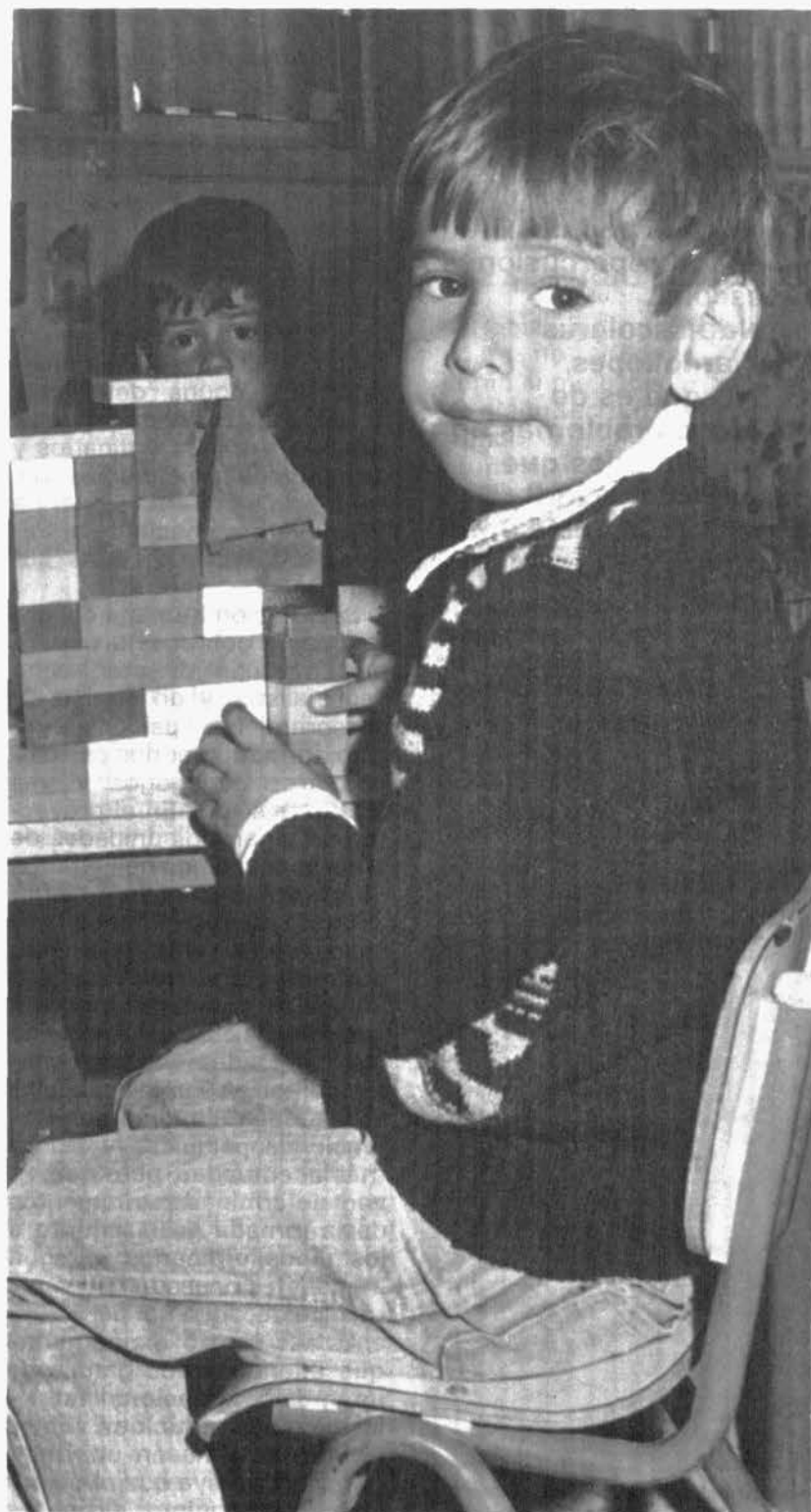
su papel, antes que el de impartir ciencia, es el de facilitadores de aprendizaje en función de las capacidades de cada alumno, fue decisivo para la materialización de este proyecto.

Este cambio de «rol» en el profesorado es lento. Hay que discutir cada cierto tiempo nuevamente el porqué de la integración.

ESQUEMA DE TRABAJO

En la actualidad, el esquema de trabajo se basa en que cada tutor tiene entre veinticinco y veintiocho alumnos; aquellos niños que lo necesitan cuentan con la asistencia de los profesores de apoyo, entre los que se hallan un logopeda por centro y un psicomotricista. Asimismo, este Departamento de Reeducción, al igual que los tutores, se hallan coordinados con el Departamento Psicopedagógico, que cubre las funciones de diagnóstico, orientación, elaboración de programas conjuntamente con los profesores, y, en su caso, intervenciones específicas, especialmente en el campo de la terapéutica. De esta forma, son atendidos alumnos cuyo desarrollo intelectual y cognitivo es deficitario, otros con desórdenes de carácter psicomotriz, sujetos que necesitan de tratamiento logopédico, niños con graves trastornos emocionales que inciden en su desarrollo intelectual y social, y algunos afectados de deficiencias o alteraciones físicas (parálisis, trastornos metabólicos, lesiones neurológicas...).

El empleo del horario no lectivo para discusión de casos,



programación y preparación de trabajos es básico.

Dedican los profesores de apoyo un tiempo a preparar actividades que los niños realizarán luego dentro del aula normal.

El profesor de apoyo y profesor de aula aúnan su esfuerzo en mejorar la calidad de enseñanza de **todos** los niños dentro de su grupo de clase. La lucha por una escuela activa es tan importante o más que la puesta en marcha de unidades de apoyo. De ahí la necesidad de participar en reuniones de nivel y de ciclo con todo el profesorado.

Tras varios años de práctica, y a la vista de los resultados obtenidos, «la convicción acerca de la viabilidad del proceso de integración escolar es firme y rotunda, siempre que se lleve a cabo con rigor y coherencia, conscientes de su valor como coadyuvante para una mejor educación».

Sin querer caer en un triunfalismo falso, con plena conciencia de que la integración es una fuente continua de problemas, porque cada niño es distinto y necesita una solución distinta, con una disposición a aceptar el fracaso en determinados momentos, estos profesores siguen adelante con la convicción de haber encontrado la dirección adecuada, tratando de superar con el análisis de su práctica y con su trabajo en equipo, el problema de la segregación y marginación del alumno disminuido, con objeto de lograr su integración en la escuela, hoy, y mañana en la sociedad.

CARLOS MAS
EVA CEBRECO
JORGE ROA

La integración escolar en Barcelona

En nuestra misión informativa, en esta ocasión desde Barcelona, VIDA ESCOLAR ha querido vivir *in situ* algunas de las experiencias que se vienen realizando en distintos colegios de la Ciudad Condal, dando respuesta a las necesidades educativas que presentan los alumnos con un retraso global en su desarrollo, o con repercusiones importantes en su aprendizaje escolar.

Son experiencias de integración de escolares sordos, hipoacúsicos, invidentes, ambliopes, deficientes físicos y psíquicos... porque es de justicia «no marginar a los niños con problemas en la escuela ordinaria, e integrar en ella a los que actualmente están en las aulas de Educación Especial sin que les corresponda» —nos decía José María Jarque, jefe del Departamento de Educación Especial de la Generalitat de Cataluña.

Colegio público «El Margalló»

«La Educación Especial no puede desligarse de la Educación ordinaria»



José María Jarque, Jefe del Departamento de Educación Especial de la Generalitat de Cataluña.

La primera experiencia que narramos corresponde a la impulsada por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat, siendo probada desde el presente curso en el colegio público **El Margalló** de la localidad catalana de **Vilanova i la Geltrú**, en la comarca del **Garraf**.

Se trata de un plan piloto, según el cual, el escolar aquejado por alguna deficiencia acude a este centro, que ha acogido alumnos ordinarios y disminuidos procedentes del centro de E.E. **Sant Miguel de Vilanova** perteneciente al Patronato Municipal, ahora suprimido.

La dotación humana del colegio está compuesta por 13 maestros, un director, ocho especialistas y un equipo de asesoramiento psicopedagógico, formado por dos psicólogos, tres pedagogos y una asistente social. En el proyecto participan dos unidades de preescolar y cinco de EGB con una **ratio** de 20 alumnos por aula y una media, según los casos, de dos niños disminuidos por grupo, «sin que ello impida la convivencia con el resto de las clases». Aparte de las 7 unidades citadas, cuentan con otras 5 aulas paralelas que acogen alumnos con disfunciones psíquicas y físicas más acentuadas, pero que viven determinados momentos de la jornada escolar junto a los niños ordinarios —según manifestaciones del personal técnico.

Es un centro experimental que atiende a dos grados de integración: **Funcional total** y los de **aulas reducidas**. «Estos últimos sólo hacen una integración física ya que el objetivo que perseguimos es que los

alumnos disminuidos hagan una vida escolar y de convivencia en contacto directo con los alumnos ordinarios del colegio.»

En palabras de J. M. Jarque, está previsto que, paulatinamente, los componentes de las aulas reducidas vayan pasando a otros centros de la comarca, para lo cual se ha creado un equipo de asesoramiento y apoyo que dará un mayor soporte a El Margalló y a los 18 centros públicos distribuidos por la zona.

Escola L'Horitzó

Nos encontramos ahora ante una fachada de gran alcurnia leyendo el rótulo clavado encima de la puerta principal: **Escola L'Horitzó**. Entro a un vestíbulo, no muy grande, donde dos estilizados murales con fotos de niños del colegio separan el hall del pasillo. Macetas, sillones y una mesita de doble fondo contiene, guardando un orden, revistas, cuentos, libros escritos y encuadernados por los alumnos. Copio: «Els meus vehicles»; «L'Oriol»; «La Cristina va al circ»; «Historia de Barcelona»... Muchos títulos.

De repente, el sonido de un timbre... y con el eco aún en el aire aparece una fila de niños y niñas que pasan a dos metros. Yo, quieto y fijo. Ellos caminan silenciosos, manteniendo perfectamente las distancias, sumidos en una insólita calma acompañada de un mutismo poco vulgar en estos casos... Veo alumnos disminuidos físicos en la fila que desaparece, quizá para ser convertida en una sesión de video, de ordenador, biblioteca o de inglés...

Ya sólo veo pasillo... No se oye ni una mosca. Pero, ¿dónde están los demás niños?, me pregunto en mi soliloquio...

—¿Es usted el señor...?»

—Sí. De VIDA ESCOLAR. (Son los propietarios del centro, el matrimonio Oliveras.)

«AL SERVICIO DEL NIÑO»

Hablando muy despacio, «para no alterar el orden», como si me estuviese contando algún secreto, me van mostrando el edificio. **«Tenemos alumnos con algunas dificultades físicas, motoras, lesiones cerebrales o auditivas que siguen el curso con toda normalidad junto a los demás compañeros, y cuando necesitan apoyo individual se les presta, como a los demás.»**

La escuela es abierta. No tiene cursos, sino grupos. La enseñanza es individualizada y la evaluación es permanente. Los niños disminuidos reciben sus clases «totalmente integrados» y consideran que el grado más profundo que tienen ha de ser recuperable

para el mundo del trabajo. **«De estos niños tenemos 18, y de atención especial (rehusados por otros centros), otros 18. La escuela está al servicio del niño siempre que entre dentro de nuestras capacidades técnicas»**, dice muy bajito el señor Oliveras, tan despacio que apenas lo puedo oír...

Pasito a pasito, hablando, llegamos a la biblioteca. Es, me atrevo a decir sin haber visto otras dependencias, el espacio noble de la casa —la duda quedaría despejada con una media sonrisa—. Paredes forradas de madera, de arriba abajo, recubiertas de repletas estanterías, dejaban entrever la ciencia en sus lomos, merced a los amplios ventanales situados al fondo de la sala donde en un recinto contiguo se ocupan las dos bibliotecas para tener al día la documentación que precisan los chicos: hacen fichas, registran y archivan los recortes de revistas y prensa que llegan a sus manos. Antes de abandonar la sala me invitan a presenciar una prueba con el ordenador que en breves segun-



No etiquetar al niño según sus incapacidades, sino evaluar de forma positiva sus necesidades específicas.

dos arrojaba en su pantalla los puntitos transformados en letras que las teclas le habían pedido... Todo está a punto para la consulta permanente y para la investigación diaria.

—¿Tienen exámenes?

—No, porque cada día, a partir de los siete años, tienen una reunión que sirve de balance del trabajo que han investigado durante la jornada. Los niños se lo explican todo a sus compañeros y éstos hacen preguntas. El resultado es que al final se saben el trabajo de todos y consiguen una memoria comprensiva, cronológica y explicativa.

La maestra lleva un control de los trabajos, los cuales quedan reflejados en unas gráficas en donde se puede apreciar si la calidad de la investigación influye en la producción del grupo. «De esta manera el alumno siente y vive su influencia en la sociedad. Trabajando así, para nosotros no hay fracaso escolar. Sería fracaso si un niño estuviese descentrado como persona, o que al salir de la escuela no supiera para qué sirve», contesta el señor Oliveras.

—Les pregunto si dan notas...

—Existen, pero es una autocalificación del chico, y por supuesto en conversaciones periódicas con los padres. Aquí no se repite nunca. Si un niño, por citar algún ejemplo, estando en 6.º no le entran las matemáticas de 4.º, el maestro se encarga de la recuperación que necesite, pero las demás asignaturas las recibe con sus compañeros de 6.º

La dotación de personal es de quince profesores, dos di-



El matrimonio Oliveras: «No rechazar a nadie por sus deficiencias.»

rectores, dos bibliotecarias, un técnico en electrónica y tres profesores de apoyo que atienden a una media de 15 alumnos por grupo; y según el grado de atención específica el grupo puede reducirse a 7 u 8 niños.

—Había oído que no le gustaba el término profesor...

—Efectivamente, nos gusta más el término maestro. Va mejor a nuestro concepto de escuela, porque por encima de todo queremos tener una vivencia escolar, que esto sea una escuela llena de humanismo. Nuestra elasticidad hace que podamos integrar a todos sin rechazar a nadie por sus deficiencias.

Al hablar de los padres asegura que ellos saben que ésta es una escuela de integración y que desde el principio han procurado hacer una escuela de calidad, «y hemos puesto todos los medios para hacer ver que esa calidad puede ser válida para alumnos ordinarios y con dificultades».

En nuestro paseo observo el aprovechamiento de los espa-



cios: armarios por los pasillos, un banco de carpintero en el recodo, mesas y sillas bien colocadas... y en el descanso de la escalera que baja al patio una pequeña granja. Ya me había parecido oír el iquiquiri-qui...!

Mientras vemos el laboratorio fotográfico, oigo de nuevo el timbre (tres timbrazos). Ni un ruido... ¿Qué es la disciplina? «Es un orden para poder crear más», explica, «y ese orden creativo ha de ser humano. Nosotros tendemos a ese tipo de disciplina. Ya has visto cómo pasaban los chicos y con qué normalidad se comportan...»

En esta escuela, nacida en 1968, subvencionada al 100 por 100, seleccionada centro piloto desde 1974, «asumimos el problema del niño, es-

tudiamos sus puntos de capacidad y les felicitamos lo necesario para conseguir una instrucción, sin mecanizarlo, porque entendemos que hay que ayudarlo en su totalidad». De esta manera concluyó la charla, sentados en el tresillo junto al tapiz...

Centro Municipal Fonoaudiológico

Otro centro: el **Fonoaudiológico**, que de un coto cerrado ha pasado a ser público y abierto a la integración. En palabras de su director llevan dos años con una nueva línea pedagógica y de cambio en cuanto a la tipología de alumnos que se venían admitiendo. **«Ahora, además de que sean sordos también admitimos a los que tengan otro tipo de deficiencia.»** Siempre ha dependido del Ayuntamiento de Barcelona (desde 1910) y a partir del año pasado reciben subvención de la Generalitat en un plan conjunto de integración.

Está ubicado en el corazón de Montjuïc, lugar privilegiado, entre un verdor espeso, con bandadas de pájaros que se alejan velozmente, espantados por el coche de autoescuela y por el vetusto camión que berrea la cuesta arriba rompiendo el silencio con su cargamento de botellas...

Desde un gran ventanal contemplo una seductora panorámica de la ciudad. Es extraordinario... **«Sí, pero allí es donde nosotros quisiéramos estar, en la ciudad, sin privi-**



Conseguir que el niño llegue a ser una persona autónoma y responsable.



Epifanio Llamazares, director del Centro Municipal Fonoaudiológico de Barcelona. También estuvieron presentes en el diálogo Carles Llobart (coordinador de integración) y Marc Grifol (coordinador pedagógico).

legios, en un lugar mejor comunicado, cerca del barrio; aquí, los alumnos se sienten marginados, apartados», dice Epifanio Llamazares.

Los planes que, de cara al futuro, tiene planteados el Centro Municipal Fonoaudiológico (CMF) apuntan hacia su reconversión en centro ordinario donde puedan asistir

alumnos normales y sordos. Entre tanto, con la idea de la integración como **leit motiv**, en tres años han matriculado a 35 alumnos de EGB y FP en diferentes centros ordinarios.

En su despacho, con un cuadro natural tan grande como la pared, el señor Llamazares, director, joven y cordial, asegura que este curso ha sido el

año que históricamente han entrado más alumnos en el centro. Se han matriculado 17, doce de los cuales han ido directamente a las escuelas ordinarias, previo reconocimiento del chico para detectar el grado de sordera. «Este es un dato significativo — añade —, porque hasta ahora solían venir 3 ó 4 alumnos por curso; tal como estaba estructurado el centro no respondía a la demanda social.»

Para el seguimiento de los alumnos integrados en centros ordinarios disponen de un servicio compuesto por siete profesores itinerantes, repartidos en otras tantas zonas barcelonesas, con la única y específica misión de prestar apoyo sistemático a estos chicos durante cuatro días a la semana y manteniendo reuniones periódicas con padres y profesores. La idea integradora del CMF ha sido apoyada recientemente por la Generalitat, que, con fecha 5 de agosto, acordó con el Ayuntamiento que el Fonoaudiológico se convirtiese en el primer centro de recursos de sordos de toda Cataluña.

RESTOS AUDITIVOS

En este diálogo abierto se llega a la conclusión de que la sordera puede ser abordable desde la escuela ordinaria y no desde los centros específicos. «Efectivamente, porque casi todos los niños sordos tienen restos auditivos. Ello significa que no son completamente sordos, sino que, en mayor o menor grado, poseen una audición residual.»

Sobre este particular, al parecer, existen diferencias de

Casi todos los niños sordos tienen restos auditivos.



Nos pidieron que les explicásemos lo que hace un periodista en un día de trabajo, a lo que accedimos con mucho gusto. Fue un momento inolvidable. A la izquierda, un profesor del «Fono».



opinión entre los distintos profesionales (otorrinos y educadores) sobre la conveniencia de que los niños deban llevar o no audífono. Hay quienes califican de «sordo total» a aquel cuyos restos auditivos no so-

brepan los 1.000-1.500 Hz, intervalo a partir del cual está considerado por algunos como la zona donde se desarrolla la conversación, y por tanto desaconsejan el uso del audífono, potenciando méto-

dos de lenguaje mímico y lectura labial.

Otros profesionales, entre los que se encuentra el equipo del Centro Municipal Fonoaudiológico y todos aquellos que ven al deficiente auditivo como una persona capaz de integrarse en la sociedad con autonomía propia, son partidarios de la utilización de la prótesis como una inestimable ayuda para la captación del entorno sonoro, la comprensión del habla y, por tanto, para el aprendizaje del lenguaje, teniendo en cuenta que la baja frecuencia (menos de 500 Hz) es, precisamente, donde el sordo profundo suele tener mejor conservados sus restos auditivos.

SERVICIO DE AUDIOPRÓTESIS

La adaptación protésica, puesta a punto, así como el seguimiento y reglaje de los audífonos deben hacerse en función de la evolución del niño. Para una puesta a punto con garantías, el «Fono» tiene en marcha las obras para la construcción de una cámara anecoica y unos laboratorios anexos necesarios para desarrollar lo más correctamente posible las funciones apuntadas, así como la investigación para el mejor aprovechamiento de los restos auditivos.

En cuanto al número de alumnos por clase se cree que el más indicado es el de un niño sordo por aula, según matiza el director, «ya que el hecho de que haya dos no se valora, a priori, como positivo pues se corre el peligro de que se agrupen y establezcan una dinámica autárquica sustitutiva a la deseable con el resto de compañeros». En

este sentido, las aulas municipales de Barcelona ofrecen una contrapartida al centro ordinario al tener establecido que por cada alumno sordo integrado se reduce en tres el número de alumnos ordinarios.

—¿Puede llegar a hablar un sordo?

—No puede hablar como un normooyente, contesta el responsable del centro, pero si con la audiometría se comprueba que las posibilidades son nulas, entonces se puede trabajar para conseguir que se comunique a través de los gestos o mímica de verbalización. Nosotros le damos mucha importancia, añade, al hecho de que el sordo tiene que vivir en sociedad, en comunidad, en su barrio, y hay que conseguir integrarlo en ese entorno buscando siempre los medios de comunicación más adecuados, verbales o gestuales; lo importante es que se comunique.

Liceo Sant Jordi

Han pasado doce años desde que un niño hipoacúsico, matriculado en el Liceo Sant Jordi, notaba que sus restos auditivos eran cada vez más pobres. «El chico era dotado de unas características fuera de serie.» Esto dio pie a Jordi Pons, director del Liceo, para pensar en la integración. Este curso, aquel niño hace tercero de BUP...

Cuentan también con el resultado positivo de dos alumnos sordos que ingresaron en el centro cuando tenían cuatro años y ya han terminado 8.º, con la satisfacción (la noto en el rostro del señor Pons), de que los dos han pasado las pruebas de ingreso en la Formación Profesional. «Lo que sí



Jordi Pons, director del Liceo Sant Jordi: «Los prejuicios no son de los niños sino de los adultos.»

te puedo decir es que si bien no todos los sordos son integrables, una inmensa mayoría sí que lo es, y si no fuese así es porque ocurren otras circunstancias distintas a la sordera.»

Al principio explicaron la experiencia a los padres, «que no fue bien acogida. Serían después los alumnos oyentes quienes aceptarían a los sordos con toda normalidad, y posteriormente, los padres, pasado el tiempo, han reconocido públicamente que estaban en un error ya que los prejuicios, como reconocieron, no eran de los niños sino de los adultos.»

Disponen de un total de 9 aulas subvencionadas al 72 por ciento, una de ellas de Educación Especial que le concedieron el pasado año; «de esta manera, los alumnos sordos reciben totalmente gratis la escolaridad, así

como los demás servicios». El Liceo admite sólo alumnos sordos para la integración porque consideran que no están preparados para atender con honestidad a otro tipo de disminuciones físicas. Las atenciones específicas las tienen cubiertas por la Obra Social de la «Caixa», entidad que envía regularmente al centro a una especialista que atiende individualmente a cada uno de los niños sordos. También reciben otro tipo de apoyo por parte del profesorado ordinario, arbitrando un sistema de recuperación fuera del horario normal de clase.

TRATAMIENTO ESPECIAL

Los de preescolar reciben un tratamiento mucho más intenso por parte del logopeda, unas seis a siete horas sema-

nales, hasta que logran articular sonidos, vocabulario, respiración, etc. «Al principio les cuesta mucho, pero se acostumbran desde preescolar.»

Han llegado a la conclusión de admitir a un alumno sordo cada dos años para no hacerlos coincidir en el mismo curso. A este respecto, el director afirma: «Nuestro objetivo es sacar conclusiones claras; y una de estas conclusiones es que dos sordos en un mismo curso no terminan de integrarse con el resto de los niños, porque entre ellos se refuerzan demasiado. Con nuestro modelo de integración hemos conseguido que cuando los niños sordos han tenido que viajar, ir a colonias o de camping, se han valido por ellos mismos, sin ayuda de nadie y sin utilizar el lenguaje mimico, porque creemos que han de integrarse en una sociedad de



«Primero personas, y después alumnos.»

oyentes donde todo funciona con el lenguaje oral; de ahí que creamos que éste es el que han de dominar y éste es el código que necesitan.»

Antonio, de 6.º, lee en los mismos libros que sus compañeros y hace las lecturas normales de su edad; al principio cuesta un poco entenderlo... pero, a Paco, de 7.º, se le entiende perfectamente, a la primera.

Me comentaba el señor Pons que cuando empezaron la experiencia no sabían por dónde iban a empezar... **«Efectivamente, nosotros nos planteamos que estos chicos son, primero, personas, y después alumnos. Siendo personas, aunque se tengan menos conocimientos, se puede funcionar maravillosamente en la vida. Estamos convencidos — insiste— que la formación del alumno no es sólo una hora**

de ética, sino todas las horas, todas las clases y con los profesores que tenga.»

ADULTOS SORDOS

El Liceo Sant Jordi también ha realizado durante dos años otra experiencia con adultos. El Departamento de Educación Especial de la Generalitat ofreció al Liceo la posibilidad de impartir clases con adultos sordos para la obtención del Graduado Escolar. Como prueba de agradecimiento, los de la última promoción han enviado un escrito con el reconocimiento sincero **«a nuestros profesores y a nuestra querida escuela Liceo Sant Jordi. Vivirá siempre en nuestro recuerdo»**. Firman todos...

Desde este punto de mira tengo que decir que hemos asistido en Barcelona a la

toma de postura en favor de una sola escuela, que integra y atiende a las deficiencias en lugar de excluirlas. En este apretado análisis hemos intentado ofrecer lo que vimos, y lo que dio de sí la estancia de nuestra revista en la capital de la Generalitat. Nuestro recuerdo a Mercedes Llori, del parvulario Roure-Mallorca, y al Equipo de Orientación Psicopedagógica de invidentes y ambliopes.

La escuela diaria de las cosas grandes y pequeñas, la escuela de la excursión, de la castañada, de la obra de teatro, de la fiesta, de la canción, de los amigos, de los compañeros, de los profesores, de la convivencia, de la comunicación, de la integración... Todo. Pequeñas cosas que, por pequeñas, son muy grandes.

ANTONIO MOLINA
ARMENTEROS



Responder a las necesidades dentro de su medio ambiente natural.



Colección libros de bolsillo de la revista de educación

Colección que trata de difundir, entre el público especializado de habla castellana, estudios e informes de interés sobre diversos aspectos de la Educación, elaborados por organizaciones internacionales, como la OCDE, Consejo de Europa, etcétera, y por los propios órganos de la Secretaría General Técnica del Departamento.

	Ptas.
1. OCDE: Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza (Agotado).	
2. Hacia una sociedad del saber (Agotado).	
3. La educación en Francia (Agotado).	
4. Método de cálculo de costes en las Universidades francesas (Agotado).	
5. La escuela de opciones múltiples: sus incidencias sobre las construcciones escolares.	300
6. Gastos públicos de la enseñanza.	300
7. Educación compensatoria. Selección de estudios elaborados por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.	300
8. Política cultural en las ciudades. Informe sobre el estudio experimental del desarrollo cultural de algunas ciudades europeas del Consejo de Europa.	300
9. Estudios sobre construcciones escolares: OCDE.	300
10. Política, igualdad social y educación.	300
11. La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa 1948-1978.	400
12. Historia de la educación en España. Tomo I: Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz.	600
13. Historia de la educación en España. Tomo II: de las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868.	600
14. La radio al servicio de la educación y el desarrollo.	500
15. Historia de la educación en España. Tomo III: de la Restauración a la II República.	750

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono 449 67 22.

En el «Gadir» (Cádiz)

Una experiencia con niños autistas

Limpia es la mañana y un cierto frescor mañanero incita a la confidencia amable. «Sí, es cierto, Cádiz fue declarada provincia piloto para la aplicación del Plan Nacional de Educación Especial.» Ante las insistentes, casi pesadas preguntas diría yo, que le voy haciendo, alarga la mano y me entrega el Proyecto final del Plan Provincial de Educación Especial, fechado en Cádiz, junio 1981 y firmado por Jesús Gea Peinado, inspector jefe, y Diego Bejarano Galisteo, inspector ponente.

En la primera página puede leerse: «La elaboración de este documento es el resultado de la confluencia de dos iniciativas. De una parte, la cristalización de un planteamiento de la Educación Especial a nivel provincial que, desde hace años, ha contado con el esfuerzo conjunto de asociaciones de padres, organismos provinciales y locales, profesorado, grupos políticos y administración provincial del Ministerio de Educación, y que permite disponer, en la actualidad, de una infraestructura técnica, personal y política, abierta a todo esfuerzo innovador riguroso. De otra parte, la oferta hecha por el director general del Instituto Nacional de Educación Especial, de aplicación con carácter experimental del Plan Experimental de Educación Especial al territorio provincial.» Siguen luego 160 páginas, en las que se ofrecen unas Bases y principios generales, se programan

Llegué tarde a la cita, pero me esperaba. Estaba allí, en el piso tercero de la pequeña, recoleta Plaza de Mina, 18. Diego Bejarano Galisteo es un andaluz de Jaén, afincado en la blanca perla marítima, que es la ciudad de Cádiz, e inspector ponente de Educación Especial en la provincia. El, generosidad sin término, iba a presentarme al director de el *Gadir* y a las tres maestras que llevan adelante una experiencia de integración con niños autistas.



las necesidades de la provincia, económicamente cuantificadas, y se presenta el plan provincial dividido en cuatro grandes sectores. Trabajo serio y bien estructurado.

Uno va pensando, para sus adentros, que si nunca se marchó tan rápidamente hacia ningún sitio —¿lo dijo alguien?—, aquí, en Cádiz, parece que hay conciencia clara de futuro. «Ciertamente, el Plan Nacional de Educación Especial, en 1979, supuso el pri-

mer intento global y coherente de enfrentarse a los gravísimos problemas de la Educación Especial. Desde aquellos supuestos, la Inspección Central elaboró, en 1980, el Plan Regional de Educación Especial en Andalucía, pero...» Sí, claro, lo de siempre... que faltan medios, hay demasiadas carencias..., que el factor humano falla en ocasiones..., es decir, que la integración no sólo debe asumirse ideológicamente, sino que debe tradu-

cirse en realizaciones concretas de escolarización.

Tengo para mí que no es Diego un idealista utópico, pero está en ello, está luchando con los pies, muy firmes, en el suelo de la Educación Especial, «que debe ser lo más "educación" que pueda y lo menos "especial" posible». Lo había oído antes, le digo, no sé a quién, pero lo había escuchado: «El sistema educativo general debe tender a ser menos general y prestar más y mejor atención a los aspectos individuales y concretos de los alumnos.»

Pero faltan medios. «Por ejemplo, resulta imprescindible un **Centro Provincial de Estimulación Precoz...**, sobre todo tratándose de algo tan complejo como es el autismo. Mira, se nos ha dado el caso de que un niño fue diagnosticado como autista hasta sus cinco años, y resulta que es sordo.» Entre las funciones de un **Centro de Estimulación Precoz**, aclara, no estarían sólo las de ampliación del diagnóstico y elaboración del programa de estimulación, terapéutica a seguir y cuidados precisos, sino también la de orientar a los padres.

Un problema de promoción humana

El colegio **Gadir** es nuevo. Su director, Antonio Urbano, tiene 35 años, estudió en Cádiz y acaba de ser elegido por el claustro de profesores. «Posiblemente sea el colegio mejor dotado de la ciudad», nos dice Antonio, «aunque nos falta espacio y nos sobran alumnos por aula. La media es de 40 alumnos.» Está situado en la **Barriada de la Paz**, una am-

plia zona de viviendas verticales, crecida en terrenos que se fueron ganando, poco a poco, al mar. «Que yo recuerde», sigue diciendo el director, «hay estos colegios en la zona: Adolfo de Castro, Andalucía, Benot, La paz, éste de Gadir, La Atlántida, Viento de Levante y un Instituto de Enseñanza Media.» No está mal, pienso. «Es una barriada de nivel más bien bajo, y nuestra preocupa-

ción fundamental, en estos momentos, es la de abrir el centro al barrio.»

Ana, Araceli y Mary Carmen (Mamen) son las tres profesoras que llevan adelante la experiencia —difícil, pero ilusionada experiencia— de integración de niños autistas. Me viene en mientes el pensamiento de que, hasta ahora, la mayoría de las personas comprometidas en esta ardua tarea



integradora, a las que yo entrevisté, naturalmente, eran mujeres. Tal vez no quiera decir nada, no lo sé. «Contemplad con sentido crítico lo que estáis haciendo», les dice Diego. **«Estos niños autistas son deficientes, pero deficientes de verdad... y la experiencia que estáis haciendo, creemos que está muy bien, que tiene una serie de aspectos positivos, pero, a lo mejor, tiene también sus limitaciones. Por eso, pienso que la clave está en que se sepa no sólo lo que de verdad se puede hacer, sino también de cómo se hace y hasta dónde se llega; hasta dónde se querría llegar, pero hasta dónde no se puede llegar, qué dificultades existen.»**

La política educativa en materia de Educación Especial debe ser descentralizadora, de modo que el deficiente no sea erradicado de su ambiente propio.

Oyendo a este joven inspector, claro y realista, me viene a la memoria aquella frase de Robert Musil: «Toda realización es siempre un desengaño.» Y es que, quizá sea mejor la insatisfacción que el conformismo.

Sin reservas, ni limitaciones de ninguna clase, Ana, Araceli y Mary Carmen me van diciendo que el Gadir es un centro estatal, normal y corriente, sin ningún tipo de ayuda excepcional. Hay 16 unidades y preescolar. Este es el quinto

año de funcionamiento; aunque han venido seis profesores nuevos, en general la estabilidad del profesorado es considerable. Los padres colaboran de verdad; gracias a ellos, disponen en el Centro de fotocopidora, equipo de idiomas, plastificadora, y no sé qué cosas más. Hay una amplia biblioteca, bastante surtida, por cierto, laboratorio y pretecnológica.

El período preescolar es fundamental en la vida del niño deficiente, dependiendo a veces su futuro del tratamiento y rehabilitación que reciba en esta edad.

Pues bien, aquí, en este colegio normal y corriente, Araceli, Ana y Mary Carmen, con el apoyo de un psicólogo y un exiguo equipo de personal auxiliar, luchan por la promoción humana y la mayor integración posible de 15 niños autistas, distribuidos en tres aulas: una de pequeños, otra de medianos y la tercera de mayores. Por la mañana realizan programas de estimulación en el aula específica; dan mucha importancia a la psicomotricidad y a la adquisición del lenguaje y de la comprensión verbal. Progresivamente, van intentando la integración a tiempo parcial y, en algunos casos, la integración ha sido total. Se esfuerzan en que participen en actividades y servicios complementarios, como

transporte, comedor, excursiones y visita; y refuerzan la integración sistemática en los tiempos de recreo escolar.

Visitamos una de las aulas. Semeja un pequeño apartamento, en la planta de entrada al edificio. Hay cocina, una pequeña cocina que también hace de comedor, el cuarto de servicio. Cuatro pequeños se divierten con una señorita auxiliar. **«No hay, ni hubo nunca, rechazo alguno por parte de los niños, ni tampoco hubo oposición de parte del resto del profesorado.»**

GRACIAS A LOS PADRES

Vayamos al principio. Ana empezó la primera de las tres; por eso vivió, paso a paso, la ya larga y dificultosa historia. **«Las aulas de autismo fue idea y un empeño de los padres. Ellos se unieron y formaron una pequeña asociación. En los primeros momentos sólo eran 7 padres. Habían tenido a sus hijos en centros de Educación Especial, otros habían vivido recluidos en sus casas y, algunos, venían de centros de profundos. Tomaron conciencia del grave problema, se empezaron a reunir y lucharon sin desmayo por la causa. Fueron a la Delegación a pe-**

La integración familiar, escolar, laboral y social del deficiente es una conquista de inestimable valor que beneficia a todo el cuerpo social.

dir ayuda y se les concedió, en un primer momento, a dos maestras: Araceli y yo.»

El Plan de Educación Especial —leo en el Proyecto Provincial, que tengo entre las manos— no es simplemente un plan de escolarización de deficientes, sino que pretende ser un Plan de promoción humana y social de aquéllos a través de la educación. Se trata, pues, de **acentuar la idea de «niño» por encima de la de «deficiente»**. Y entiendo que por ahí va el futuro de la integración, a que todo niño reciba el tipo de educación que precise para el mejor desarrollo de sus capacidades; es decir, educación integrada, integral e integradora.

Bien, habíamos quedado en que los padres consiguieron dos maestras, **«pero no teníamos un hueco donde meterlos. Fuimos a muchos centros, y no reunían condiciones... aulas oscuras, sin patio...** En aquellos tiempos era inspector ponente don Jaime. Él colaboró muchísimo, hasta el punto que podemos decir que, gracias a él, se crearon estas aulas. Después de mil vueltas, vinimos al Gadir, que empezaba a funcionar entonces. Se lo planteamos al director; expuso en el claustro —en

aquel curso sólo eran 7 u 8 profesores— de lo que se trataba, que se pretendía que estos niños diferentes tuvieran trato con los demás niños, y lo aceptaron muy bien».

FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN

Sí, están convencidas de que la Educación Especial ha de ir desapareciendo poco a poco. Ningún niño debe estar en centros específicos, si es capaz de recibir la Educación Especial que requiere dentro de un colegio ordinario. Pero es difícil y «que se den cuenta en la Administración que cuesta dinero». Ocurre que el

«Acentuar la idea de *niño* por encima de la de *deficiente*.»



maestro, normalmente, tiene en su aula 35, 40 alumnos, «si encima le metemos uno más, que necesita un tratamiento muy específico, se niega. Pienso que no va a poder atenderlos». Se necesitan equipos de apoyo, profesores especialistas, me dicen; más medios, en suma. **«Yo no había oído hablar de autismo hasta que vine aquí»**, confiesa Araceli. Y, la verdad, es que pocas cosas sobre autismo ha encontrado este redactor. En una enciclopedia de Psiquiatría he podido leer: «Autismo, es decir, esquizofrenia, trastorno fundamental.» Y en **Introducción a la Psiquiatría**, de Vallejo-Nájera, se dice: «Bleuler acuñó el término para expresar el retraimiento afectivo y el refugio en un mundo interior propio, y ruptura de contacto con la realidad en los que el esquizofrénico se sumerge como consecuencia de su escisión o disociación del psiquismo. Al igual que en los sueños, en el mundo autista, los pensamientos y los senti-

Los principios de normalización, integración e individualización, se consideran fundamentales, puesto que son intrínsecos al propio concepto de educación en general.

mientos tienen expresión simbólica distinta a la habitual, y los simbolismos expresivos son precisamente los sínto-

mas secundarios o productivos de la esquizofrenia.»

«Tenemos una idea distinta de la que teníamos sobre integración, y es que vamos funcionando de acuerdo con los resultados que obtenemos... que vamos bien por este camino, seguimos, que no... reflexionamos y nos proponemos otros ítems. Por ejemplo, hemos llegado a la conclusión de que, con grandes grupos, no se integran. Lo vamos a hacer con grupos muy reducidos. Por eso, **este año vamos a traer a nuestros hijos y hacer que, poco a poco, se vayan familiarizando.**»

Todo niño en edad escolar tiene derecho a recibir enseñanza obligatoria y gratuita en consideración estricta a su propia dignidad, independientemente de sus condiciones físicas o mentales

Pero integrar, repiten al unísono, no es meter a estos niños en un aula y dejarlos ahí, no; sería engañarnos. «Ten en cuenta —dice Ana— que nosotras partimos del supuesto de poder conseguir la permanencia física, de que el niño autista sea capaz de estar contigo; y eso ya nos parece un logro muy importante. Porque estos niños, ya sabes, están con otros niños, pero no se relacionan, pasan de todo. Fíjate, a partir de este primer ítem, la cantidad de pasos que nos quedan por conseguir.»

HACIA UN COMPORTAMIENTO SOCIALMENTE ACEPTABLE

En el **Plan Provincial de Educación Especial** de Cádiz se habla de estas alternativas: **Integración completa** en E.G.B. con servicios de apoyo para aquellos niños que, en determinados momentos de su aprendizaje, necesitan sobrepasar alguna dificultad específica, que puede y debe ser corregida y compensada. **Integración combinada E.G.B./E.E.** para aquellos alumnos que, por encontrar dificultades en un área determinada de su aprendizaje, necesitan cursarla fuera del grupo numeroso de su clase, incorporándose a él en el resto de las áreas. **Integración parcial** en aulas especiales para quienes, no siendo capaces de seguir adecuadamente la escolarización normal en E.G.B., sí lo son para participar en las actividades no docentes de los centros ordinarios.

Todos los deficientes, sea cual sea su déficit, son educables. El deficiente es, ante todo, una persona humana perfectible.

¿A qué nivel os encontráis vosotras? «Mira, para empezar —dice Mary Carmen Hita—, **estos niños no tienen lenguaje, no tienen comprensión del lenguaje**», y «hay que enseñarles todo, hasta lo más elemental —añade Araceli—, desde lavarse a comer o que sepan subir a un autobús». Es

decir, «nuestro objetivo más inmediato —especifica Ana— lo tenemos depositado en que consigan un comportamiento socialmente aceptable, que logren la mayor autonomía personal y social y que, por lo menos, el día de mañana no sean una carga para sus familias, porque hayan aprendido a convivir».

El futuro, les preocupa el futuro de algunos. Las familias

son humildes. Los padres pagan al psicólogo y a dos auxiliares más; ellos, asimismo, tienen que pagar una serie de gastos imprescindibles, si es que se quiere lograr una normalización de comportamientos sociales con estos niños.

Mary Carmen Hita con niñas autistas.



«Por ejemplo, queremos que aprendan a subir al autobús, que sepan sentarse en una cafetería, que sean capaces de marcar un número de teléfono, ir al mercado, etc., y todo ello cuesta dinero.» El futuro, ¿cómo será el futuro de algunos de estos niños, desde el punto de vista de convivencia y de integración laboral? «Que no vayan a un psiquiátrico», dice no sé quién. «Si consigo que alguno pueda hacer un pretaller, aunque sea muy dirigido, sería un éxito.»

Van recordando, uno a uno, los nombres de sus niños... Alejandro, Asunción, David, José Luis... Sobre cada uno hay un proyecto y unos objetivos. «No participa», «tiene alteración de lenguaje», «se está adaptando bien a estar con otros niños», «se integró perfectamente», «necesita apoyo»...

Sin embargo, la satisfacción se refleja, indisimulada, en el rostro de Ana, Mary Carmen y Araceli, cuando hablan de Ricardo. Ricardo está perfectamente integrado en un grupo de segundo de E.G.B.; subimos a verlo. Charlamos con él y con Aurelio, su joven maestro, recién venido al colegio. Está encantado con Ricardo. Y uno sigue pensando que una vida así, que un solo Ricardo bien merece la pena de todos los esfuerzos y dedicaciones. «Pero hay alguno más, hay dos o tres más recuperados y otros recuperables», piensa Mamen.

En estos momentos luchan ilusionadamente, con el director del centro a la cabeza y con la ayuda económica prometida por el Ayuntamiento, en el montaje de un pretaller de jardinería en un recodo acotado del patio. Esperan muchas cosas de la experien-

cia, pero, sobre todo, esperan abrir un posible camino de futuro laboral.

RESULTADOS

Es un equipo estable. Estas tres profesoras han hecho un seguimiento directo de cada niño desde que se inició la experiencia. Por eso disponen de datos sobre resultados. En hoja multicopiada puede leerse lo siguiente: **Casos de experiencias en los que se han obtenido los mejores resultados.** Y se especifica: 1) Escolares procedentes de un mismo entorno institucional o geográfico (mismo colegio, misma localidad y mismo barrio). 2) Proporción minoritaria de escolares deficientes, nunca superior al 50 por ciento del total, ni inferior al 25-30 por ciento. 3) Equipos de docentes mixtos. 4) Actividades participativas no-escolares, basadas fundamentalmente en la modalidad de taller con aspectos dinámicos, creativos, manipulativos. 5) Facilitar el contacto con la naturaleza, ritmos naturales. 6) Disponer de una documentación previa de cada escolar deficiente, y comprometerse a acumular datos en la ficha personal, para un mejor conocimiento del equipo docente del centro habitual.

A la una de mediodía cambiamos impresiones con las profesoras de aulas de Educación Especial en la zona. He aquí sus nombres: Delia Arjona, Pepa Cornejo, María Ángeles Gómez, María Teresa Sánchez y María Dolores Moreno. Todas ellas están de acuerdo en que los centros específicos de la Educación Especial deben reservarse, con carácter

residual y excepcional, para aquellos niños que no puedan beneficiarse de una integración parcial en Aulas Especiales, con carácter temporal o transitorio. Se reúnen todas las semanas, respondiendo, sin duda, a una de las metas establecidas en el **Plan Provincial**, que decía: **«Se pretende sustituir la concepción del aula/centro por la de aula/distrito, de forma que las unidades de Educación Especial de un sector, barrio, distrito o localidad, puedan funcionar "coordinadas" y en base a una moderada especialización.»**

Se quejan de muchas cosas. «Cuento con las paredes y la mesa», dice una. «El aula de Educación Especial es un mundo aparte, como un desperdicio»; «no hay infraestructura». Están convencidas de que algunos niños pueden llegar hasta un tercero o un cuarto de E.G.B., pero no más. Y culpan, en gran medida, a los padres «que no acaban de mentalizarse de que su hijo es diferente y prefieren echar la culpa a don Fulano que no le



Nunca hubo rechazo por parte de nadie.»

enseñó». Muchos padres no quieren que su hijo salga del aula de Educación Especial, porque piensa que allí está mejor atendido; y debido, sin duda, a su bajo nivel intelectual, siguen obsesionados con la idea de que lo que importa es que aprendan a leer y escribir. **«Sin embargo —dice Delia—, yo empecé en el 78; y tengo que decir que de entonces a esta parte todo cambió, seamos optimistas.»**

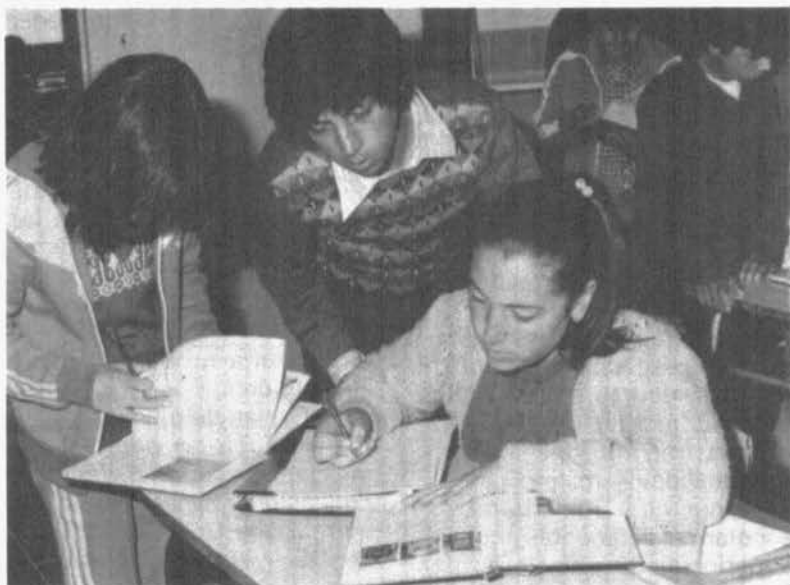
Efectivamente, seamos optimistas, que algo nuevo se está gestando. Hasta hace muy poco, el mero hecho de que un alumno afectado por algún tipo de deficiencia entrara en un centro escolar producía desconfianza, recelos y, a veces, una más o menos disimulada hostilidad, en los mismos padres, profesores y alumnos. Algo nuevo se está gestando. El respeto a las diferencias va creciendo y, si como reconoce la Unesco, **la Educación Especial fue en su día el laboratorio de donde salieron una gran parte de los principios de la Pedagogía moderna**, hoy están naciendo unas minorías de maestros —muchos de ellos provenientes de la Educación Especial— que tienen la visión de lo nuevo, el impulso y el ejemplo. Y lo nuevo y el futuro de la educación está hablando de centros y aulas integradas, de posibilitar al alumno, a través de la orientación y el tratamiento adecuados, su inserción en el aula ordinaria. Pero integrar no es escolarizar, que, quizá, «en vez de vitalizar la escuela y personalizar la vida, estamos intentando escolarizar la persona y la misma vida».

F. B.

Colegio Virgen del Pilar - Huelva

INTEGRACION DE PARALITICOS CEREBRALES

«El aula funciona muy bien... y esto no lo lleva cualquiera... la profesora es muy competente.» Naturalmente, se refiere a Ana Lara. Y lo dice, feliz, satisfecho, Pepe Báez, director del colegio público Virgen del Pilar, situado en el Polígono San Sebastián, allí por donde Huelva crece, un tanto sorprendentemente para el viajero, no hacia el mar, sino hacia los adentros.



Desde la creación del colegio es su director, y están en el quinto curso de funcionamiento. Hay matriculados unos 1.050 niños. «El problema de escolarización en el Polígono es tremenda; calculo que se han quedado en la calle alrededor de 200 niños; bueno, en la calle no, porque, a última hora, han habilitado unos locales... y, lo más triste, es que, en el mismo Polígono, hay un colegio, que está cerrado, porque amenaza ruina... pero no, no creas que por años, no, tiene muy poco tiempo de existencia...» Pepe Báez, que nada tiene que ver con El Litri, aunque se llame Báez, me traza la pequeña radiografía del colegio: 27 unidades, 30 profesores, dos de apoyo y el aula de paráliticos cerebrales. «No tenemos fracaso escolar. Todos los alumnos, cuando terminan E.G.B., pasan o al B.U.P. o a

Formación Profesional; normalmente son las niñas las que, en su mayoría, van a F.P.... Sí, las clases están muy recargadas. La media de alumnos por aula es de 40, pero hay 45 en un primero, en un segundo y en un tercero... Así, difícilmente se puede sacar rendimiento, aunque buena voluntad no falta.»

Los padres de los alumnos son de clase media, muy media, quizá tirando a baja. Existe el paro, pero no en cantidades alarmantes. «De hecho, muy pocos padres tienen problemas para comprarles los libros a sus hijos, aunque, quizá, tengan que hacer un esfuerzo.» La biblioteca está en ciernes, yo diría que en pura infancia todavía; y, además del aula de paráliticos cerebrales, hay otra de apoyo para los alumnos que lo necesitan.

«Pero tú vienes a ver la ex-

periencia de paráliticos cerebrales», me dice. «Vamos, vamos al aula y los ves y charlas con la profesora.» Yo sé, ya sabía, que Pepe Báez, director, tuvo su parte de culpa, bendita culpa, entiéndase la expresión, de que estos niños estén aquí, precisamente en el colegio Virgen del Pilar. Luceño, José Luis Luceño Campos, era inspector ponente de Educación Especial en la provincia. «No, no me engañó cuando me habló de estos niños que, no cabe duda, pueden llamar la atención, como ves.» Le expuso la conveniencia de que pudieran convivir con los demás niños. El claustro tenía la última palabra. Pepe Báez, en un claustro extraordinario—cuyo único punto era éste—, hizo la propuesta a sus compañeros de aula y, por unanimidad, hubo un sí rotundo, sin paliativos. «Hoy ya tenemos todos

otra conciencia, pero hace seis años... la cosa era distinta... los profesores en general no querían más problemas... y, sin embargo, debo reconocer —dice— que por parte de ninguno hubo pegas; al contrario, aceptaron encantados.»

TODO EMPEZÓ POR LOS PADRES

El aula está a la izquierda según se entra. «Era la parte baja del edificio que disponía de mayor espacio.» Sencilla, alegre de luz, las paredes pobladas de verdes insinuantes —¡ay, el verde esperanza siempre!—, de azules intensos, de amarillos incipientes. Son los trabajos de estos diez muchachos paráliticos que, como decía Pepe Báez, pueden impresionar de momento, sobre todo a quien se acerca por primera vez a ellos. El sol no es ni amable, ni acogedor, ni dadivoso, sino tórrido y quemante. Unas mesas, tres o cuatro máquinas de escribir, punzones... y Ana Lara, maestra, andaluza de convicción, alma y cuerpo de esta apasionante experiencia. Con ella nació y, esperemos, que... sin ella, no muera.

«Quiero hablarte de dos fases: una primera, optimista. Otra, en la que estamos ahora... ten en cuenta que vivimos, todavía, en la prehistoria de la integración.» Así, sin rodeos. La charla es abierta, franca, no hay tapujos. «Todo empezó hace siete años. Los padres, como suele suceder en estos casos, se asociaron. Sus hijos, paráliticos, no tenían dónde meterse. La salida no era otra que o llevarlos a un centro específico de deficientes, estuvieran como estuvieran, o dejarlos en casa. En un principio

los padres me contratan a mí como maestra. Luego, Luceño se interesó por el problema... y me integraron en el Ministerio.» La mañana es larga como una estepa castellana. No hay prisas. Quiero que la palabra de Ana cuente, aclare la ya amplia historia de esta experiencia, a primera vista imposible.

«Los dos primeros años los pasamos como pudimos. Una asociación privada nos prestó unos locales, pero mal, estábamos mal. Acudimos a varios colegios de E.G.B. y no nos admitieron... Nadie quería oír hablar del asunto... Era una cosa nueva. Paráliticos cerebrales, hasta el nombre sonaba mal. Por entonces, este colegio Virgen del Pilar estaba en construcción, a punto de acabarse. La barriada también se estaba haciendo. Puedes suponer que había muy pocos niños, creo que unos 23 ó 24 por aula. Ahora, ya ves, 43, 45... En aquellas condiciones se podía hacer algo. Pues bien, Luceño habló con el director, y éste hizo la propuesta al claustro. No hubo imposiciones, que hubiera sido negativo, y, por unanimidad, nos acogieron.»

EN UN COLEGIO ORDINARIO

Y bien, Ana, ¿qué pasa entonces? ¿Cómo empezáis a trabajar aquí, con un profesorado que no había tenido experiencia con niños deficientes, y con unos niños que... quizá... podrían sorprenderse?

«Mira, aparecimos en el tercer trimestre. Ya sabes, la burocracia... Los niños estaban preparados, sabían a dónde venían, sabían que iban a una

escuela pública, donde había niños que no eran como ellos. Invertimos ese trimestre en situarnos en el colegio y dejarnos ver.» ¿Y qué? Las reacciones... ¿cómo fueron las reacciones? «Imagínate, algunos nos miraban horrorizados. En el recreo, los primeros días, los otros niños estaban un poco curiosos y hasta espantados; nunca habían visto niños así. La verdad es que, los profesores, en los primeros días, nos ayudaron mucho; sobre todo en normalizar la situación.»

La palabra de Ana se esencializa. Utiliza el plural en todo momento, es como si se sintiera profundamente enraizada a este grupo de diez personas, que la medicina llama paráliticos cerebrales. Ha descubierto, quizá, el enorme valor de poder comprender a otras personas. «Así pasamos el último trimestre, primero de nuestra estancia aquí. Pero el segundo año, cuando empezó el curso, nos propusimos unas metas muy claras. No podíamos, en ningún momento, imponer ningún niño a nadie, y, por otra parte, intentaríamos integrar a los que tenían más posibilidades de éxito. Pensábamos que no podían fracasar... hubiera sido tremendo para los mismos niños. Empezamos con uno que está ahora en séptimo, y que logramos integrarle perfectamente en segundo de E.G.B. Subía al aula ordinaria sólo a hacer matemáticas y sociales, creo. Hablé con sus maestros. El lenguaje lo hacía conmigo.»

Tal vez haya notado en mí una mueca de sorpresa, porque de inmediato aclara: «Ten en cuenta que el problema más grave de estos niños es que su comunicación es lenta, tienen dificultades en el len-

guaje expresivo e, incluso, en sus facultades motoras... por eso necesitan rehabilitar el lenguaje.»

Y SIGUIERON OTROS

Después del niño que está en séptimo, han ido subiendo más a las aulas ordinarias. «Subieron dos niñas, pero la integración, en este caso, resultó más difícil. La edad, de unos once años, no se correspondía en absoluto con la de los demás. Las podíamos haber situado en un segundo, pero los niños de segundo están en los siete/ocho años, y ellas eran mayores... Eso creaba problema de relación. ¿Qué hacer? ¿Las cambiábamos de curso? ¿Mejor seguir? Lo intentamos de todas las maneras. Pero estas niñas no querían subir. No, no era problema de rechazo, que nunca lo hubo ni lo hay. Eran ellas las que no querían...»

No hay problemas de rechazo por parte de los otros niños. Tan es así que aquí no hay auxiliares, no hay cuidadores. Y me cuenta un detalle, muy elocuente a mi modo de ver. Los mismos compañeros se encargan, espontáneamente, de subir a los niños paráliticos a sus respectivas aulas, «hasta el punto de que nos hemos desentendido de ese problema». Al colegio suelen venir en taxi. Los taxistas colaboran, de acuerdo con los padres, en la obra de subir y bajar a los niños, «y no es fácil, que algunos con quince y dieciséis años son grandes y difíciles de manejar. Pero no quise auxiliares.

Donde hay un auxiliar, nos acercamos menos. Si no lo hay, te ocupas más...».

Por supuesto, en casos como éstos la colaboración de los padres es a todos los niveles. «Si las madres se esfuerzan en regular las horas de sus hijos para que controlen los esfínteres, se consigue que, durante la mañana y hasta la hora de volver a casa, a comer, no sea necesario acompañarles a los servicios. El año pasado los acompañaría a los lavabos en 3 ó 4 ocasiones, no más, durante todo el curso. Todo es cuestión de organizarse y de colaborar».

AL RITMO PROPIO DE CADA NIÑO

Si las horas campesinas tienen su metro propio, su rítmica cadencia, cada niño es él, con su nivel madurativo personal. Eso es lo que cuenta. Antes de aceptar a un niño, lo envían a un gabinete de orientación, «nunca privado», y, después de haber estudiado al

niño, discuten la situación. «¿Qué valoramos? No valoramos el déficit físico en absoluto, ni que controle o no los esfínteres, ni... únicamente valoramos su nivel madurativo. No manejamos cocientes intelectuales para arriba o para abajo... Y entran en el aula como en período de prueba. Lo que ocurre es que siempre se quedan.»

Cuando entran, empiezan a trabajar en grupo —«ahora tengo dos grupos»—, según el nivel madurativo. «Tres de ellos, de los diez, van a hacer el ciclo inicial, pero cuando sea. No hay metas preestablecidas. Todo depende del ritmo de cada cual. Ocurre que alguno tiene quince años, y eso plantea problemas graves. Porque ¿hasta cuándo van a querer venir a la escuela sin aburrirse? Este de quince años vino con once y no tenía estructuración básica previa. Nunca había estado fuera de su casa, muy mimado, ya sabes el paternalismo de los padres en estos casos... total que dos años de escuela se han



«Los niños se orientan en una dirección básicamente positiva.»

ido en lograr una maduración personal.»

RELACIONES CON LOS PADRES

Diarias, constantes son las relaciones con la familia. «Y, a nivel personal, son buenas. Sí, conflictivas en cuanto que hay discusiones continuas. Y es natural; tú te encuentras aquí con que tienes que hacer de maestra, de psiquiatra... Ellos, los padres, tienen unas expectativas sobre sus hijos. Cualquiera padre te dice que su hijo está bien. Esperan el milagro; es decir, no asumen —claro que es difícil asumirlo— el problema de sus hijos. Y aquí surgen los conflictos.»

NORMALIZAR LA VIDA

¿No te cansas?, ¿no has pensado alguna vez en dejarlo? Mi pregunta, curiosamente para mí, tiene una respuesta inesperada. «Sí, me he planteado pasar a una clase ordinaria... esto desgasta mucho... Además, un trabajo así impide, en ocasiones, participar en otras actividades... Pienso, por otra parte, que hemos abierto, y no es poco, una vía normal, de normalización de la vida de estos chicos en los centros ordinarios. No sé si es verdad que la obra muere con quien la hace; lo que sí sé es que la Administración tiene que plantearse el problema de los minusválidos de manera global.»

Me enseña las distintas carpetas de cada niño. «Tienen problemas de habilidad, no manejan bien la mano ni el lápiz»; por eso dispone de máquinas eléctricas. Entiende que la filosofía de la integración debería ser que tú estés en un barrio, y que a ese cole-

gio puedan ir, vayan, todos los niños de la barriada, estén como estén. Así de fácil. En una palabra, **normalización de la vida**. «Es cierto que, dentro de la escuela y en el aula, cada niño es distinto, y algunos tienen un déficit especial, pero la escuela tiene que estructurarse de otro modo; normalizar no es escolarizar.»

EN LA PREHISTORIA

Su fase optimista pasó ya. «Ahora estoy palpando muy de cerca los problemas reales, que son muchos; por eso ya no soy tan optimista. Creo que las palabras se vacían fácilmente de contenido... normalización, integración, individualización, globalización... son palabras que circulan de boca en boca. Sin embargo, pienso que si no se reforma todo el sistema educativo no se puede hablar de integración. Mientras el número legal de alumnos por aula siga siendo de 40, pero haya hasta 43 y 45... mientras los alumnos de la Escuela de Magisterio sigan saliendo con una formación tan desfasada... mientras el INSERSO siga dando becas a niños escolarizados para logopedia, etc... seguiremos estando en la prehistoria de la integración.»

Sin embargo, Ana, se están haciendo cosas; tú estás haciendo algo que me parece muy importante. No quiero repetirme aquello de que lo único que no miente es la apariencia; y aquí, en el Virgen del Pilar, hay un hecho evidente de integración. «No dudo de que seis años atrás todo esto era impensable. Claro que se ha normalizado la presencia de estos niños en la escuela, y no es poco. Más aún, se está

creando, poco a poco, en la escuela una conciencia distinta; la mera presencia de estos niños deficientes, creo que beneficia a todos los demás niños y a los mismos maestros. Hay un hecho que puede parecer curioso, pero los maestros que aceptan la presencia de estos niños diferentes en sus clases no suelen tener problemas con los otros niños; la prueba es que no mandan alumnos a la recuperación.»

Ha habido conquistas, qué duda cabe. Lo que ocurre, Ana, es que toda persona exigente es capaz de poner en peligro un mundo aparentemente estable, y quizá sea eso lo que te ocurre a ti, con quince años de escuela a la espalda. «Algo se hizo, pero poco. Estas experiencias son los mínimos vitales para empezar a caminar. Si yo me planteo el futuro de estos niños... ¿qué va a ser de ellos? Quizá hubiera que hablar de la situación económica del país, que no soporta una reforma educativa a fondo; habría que plantearse un plan de construcciones escolares, que mejoraría la calidad y solucionaría el paro de tantos profesores... y la reforma en cuanto a la formación del profesorado. Soy más radical, si quieres. Llego a cuestionarme la presencia de los profesores de Educación Especial. En el futuro no debería tener sentido nuestra presencia, y más en un ciclo inicial.»

ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO

De todos modos, creo que el presente sólo se pone en movimiento si el futuro se vuelve más poderoso que el pasado. Y hay que tenerlo claro, y sin duda, Ana parece que lo tiene

muy claro; por eso ha empezado y está en la labor. «Por supuesto que hay cosas que sí veo claras. Por ejemplo, yo valoro los ciclos en lo que tienen de bueno, que lo tienen; pero, aquí y ahora, no se están haciendo como debieran hacerse. De ahí que me plantee salir de Educación Especial y trabajar en los ciclos. También veo claro que hay que descargar, urgentemente, de alumnos al profesor, para que no tenga agobios. Sí, una parte del profesorado es recuperable; pero las escuelas de verano no son la panacea. No se están haciendo cosas serias en la actualización del profesorado que está en ejercicio.»

Sin dinero no hay reforma. No es excesivamente optimista; sin embargo, hay que empezar a caminar. Ana, exigencia inconforme, empezó, hace seis o siete años, a normalizar la situación de unos niños parálcticos cerebrales. Y, tal vez, no sea poco.

... Y SEVILLA, AL FONDO

Me despido de Ana y de Pepe Báez, y de los compañeros del Virgen del Pilar a la una y media. En Sevilla, me esperaba José Luis Luceño Campos, encargado por la Junta de Andalucía de llevar a buen término la enorme nave de la Promoción Educativa y Renovación Pedagógica. Comentamos la experiencia de parálcticos cerebrales. «Merece la pena», me dice, «y no tengas miedo, que Ana no se va». Sobre su mesa hay un folleto, que se titula: **Hacia una inte-**

gración de los sordos en Huelva. En las breves páginas interiores se habla de la **situación actual** de los sordos, se juzga críticamente la situación, se proponen objetivos a conseguir, se ofrecen alternativas de solución y, finalmente, se anotan unas fases de actuación.

Es un hombre optimista, y da la impresión de que sabe bien por dónde se anda. «En estos momentos, estamos trazando un plan de trabajo que tenga cierta operatividad de cara al profesorado en ejercicio. Mira —me enseña el Boletín Oficial de la Junta—, ahí podrás ver el diseño de los cursos. Por primera vez, este año hemos convocado un curso de perfeccionamiento del profesorado. Durante el mes de septiembre les daremos una formación teórica y ofreceremos unas propuestas de trabajo teórico-práctico para que las realicen durante el curso en sus aulas respectivas. Después, en julio, contrastaremos esas propuestas de tra-

bajo... Buscamos un proyecto global de actuación.»

He dicho, y repito, que es un gran optimista. «Tenemos que ir andando con lo que tenemos.» Piensa que se pueden hacer cosas, que la variable del número de alumnos por aula no es determinante; «no cabe duda de que rebajar el número de alumnos iría en pro de la calidad de la educación en general, pero no puede convertirse en coartada para que los enemigos de la integración no den un paso». Y lo lamenta, y se lamenta. «Nos cuesta mucho trabajo tener un maestro más; nos cuesta mucho dinero bajar dos alumnos por aula... y, sin embargo, hay que empezar. Quizá, quizá, la calidad total en educación sea, por lo menos hoy, un sueño.»

Y me vengo pensando que sí, que las cosas no son perfectas, que sólo, quizá, en la **República** de Platón —utopía deliciosa— ocurre que todo es perfecto.

FELICIANO BLÁZQUEZ



«Nos cuesta mucho dinero bajar dos alumnos por aula.»

La educación integrada de niños ciegos

El Centro de Orientación Familiar del Invidente (C.O.F.I.) de Zaragoza

En este año de 1983 se han cumplido diez años desde que un grupo de padres de Zaragoza, unidos por el doloroso vínculo de tener un hijo ciego, constituyeron la primera Asociación de Padres de Hijos no Videntes, con el propósito de iniciar un camino diferente en la educación de sus hijos.

La alternativa de la educación integrada en España partió, pues, hace diez años de este grupo de padres aragoneses que, rechazando el sistema tradicional de la O.N.C.E. —el internado desde los seis hasta los dieciocho años—, reclamaron para sí el derecho de tutela de sus hijos. Por primera vez en nuestro país, unos padres de niños ciegos se cuestionaron el hecho de que sus hijos tuvieran *obligatoriamente* que ser educados, protegidos, amados y orientados



Niña de preescolar ciega perfeccionando en el COFI su lectura Braille.

por una institución, como si de huérfanos se tratara.

De ahí que, para ayudarse mutuamente a educar en el seno familiar a sus hijos ciegos, y a reclamar para ellos el puesto que les correspondía, primero en la familia, después en la escuela, y por tanto en la sociedad, se creara en Zaragoza en 1973 esta Asociación Aragonesa de Padres y, a su iniciativa, el Centro de Orientación Familiar del Invidente, C.O.F.I.

La idea de integración, por tanto, no era sólo familiar, sino también escolar. Se trataba de hacer viable la educación integrada de esos pequeños privados del don maravilloso de la vista; de realizar una experiencia de coeducación con niños de visión, que facilitara su desarrollo personal en condiciones de la mayor normalidad posible, de llevar a cabo su formación sin desvincularlos del núcleo familiar.



Grabadora de libros de texto en Cintas Cassette.



Técnicas de movilidad, impartidas en el COFI para niños ciegos de preescolar.

Una experiencia de diez años

Efectivamente, durante este tiempo, aquellos proyectos han sido puestos en práctica con resultados satisfactorios y constituyen una realidad palpante y viva. La Asociación ha cumplido

Es falsa la afirmación de que todo alumno ciego, debe llevar un cierto retraso

do su objetivo y la educación integrada de aquellos niños, y de otros más, que a lo largo de los años se han sumado a esta experiencia, es un hecho.

Para la ejecución de ese proyecto de educación integrada la Asociación creó el Centro de Orientación Familiar del Invidente. El C.O.F.I. es, pues, el organismo a través del cual la Asociación lleva a la práctica su experiencia educativa del invidente, su instrumento operativo, **SU CENTRO DE APOYO.**

¿Qué es para el C.O.F.I. un Centro de Apoyo?

En primer lugar, el eje de su actividad está basado en reconocer, como verdad fuera de toda duda, que cualquier pequeño minusválido sufre doblemente por su deficiencia si se le aparta de su entorno natural. De ahí que, consecuentemente, el C.O.F.I. ha tratado de conseguir que cada niño, ante todo y antes que nada, sea **uno más** en su casa. Que en la vida del hogar establezca unas relaciones psicoafectivas normales, que en ella realice felizmente la primera aprehensión de conocimientos y en ella comience el desarrollo equilibrado de su personalidad. En definitiva, integración en la escuela, tras la plena integración en la familia.

El C.O.F.I. no es de reciente creación, aun cuando oficialmente haya sido reconocido por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1982, nombrado en el mismo año Primer Grupo de Apoyo y experiencia modélica por el Instituto Nacional de Educación Especial y, el 24 de febrero del presente año, designado por el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, bajo la presidencia de S. M. la Reina, como experiencia piloto para la integración social de los niños con deficiencias visuales de España.

El C.O.F.I. fue creado con el nacimiento de la Asociación Aragonesa de Padres en 1973 para iniciar, ya en aquel entonces, un camino pionero en la educación integrada de los niños ciegos.

No existían precedentes en nuestro país ni modelos establecidos para este tipo de educación. Es más, los padres nos encontrábamos con un camino lleno de dificultades ya que, como era tradicional, la O.N.C.E. defendía y dis-



Thermoform. Aparato reproductor en relieve para gráficos y láminas de libros de texto.



Diversos aparatos especiales para niños ciegos, calculadora parlante, ábaco, regletas, material de matemáticas, etc.

frutaba de una situación de monopolio educativo que le llevaba a rechazar cualquier tipo de injerencia o colaboración. Ello conducía, lógicamente, a que el Ministerio de Educación no se sintiera responsable de ese sector de población y que los profesionales o padres de los niños ciegos interesados en abordar la problemática de la ceguera, desistieran de sus intentos.

No a los esquemas tradicionales

La Asociación Aragonesa rompió con los esquemas tradicionales, sencillamente porque tuvimos acceso a experiencias de otros países y nos hicimos eco de las opiniones de cualificados especialistas extranjeros de distintos campos, decididamente opuestos a la formación del pequeño invidente en instituciones aisladas, en base a programas de educación especial. El C.O.F.I. iniciaba una experiencia piloto dentro de un campo, el de la educación integrada, que, configurándose todavía como acción social abierta, inacabada y posiblemente imperfecta, se presentaba como la única alternativa válida para la educación de los niños ciegos.

Nosotros, los padres, estábamos convencidos de que si la educación conjunta de ciegos y videntes era un hecho en otros países, podía serlo también en España. Nuestros maestros y nuestros hijos no eran menos inteligentes; de ello estábamos seguros.

Y ASÍ SE HA DEMOSTRADO. En el sistema de formación que el C.O.F.I. ha venido desarrollando, los niños no se separan de la familia, sino que viven en su seno, sin desvincularse de su núcleo de convivencia natural. La integración escolar se efectúa de manera precoz, desde la primera infancia, tras una adecuada preparación previa del niño. Este acude a un centro de enseñanza normal, a la escuela ordinaria, libremente elegida por los padres, en compañía de niños de visión. Seguirá un normal desenvolvimiento académico, gracias a la adaptación del material didáctico, a un apoyo complementario y a la adecuada orientación de sus educadores, labores en las que el C.O.F.I. tiene la mayor significación y relevancia.

En este sentido, está comprobado —y la experiencia del C.O.F.I. lo corrobora— que sólo cuando el niño ciego se inserta con plenitud en los medios naturales de convivencia puede adquirir las destrezas intelectuales y emocionales que le facultan para su futura incorporación en

el cuerpo social. O, dicho a la inversa, el desarraigo del niño ciego del ambiente familiar, por su educación en un centro especial, provoca en la mayoría de los casos su desarraigo social y su marginación.

El sistema de educación integrada reafirma el valor formativo de la familia y reconoce que **la familia es escuela en sí misma**, quizá la más esencial para el niño ciego. Y es escuela por cuanto que en ella se presentan los valores y pautas que las escuelas, o la Universidad enseña al individuo: el trabajo, la comunicabilidad, el afán de superación, el espíritu de sacrificio, la libertad, la obediencia, el amor... y la familia es escuela, porque permite y facilita el mejor aprendizaje de unos conocimientos imprescindibles para su completo desarrollo humano. En este aspecto nunca podrá competir la escuela especial.

El niño como protagonista

En el fondo, el sistema de educación integrada encierra una significación humanista del mayor alcance. Con frecuencia se olvida, al hablar del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, que el protagonista esencial de la educación es el niño. El es el sujeto de estos derechos y el niño, en el pensamiento cristiano, no tiene significación sino dentro de un contexto familiar operativo.

La utilización del Braille implica una mayor lentitud en el ritmo de trabajo. Para compensar esta circunstancia, se suele asignar mayor tiempo al niño ciego para la ejecución de sus tareas, normalmente un 50 por 100 más.

Los principios de la educación integrada son de tan amplio espectro y de tal flexibilidad, que sus programas son operativos en países de diferentes niveles culturales y de muy distinta renta, así como bajo cualquier régimen político.

Uno de los motivos principales de índole práctica que inclinan a apoyar la educación integrada, es que funciona. El C.O.F.I. de Zaragoza puede afirmarlo desde el momento que más de veinticinco niños ciegos están estudiando

El C.O.F.I. como Centro de Apoyo

PREESCOLAR

Sigue de cerca la evolución del niño desde la primera infancia, y cuando considera que está preparado para iniciar la educación preescolar, el Centro le facilita el material pedagógico adecuado a ese nivel: fichas de localización espaciotemporal y de preparación al niño para la adquisición de destrezas manuales, así como la educación del sentido del tacto para comenzar la prescripción Braille. Este material se confecciona de acuerdo con las indicaciones del profesor que va a tener en su aula al niño invidente, y que no es otro que el que han de utilizar el resto de los alumnos con su visión. Una vez que el niño comienza su educación en el colegio elegido por su familia, el C.O.F.I. presta su apoyo al centro escolar donde el niño está integrado.

CICLO INICIAL DE E.G.B.

Al comenzar este ciclo nos encontramos con una serie de textos escolares especialmente pensados para niños de visión. El C.O.F.I. tiene que adaptar y crear nuevos materiales en relieve, que motiven al niño invidente, de igual forma que los textos ordinarios lo hacen al niño de visión... Al invidente hay que enfocarle todos los conceptos hacia cosas concretas que él conozca y sepa cuál es su significado. Por ejemplo: para un niño que no haya visto

nunca, el color azul es algo muy abstracto. La labor pedagógica se dirigirá a cosas que formen parte de un mundo de experiencias, en las que no interviene la visión, y que poco a poco irá ampliando.

CICLO MEDIO

Lo fundamental es que cuente con material escolar apropiado, adaptado lo más posible a los textos de los niños con vista. El C.O.F.I. adapta dichos textos y tras ello se procede a su transcripción al sistema Braille o a su grabación en cinta cassette.

La adaptación consiste en suprimir conceptos que sean superfluos y reiterativos, insistiendo más en lo fundamental.

CICLO SUPERIOR

Se facilita la comprensión y estudio de las diferentes materias mediante transposición y adecuación de textos al Braille, así como la preparación de esquemas, ejercicios, gráficos en relieve complementarios a los que utilizan en su clase el resto de los compañeros.

En determinadas disciplinas se preparan en Braille cuadernos específicos para cada alumno, que teniendo en cuenta sus características personales, puedan ayudarle a comprender mejor los conceptos y a realizar las actividades que demuestran el conocimiento adquirido en cada materia.



Niña de 11 años, ciega realizando 6.º curso de EGB en el colegio Nacional Eugenio López y López de Zaragoza.



Máquina Perkins para escritura del Braille.



El sistema Braille.



Niños de Preescolar aprendiendo en el COFI el sistema Braille y otras disciplinas.

—algunos han terminado el ciclo completo de E.G.B., en régimen de integración— junto a niños de visión con completo éxito.

Otro motivo, ya enumerado, es la afirmación del desarraigo emocional y social que provoca el internado de niños ciegos en centros especialmente concebidos para ellos. Ningún conocimiento de tipo académico aprendido en un centro docente alejado del hogar puede compensar de unos lazos familiares debilitados, interrumpidos o definitivamente rotos.

Un tercer motivo en favor de la educación integrada es que de verdad ayuda a los niños ciegos a insertarse en el mundo de los videntes; les enseña a que encuentren su sitio. Por el contrario, en las escuelas especiales los niños ciegos aprenden sólo a encajar en el seno de ese Centro. Por tanto, a nuestro entender, no cabe otra solución que buscar nuevos cauces, indagar, explorar, crear. Dar con nuevas fórmulas educativas, viables, abordables por la comunidad, justas para el invidente. En definitiva, experimentar con posibilidades de éxito.

La educación integrada en el mundo es una experiencia, una experiencia viva, mutante, que ha escrito su historia a base de pruebas y errores, de adversidades y de infortunios, pero también de aciertos, de vigorosos testimonios triunfantes que no constituye todavía un sistema perfecto, pero sí una formulación abierta, positiva y creadora.

Los niños invidentes no son millones sin cara ni nombre, como dice Jeanne Kenmore, sino verdaderas personas. **Todas pueden ser ayudadas. Todas deben serlo.** La educación integrada es un sistema de eficacia bien probado en el mundo actualmente que permite guiar al niño ciego que le hace posible asistir a escuelas normales, aprender por sí mismo los delicados matices del comportamiento humano y del pensar; que le obliga a confrontar los fantasmas de la ficción con la realidad en que ha de vivir; que le da conciencia cabal del mundo; que le suministra la posibilidad de decidir sobre su propia vida, con una mínima interferencia externa; en definitiva, que eleva su condición de hombre.

El C.O.F.I., al margen de cualquier confrontación polémica, sin radicalismos o dogmatismos beligerantes, ven en la educación integrada una esperanza, frente a la ignorancia, a la rutina y a la precariedad. Una aportación humanística en el debate moral sobre la ceguera. Una lúcida trayectoria que merece confianza y respeto.

Estas circunstancias impulsaron a los fundadores de la Asociación Aragonesa de Padres de Hijos no Videntes, a plantearse la educación integrada, en 1973, como la mejor opción formativa para sus hijos ciegos, a iniciar un camino nuevo en nuestra patria, a descubrir sin palidecer una senda presentida, a crear el C.O.F.I. como necesario Centro de Apoyo, desde el que proyectar conocimientos y experiencias a las escuelas y colegios, a aunar voluntades, a solicitar el esfuerzo solidario de los enseñantes y autoridades educativas, a reclamar de las familias de los niños ciegos una *mayor responsabilidad* en el proceso formativo de sus pequeños; a prepararse para educar a éstos convenientemente. En resumen, a emprender una hermosa y dura batalla de creación que pudiera alumbrar un futuro mejor para sus hijos.

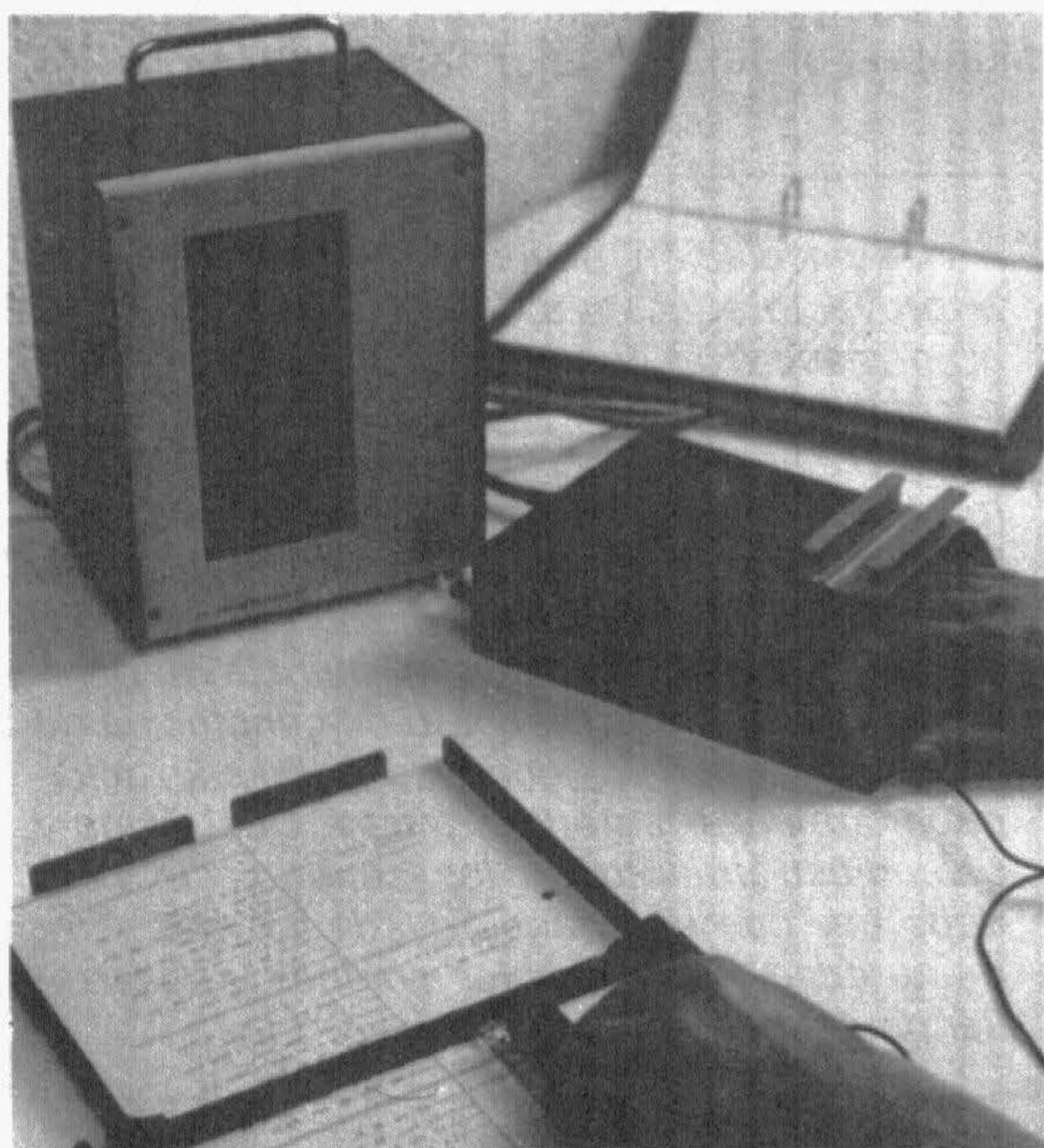
«La vinculación mayor o menor de la familia al proyecto educativo del niño condiciona en gran manera el posterior éxito en las etapas escolares. Todo se decide en los primeros años. De hecho, el período comprendido hasta los tres años, en muchos casos lamentablemente desperdiciados, es crucial. En él, el niño realiza los primeros aprendizajes y establece los conceptos de permanencia de objeto, en el sentido de Piaget, o de constancia de objeto, en sentido psicoanalítico. La educación debe comenzar entonces a través del juego y del adiestramiento de los sentidos. El niño debe ver con las manos desde su más temprana edad, reconocer los sonidos y desarrollar paulatinamente su expresividad oral.»

Los objetivos básicos del C.O.F.I.

- El C.O.F.I. estudia los problemas del niño ciego desde que nace hasta que termina la E.G.B., Ciclo Superior, B.U.P. y C.O.U. Su función básica es orientar a los padres de los niños ciegos en los principios de la educación integrada. Asesorarle sobre las posibilidades de éxito en cada caso concreto, examinando las dificultades que pueden presentarse.
- Orientar a los padres y educadores sobre las materias, sistemas y metodologías que comporta la educación integrada. Establecer

y mantener una estrecha colaboración con los profesores de los colegios que hayan dado su conformidad a la admisión de un niño ciego.

- Preparar al niño ciego desde la primera infancia, para su integración en un centro docente normal, iniciándolo en su educación preescolar.
- Confeccionar el material didáctico apropiado para la educación del niño ciego en su etapa preescolar. Transcribir el Braille o confeccionar en *cassettes* los textos oficiales que el niño precise en su colegio, consiguiendo de esta forma que el éste trabaje con los mismos textos que sus compañeros de aula.



Optacon.



Niño de 13 años cursando estudio de 8.º de EGB en el Colegio Marianistas de Zaragoza.

- Adiestrar a los niños ciegos en el manejo de algunos aparatos especiales, exclusivamente destinados a invidentes.
- Informar sobre los problemas derivados de la ceguera, en sus diferentes aspectos, colaborando con otros organismos, estando al servicio de todos para conseguir su fin primordial, la integración del ciego en la sociedad.

Actividades que desarrolla

Las actividades que en lo educativo realiza el C.O.F.I. han ido creciendo al compás de la propia evolución del Centro. Su dinámica ha sido progresiva de manera que, partiendo de una función limitada a la orientación a los padres, ha cubierto paulatinamente nuevas funciones en el ámbito de la educación preescolar y de la Enseñanza General Básica, en primer lugar (ciclos inicial y medio), después del ciclo superior, y más tarde el Bachiller Unificado Polivalente, B.U.P. y C.O.U. Se ha pretendido así que el Centro tuviera un crecimiento natural, podríamos decir «biológico», en el sentido de que cada nueva fase se sustenta sólidamente sobre la precedente, que cada actividad nueva fuera el resultado de una positiva experiencia anterior, suficientemente contrastada en la práctica.

Con ello, se ha conseguido que el C.O.F.I. fuera un núcleo importante de conocimientos empíricos desde los cuales modelar planteamientos, ajustar métodos, perfilar acciones concretas. En definitiva, madurar un sistema particular de educación integrada por medio de aproximaciones sucesivas.

Un camino de esperanza

Obtener el título de Bachiller Superior no es ningún fin en sí mismo. Es un medio para que el ciego pueda ir más lejos, para que pueda acceder a la Universidad, para que pueda afrontar con garantía una vida profesional.

Además, para los que no prosigan estudios superiores, el Bachillerato supone una indudable apertura de espíritu, un consistente bagaje cultural e intelectual. En definitiva, una vía de autorrealización personal del ciego, una expresión de capacidad de inserción, con normalidad, en el cuerpo social. En última instancia, un camino de esperanza hacia el destino de su dignificación humana.

Se trata de una integración total en la escuela ordinaria, en la que el niño ciego desarrolla idéntico programa educativo que los niños de visión de su edad, en la misma aula y con los mismos profesores. Las diferencias fundamentales estriban en que: 1) el niño ciego accede al centro escolar normal tras una rigurosa preparación previa, llevada a cabo en el seno de su familia y en el C.O.F.I., donde se le adiestra convenientemente; 2) en el centro escolar no se cuenta ni con profesores especiales ni con sala de consulta; 3) el alumno ciego solventa sus dificultades con autonomía y recibe, cuando lo precisa, formación adicional en el C.O.F.I. en días y horas extraescolares.

De aquí, el empeño puesto por la Asociación Aragonesa de Padres de Hijos no Videntes en la educación y en que ésta consista en una preparación directa para la vida, en un ejercicio

permanente de integración en el mundo, en un entrenamiento constante hacia la realidad. De aquí que el C.O.F.I. persiga denodadamente encaminar al pequeño invidente hacia la completa independencia, hacia su mayor libertad.

La experiencia del C.O.F.I., como primer Centro de Apoyo para la integración escolar de los niños ciegos, es todavía reciente en España, y bueno es que vaya siendo ampliada con la creación de otros Centros de Apoyo de otras asociaciones u organismos, como expresión de que en nuestro país las ayudas sociales de carácter paternalista están dando paso a actitudes sociales y psicológicas más avanzadas.

En este sentido, el C.O.F.I. y la ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PADRES DE HIJOS NO VIDENTES están abiertos a fórmulas viables de colaboración que permitan trasladar su particular experiencia a otros ámbitos. Nuestra experiencia conoce las dificultades y conoce también los éxitos de diez años de trabajo, pero sobre todo tiene el mérito de existir y al existir hacer posible que jóvenes invidentes se conviertan en hombres responsables que tienen un lugar en nuestra sociedad.

MARÍA ROSA LAMATA DE ECHEVERRÍA,
Presidente de la Asociación Aragonesa
de Padres de Hijos no Videntes



Material didáctico especialmente adaptado por el COFI para la etapa preescolar.

MIGUEL DE UNAMUNO Y JUGO



La presente obra forma parte de la Colección "EXPEDIENTES ADMINISTRATIVOS DE GRANDES ESPAÑOLES". En ella se presentan, ordenadamente, los documentos que fueron conformando la vida administrativa y académica de Don Miguel de Unamuno, con estudios de Julian Marías, Manuel Llano Gorostiza y M^a Dolores Gómez

Molleda, además de una bibliografía exhaustiva y la reproducción facsímil de los programas de sus oposiciones a cátedra. Dos tomos, profusamente ilustrados en

color y blanco y negro, de 738 páginas y en formato de 30x22,5 cm. Edición numerada. Precio: 7.000,-

Otros títulos de la Colección:

Nº 1. ANTONIO MACHADO Y RUIZ (4.000 Ptas.)

Nº 2. SANTIAGO RAMON Y CAJAL (2 tomos, 6.000 Ptas.)

MUSICA EN LA OBRA DE CERVANTES

Número 1028 de la Colección "MONUMENTOS HISTORICOS DE LA MUSICA ESPAÑOLA", en el que se ofrece un selecto repertorio de obras musicales españolas del siglo XVI, que merecieron la atención de la sociedad de la época.



Cervantes, de acuerdo con su realismo literario, no podía soslayar este importante aspecto de la vida real. En consecuencia, recogió fielmente, tanto las diversas formas musicales más en boga en su tiempo, como los elementos instrumentales que intervenían en su interpretación. Como ayuda a la comprensión del contenido del disco, se acompaña un trabajo musicológico y otro literario escritos, respectivamente, por Antonio Gallego y Francisco Ynduráin, con abundantes ilustraciones en color.

Intérpretes: Pro Música Antigua de Madrid. Versiones y adaptaciones de Miguel Angel Tallante. Precio: 1.000,- Ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Telf.: 449 67 22. Madrid-3.
- Planta Baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. -Paseo del Prado, 28. Madrid-14.

Colegio público Santa Teresa, de Malagón (Ciudad Real)

Primeros pasos hacia la integración escolar



Colegio público Santa Teresa, de Malagón.

«Llegó un momento en que pensamos que las unidades de Educación Especial eran algo así como almacenes. ¿Cuáles eran los resultados? Muy escasos, Había que integrar a todos

aqueños chicos en el colegio, sacándoles de unas aulas cerradas.» Así empieza nuestra charla Adrián, asiente Concha y apoya, porque apoyó en todo momento, Aureo Ruiz, director del colegio.

El colegio **Santa Teresa**, de Malagón, ofrece una visión de dignidad a primera vista. «Se construyó pensando en un Instituto de Medias, pero se dedicó a escuela de primera enseñanza.» Amplio, dos plantas, blanco de cal, como las casas de esos grandes pueblos de La Mancha, tiene 17 unidades de EGB, 3 de prees-

colar y 3 aulas de Educación Especial, ahora transformadas en unidades de apoyo. Aureo Ruiz, con diez años de magisterio en el corazón, dos de los cuales aquí, en este pueblo —Malagón—, décima población en número de habitantes, después de Almagro, es el director. Concha Rosales, maestra-terapeuta, cinco años en el colegio **Santa Teresa**; y Adrián Sánchez, maestro también de andaduras múltiples por la geografía del país, constituyen el equipo impulsor de esta esperanzadora experiencia de ir **normalizando**, paulatinamente, las aulas de Educación Especial.

PRIMEROS PASOS

Todo empezó en el curso 1980/81. «Había en el colegio 3 unidades de Educación Especial... Aquello no nos gustaba... Eran como departamentos estancos dentro del colegio. Y no podía ser; el colegio no podía seguir siendo un instrumento de marginación para aquellos chicos.»

el impulso inicial. Domingo Luis Sánchez Miras era el inspector ponente de Educación Especial de la provincia; él estaba al corriente de todo y nos alentó siempre. En el fondo, queríamos ir creando un plan de mentalización entre el profesorado del centro. Los niños, al salir de la escuela, conviven juntos, juegan en la calle, se reúnen... ¿Por qué, precisamente, en el colegio debían estar separados? **Debía empezar —pensamos— la integración paulatina de aquellos alumnos en la comunidad educativa.**»

Y empezaron. El primer objetivo no era otro que el de transformar aquellas unidades de Educación Especial en **Aulas de apoyo**. «Los principios inspiradores, muy resumidos, eran tres: 1) La normalización; 2) la integración; 3) la individualización personalizadora.» Desde esta perspectiva elaboraron un primer proyecto, que fue debatido en claustro, durante el curso 80/81. «Y mal. La actitud del profesorado fue negativa. Tuvimos serios enfrentamientos

Adrián— que las unidades de Educación Especial funcionaban con los niños que podríamos llamar problemáticos... los que, tradicionalmente, han sido clasificados como torpes. Este, me da problemas, ¡a Educación Especial!»

INSERCIÓN SOCIAL

Veintitantos niños no debían seguir marginados. «Tal vez el rechazo del profesorado —quiere disculpar el director— podía venir del hecho de no saber qué hacer con aquellos niños... Bastantes problemas tenemos ya... para que, encima, nos metan a estos otros.» Sin embargo, lo tenían claro; había que seguir. **Una comunidad será verdaderamente educativa cuando se logre la inserción social de todos y cada uno de los alumnos en el grupo.**

«¿Qué pretendíamos?», interviene Adrián. «Sencillamente apoyar con ayudas específicas a todos los niños que lo necesitasen, y no sólo a los de Educación Especial.» Pero

«Una situación carencial no puede ni debe provocar una sensación o sentimiento de dependencia que minusvalore los propios recursos del alumno.»

«Los principios inspiradores del funcionamiento de las unidades de apoyo son: la normalización, la integración y la individualización personalizadora.»

Antes, dos o tres años atrás, se habían ido haciendo tímidos intentos de sacar a aquellos chicos de lo que no pasaba de ser un lugar de «aparcamiento», haciéndoles participar en excursiones con otros grupos del colegio, en talleres, en asambleas de otros cursos, etc.; «Concha y Primitivo Hurtado —aclara Aureo— dieron

—dice Concha—, porque, en el fondo, pensaban que integrar a los chicos de las aulas de Educación Especial en las aulas ordinarias era una comodidad para nosotros... ¡Cómo iban a volver a las clases aquellos niños que, antes, ellos mismos habían enviado a las aulas de Especial! No lo entendían.» «Piensa —aclara

había rechazo. Unos profesores, por desconocimiento; otros, por comodidad. «Bueno, ¡si vosotros nos preparáis el trabajo que tenemos que hacer con ellos...!» Tenían claro que si adscribían a un chico en sexto de EGB no es porque, en absoluto, pretendieran que terminara el curso con el mismo nivel de conocimientos.

No, no era eso.» «Queríamos que estuvieran integrados en un grupo, aun cuando su retraso intelectual fuera manifiesto. No puedes pretender —aclarábamos al compañero— que este niño se aprenda la lección 21 de Historia, pero sí puedes conseguir que colabore, con el grupo, en hacer murales, etc.» «De hecho —las palabras son de Concha—, con buena voluntad se pueden conseguir muchas cosas; lo que no debe hacerse es tener a un niño en un rincón de la clase... para el mismo niño eso es tremendo. Además, también muchos de los niños que llamamos normales entregan sus ejercicios en blanco, y no pasa nada; pero ¡sí lo hace uno de los de Educación Especial...!»

LOS CHICOS DICEN SU PALABRA

Lo cierto es que, al finalizar el primer curso, en el que se intentó buscar un clima de comprensión y de apertura, se realizó una encuesta entre los alumnos que habían estado en las aulas de Educación Especial. Estas eran las preguntas:

1. ¿Te gustaría volver a estar en una clase de Educación Especial, como antes?

SI
NO

2. Escoge las causas:

- Por los profesores.....
- Por los amigos.....
- Por ambos.....

(Respuesta abierta)

— Por...

3. ¿Has hecho nuevos amigos?

SI
NO

¿Cuántos?

Uno
Dos
Más de dos

4. Convénceme para quedarte o marcharte de la clase a la que has sido asignado:

La clase es más bonita:

La de antes.....

SI

NO

La de ahora.....

SI

NO

Es un jaleo salir y pasar de una clase a otra:

SI

NO

Prefiero tener menos amigos:

SI

NO

El profesor de ahora me quiere más:

SI

NO

Me lo paso mejor con los chicos:

SI

NO

Trabajo ahora más que antes:

SI

NO

Las actividades ahora son demasiado difíciles:

SI

NO

(Respuesta abierta)

¿Y qué?, les pregunto. «Pues que las respuestas de los chicos fueron elocuentes en extremo. Ninguno quería volver a las aulas de Educa-



El Ministro de Educación inauguró el curso escolar 83/84.

ción Especial. Y no digamos los padres... sobre todo ellos se sentían felices de que sus hijos no fueran discriminados, de que se relacionaran con los demás niños.» Y en relación con los alumnos normales, «se nos dieron casos —interviene Aureo— realmente interesantes. Los mismos compañeros se encargaban de custodiar, potenciar y mimar, quizá en exceso, a los chicos de Especial. Y, ten en cuenta, que no disponemos de auxiliares, y aquí tenemos un parálítico cerebral, otro mongólico, etc...»

UN SEGUNDO PLAN

Reconocen que el primer plan de trabajo, que mereció el

funcionado, durante este curso, grupos de psicomotricidad, de recuperación de trastornos disléxicos, programas de recuperación de lenguaje en general...»

El clima es otro. Han ido cambiando las cosas. «Los profesores han visto que se hacen cosas, que los resultados son buenos, y han adoptado una actitud mucho más favorable.» Se han roto las barreras, y no es poco. Aquel colegio pequeñito, dentro de otro colegio más grande, que eran las unidades de Educación Especial, ha desaparecido. ¡Y cuántas sorpresas! Se citan nombres y apellidos que han significado auténticas sorpresas para el profesorado. «Chicos que progresan feno-

dad y esperanzas. «Ha venido gente de 4 ó 5 colegios de la zona de Alcantarilla a ver lo que estamos haciendo; y muchos pueblos de la provincia están pendientes.» La coordinación entre los tres es absoluta. Aureo, Adrián y Concha forman un verdadero equipo de apoyo.

«Sin embargo, lo más gratificante ha sido la actitud de los padres. Algunos, al principio, no entendían cómo su hijo, que no parecía tonto, iba a ir con aquéllos. Pero los llamamos y les explicamos el plan. La reacción no pudo ser más favorable, mucho mejor de lo esperado. Fíjate que su nivel cultural es bastante bajo, y lo captaron a la perfección. De inmediato se prestaron a

«Dotar a los alumnos de instrumentos adecuados a sus aptitudes, de técnicas, de estudio que le faculden para encaminarse a aprender a aprender.»

«Conseguir la inserción social de todos y cada uno de los alumnos en el grupo.»

desdén por parte de un gran sector del profesorado, era pobre en aspiraciones. Por eso, hicieron un segundo, el que tengo ahora mismo entre las manos. Y se aprobó; «quizá porque aquel claustro estuvo presidido por la inspectora de zona, y no se atrevieron a decir no». Si el objetivo prioritario del primer curso pretendía recibir por agrupamiento a los chicos que presentarían dificultades, sobre todo en lenguaje y psicomotricidad, en el segundo año, y con este plan que tenemos en funcionamiento, buscábamos ya que todo el profesorado se comprometiera con agrupamientos flexibles. «De hecho, han

menalmente», «niños y niñas de catorce y hasta de dieciocho años que siguen viniendo y se sienten muy integrados»...

COLABORACIÓN DE LOS PADRES

No son especialistas. Concha y Adrián hacen lo que pueden. «Suponemos que nos hemos equivocado muchas veces, pero, por lo menos, estamos haciendo algo. De muchas cosas no tenemos idea; de otras, resulta que las hemos hecho, pero no sabíamos, quizá, el nombre técnico... unos perfiles psicomotores sí sabemos hacer.» Pero la experiencia ha suscitado curiosi-

ayudarnos, hasta económicamente.»

No tienen medios; «y no será porque no hemos pedido a todo el mundo». Necesitan material para talleres, para el tratamiento de logopedia y de dislexia; «tan sólo hemos podido conseguir una máquina eléctrica de escribir». Y, sin embargo, en un colegio público, normal y corriente, situado en el seno de una población eminentemente rural de La Mancha Baja, **Santa Teresa**, de Malagón, se están dando los primeros pasos, pero firmes, hacia la integración escolar de los niños diferentes.

F. B.



La integración escolar



De izquierda a derecha: José Antonio Rodríguez, Aurora Ruiz, Carlos Ortiz, Angel Paredes, Paulino Azúa y dos redactores de VIDA ESCOLAR.

VIDA ESCOLAR

Fotos: Milagros Rodero

Según la estimación derivada del cuadro de prevalencias del Plan Nacional de Educación Especial, la población infantil necesitada de Educación Especial se cifra en 271.000 y se considera que el 70 por 100 de las plazas de nueva construcción para Educación Especial se deben crear en el seno de los *centros ordinarios* de Educación General Básica. Es decir, *integrar*. Reconvertir esos centros específicos de Educación Especial, que son segregatorios y residuales —cuando los niños tienen que estar juntos, porque son niños, como dice, más adelante, Aurora Ruiz—, he ahí una meta de la recién creada Subdirección General de Educación Especial.

Tal vez, por eso, resulten clarividentes y clarificadoras las palabras de Lise Vislie, profesora en la Universidad de Oslo, cuando afirma que «cuanto mejor sea la educación general, menos necesaria será la Educación Especial».

Pues bien, para hablar de la filosofía de la integración se han reunido aquí, en esta biblioteca, colindante con la redacción de **Vida Escolar**: Don Carlos Ortiz Díaz, Subdirector General de Educación Especial; Doña Aurora Ruiz, Directora General de Educación Básica de la Comunidad Autónoma de Madrid; Don José Antonio Rodríguez, fundador y director del colegio AGORA, de Madrid; Don Ángel Paredes, adscrito al servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la U.V.A., de Valencias; y Don Paulino Azúa, director de FEAPS.

La integración: un proceso de normalización continuada

VIDA ESCOLAR: En primer lugar, nos gustaría oír unas palabras de labios del Subdirector General sobre el nuevo tratamiento que va a experimentar la Educación Especial. De hecho, desde el pasado mes de mayo la Educación Especial ha dejado de ser competencia del INEE, organismo autónomo, y ha pasado a encuadrarse en una Subdirección General, dependiente de la Dirección General de Educación Básica. ¿A qué obedece el cambio? ¿Qué se ha pretendido con esta nueva estructuración?

Carlos: Efectivamente, el Decreto al que hacéis referencia es del 27 de abril y se pu-

blicó en el Boletín Oficial del Estado de 27 de mayo. Ese Decreto encuadra la función de la Educación Especial en la Dirección General de Educación Básica. ¿Qué se pretende? Sencillamente, **integrar la Educación Especial dentro del sistema ordinario**, manteniéndose el INEE como unidad administrativa, al frente de la cual hay una Secretaría General con rango de Subdirección General.

En concreto, significa que el sistema de Educación Especial, que estaba aislado del sistema general de educación, era un sistema paralelo y, a veces, con dificultades de entendimiento, se reintegre dentro del circuito normal de educación.

V.E.: Bien, ¿y cómo entendéis la integración desde la recién creada Subdirección General?

C.: Por integración entendemos un **proceso de normalización continuada del alumno disminuido**, cuya finalidad es establecer comportamientos que sean aceptados por la comunidad en que vive el alumno. No se pretende que el alumno disminuido se convierta en un alumno normal, que no es posible, sino que disfrute de condiciones normales de vida. No es hacerlo normal, sino normalizar su situación. Es decir, admitir las diferencias y no tener miedo a las mismas. En este sentido, la integración es una filosofía de ofrecimiento de servicios educativos, adecuados a las necesidades del alumno. En una palabra, que se consiga la máxima convivencia del alumno deficiente y del alumno normal.

V.E.: Pero, ¿a corto o largo plazo?

C.: En primer lugar, pretendemos lograr una aproximación entre los dos sistemas. Luego, en un segundo momento, queremos que sea efectiva la integración del sistema especial en el normal; en todo caso, la integración implica una auténtica reforma a medio y largo plazo.

JOSÉ ANTONIO: Recogiendo el planteamiento hecho por Carlos, quisiera comentar, desde fuera de la Administración, lo que significa el organigrama administrativo. El hecho de que la Subdirección General de Educación Especial se integre dentro de la Dirección General de Educación Básica, entiendo yo que no es un problema de política organizativa. Significa, a mi modo de ver, **una nueva concepción de la Educación General Básica**.

No se trata de que entren estos niños en un sistema normal, sino de que vivan un proceso de normalización, aceptando sus diferencias. No es, pues, un mero problema de economía político-educativa, sino que subyace una nueva concepción de la escuela. Y esto, desde fuera de la Administración, también hay que decirlo.

C.: De acuerdo. Yo me atrevo a decir que hay todo un planteamiento de política educativa de base integradora; lo cual implica, necesariamente, una renovación profunda de la escuela.

J.A.: Claro, claro, no es un problema funcional; eso quiero decir. No es que piense: «ahora nos organizamos así, porque resulta más rentable atender a los diferentes dentro de la escuela que en centros especiales»; no, no es eso. El tema de la integración es mu-

cho más profundo. Significa toda una nueva concepción de la escuela.

C.: De hecho, el Ministerio se lo ha planteado de este modo: no vamos a integrar a los alumnos disminuidos porque sea un tratamiento más humano y más justo, que también, sino porque la integración en sí implica un nuevo enfoque de la escuela, renovándola en su estructura, metodología y realización.

AURORA: Yo diría, abundando en estos términos, que la integración escolar responde a un modelo determinado, tanto de sociedad como de es-

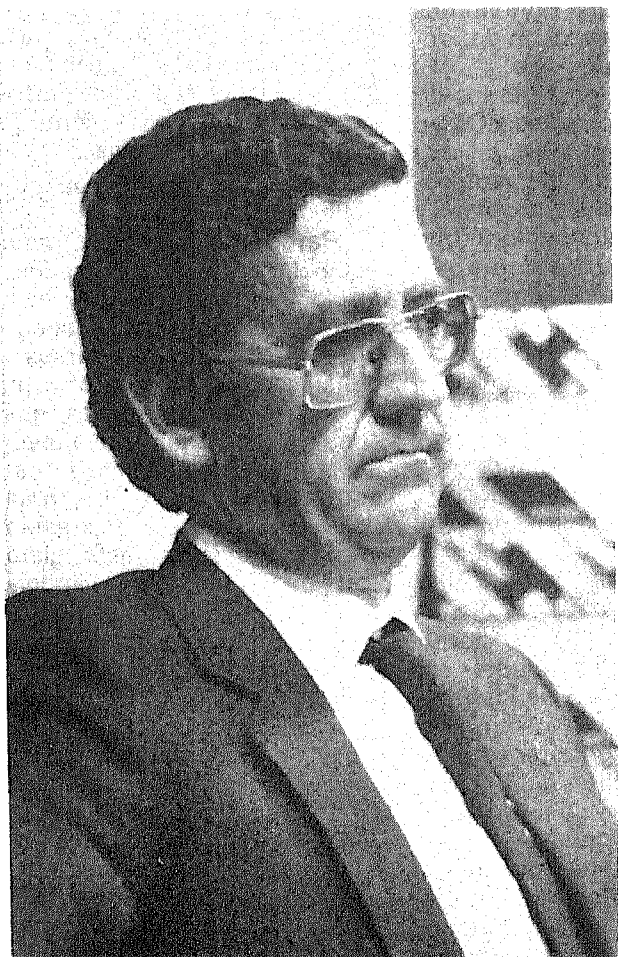
cuela. No se trata de meter a estos niños en la escuela y que no los integremos, luego, en la sociedad. Es algo más amplio. Queremos **hacer entre todos una sociedad menos competitiva**, en la que cada uno responda de acuerdo a sus capacidades, aptitudes y gustos. En otras palabras, si nos planteamos la integración escolar, es porque queremos plantearnos la integración de estas personas en la vida, sabiendo que **cada uno es diferente**; y que los niños tienen que estar con los niños, porque tienen más de común que de diferente. Cier-

to que podrán existir algunas capacidades diferentes, pero lo fundamental es que son niños y, por eso, están en la escuela y en la misma escuela.

Hay que cambiar el modo de escuela, mercantilista y elitista, selectiva. Por eso, propugnamos una escuela diferente, en la que quepan, deben caber, todos los niños. En la escuela actual no es posible la integración.

V.E.: O sea, tú ves, Aurora, la integración como un **proceso**, un largo proceso en el que ha de ser posible luego la integración total: laboral, social...

PAULINO: A mí me da miedo que todo quede en una especie de isla; porque, al menos en el sector en que yo me muevo, no vemos que, por ahora, se estén produciendo esfuerzos paralelos en otros sectores, digamos laborales, por ejemplo; existe el riesgo de intentar integrar exclusivamente desde el Boletín Oficial del Estado, lo cual, por otra parte, es plausible, puesto que nunca se ha hecho, y también, desde ahí, hay que hacerlo. Pero, si no lleva aparejado un **cambio de mentalidad en los profesionales de la enseñanza** y en los responsables de los esquemas administrativos del Ministerio, de poco servirá. Y yo, en este aspecto tengo que decirlo, me siento un poco escéptico; y diré por qué. Porque, a mi modo de ver, la integración es algo así como el emba-zo, en el que no caben términos medios; o se cree en las posibilidades de la persona o no se cree. Yo llevo mucho tiempo oyendo a profesionales de la educación que la integración hay que hacerla muy bien, que ojo con el fracaso, etc... y, entonces, estamos poniendo el carro delante de los



D. Carlos Ortiz.

bueyes. Queremos hacerlo tan bien que no arrancamos nunca. Sin embargo, pienso, que, como en cualquier otro proceso, en la integración hay que admitir unos porcentajes de fracaso. Pero, no podemos echarnos atrás por el miedo de que algunos puedan quedarse en el camino. No sé... Supongo que, posiblemente, habrá que tomar medidas cautelares; pero no podemos estar rizando el rizo de la perfección, y no arrancar nunca.

La escuela: un espacio de libertad

J.A.: Al hilo de lo que acaba de decir Paulino, me gustaría comentar algo. Siempre se ha dicho que la escuela es como un reflejo de la sociedad; y, sin embargo, a mí me parece que es, más bien, **un espacio de libertad**. ¿Por qué digo esto? Sencillamente, porque la escuela está planteando unos procesos educativos que, dentro del contexto social en que vivimos, son utópicos; pero ahí existe una experiencia de libertad que puede generar o sembrar un nuevo estilo, y una concepción nueva de futuro. En este sentido, cuando la escuela plantea la integración, hay quienes se preguntan: Pero, ¿qué va a pasar después de la escuela? ¿Qué ofrecerá la sociedad a estos chicos, al salir de la escuela? Pues bien, yo creo que no se puede pedir a los profesionales de la educación que afronten o solucionen todas las dimensiones de la problemática social. Pensemos que, al menos, ese espacio de libertad, que debe ser la escuela, está contribuyendo a la nueva liberación, que tendrán que hacer otros.

Paulino: O sea, la escuela como revulsivo...

PAREDES: Yo creo recoger las inquietudes del profesorado, de las familias y de las estructuras educativas en general, si pregunto lo siguiente: Primero, ¿existe, en este momento, una versión de integración **versus** algo que ha sido desintegrado o que está desintegrado? Segundo, ¿qué tiene esto que ver con el binomio adaptación-inadaptación? Puesto que estamos hablando de crear un modelo social, yo no sé si hay un modelo social creado. Paulino ha dicho antes si no estaremos poniendo el carro delante de los bueyes, y es que, a lo mejor, no tenemos específicamente definido, todavía, un modelo social.

Por eso, me gustaría incidir en estos interrogantes: ¿Cómo vamos a integrar al profesorado que actualmente está desempeñando sus funciones y al que, sin duda, habrá que motivar para que crea en esto? Después, ¿qué pasa con las familias?, ¿tienen un planteamiento claro de lo que se pretende con la integración? En tercer lugar, ¿cuáles son los recursos para que esto se lleve a cabo? Y, finalmente, ¿cómo van a ser utilizados los recursos por los estamentos pertinentes, a fin de lograr mayor funcionalidad y una mejor operatividad?

V.E.: Bien, pero tú, como profesor que eres, además de preguntar, quizá puedas responder a este otro interrogante: ¿Qué actitud presenta el profesorado ante la integración escolar?

Paredes: En general, y quiero que se entienda la ironía, yo creo que el profesorado no lee el Boletín Oficial del Estado, ni el Boletín del Ministerio. En

segundo lugar, se mira con una cierta dosis de reticencia cualquier innovación; quizá, porque casi todas las innovaciones que, a lo largo de su vida, le han sido propuestas, han tenido un índice elevado de fracaso o de no operatividad suficiente.

En general, el profesorado se ha visto desasistido, muy poco respaldado para hacer aquello que creía. Puedo decir que en mis contactos con profesores, después de plantear el tema de la integración, ha aparecido la sonrisa frecuentemente en sus semblantes y han lanzado, en seguida, una serie de peros... Bueno, sí, ¿pero cómo?, ¿cómo se va a llevar a cabo? ¿quién nos va a respaldar? Las inspecciones ¿van a estar detrás de nosotros ayudándonos?, ¿cómo lo van a tomar las familias?

V.E.: Es decir, ¿temes que falle la Administración?

Paredes: No, no, yo no temo que falle la Administración. Sólo pregunto a la Administración cuál va a ser la específica habilitación de recursos y qué respaldo se va a ofrecer. Pienso, de todos modos, que deberá existir de manera efectiva un reciclaje del profesorado; y creo que, si bien, gran parte de los profesores están bien dispuestos, está claro que un sector, no sé si importante, no se decidirá en un primer momento a comprometerse. Lo cual lo veo lógico y, hasta cierto punto, honesto. Suele existir un encasillamiento en los esquemas básicos de trabajo, muy difícil de romper.

C.: Yo quiero recoger algo que Paulino decía antes de que no podemos esperar a tener todo resuelto para, entonces y sólo entonces, poner el carro en marcha. Efectiva-

mente, si nos dedicamos a considerar las dificultades que, sin duda, han de plantearse, tardaríamos mucho en arrancar o no arrancaríamos nunca. La Dirección General de Educación Básica se ha planteado la necesidad de poner en marcha una serie de experiencias de integración en todo el territorio nacional. Necesitamos disponer de conclusiones sobre el valor real y posibilidades de la integración. Este nos parece un punto de arranque importante. ¿Podremos atender en recursos y profesorado este número de experiencias? Puedo asegurar que sí. Ahí están las Resoluciones de 29 de julio y 16 de agosto pasados. Pero, solamente se hará integración en aquellos centros que estén dispuestos a luchar por esta alternativa. Van a participar los claustros, los profesores y los padres; y la Administración llevará el seguimiento de las

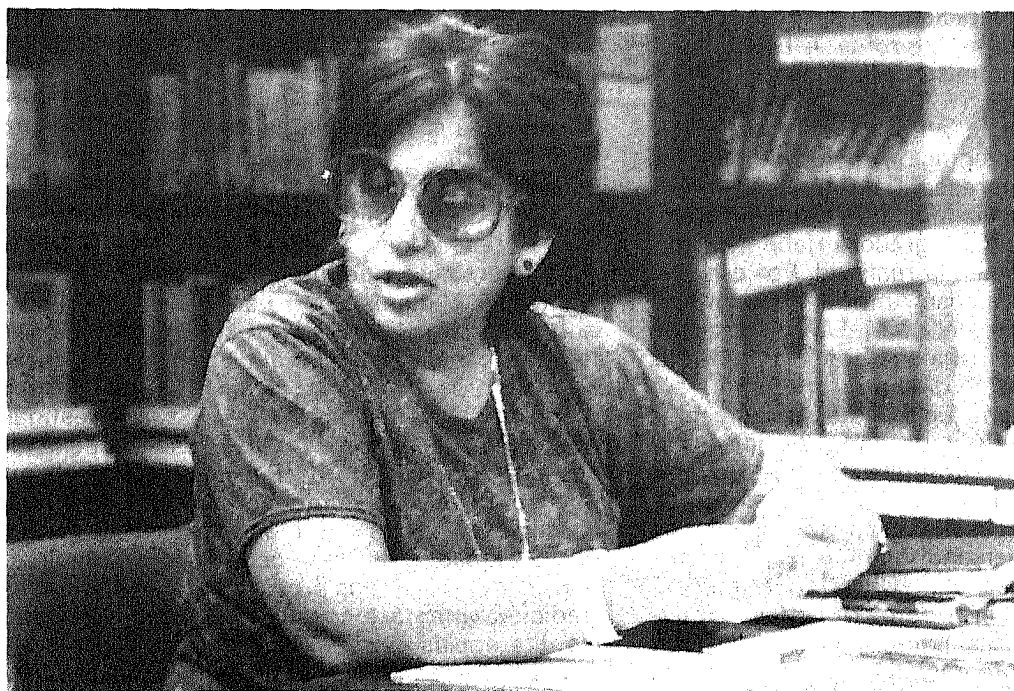
experiencias que se estén realizando. ¿Que habrá defectos y deficiencias y, presumiblemente, carencias en determinados casos? Es posible. No esperemos que todo salga a pedir de boca. Sin embargo, mantenemos el empeño decidido de empezar.

La integración: un reto a la función docente

J.A.: Estoy de acuerdo con Carlos y comparto el planteamiento prudente de la Administración. Pienso que, efectivamente, hay que ser realistas. Al afrontar el tema de la integración, no estamos sólo planteando una nueva didáctica o la necesidad de actualizar unos programas. Estamos frente a una nueva misión del profesorado dentro de la escuela. La integración interpela la función del profesor. Es posible que un porcentaje no en-

tienda que la integración es un reto profundo a que el profesor encuentre esa función, distinta, que supone la nueva escuela. Sin embargo, soy absolutamente optimista con respecto a la actitud positiva del profesorado. Yo veo los Movimientos de Renovación Pedagógica, y observo un deseo de cambio. Hay mucha gente dispuesta a luchar por otra escuela, que será, sin duda, la que admita el hecho de la integración como fenómeno normal. Hay que alimentar la moral de estas gentes, habrá que apoyarles cuanto sea necesario, pero, de verdad, creo en la disponibilidad del profesorado.

A.: Yo también. Pienso que hay bastantes profesores que están por el cambio y por plantearse una línea integradora. También es cierto que otros muchos, que no están por la labor, desconocen profundamente —porque se ha



D.ª Aurora Ruiz.

hablado poco y, quizá, se ha informado mal— lo que implica la integración. Hay un cierto miedo... de cómo se hace eso.

Por otra parte, encuentro muy difícil que un solo maestro sea capaz de llevar adelante la integración; por lo menos debe haber un equipo, no digo toda la escuela, pero sí un equipo que esté dispuesto, que tenga el apoyo necesario y que no se plantee la experiencia como algo que pueda durar un año, y basta. Si se empieza, hay que continuar.

Pienso, por último, que el hecho de la integración no se resuelve solamente mediante órdenes ministeriales; hay que partir, más bien, sobre todo en los primeros momentos, de un proceso voluntario por parte de quienes creen en este proyecto educativo; eso sí, contando con el respaldo de la Administración.

C.: De acuerdo con Aurora en que una experiencia de integración no es producto de un solo profesor. Es un compromiso de la comunidad educativa. Porque, conviene entenderlo con suma claridad, la integración **no es una forma de escolarización distinta**, y nada más. Cualquier experiencia integradora debe insertarse en la realidad. Por eso, decía José Antonio hace un momento, que la Administración tomaba una postura prudente; sí, yo diría que prudente, pero también realista, y progresista. Qué duda cabe de que la infraestructura de los centros escolares en general no es adecuada. No se dispone de personal especializado, recursos, etc... De ahí que integración sí, pero con todas las cautelas. No se puede hacer una integración, si el centro y el

mismo entorno no disponen de unas condiciones mínimas.

A.: No quisiera que se me olvidaran algunos matices. Son muchas las cosas que tienen que cambiar en la escuela para que la integración sea posible: desde los mismos espacios, desde el quehacer en la propia aula hasta la toma de conciencia de profesores y padres. Y, en cuanto a los niños, distinguiría dos grupos: los que tienen unas diferencias, más o menos profundas, con los otros niños; y aquellos a los que el propio sistema ha hecho fracasar, y que están ocupando las aulas de Educación Especial. Pues bien, la escuela debe tender a que todos los niños sean autónomos, críticos, capaces de hacer un análisis de su propia vida, de la misma sociedad, y, por qué no, de cambiarla. Por eso, hay que estar revisando continuamente el mero hecho de que un niño, aunque sea solamente uno, no responda al quehacer que le plantea la escuela. Todo ello estaría en la línea de esa frase tan bonita, que ha dicho José Antonio, de que el aula y la escuela deben ser un espacio de libertad.

Paulino: A mí me mueve a un cierto optimismo el cambio de mentalidad que se observa en las personas que están al frente del Ministerio. Otro argumento para el optimismo es la cualificación profesional de los maestros. Ahí están, se ha dicho, los Movimientos de Renovación Pedagógica. ¿Qué veo como contrapunto? Pues que los maestros son también, ¡cómo iba a ser de otra manera!, ciudadanos de una sociedad competitiva, más proclive, tradicionalmente, a considerar las diferencias que los aspectos que podían igualar al deficiente, quien, antes de ser deficiente, es un niño.

Por otra parte, no es lo mismo la teoría que la práctica. Hay mucha gente que se confiesa integradora teóricamente, pero, a la hora de comportarse... ya es distinto. Por ejemplo, se realizó recientemente en Italia una encuesta sobre la integración escolar del deficiente, y hay un dato muy significativo, a mi modo de ver. Mientras el 67 por 100 de los profesores se declaraba favorable a que los deficientes debieran integrarse en la escuela pública, solamente 5 de cada 10 estaba dispuesto a contar en su clase con la presencia de un deficiente. Una cosa es la teoría y otra, muy distinta, la práctica. Yo pienso que al docente se le ha convertido en un funcionario, y ello le hace propender al conservadurismo.

Paredes: Decía antes yo que el profesor se siente no entrenado en estas cuestiones, poco preparado. Y añado algo más: el mismo término de **experiencia** tiene para muchos una connotación negativa. «¿Otra vez vais a venir aquí a ensayar algo nuevo?», me han preguntado a veces algunos maestros. Y es que el término **experiencia**...

V.E.: ...¿Pero no crees, Paredes, que habría que reivindicar el término?

A.: Sí, sí, yo, al menos, reivindico la palabra experimentar, investigar, experiencia. Si la escuela fuera más investigadora, dejaría de ser lo que es y sería más creativa. Creamos poco, y clasificamos mucho. Medir, etiquetar, clasificar a los niños... son situaciones que escapan, cada vez más, de un sistema educativo. Y quiero añadir algo. Creo que

no deberíamos preocuparnos excesivamente de qué va a pasar, el día de mañana, con el niño. No está en la escuela solamente para que, cuando sea mayor, llegue a ser tal o cual cosa. Tiene que **disfrutar el hoy**, el tiempo de su niñez, con sus amigos, con su familia, con los compañeros. ¡Cuántas veces resulta aburrida la escuela, porque el niño en ella no es un niño! En más de una ocasión he llegado a decir que el niño aprende a pesar de la escuela. Sí, los centros de Educación Especial significaron un primer paso, en cuanto que a los niños que estaban recluidos, ocultos en sus casas, se les acogió. Hoy, aunque la palabra normalizar no me gusta, buscamos la integración. ¿Por qué? Muy sencillo, porque los niños aprenden, fundamentalmente, de la imitación y comunicación con otros seres, iguales que ellos.

Si viven aislados, les estamos impidiendo que crezcan y se desarrollen, al carecer de otros modelos más normalizados. Por otra parte, no podemos olvidar que los niños, que se dicen normales, tienen otras deficiencias. También ellos han de aprender que en la sociedad existen niños con algunas minusvalías, pero que en otras cosas les pueden superar. Y esto, hay que creérselo de verdad.

Paulino: De acuerdo; a mí me parece falso eso de la crueldad del niño. No creo que los pequeños sean crueles; cruel, en todo caso, será la sociedad. Cuando a un niño se le pone delante de una deficiencia, reacciona de manera fundamentalmente positiva. ¿Hasta qué punto no ha constituido una excusa la susodicha crueldad infantil para quedarse quietos y no intentar el cambio?

Educación especial: un sistema paralelo

C.: Me gustaría referirme al origen de la Educación Especial. Creo que su origen hay que buscarlo en el fracaso de la escuela ordinaria, que no ha sido, y no es, buena para todos y, por lo mismo, produjo una serie de alumnos «problemáticos». Pues bien, al niño fracasado se le fue aislando, en un primer momento, hasta sacarlo de la misma escuela y situarle en un centro específico, cercano o lejos del propio entorno. Hoy, se quiere recorrer el camino inverso. Hay que desandar ese camino e **integrar la Educación Especial en la educación ordinaria**, de la que no debió salir nunca. Buscamos una escuela mejor, pero mejor para todos. Y ¿desde cuándo integrar? **Desde el primer momento**, y no sólo en el período de enseñanza esco-



D. Angel Paredes.

lar obligatoria. En la edad Preescolar la integración debe ser completa.

J.A.: Insisto en lo que acaba de decir Carlos. ¿Por qué han surgido los Centros de Educación Especial? Es posible que sus razones hayan sido perfectamente válidas en el pasado; sin embargo, yo vinculo la necesidad imperiosa de la integración con una renovación necesaria de la escuela. No rechazo el pasado de la Educación Especial, que respondía a una concepción de la escuela, reflejo de una sociedad industrializada. Básicamente la escuela era la encargada de transmitir una instrucción que cualificara para un determinado puesto de trabajo. Naturalmente, aquellos que no estaban capacitados para introducirse en ese engranaje de producción, eran atendidos en un proceso paralelo, asistencia- lista.

Y bien. Esa escuela ha terminado. La sociedad tiene que proporcionar a la infancia otro tipo de escuela. Ahí, me parece a mí, radica el gran argumento que justifica la integración. **La escuela ya no puede seguir siendo únicamente para la instrucción**, porque no sirve. La pedagogía ha descubierto que el auténtico proceso educativo debe considerar el desarrollo de la persona, antes que estar al servicio de una profesión. Y, si somos coherentes, en ese proceso sí que caben todos. Pero, ¡cuidado! Cuando hablamos de que a los disminuidos hay que proporcionarles un proceso de normalización, no quiere decirse que vayan a poder pasar a unos sistemas de instrucción profesional; sería absurdo. Se pretende decir que hay que **respetar una experiencia de**

infancia. El montaje escolar no puede estar solo al servicio de la profesionalidad, o escuela selectiva. La escuela es el proceso educativo de las personas en una sociedad que asume la necesidad de transmitir un ritmo de educación, no un sistema de instrucción.

V.E.: Pero más de uno podría preguntarse: Si el sistema ordinario ha fracasado, ¿cómo es que se pretende integrar en él a los niños diferentes?

A.: Conviene distinguir, creo yo, dos aspectos diferentes. En primer lugar: ¿Ha fallado el sistema de Educación Especial? Ha fallado el hecho de tomar a los niños diferentes, y **separarlos.** Ese es el fallo; los

niños tienen que estar juntos, porque son niños. Ello no significa que no haya niños con más dificultades y que, por lo mismo, necesiten ser más apoyados o ser atendidos de modo especial. Es decir, hay que **apoyar las diferencias.**

C.: Apoyar las diferencias a la vez que perder el temor a las diferencias.

J.A.: De todos modos, creo que es de justicia reconocer que los especialistas de la Educación Especial han proporcionado una rica función de especialización en el empeño de trabajar las deficiencias. El problema, como decía Aurora, sería considerar que las diferencias tienen un valor ab-



D. José Antonio Rodríguez

soluto y trabajar sólo esas deficiencias con recursos terapéuticos que, posiblemente, han sido muy válidos, científicamente hablando, pero olvidándose de que el valor fundamental es la persona. Los especialistas tienen que aportar el trabajo de su investigación y las técnicas adecuadas; por eso, conviene contar con ellos.

C.: Es cierto que la investigación de la Educación Especial ha enriquecido los estudios pedagógicos.

A.: Yo he conocido a muy pocos profesores de educación especial que no estén por la integración... quizá por estar viviendo más de cerca la realidad humana de la deficiencia.

C.: Lo deseable sería que no existiera «educación especial»... Pero, ahora, nos encontramos en una primera etapa de aproximación de los dos sistemas.

V.E.: No renunciamos a dejar sin comentario un sondeo de opinión realizado entre profesores de EGB en Alcalá de Henares sobre integración de niños deficientes en los colegios ordinarios. El 19 por 100 piensa que es imposible: no puede llevarse a cabo dentro de un colegio ordinario; el 56 por 100 dice que sería muy difícil y sólo el 25 por 100 manifiesta que hay posibilidades reales de que pueda hacerse. ¿Qué opináis vosotros?

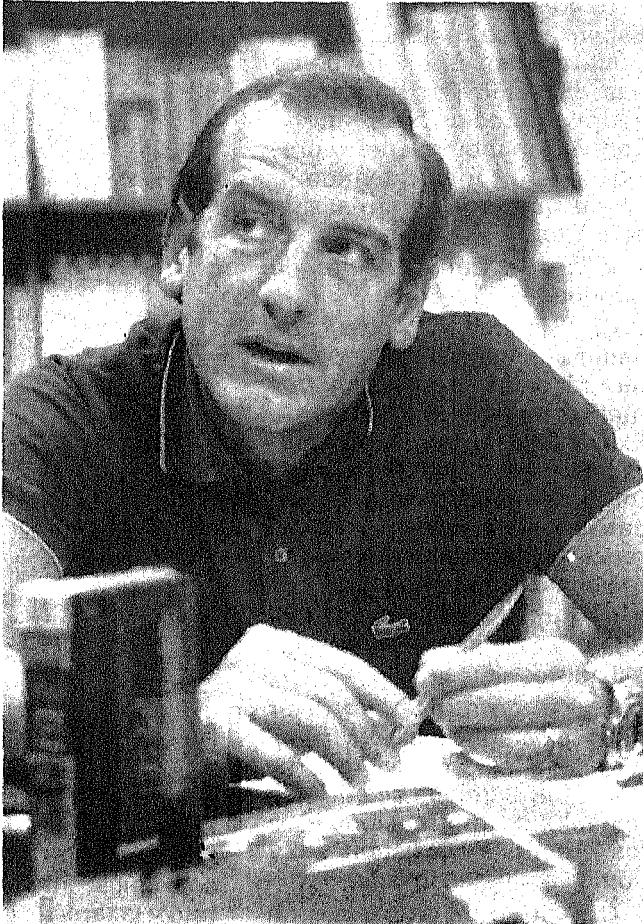
C.: Que la integración es posible, que en muchos centros es ya una realidad, que hay que impulsarla con decisión.

A.: Y también informar. Es difícil que el maestro reaccione en contra, si está bien informado; aunque reconozco también que es más cómodo el sistema de separar a los niños diferentes.

De la resignación al compromiso

V.E.: Bien, ¿y si comentáis algo sobre la actitud de las familias? Tú, Paulino, como representante de FEAPS, tendrás, sin duda, muchas cosas que decir sobre la reacción de los padres en este campo.

Paulino: Quiero empezar diciendo que me siento un poco escéptico en cuanto al futuro de las personas minusválidas. No lo soy, ciertamente, en el aspecto educativo, puesto que, al menos, es justo decirlo, se han abierto unas perspectivas que, hasta sólo un año, por ejemplo, no existían. También se ha avanzado sustancialmente en la mentalización social. No obstante, sigo viendo que una cosa son las declaraciones de principios y otras los hechos. Si yo reivindico el derecho al trabajo de los deficientes, me encuentro con una coyuntura laboral más difícil todavía. Por ello, me muestro un tanto escéptico; y a este escepticismo añado las dificultades que se encuentran en las familias, por la propia frialdad del ambiente... Todos, desde los profesionales de la medicina hasta los padres, tenemos por delante una ardua tarea. Creo que estamos poniendo el listón demasiado alto para los disminuidos. Por una parte, en cuestión de em-



D. Paulino Azúa.

pleo, les exigimos una producción determinada, y hasta que se comporten de manera especial a la hora de convivir en pareja... Demasiado difícil.

J.A.: Yo, como profesional de la educación y también como padre de deficiente, pienso que nadie da nada gratis. Igual que en la historia de las diversas conquistas se ha luchado para conseguir algo, los padres tenemos que luchar unidos en este frente... Ha de haber una reivindicación, como las ha habido y las hay en otros campos. Durante muchos años, a los padres de deficientes se les ha transmitido la necesidad de que asumiesen la resignación de sus hijos; y eso, me parece a mí, ha sido un gran error. En este sentido, las APAS y la FEAPS tienen que transformar la mentalidad.

Paulino: Mira, José Antonio, a nosotros, en la Federación, nos ocurrió que en el curso 69-70 tuvimos que ir a pedir disculpas a un señor ministro porque, en la revista **Voces**, habíamos publicado en un editorial «que se habían defraudado las esperanzas de los padres de deficientes». Ya te digo que hubo que acudir en procesión al Ministerio. Por otra parte, las asociaciones se han configurado mucho más como entes generadores de servicios, porque te encontrabas con un Ministerio en el que, a lo más, que se llegaba era a aquella actitud de antaño en la que se decía que el 50 por 100 eran asistenciales y el otro 50 por 100 educativos... A mí me parece que esto es una lucha de derechos civiles.

V.E.: ¿Podría hablarse de no aceptación de la deficiencia de sus hijos por parte de una mayoría de padres?

P.: No sabría. Son demasiadas variables...

A.: Es posible que algunos padres no crean en las posibilidades de esos hijos diferentes, y se resignen. De todos modos, ha sido la propia sociedad, hablo en general, la que ha tomado la diferencia y la ha magnificado.

C.: Quiero añadir algo. Muchos padres con hijos disminuidos creen que sus hijos van a tener una atención más intensa, si asisten a centros específicos. En el centro ordinario, piensan, no va a tener mi hijo rehabilitación, logopedia, etc... Por eso, opino que la integración escolar debe afrontarse desde perspectivas concurrentes. En primer lugar, el Estado ha de modificar la estructura administrativa y tiene que financiar. Por otra parte, padres y asociaciones han de ponerse en movimiento, y presionar en el mejor sentido, a fin de que esta reforma siga adelante.

V.E.: ¿Se puede hablar de prioridades...?

C.: Sistemáticamente nos venimos quejando de que no hay recursos, de que no hay medios; y esto es un error. Existen muchos recursos materiales que no están siendo utilizados o de servicios educativos que se utilizan con un rendimiento mínimo. Hay que racionalizar los recursos.

Paulino: Efectivamente, hay que aprovechar los recursos existentes.

A.: Yo me atrevería a decir más: existen recursos, pero, quizá, no están bien repartidos. Aparte de que se advierte una falta de información sobre los recursos existentes y cómo se pueden utilizar.

C.: Aporto un dato: aquí, en

Madrid, hay centenares de puestos escolares en Formación Profesional que están vacantes.

V.E.: ¿Qué falta, entonces?

C.: Una política de información; precisamente, éste va a constituir uno de nuestros objetivos inmediatos.

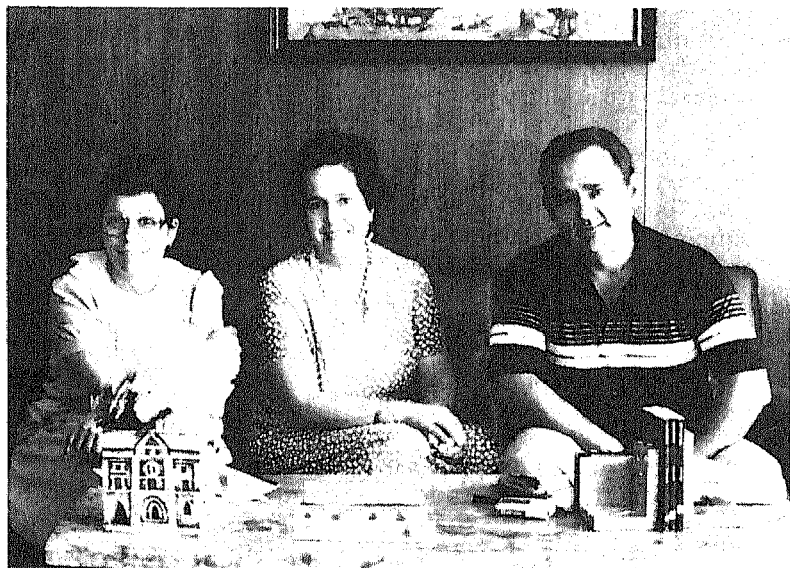
Paredes: También hay que convencer a los padres de que al niño no se le saca del centro específico para llevarlo a un centro peor. Quizá, a base de trabajo, de relaciones públicas y de funciones prácticas, pueda convencerse a las familias.

J.A.: Yo no podría suprimir la experiencia de integración que llevamos a cabo en mi colegio, porque los mismos padres protestarían. Ellos están viendo que se trata de una experiencia enormemente enriquecedora para sus hijos; pero pienso, además, que la integración no sólo debe darse en preescolar y en EGB, sino que el reto está en integrar al BUP. A los adolescentes hay que buscarles una forma de armonizar sus saberes científicos y sus destrezas manuales; pero a todos, y no sólo a los niños deficientes.

Son las siete de la tarde, las seis en Canarias, que dirían los locutores radiofónicos. Dos horas de conversación plural y pensamos que clarificadora. «**Las cosas mejorarán**», ha sustrado uno de los presentes. «**Las obras son los hombres**», ha dicho otro. Respeto, respetar el ritmo de cada niño, socializar, apoyar las diferencias y perder el temor a las diferencias... son algunas de las ideas que, machaconamente, han estado resonando por la sala. Los niños, todos los niños, tienen que estar juntos, porque son niños. Integrar, he ahí el reto y la tarea.

Ocio
y
tiempo
libre

INTEGRACIÓN DE NIÑOS DEFICIENTES



Lola Hervás, Carmen de Pablo y Gonzalo Gordillo.

Están convencidos de que la labor educativa desborda el ámbito puramente escolar. Creen que la integración tiene que empezar por el ocio y el tiempo libre. En las Aulas en la Naturaleza, los niños —deficientes y normales—, se conocen, conviven, comparten sus horas libres. Hablo con Lola Hervás, maestra de amplia andadura y que, ahora,

lleva un año aquí, al frente del programa Ocio y Tiempo Libre, de la Subdirección General de Educación Especial; el otro personaje es Gonzalo Gordillo, maestro también y director de un Centro de EGB, padre de familia, tiene un hijo deficiente, y es el alma, las manos y el corazón —anchuroso corazón, no puede negarlo—, de esta empresa apasionante

de integrar a niños deficientes, aprovechando el portentoso marco de una naturaleza virgen.

Hablemos. Contad para los lectores de VIDA ESCOLAR en qué consiste todo esto de las **Aulas en la Naturaleza**; me ofrecen de inmediato dos breves memorias. Sí, la impresión es buena. En la primera página puede leerse el artículo 52.5 de la Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido, que dice: «Las actividades deportivas, culturales, de ocio y tiempo libre, se desarrollarán, siempre que sea posible, en las instalaciones y con los medios ordinarios de la comunidad. Sólo de forma subsidiaria o complementaria podrán establecerse servicios y actividades específicas para aquellos casos en que, por la gravedad de la minusvalía, resultara imposible la integración».

AULAS EN LA NATURALEZA

—«Mira —la palabra es de Lola Hervás—, yo te ex-

pongo, muy sucintamente el marco general en el que se desarrollan las acciones de la Subdirección General con relación al programa de Ocio y Tiempo Libre. Hay unas acciones, que podríamos llamar indirectas, como son las **Colonias de vacaciones escolares**, en coordinación con la Inspección Central. En ellas se integra un determinado número de deficientes con niños normales. Por otra parte, la Subdirección ayuda también a aquellos centros —generalmente específicos—, que presentan una planificación de actividades a realizar. Hay otras acciones directas, como las **Aulas en la Naturaleza**, experiencia que ha sido posible gracias a la colaboración del ICONA y el ISFAS.

—**Aclaremos un poco más. Hablas de conjunción de esfuerzos por parte de ICONA e ISFAS. ¿Cómo se traduce, en concreto, esa colaboración?**

—Muy sencillo. ICONA pone las instalaciones. Sabes que las Aulas están montadas en dos lugares paradisíacos de Guadalajara: Zaorejas y Canales de Segura. ISFAS contribuye con los materiales —tiendas, montaje de servicios, autocares y un médico—, y el INEE paga comida y personal, es decir, profesorado (monitores, auxiliares, etc.).

(Llevan 4 años de funcionamiento. La integración fue, en todo momento, el norte de la experiencia. Se trataba de organizar convivencias de grupos mixtos de

alumnos: deficientes y normales. Los resultados están siendo realmente satisfactorios.)

—**Y, pedagógicamente hablando...**

—Efectivamente, se conciben como servicios comunitarios que permiten al alumno normal y al deficiente, realizar actividades comunes extracurriculares, de ocio y tiempo libre, y en contacto directo con la naturaleza, a fin de ampliar su formación y desarrollar sus capacidades de observación, integración y convivencia. Y pueden funcionar como **Centros de Vacaciones Escolares**, en turnos de integración, y como **acampadas**.

—**¿Cuántos niños asisten?**

—No queremos integrar masivamente, que no sería posible ni daría resultado. Por eso, el número suele oscilar entre 60 y 70 en cada turno.

—**¿Y deficientes?, ¿en qué proporción?**

—Mitad y mitad. Aunque, ahora, Gonzalo está preparando una acampada con 60 deficientes y 40 normales. De todos modos, buscamos la atención más directa posible y pensamos que, con un número excesivamente alto, no se lograría.

(La convivencia en las Aulas en la Naturaleza es otra cosa, muy distinta de la actividad escolar. Los niños se conocen, se dan cuenta de que el deficiente es una persona como los demás. Están juntos en el cine, juegan a baloncesto, hacen deporte,



Lola Hervás.

marchas. ¡No cabe duda de que, luego, la integración escolar, será más fácil!)

—**¿Hay algún tipo de selección previa?**

—Aquí nos llegan las solicitudes de los distintos Centros. Como hasta ahora se han realizado a nivel nacional, nosotros nos comunicábamos previamente con las inspecciones provinciales. Una vez aquí las solicitudes, se estudian, se miran las edades, las características de cada niño, a fin de poder lograr unos grupos lo más homogéneos posible dentro de la heterogeneidad. Los padres rellenan un cuestionario; el médico rellena una ficha médica, en la que figuran las características del niño. Y, todo ello, se presenta al jefe de campamento. Este se reúne con sus monitores y programan las actividades. En una palabra, lo único que exigimos es cierta autonomía personal por parte de los niños y que no



Gonzalo Gordillo y redactor de *Vida Escolar*.

presenten problemas médicos graves.

—Pero ¿no hay límite de edad?

—Bueno, oscila entre los 6 y los 16 años.

—¿Contáis con personal especializado?

—Mira, hasta ahora los jefes de campamento han sido proporcionados por el Ministerio de Cultura, a excepción de Gonzalo, que cuenta con una larga experiencia personal. También ha ido como Jefe una chica que tiene título de monitorea y que es pedagoga. No obstante, el INEE tiene en proyecto hacer un curso para jefes de campamento. Hay que decir que, en los meses de mayo/junio pasados, el INEE, en cooperación con el Ministerio de Cultura, hizo un curso para monitores de ocio y tiempo

libre en educación. El curso constaba de dos partes: **teórica** (a cargo del INEE) y **práctica** (a cargo de Cultura). Además de los monitores hay, naturalmente, un médico.

UN DIA CUALQUIERA

—Gonzalo, ¿cómo transcurre un día cualquiera en un Aula en la Naturaleza?

—Nos levantamos a las nueve menos cuarto. En seguida, se realiza un primer ejercicio de entrenamiento, bien de gimnasia o de breve marcha; es decir, calentamiento. Pasan los niños a los servicios, que están al aire libre. Se asean, dejan sus útiles en la cabaña; y a desayunar. Después del desayuno, cada chico con su grupo se encamina a la actividad programada, bien

una marcha, una excursión. Por ejemplo, un día fuimos a la **Peña del Moro**, donde encontramos unas inscripciones extrañas, quizá célticas, quizá ibéricas. Los chicos, con tiza blanca, fueron perfilando las figuras y leyendas... ¿ves? Esperamos que alguien vaya algún día a explicarnos aquello. Bien, después de la marcha, se duchan y preparan para la comida. Luego, unas dos horas (son las horas bajas del día), hacen actividades libres: pintura, dibujo, manualidades. El ideal sería, creo yo, proyectar alguna película en este tiempo. A las 5 hacen deporte. Disponemos de una explanada inmensa, en la que pueden realizarse carreras, saltos, etc. y todo al mismo tiempo. Regresan, y a merendar. De todos modos, quiero indicarte que, cada día, hay programados uno o dos actos de fomento de integración. El resultado es magnífico. Cada niño va profundizando en el conocimiento interno del otro y de los que componen su grupo.

—Cuéntame, Gonzalo, algún detalle...

(Gonzalo se emociona. Es un hombre vivencial, afectuoso, pienso que, en más de una ocasión, le brillarán chispeantes en los ojos. El drama, pequeño o grande, no sabemos, de vivir en contacto cercano, paterno-filial, con un niño deficiente, posiblemente le ha acostumbrado a la ternura.)

—Recuerdo un día que un parálítico cerebral estaba comiendo una manzana a mordiscos. Alargó la

mano y le entregó a un niño normal para que mordiera. El parálítico, puedes imaginar, estaba babeando. El otro niño se quedó un poco parado, no sabía qué hacer; se le notaba una cierta reacción de asco. Sin embargo, al ver que le daba la manzana con aquella espontaneidad, se sobrepuso a su instintiva reacción de repulsa, tomó la manzana y mordió; y, después, pasó la manzana al resto de los compañeros. Todos fueron mordiendo la manzana del parálítico cerebral. Para mí, aquél fue un acto de auténtica integración. Y así podría seguir contando decenas.

—**Por ejemplo...**

—Mira. Recuerdo que era domingo. Una niña se había hecho unas rozaduras en los pies. No podía caminar, y era domingo; es decir, no había manera de poderle comprar otras zapatillas. ¿Qué hacer? Todos los chicos del campamento se pusieron, manos a la obra, a buscar y rebuscar zapatillas hasta encontrar unas que le venían a la medida.

—**Más.**

—Íbamos en el autocar y capté una conversación que mantenía uno de los monitores con dos o tres chicas normales. ¿Qué tal?, les estaba diciendo; ¿qué os parecen los deficientes...? **«Nos parecen muy simpáticos»**, contestó una. **«Son buenos chicos»**, dijo otra. Pero, si en lugar de éstos —segua el monitor—, hubiéramos traído a otros, de esos que babea y que hubiera que llevar a los ser-

vicios, ¿os hubiera parecido igual? **«Sí, sí, igual; porque son extraordinarios»**. Esta es la impresión general. Yo creo que una de las mejores formas de invertir el dinero es ésta. Los chicos carecen de prejuicios. En seguida conviven. Somos los mayores, es la sociedad, quienes caminamos por la vida sembrando divisiones, etiquetando, desconfiando...

MENTALIZAR: NECESIDAD URGENTE

En las Aulas de la naturaleza no hay clases que pu-

diéramos denominar formales, no. Eso sí, se aprovecha cualquier oportunidad para que los niños comprendan mejor el medio natural, el ritmo cósmico, para fomentar, en una palabra, el amor a la naturaleza, tan desconocida de los niños de la gran urbe. Por ejemplo, me dice Gonzalo que un buen día el cielo apareció encapotado. Amenazaba lluvia. Las actividades programadas no recuerda bien si estaban dedicadas al día del indio o a olimpiadas; lo cierto es que no podían



celebrarse. Había que improvisar algo. Pues bien, tomando como motivación una de esas jaulas que se ponen en los árboles, un monitor de ICONA les habló de los pájaros. Aquello fue un éxito clamoroso. Hubo que buscar jaulas para todos los niños.

En estos momentos se trabaja en la construcción de una sala grande, de usos múltiples; sobre todo, pensando en los días de lluvia.

—Y los chicos normales, ¿qué? ¿Cómo reaccionan? ¿Cual es su comportamiento?

—Antes de cualquier turno, celebramos una campaña de mentalización con los padres de los chicos normales. Allí se les explica la filosofía de la integración, qué es lo que realmente pretendemos. Ante todo, queremos que capten que el deficiente es un ser más, que no puede vivir en esa especie de gueto, en el que la sociedad le vino situando. Y lo mismo, con los chicos que llamamos normales.

(Le pregunto a Gonzalo que cómo surgió en él esta vocación. Y la respuesta es dramáticamente sencilla. Ejercía como maestro en una ciudad andaluza. En el año 77 se tuvo que venir a Madrid con el fin de buscar un sitio adecuado para un hijo suyo, que padecía una lesión cerebral. Como casi todos los padres de hijos deficientes, reconoce que, durante un tiempo, se sintió sin capacidad de reacción, espe-

raba el milagro. Un psicólogo de Sevilla, al que está profundamente agradecido, le abrió los ojos. «Gonzalo, no te empeñes, tu hijo necesita un centro idóneo. Su lesión es irreversible». Le costó muchísimo abandonar todo: trabajo, familia, amigos...; y se vino. Luchó, como un desesperado, por una plaza para su hijo. Vio, palpó en sus carnes, cómo aquellos pequeños permanecían encerrados durante los fines de semana. No podía ser. Para algunas familias, con viviendas de 50 metros cuadrados y unos niños, hiperactivos a veces, encerrados allí, constituía un verdadero drama. Llegó un momento en que se propuso dedicar su tiempo libre a luchar por esto. «La colonia, ahora, significa para mí la mejor forma de gozar».)

—¿Se os han presentado casos especialmente difíciles?

—Debes saber, ante todo, que nosotros, es decir, el jefe de campamento

y los monitores, todas las noches, cuando los niños se han ido a la cama, nos reunimos para analizar el día y proyectar la andadura del siguiente. Y sí, en una ocasión, tuvimos unos chicos de suburbio, caracteriales, mentirosos, agresivos, algunos de ellos ya estaban fichados por la policía. La verdad es que nos resultaban muy conflictivos. Tuviémos que agruparles en lo que llamamos el «grupo 0», y buscamos la manera de tenerles durante todo el día en actividad. Pues bien, fíjate qué bonito. A los diez días, 7 de ellos deseaban quedarse a vivir allí; en absoluto querían volver con su familia. Si yo tuviera tiempo...

—¿Qué?

—Sencillamente me dedicaría a presentar al Ministerio un programa, bien estudiado, para niños caracteriales, orientado a establecer un aula de Educación Especial dentro de la naturaleza. Tendría sí, unos





contenidos tradicionales mínimos y el resto, en su mayoría, irían encaminados hacia la explotación agrícola, ganadera y forestal. Pienso que, quizá, para estos chicos de suburbio, que están rayando en la delincuencia, sería el programa de futuro.

ACAMPADAS FIN DE SEMANA

Los Centros de Vacaciones Escolares se celebran durante los meses de julio y agosto y su duración es de una a tres semanas. Pero hay otra modalidad, la de Acampadas, que suelen tener una duración de dos o tres días, y se llevan a cabo en cualquier momento del curso escolar, coincidiendo, eso sí, con los fines de semana.

—Hablemos de las Acampadas

—Tal vez sean la primera experiencia, en plan de in-

tegración, que se hace en Madrid y, posiblemente, en toda España. Se han programado hasta finales de noviembre, y van a las Aulas de la Naturaleza y a instalaciones que tiene el Ministerio de Cultura y la Diputación. Asisten entre 40 y 60 niños, en una proporción de uno a siete, es decir, 1 monitor por cada 7 niños. Se ha llamado a directores y profesores de aula que hacen integración. A Canales de Molina irán Psíquicos medios y a Zorzejas: los de aula, que suelen ser liminares y sordos. El propósito no es que vayan un fin de semana, y se acabó; sino que puedan volver durante 3, 4 ó 5 veces a lo largo del curso.

—¿Qué hacéis en ese fin de semana?

—Sí, se prepara minuciosamente todo. Los jefes de acampada contactan con los centros de los chicos. En ese primer contacto difunden una hoja de datos y

otra con el material mínimo imprescindible que debe llevar cada chico. La hoja de datos, el director del Centro la reparte entre los niños del colegio. Se reciben las solicitudes. Posteriormente, se da una charla o momento de mentalización, a la que asisten los padres de deficientes y normales. Se explica el objeto y los fines de la acampada, se despejan posibles dudas y se clarifica qué es eso de la integración. Después, el jefe con los monitores prepara la programación de actividades, el menú, la distribución de los chicos por grupos integrados, etc. Generalmente se integra al 50 por 100, aunque los chicos de aula se podrían integrar en una proporción de 60 por 40 normales. Salimos un sábado, a las 9 de la mañana, y se regresa un domingo a las 7 ó 7 y media de la tarde.

—Bien, y en esos dos días, ¿qué puede hacerse?

—Bueno, los objetivos son claros. Pretendemos que el deficiente desarrolle su integración social mediante el logro y mejoramiento de hábitos de convivencia con otros niños de su edad; que, asimismo, logre hábitos de interdependencia personal, aprendiendo que en todos los sitios, también en el marco natural, existen unas normas sociales que es necesario respetar. Y, estamos convencidos, cada día más, de que estas convivencias benefician a ambos colectivos en su mejor conocimiento y valoración de las potencia-

lidades personales que cada ser tiene. Y, más en concreto, pues allí nos empeñamos en que conozcan la naturaleza, que la repiten, que la amen. Hay monitores especializados que ayudan a los niños a recoger setas o niscalos, por ejemplo. Así aprenden a distinguir. Luego, se asan o se fríen y, todos juntos, se las comen en una fiesta común. Suele hacerse alguna marcha, algún rastro, etc.

—**Volvéis, ¿y qué?**

—Volvemos, y aprovechamos las diapositivas o las fotografías que sacamos para, una vez más, reunirnos con los padres y los chicos y comentar todo aquello. Es la manera de que la mentalización continúe.

—**Los chicos normales, ¿quieren repetir?**

—La mayor parte sí.

LA NECESARIA CONTINUIDAD

«Si están integrados socialmente —dice Lola Hervás—, no habrá tanto problema en la integración escolar». Pero quiere ser realista. Ella ha sido, sigue siendo, maestra y sabe de las dificultades mil que hay en el profesorado. Hay que cambiar muchas cosas. Hay que hacer cursos de pedagogía terapéutica, tratar mejor el aspecto formativo del profesorado, lanzar una campaña de mentalización... «**Si el profesorado está mentalizado, ellos mismos se irán, poco a poco, encargando de cam-**

biar la mentalidad de los padres». Pero hay que empezar. Lola y Gonzalo están obsesionados por romper el esquema mental de la escuela y de los padres.

—**Sin embargo, no hay continuidad..**

—Efectivamente, cuando el deficiente ha cumplido sus 16 años, ¿qué hace? Muchos eslabones siguen rotos. Tiene que haber una continuidad por parte del Estado que garantice el futuro del deficiente. Talleres, granjas, ¿por qué no una ciudad o institución integrada, donde el deficiente pudiera vivir? «**Para mí —opina Lola—, el ocio y el tiempo libre no son sólo los fines de semana. Hay que crear clubes infantiles y juveniles en los barrios que sean, algo así, como la prolongación de las acampadas.**

(Terminemos. Debemos terminar. La charla se haría generosamente amplia, pero... El tiempo impone su ritmo restrictivo.)

—**Una última pregunta o curiosidad de mi parte. ¿Todo ha sido de color de rosas o habéis tenido algún tipo de contratiempo o dificultad?**

—El contratiempo mayor podríamos decir que ha venido de la informalidad de algunos padres. Solicitan la plaza, se les asigna, y una semana antes o, incluso sin decir nada, comunican que no viene su hijo. Sobre todo, suele ocurrir durante el mes de agosto... Quizá por las vacaciones familiares. Sí, ha habido dificultades de convivencia con al-

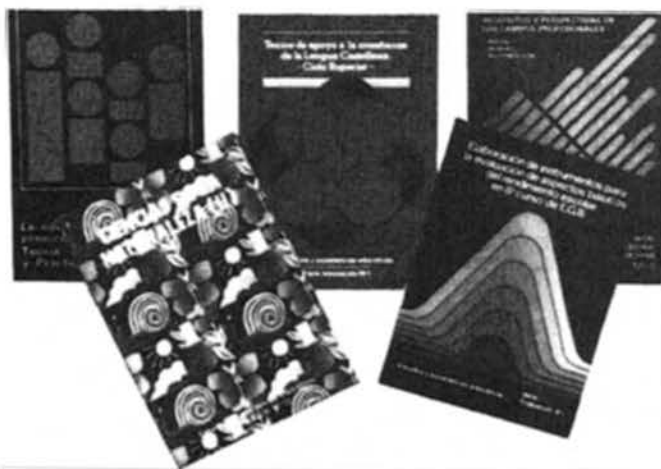
gunos chicos caracteriales, pero, como te dije, se les encuentra solución sobre la marcha. Otro problema grave es el del abastecimiento. Los lugares de compra están lejos; por eso, pensamos solucionararlo con grandes frigoríficos. Y, finalmente, en ocasiones, hemos topado con falta de mentalización en algunos monitores; pocos, ciertamente. Pero algunos se hicieron a la idea de que iban a pasar unas vacaciones camufladas, incluso ganando algún dinerillo; de ahí que no me cansé de repetirles cada noche que no, que el dinero que se les va a pagar es muy poco, comparado con los servicios permanentes que han de prestar. Quizá, la única y más importante gratificación la obtengan después, en forma de cariño, con los chicos y con las mismas familias que les seguirán llamando, invitando a casa, etc.

(No sé por qué me está viniendo en mientes aquello de que «toda verdad humana es la verdad de un diálogo». Eso, diálogo; es decir, descubrimiento, patentización, acercamiento. «El niño necesita descubrir las partes desconocidas de su ser, reconocerlas, aceptarlas, a condición de que se encuentre también frente a personas que le aceptan como es, lo que le otorga la posibilidad de llegar a ser lo que puede ser». Lo dijo un italiano: Peretti. Gonzalo y Lola Hervás lo han hecho suyo. Gracias.)

F. B.

Fotos: MILA RODERO

COLECCION "ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS"



Serie Preescolar

Ptas.

Nº 1, 2, 3, 4, 9, 10 y 11 agotados.

- | | |
|---|-----|
| 5. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (Catalán-Castellano) | 250 |
| 6. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (Vasco-Castellano) | 250 |
| 7. El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio (Gallego-Castellano) | 250 |
| 8. La Formación Religiosa. | 250 |

Serie E.G.B.

Nº 5, 6 y 11 agotados.

- | | |
|--|-----|
| 1. La enseñanza de las ciencias y sus relaciones interdisciplinarias de la segunda etapa de E.G.B. | 200 |
| 2. Didáctica de la lengua inglesa en E.G.B. (I) | 150 |
| 3. Educación vial (Documento de apoyo para la educación vial en Preescolar y E.G.B.) | 300 |
| 4. El área social en la E.G.B. | 200 |
| 7. Educación y medio ambiente. Actividades y Experiencias. | 250 |
| 8. Matemáticas. | 250 |
| 9. Educación Sanitaria (I) La dependencia de las drogas. Exposición para educadores. | 150 |
| 10. Didáctica de la lengua inglesa (II). | 250 |
| 12. Ciencias de la Naturaleza (II). | 250 |

Serie Orientación Escolar y Vocacional

- | | |
|---|-----|
| 1. Agotado. | |
| 2. Requisitos y perspectivas del campo profesional administrativo y comercial. | 200 |
| 3. Requisitos y perspectivas del campo profesional de electricidad y electrónica, construcción y obras, artes gráficas e industria del papel. | 200 |
| 4. Requisitos y perspectivas de los campos profesionales marítimo-pesquero, hostelería y turismo y agrario. | 200 |
| 5. Requisitos y perspectivas de los campos profesionales: metal, minero y automoción. | 250 |
| 6. Requisitos y perspectivas de los campos profesionales: Estética y peluquería, sanitario y hogar. | 250 |

Serie Evaluación

- | | |
|---|-----|
| 1. Elaboración de instrumentos para la evaluación de aspectos básicos del rendimiento escolar de 8º de E.G.B. | 250 |
|---|-----|

Serie Innovación

- | | |
|--|-----|
| 1. Textos de apoyo a la Enseñanza de la Lengua Castellana. Ciclo Superior. | 450 |
|--|-----|

Serie Educación Permanente de Adultos

- | | |
|--|-----|
| 1. Bases para una revisión de las orientaciones pedagógicas en la Educación Permanente de Adultos. | 150 |
|--|-----|



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Telf.: 222 76 24.

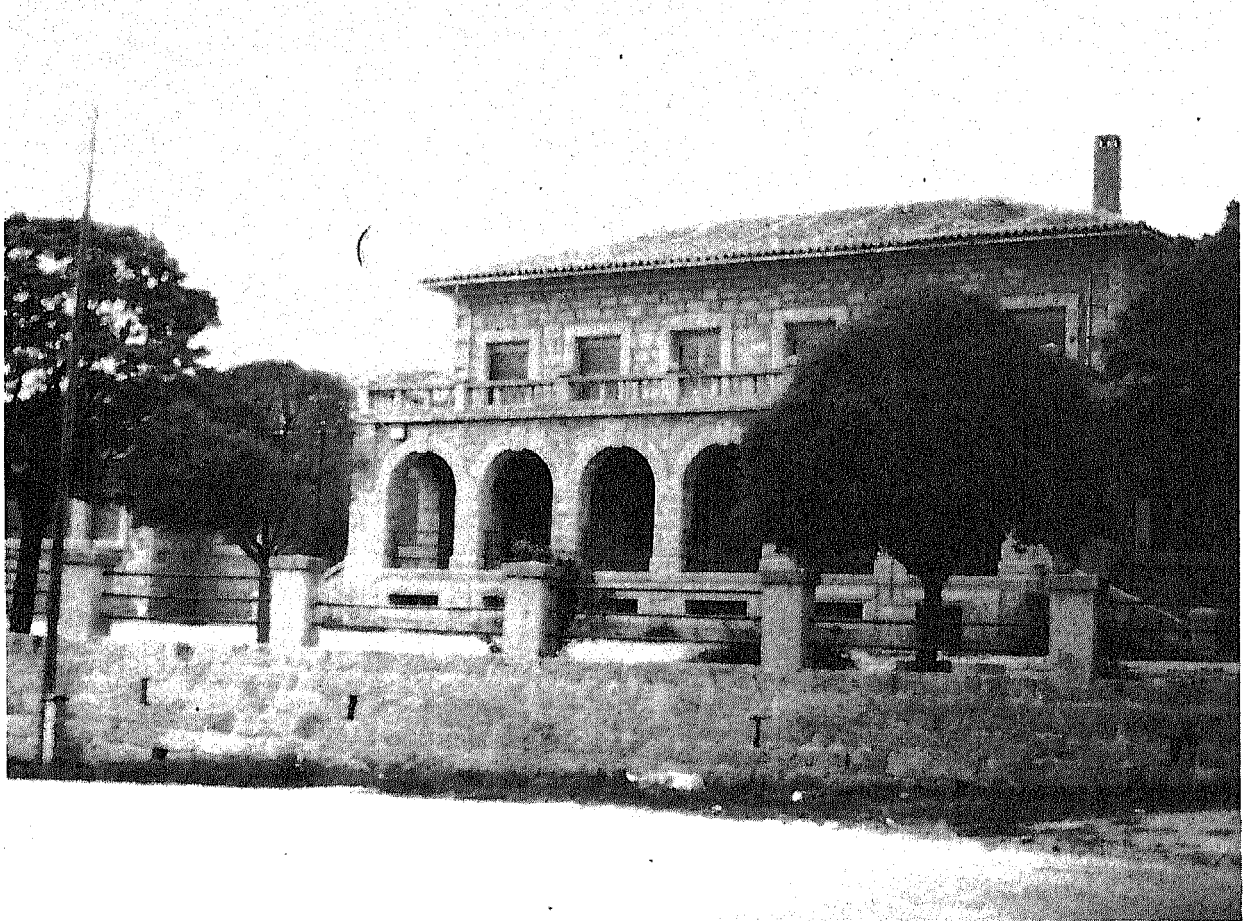
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14. Telf.: 467 11 54. Ext. 207.

- Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3 Telf.: 449 67 22.

Escuelas rurales

El sueño de la comprensión

La escuela rural es otra dimensión dentro de la enseñanza donde el maestro se debate, día a día, intentando poner en funcionamiento la maquinaria de su profesionalidad.



Antigua escuela del pueblo, espléndida y granítica.

Es un niño que al salir del colegio se sube en el autocar. En Navalmoral, su pueblo, se baja, y calle arriba, carterá al hombro, contento y silbando, llega a casa. Nada más comer limpia la cuadra, saca la basura del muladar, limpia la carretilla y va a por las vacas. Les

da agua y echa el pienso. Cuando se lo han comido, las ordeña y otra vez les echa pienso. Descansa un poco y, a continuación, da leche a unas terneras. Después se lava, hace los deberes y sale a jugar un rato. Terminado el receso, come y se acuesta...

Este relato corresponde a un día en la vida de José Ramón Meneses, de 6.º, quien, además, debe madrugar si no quiere perder el autocar que lo trasladará, de nuevo, a su colegio en Burgohondo (Ávila). Este día puede ser uno de tantos, como los de miles de ni-

ños que trabajan en la huerta, participan en las faenas domésticas, o son admitidos para las recolecciones... En definitiva, niños de nuestras escuelas diseminadas por pueblos y aldeas de nuestra entrañable y variopinta geografía.

Planteamientos inadecuados

Dada la diversidad de problemática de la escuela rural, las soluciones no pueden plantearse homogéneamente ni ser interpretadas con rigurosidad administrativa. Los maestros rurales se vienen quejando de este hecho y ponen en tela de juicio «el desco-

nocimiento del medio rural», y aseguran que existe una rigidez administrativa que no se ajusta a una norma generalizada, «**pues estas normas están más adecuadas a los niveles urbanos.**»

Como principio general, la promoción educativa en el medio rural implica una relación entre economía y progreso social, de forma que toda acción política educativa rural debe estar sostenida por una acción de política de desarrollo global en la zona.

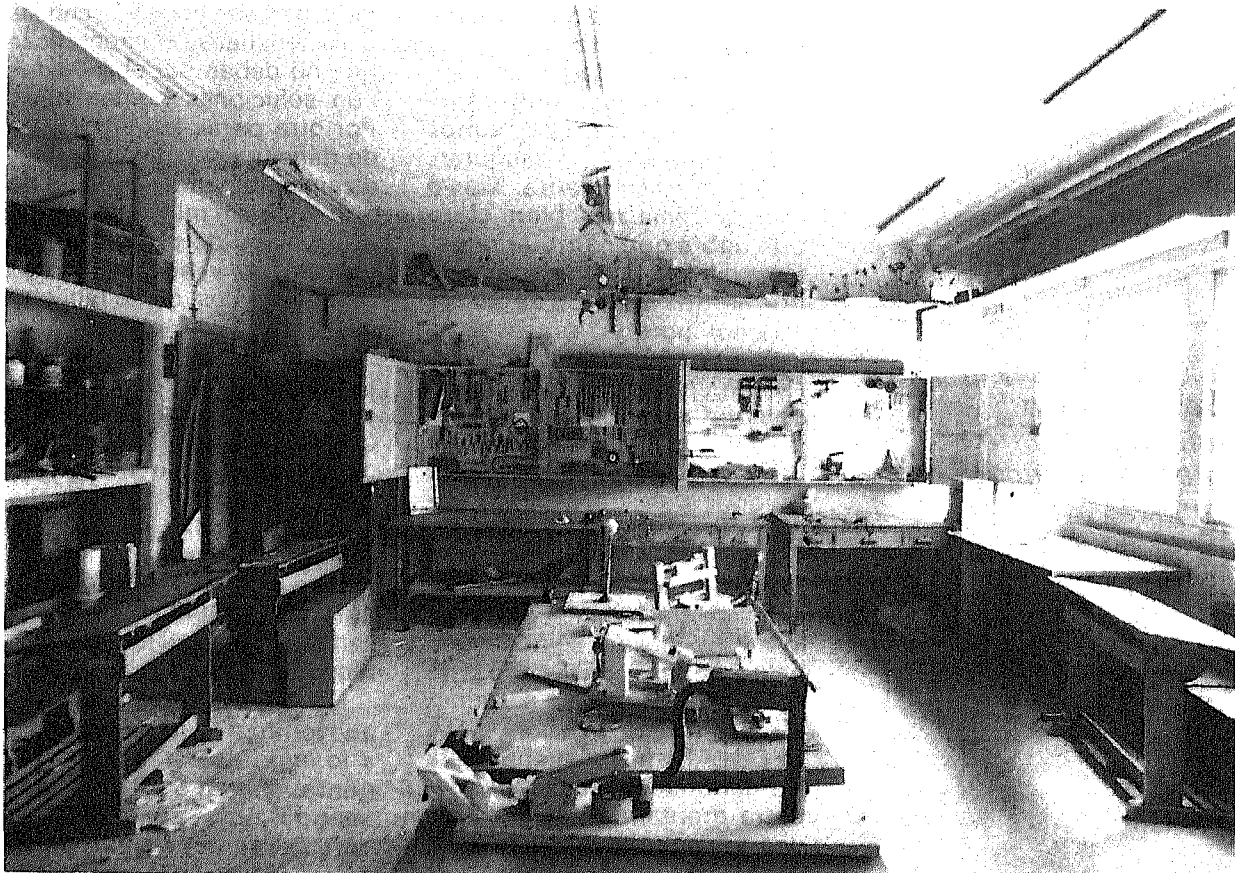
Grupo de Trabajo del Alto Alberche.
Maestros todos de la comarca.

Pioneros en la zona

Movidos por esta problemática, un grupo de maestros que ejercen en diferentes pueblos de la provincia de Ávila decidieron un buen día que deberían reunirse y organizar el trabajo para que sus escuelas, aisladas en el espacio, no estuviesen separadas en lo profesional. «**Llevamos diez años dándonos cita, programando quincenalmente e intercambiando nuestras experiencias.**»

El grupo que inició la experiencia con cinco o seis profesores de pueblos aledaños, cuenta en la actualidad con dieciséis representantes de





otras tantas localidades, que ejercen en colegios de 1 a 4 unidades. Indican que tratan de motivar su trabajo porque el maestro debe asumir un proyecto educativo estable de utilidad en la zona durante su permanencia en la escuela rural. «Para ello, tenemos muy claro que su destino no es una escuela aislada sino que es una unidad del colegio de una zona rural, constituida por un determinado número de unidades distribuidas en diferentes localidades.»

Su objetivo: **«Conseguir una enseñanza de calidad, sobre todo en las áreas marginadas por insuficiencias económicas, de material, profesorado, etc.»**

La creación de un Centro de Recursos significaría una buena solución para la comarca.

Conscientes de la inferioridad de condiciones en las que se encuentra la escuela rural, vienen conjuntando esfuerzos, tratando de disminuir, dentro de sus posibilidades, las acusadas diferencias que el sistema escolar general ofrece. En las reuniones de zona presentan la programación de la quincena y seguidamente hacen un juicio crítico de la programación anterior.

Para este grupo de trabajo del Alto Alberche, como se

les denomina, los programas del MEC no están adaptados a la realidad del medio rural. Por eso, elaboran una serie de programas que tienen como base los cuestionarios oficiales, enriquecidos por otras experiencias concretas, buscando siempre un sistema de interrelación.

Los encuentros periódicos

El recurso de la programación conjunta lo vienen adoptando, como primera medida, desde 1971. **«Nos dividimos en tres grupos para analizar y discutir los esquemas que cada uno ha confeccionado; y del fruto de esa discusión**

«Llevamos diez años programando quincenalmente e intercambiando nuestras experiencias.»

«El mapa escolar del ámbito rural aparece desordenado e incoherente con la realidad.»

se elabora la programación quincenal definitiva.»

Pero a pesar de su gran esfuerzo, no parecen muy satisfechos: **«Nosotros hemos sido valientes»,** aseguran, **«pero no lo suficiente. Más o menos teníamos bien claro que había que cambiar nuestra realidad escolar, pero no nos hemos atrevido a romper mucho, porque, entre otras cosas, no sabíamos, ciertamente, qué teníamos que hacer, rodeados como estábamos de un ambiente de total indiferencia por parte de quienes deberían apoyar estas iniciativas.»**

Cuando el horario normal de clase termina, estos profesionales se trasladan a varios kilómetros desde su localidad hasta el lugar concertado para la reunión, que suele ser itinerante. En esta ocasión VIDA ESCOLAR ha venido hasta Burgohondo, pueblo abulense, entre montañas, asentado en una «nava», lugar de buenos pastos. El monumento más importante de Burgohondo es la Abadía con su iglesia románica del s. XII, que reúne todas las características de templo fortaleza, de portada sencilla y ábside regular. El interior fue reformado hacia el s. XVI y recuerda los finales del gótico y comienzos del renacimiento sencillo rural. Aunque no hay documentos fidedignos, parece ser que existen frescos románicos ocultos detrás de las reformas. Tanto los orígenes del pueblo como de la Abadía se remontan a finales del s. XI, o comienzos del XII.

Desconexión con la realidad

En muchos pueblos como este, la variabilidad y diseminación de la escuela rural

debe estar en conexión con las características demográficas que no deben ser observadas con soluciones homogéneas. Por otra parte, los problemas de déficits educativos se agudizan si tenemos en cuenta que existe un mayor porcentaje de niños de preescolar sin escolarizar, y se cuenta con menos medios, como bibliotecas, laboratorios, etc.

Otra de las grandes dificultades es la supresión de escuelas, que provocan masivas concentraciones escolares, con el consiguiente desarraigo, en ocasiones, y malestar social. **«El mapa escolar del ámbito rural aparece, actualmente, desordenado e incoherente con la realidad»,** dicen tajantemente los entrevistados.

No están satisfechos del apoyo moral que han recibido a lo largo de estos años. **«La gente hasta piensa que cuando nos reunimos será porque sacamos algún beneficio»,** comenta uno de los presentes. **«Nosotros»,** añade, **«somos únicamente un grupo que quiere trabajar, y estamos convencidos de que lo hacemos con gusto, aunque sea poniendo nuestro tiempo y dinero.»**

Como la sinceridad es la tónica dominante en esta charla, de la que somos notarios, ellos mismos confiesan que algunos días de los que tocaba reunión se han encontrado tan faltos de estímulos que unas «cañas» han aliviado un poco su decaído estado de ánimo, y en el mismo bar se han intercambiado programaciones. Estas «camadas», como aquí se les llaman a las reuniones donde la cerveza, el vino, o el cordero también se hacen presentes en determinadas oca-



siones, «es una actividad que nos mantiene unidos, aunque después vengan otros momentos de desánimo», manifestan para nuestra revista, en un ambiente distendido.

El Centro de Recursos

En un afán de perfeccionar su trabajo, en la reunión que era hoy motivo de esta cita se ha planteado la creación de un Centro de recursos, como previene el Decreto de 11-5-1983. Los 16 representantes permanecieron dialogando e interpretando la disposición citada durante tres horas ininterrumpidas hasta

Colegio Público Nuestra Señora del Rosario.

llegar a la conclusión de que deberían constituir un servicio de apoyo escolar para asistir a los Centros de la zona con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado.

Han dirigido a la Administración una propuesta de experiencia pedagógica basándose en que «la rotación de un equipo de especialistas en tecnología, dinámica, orientación escolar, comentario socio-lingüístico, laboratorios, trabajo en equipo y pro-

gramación conjunta de todas las áreas, solucionaría el problema de la calidad de la enseñanza en los colegios de menos de cinco profesores». Basan sus planteamientos en que los costes económicos y sociales para llevar adelante su experiencia serían menores que la concentración de alumnos en colegios públicos completos.

Para esta aventura sólo cuentan con los medios humanos y algún que otro material, escaso. Para empezar, las necesidades son varias: «Cinco profesores de apoyo para hacerse cargo de las tutorías de los profesores que rotan por la zona, equipos de labo-

ratorio, material fungible, de música, pretecnología, el apoyo del SOEV (Servicio de Orientación Escolar y Vocacional) tanto personal como material y un presupuesto anual que oscila alrededor de las 400.000 pesetas en concepto de desplazamientos, asistencia a reuniones, comidas, etc.»

Aparte de sus deseos por «echar un pulso» al fracaso escolar, se han trazado el reto de hacer frente a la atonía cultural existente en la zona, mediante la realización de áreas como: pretecnología (plástica), dinámica (música), laboratorio, asambleas, convivencia, animación de biblioteca, escuela de padres y educación de adultos.

Piden a la Administración facilite, en zonas piloto al menos, la posibilidad de esta información de equipos docentes en zonas rurales; así como la paralización de las supresiones de escuelas mixtas y unitarias, hasta disponer de criterios más definidos respecto a

los centros escolares. Esperan, igualmente, la formalización de convenios con ayuntamientos y diputaciones respecto a la conservación de edificios, la rehabilitación de la casa habitación para el profesor y la disponibilidad de locales para el centro de recursos.

Nos hacemos eco de que la problemática general de la escuela rural ha sido tratada, recientemente, por la Dirección General de Educación Básica, con la asistencia a las reuni-

nes que convoca, de diversos representantes de movimientos de escuela rural.

Es la problemática de esa escuela en el éjido... o en el centro del pueblo, las calles empedradas, el perro callejero, el ruido temprano de los tractores, las campanas, los niños jugando en el arroyo, las puertas abiertas de las casas, la plaza..., una gente, una educación... UN PUEBLO. Ese pueblo de Hortensia, de 7.º, donde, como ella dice, «puede ser incómodo, o que de vez en cuando haya borracheras y peleas; pero lo que no se puede decir es que la gente

Los niños intercambian iniciativas y habilidades.



**PUEBLOS REPRESENTADOS
EN EL GRUPO DE TRABAJO
DEL ALTO ALBERCHE**

N.º de unidades	Nombre del pueblo
12	Barraco
11	Burgohondo
3	Hoyocaseiro
3	Navalacruz
4	Navalmoral
4	Navalosa
17	Navaluenga
2	Navanchinal
1	Navaquesera
2	Navarredondilla
4	Navarrevisca
3	Navatalgordo
1	San Juan del Molinillo
3	San Juan de la Nava
4	Serranillos
4	Villanueva de Ávila

no sea hospitalaria, que no te den lo que tengan, aunque la incomprensión entre nosotros sea grande», añade Hortensia. «No nos comprendemos los jóvenes y mayores,

no comprendemos las ideas de los otros, siempre queremos llevar la razón porque estamos faltos de una educación para la comprensión. Espero», termina diciendo «que

nosotros vayamos cambiando en este sentido, aunque, a veces, lo dudo»...

Texto: A.M.A. y F.B.

Fotografías: Mila Rodero

¿QUÉ ES UN CENTRO DE RECURSOS?

Problemática de los materiales didácticos

Entre las soluciones adoptadas por los centros escolares, básicamente se distinguen cuatro, a juicio de Concha Vidroreta García (1):

1. **Completa descentralización de los recursos.** Los diferentes materiales están distribuidos por las aulas y cada profesor de aula es responsable de ellos.

2. **Centralización de la biblioteca y servicios bibliotecarios.** El responsable de la biblioteca pone al servicio del centro todos los recursos disponibles; sólo hará falta diseñar unas normas de funcionamiento, en cuanto a tiempos, modos de utilización, préstamos, etc.

3. **Centralización de los servicios de biblioteca y audiovisuales por separado.**

4. **Centralización de los materiales didácticos y servicios correspondientes en un centro de recursos.** Ello implica la centralización de todos los recursos de que dispone el centro, susceptibles de utilización por diferentes profesores y alumnos en tiempos parciales y exige un responsable que coordine el aprovechamiento adecuado de los recursos, de los espacios y de los tiempos.

El centro de recursos es, pues, una forma de abordar la organización de los recursos en los centros escolares, contemplando, de forma sistemática, los elementos que confluyen en el aprovechamiento

racional de los mismos: profesor responsable; espacios e instalaciones adecuadas al depósito y utilización de los recursos; dotación suficiente de equipo, material de paso audiovisual y otros materiales didácticos; preparación del profesorado, previsión en la organización del centro para disponer de tiempo para el profesor responsable, tiempos de utilización y medios económicos necesarios para su expansión y mantenimiento.

Beggs dice que «el centro de recursos (el centro de medios instructivos, los llama él) es un lugar donde se almacena la más amplia gama de información en múltiples y diversas formas, a fin de ponerlas al alcance de los dos factores de instrucción: el estudiante y el maestro.

Los centros de recursos implican centralización de algo, y ese algo son los materiales didácticos, es decir, todos aquellos objetos que puedan ser utilizados en el centro escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Así, nos encontramos con la existencia de recursos humanos (profesores, directores, etc.), recursos didácticos (métodos, procedimientos), recursos materiales o instrumentales (libros, audiovisuales, tridimensionales), recursos ambientales (espacios, instalaciones, mobiliario).

Tipos de centros de recursos

Los diferentes niveles de los centros de recursos pueden

actuar coordinados o no entre sí. De acuerdo con esta posibilidad, Davis los clasifica en: **Centralizados, descentralizados y coordinados.** El **centralizado** es el que funciona como única instalación en una zona geográfica escolar, encargado de adquirir, catalogar y almacenar materiales instructivos. El **descentralizado** es el que funciona como una instalación independiente, dentro de un determinado edificio escolar. El **coordinado** funciona como un sistema, como una red de centros ligada a un establecimiento central. En un sistema coordinado, cada escuela desarrolla su propio centro de recursos y un centro de recursos de zona se encarga de suministrarles materiales y servicios audiovisuales. El servicio de préstamo es uno de los más característicos del centro de recursos coordinador. Los recursos hay que adecuarlos a las necesidades de la región, provincia, comarca y ciudad. Para saber cuáles son estas necesidades debe existir una coordinación muy estrecha con los centros escolares que utilizan materiales. Una de las características definidoras de un centro de recursos es la de la formación de los profesores responsables de los centros de recursos de los colegios.

(1) **Cómo organizar un centro de recursos.** Ediciones Anaya. Madrid 1983, 96 págs.

Incitación a la lectura, experiencia en Orcasur (Madrid)

El niño, amigo del libro

Haciendo nuestras las palabras de René Maheu, *«el libro, que es el instrumento de comunicación más seguro y manejable que se ha inventado jamás es también el primero que permitió al pensamiento del hombre vencer al tiempo y, luego, al espacio.»*

A pesar de que existen muchas definiciones sobre «qué es leer» y se ha visualizado la lectura en diferentes etapas filosóficas, es consenso común que leer es un proceso complejo. Es, como dice A. Carrasquillo en *Lectura y Vida*, un mecanismo psicosensorial que envuelve una serie de procesos mentales, ambientales y psicológicos que ocurren a la misma vez.

Varias investigaciones han demostrado la estrecha relación entre la derivación medio-ambiental (pobreza de estimulación verbal, bajo nivel intelectual de los padres, etc.) sobre las capacidades lectoras en las primeras etapas escolares.

Orcasur

Es hoy una de esas mañanas agradables. Son las 11,30 horas. El cielo estaría azul, de



Un libro es una «máquina para leer», pero nunca se puede usar mecánicamente

no ser por la contaminación... A esa hora, en el barrio de Orcasur (Madrid), un equipo de redactores de *Vida Escolar* visitaba el Colegio **Nuestra Señora de Montserrat** (260 alumnos) subvencionado al 100 por 100.

El lugar presenta unas características que incitan a sumirse en los agradables placeres de la forma descriptiva: Casas demolidas a ambos lados de las calles amontonaban escombros a derecha e izquierda, como si hubiese ocurrido una catástrofe. Avanzamos hacia el lugar donde la gente se arremolinaba. Los hombres, manos en los bolsillos, dialogaban con la colilla apagada en la boca; las mujeres, regordetas, con mandiles y batas de «boitín» contemplan pasivas, cruzadas de brazos, mirada fija, inmóvil y penetrante, la demolición de otra de las manzanas de casitas bajas. Y, efectivamente, pensé, «lo peor ya pasó», porque, ahora, donde se amontonan esos escombros, levantarán

otras viviendas dignas, con bañera y retrete en la propia casa y, con un poco de suerte, hasta es posible que desaparezca la humedad.

Casi seis años llevan juntos los nueve profesores que componen la plantilla de este colegio, (dos, Inmaculada). Entre todos han logrado formar una piña para llevar adelante una empresa común: **«Que el niño goce y saboree la cultura por medio del libro para que cuando salga del colegio le guste leer.»** Intentan conseguir que los niños de este colegio, de este barrio, adquieran el hábito de buenos lectores.

El entorno

—Desde hace unos años venimos comprobando que los chicos, al acabar la básica, lo más que leían era periódicos deportivos, de esta manera, saltamos al ruedo del diálogo.

¿Hasta dónde puede influir

el entorno para lograr en el alumno un hábito lector?

—Influye mucho, —dice el más rápido en contestar. Nuestra experiencia nos está demostrando que a lo largo

de los años, con los mismos chicos y con la misma gente, notamos un gran aumento de interés por el aprendizaje y por la cultura. Es decir, que también es muy importante

el ambiente que le crees al chico en el colegio.

La nula infraestructura de este barrio suburbial de la periferia madrileña, situado entre las carreteras de Andalucía y Toledo, alberga a unas 15.000 personas, con un índice de paro que oscila al rededor del 40 por 100 y un porcentaje de analfabetismo, «sin arriesgar cifras» —como dicen los profesores— de un 15 por 100, muy superior a la media nacional.

Ante esta situación, podría venir bien recordar una frase que, a su vez, se puede aplicar a esta y otras situaciones parecidas: «La lectura en las naciones desarrolladas es una mirada al futuro. La lectura en las naciones en vías de desarrollo es, igualmente, una mirada al futuro».

—Nos llegan sin ningún bagaje cultural, —comenta resignada, una de las profesoras—. En el primer ciclo, nos tenemos que dedicar a recuperar lo que, en circunstancias normales, se debe hacer en cuatro años, de ahí que los chicos empiecen a leer al final del primer trimestre de segundo curso.

El libro debe agradar

No siguen libros de texto. Trabajan con los libros que compra el colegio. Los alumnos pagan mil pesetas anuales, y, el profesorado, con ese dinero, va adquiriendo libros que puedan resultar atractivos. Este sistema fue aprobado en asamblea con los padres, en la cual se acordó, igualmente, fraccionar en dos partes el pago de las mil pesetas debido al elevado porcentaje de paro que sufre la zona.



Facilitar al niño situaciones propicias para la lectura.

Nuestro periodista dialoga con Luis María (director), Arturo, Román y Luis. Los demás artífices de la experiencia: M.^a Dolores, Tofi, Macu, Belén y Augusto, están en sus clases.



—El libro debe ser algo agradable, al que hay que acercarse relajadamente, y hay que quererlo. Un chaval no se puede aproximar con gozo a un libro cuando a los primeros meses de empezar a leer y escribir le das un «tocho» de Matemáticas o Naturales; de ahí que hayamos rehusado el libro de texto.

Algunos supervisores opinan que la lectura es la espina dorsal del programa escolar. Es, en realidad, un acto de comunicación, un tipo de mensaje, un vínculo especial que relaciona al hombre con su entorno, y que se diferencia, en su estructura y función, con los mensajes utilizados por otros medios de comunicación; pero en el desarrollo de vuestra experiencia ¿qué importancia le dais a los conceptos clásicos de gramática, literatura, morfema, etc?

—No hacemos una clase de lengua, sino muchos momentos lingüísticos globalizados, —manifiesta el portavoz que contesta a esta pregunta. El chaval, los lunes y miércoles, asiste a conferencias. En ellas, el crío, siguiendo un esquema lógico, relata, ante los demás, algunas de sus aficiones; hacen preguntas y enjuician la forma en que se ha expresado. Hacen textos libres y, en otros momentos —añade— elaboran trabajos de investigación, motivados; también disponen de muchos ratos de lectura, talleres de teatro y de radioaficionados; llenan los tabloneros de anuncios con sus propios trabajos y con recortes de revistas; graban su texto libre para escucharlo en clase, se llevan libros de lectura a casa, etc.»

Grandes progresos

—Disponemos de otras muchas ocasiones para enseñarles a expresarse» —interviene, ahora, otra compañera. Les enseñamos, icómo no!, los verbos, adjetivos, etc. para que el chaval pueda escribir bien. A lo largo de la semana, complementamos la lectura con la escritura y poesía. Unos cuantos días antes de la clase de texto libre facilitamos, a los chavales, el pasaje de alguna obra, y les vamos dirigiendo sobre la forma de leerlo. Una vez que se lo han preparado, los viernes, se graba lo que han leído. Cuando los demás compañeros oyen la grabación también corrigen (si va muy deprisa, si no entona bien, si la voz es monótona, si no hace las pausas...); de esta manera, todos aprenden. Venimos observando —indica— un gran progreso entre las grabaciones de septiembre y las que se realizan a final de curso.

—A la derecha de la mesa, y sin pausa, como se desarrolló todo el diálogo, toma posesión de la palabra otro compañero: «Por las encuestas que he realizado, puedo saber que chavales, sin ningún apego por la lectura, han leído ya hasta seis u ocho libros, y algunos han sobrepasado los veinte ejemplares. Además, tenemos la gran satisfacción —comenta todo feliz— de que los chicos que han terminado octavo, siguen su actividad lectora, vienen por aquí, y continúan llevándose libros para leer en casa».

La motivación

Para la Unesco, todos aquellos que, de un modo u otro, se hallen relacionados con el libro, tienen la obligación de velar para que su contenido favorezca el pleno desarrollo de las capacidades individuales, el progreso económico y social, la comprensión internacional y la paz. Por otra parte,

«Debemos tomar conciencia de lo importante que es la lectura», nos declaran.



Piaget, en sus diversas investigaciones, destaca que los diferentes niveles de maduración están afectados por diferencias étnicas y socioculturales.

En este colegio, los profesores se han propuesto motivar desde la propia clase, con libros apropiados para cada nivel. «No les controlamos las páginas que han leído. Ellos mismos se interesan por saber acerca de un dibujo que han visto en la lectura, o porque ven al compañero, entusiasmado, leyendo, y por lo que nosotros les vamos orientando».

Utilizan al máximo la biblioteca del Centro, que, aunque

nombre, curso, título de la obra, y fecha de salida y entrada.

El profesor, lector

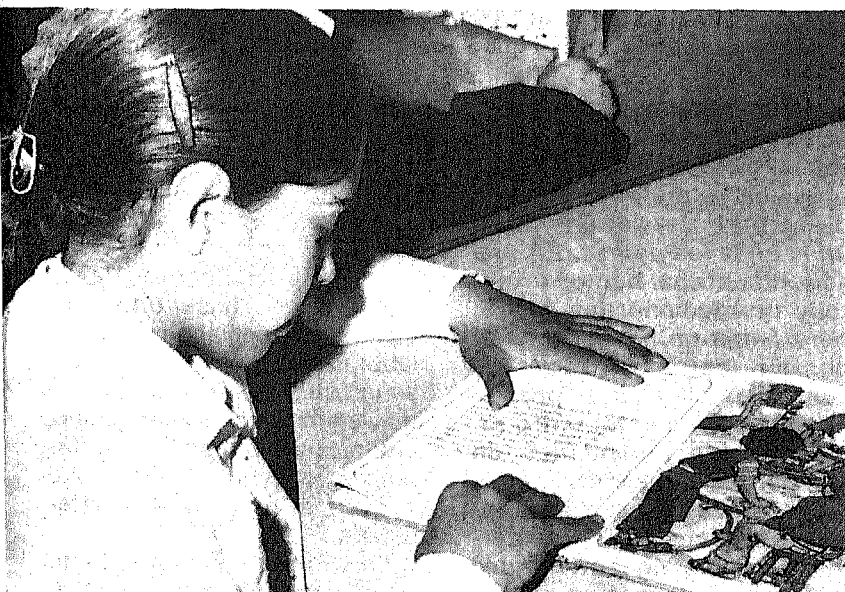
Teniendo en cuenta, a nivel social, que la estructura socioeconómica (medida a través de la ocupación, el ingreso y la educación) condiciona la demanda de bienes culturales, en función de los recursos y capacidades de que cada estrato puede disponer, ¿cómo se puede lograr, en este entorno, que la lectura se convierta en un hábito?

—Nuestra experiencia es fácil, —dicen casi todos al unísono. Lo primero es que el

libros. Cuando se hace una buena oferta, y ofreces al chaval un libro adecuado, éste llega a leer el libro. En tercer lugar, —añade— si se lo pones difícil, el chaval rehúye la lectura. Por ejemplo: Si el horario de la lectura no es el apropiado, si el bibliotecario es desagradable, o que el trámite para sacar un libro es complicado..., de esta manera, lo que se está haciendo es alejar del libro a ese potencial lector. Desde mi punto de vista —continúa defendiendo lo que siente de verdad—, no se puede poner lectura a las cuatro de la tarde. Es mejor cuando llegan por la mañana, con el donut en el cuerpo, sentados en su mesa, les das un libro agradable, pones música y... bueno, les que el chico tiene que leer!

Actividades

Siguiendo un sistema continuo de control, los profesores se reúnen periódicamente por ciclos o interciclos para analizar los progresos del alumnado. A la pregunta de Vida Escolar sobre las técnicas que vienen siguiendo, nos indica que «de todos un poco»: Freinet, Freire, Piaget, Montessori, el Movimiento Rosa Sensat, y siguen muy de cerca las actividades que realiza una librería de Madrid, al frente de la cual están, entre otros, Montserrat del Amo y Carlos Olivares, que vienen organizando, en las bibliotecas públicas, una serie de encuentros con actividades sobre aproximación a los libros infantiles. Motivaciones, en definitiva, que los profesores, identificados totalmente con ellas, han trasladado, como suyas, a este colegio.



La lectura es un acto de comunicación, un tipo de mensaje, un vínculo especial que relaciona al hombre con su entorno:

muy pequeña, explotan sin descanso con el funcionamiento de un servicio continuo de prestaciones, cuyos responsables son los mismos chicos. Los bibliotecarios, dos por clase, disponen de unas hojas, donde cada lector que saque un libro debe escribir su

maestro debe tomar conciencia de lo importante que es la lectura. El profesor debe leer y no entregar nunca un libro que previamente no haya leído; de esta forma, se establecen unos niveles. El profesor tiene que ser un auténtico selector de buenos

¿Cómo son estas animaciones?

Una compañera del grupo toma la palabra y narra algunas:

— Se les facilita a los niños una lista con los nombres de algunos personajes para que digan si corresponden, o no, con el cuento que han leído.

— Otra, meter en un texto del cuento una frase falsa, distinta, para que ellos la descubran.

— Observar cómo está leyendo el profesor y lo repite el alumno.

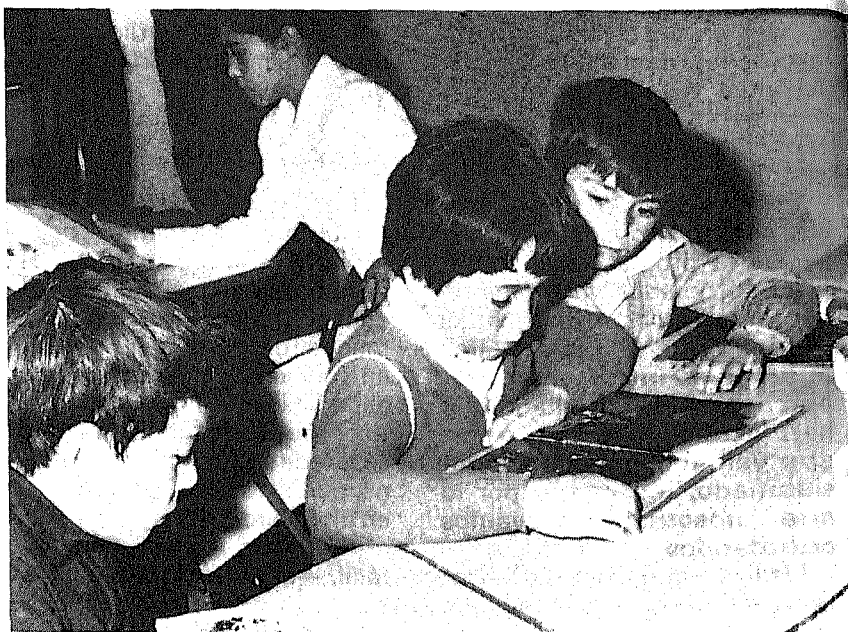
— Contar cuentos, narraciones orales, etc.

— **Cada quince días, aproximadamente, organizamos actividades de este tipo. Vamos rotando los profesores, menos el de cada curso para que cambie el ambiente para los críos.** Del aula los trasladan a la biblioteca, al laboratorio, o al lugar en que más a gusto se puedan encontrar los niños.

Los padres

¿Cómo es el medio familiar, cómo responden los padres, si tenemos en cuenta que los diferentes tipos de vinculación a la actividad lectora se asocian a diferentes modalidades valorativas sobre el libro y la lectura, y que este esquema valorativo está vinculado al sistema de estratificación social y al especial modo en que el alumno internaliza (a través del medio familiar) valores, creencias y actitudes?

— **Se puede decir que hemos vivido tres etapas bien diferenciadas, empezando porque al padre, al principio, le suponía una gran humillación venir al colegio si el profesor lo llamaba.** «¿Pero por



El libro es el fruto de determinadas técnicas que se han puesto al servicio de determinadas intenciones y que permiten determinadas utilizaciones.

qué me llama a mí el maestro?» «Mi hijo, el mayor, no me dio ningún problema, y, éste, el pequeño, me va a matar a disgustos», —decían hace unos años los padres. **En una segunda etapa, hemos intentado promocionar las APAS, pero éstas no han encontrado su camino, quizá —continúan diciendo— porque no están suficientemente reguladas las actividades de los padres,** —asienten todos moviendo la cabeza. **La tercera etapa consiste en atraerlos a través de actividades que desarrollamos en el propio colegio.** En las fiestas, este año, se han encargado de organizar la megafonía, disfraces, campeonatos deportivos, juegos, etc. También hay que reconocer que tenemos padres muy majos, alfabetizados, o algo más jóvenes, que sienten otra clase de preocupación cultural por sus hijos, a su manera, pero

hacen lo que pueden. Con tal de rodear al chico de libros, compran para sus casas, enciclopedias buenas o malas, a los vendedores ambulantes.

En este momento de la charla quieren hacer una mención muy especial para los colaboradores del colegio, personas que desinteresadamente vienen a echar una mano, organizan reuniones, conferencias y ayudan, en lo que pueden, de una forma desinteresada.

En cuanto al Ayuntamiento parece que han roto con nosotros el mito de colegio público-colegio privado, y estamos empezando a notar que el tratamiento va siendo paralelo —manifiestan en un tono que se les deja ver algo menos marginados.

ANTONIO MOLINA
ARMENTEROS

Fotos: Pilar Gamboa



Colaboraciones Taller literario

Matemáticas, Almas y Computadoras



La sed de libertad que mi alma siente me hace variable independiente.

Esta paz vertical que se eleva no puede sola ser la coordenada donde el hombre se encuentra definido como una ecuación, yo estoy fuera de las leyes matemáticas, la vida no es un máximo o un mínimo, mi alma de hombre... ¡no es una integral!

No pueden medirse nuestros sentimientos ni evaluarse ninguna ilusión; si tengo que soñar, ¡dejadme, sabios, volar mis universos!, pues no operamos con líneas de fuerzas, magnéticos campos, zonas de tensión, que inmortal es la esencia del hombre y por eso no tiene medida, así ha sido siempre ¡y siempre será!

Pero hoy... tenemos psicosis agudas de fórmulas químicas, psicosis de enlaces, valencias, de isótopos varios, y toda sustancia de un cuerpo viviente podemos hallarla en los formularios de química orgánica o en una receta de guía medical.

Y somos cuadrícula, y número y fecha, estamos medidos, «códigos cifrados», y hasta definidos y cronometrados





en ocio y esfuerzo
y en uso diario
que dar a las horas
¡somos «una ficha»!,
sistema binario,
¡nos marcan el ritmo las computadoras!,
y actuamos...
igual que muñecos de feria,
¡títeres mecánicos, sin iniciativas,
o teleguiados en la fantasía,
hilos de un guiñol...

Pero yo no quiero latir indefinido
aunque sea en el corazón de una ola
que cambia su forma y su cresta de espuma
según el impulso que el viento le da.

Ser humo,
ser nube,
ser viento,
ser brisa,
sin forma
ni peso,
sin luz
ni color,
como un sentimiento,
como una sonrisa,
que no puede hallarse

en un formulario
su justo valor.

Porque...
mientras brillen todas las estrellas en el firmamento
y exista el acaso
y exista el azar,
y en el cielo flores
y aguas en el mar,
y mientras que nadie
a mi pensamiento le ponga barreras,
¡que nunca será!
Ni computadoras,
sistemas binarios,
ni las leyes químicas,
ni los formularios
podrán impedir que mi alma
que lanza saetas hacia el infinito
cuando vive y vuela,
cuando reza y sueña,
cuando siente odios
y amor y amistad...
¡sigas siendo libre!,
pues aunque me encajen
aunque me numeren
cantará mi mente,
aun en notas mudas,
¡himnos a lo eterno y a la LIBERTAD!

Pedro CRESPO.



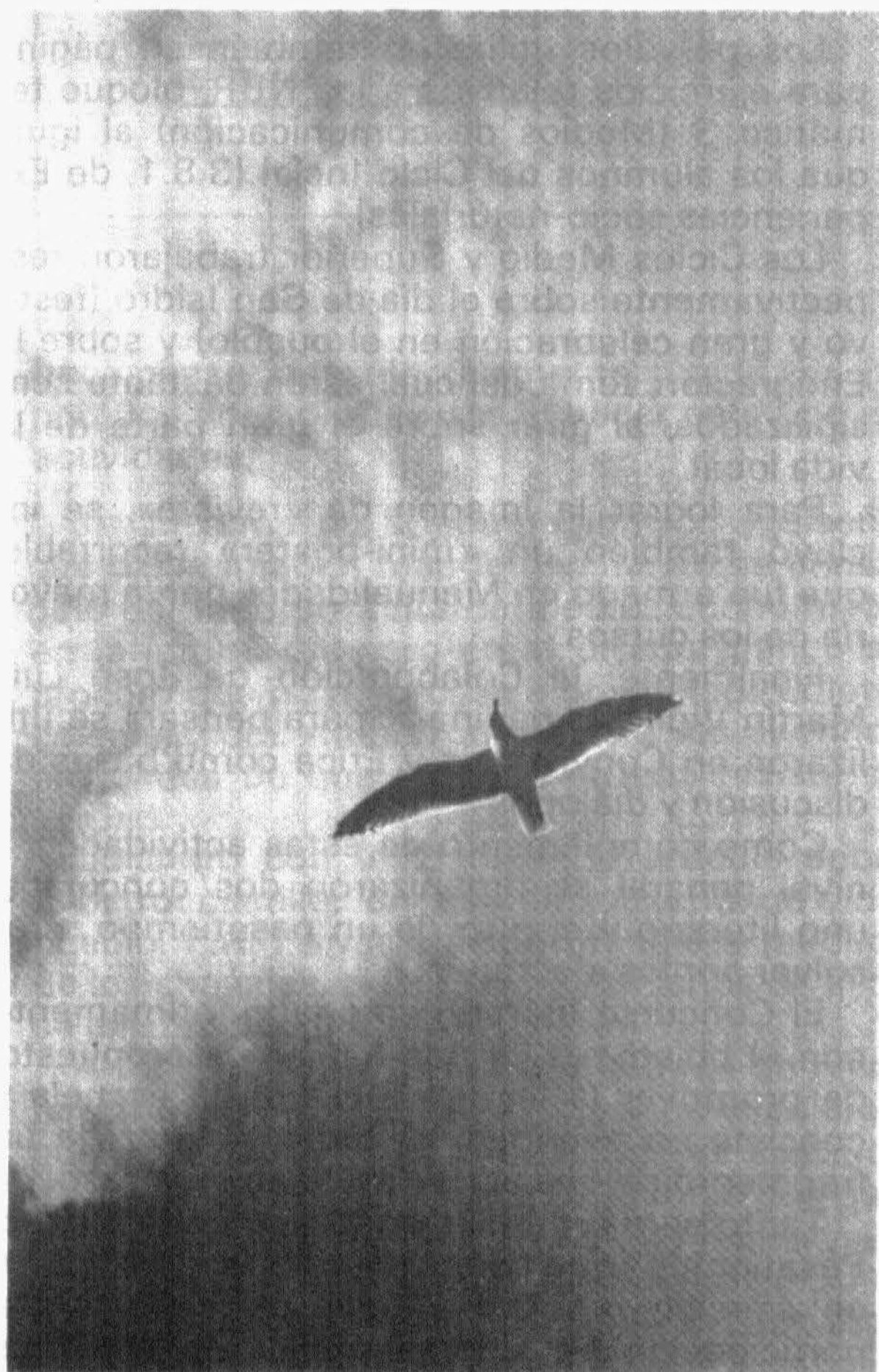
A tardece,
huye la luz rompiendo el cielo,
cegando con su paso los colores,
imponiendo un tenso esperar
que infunde calma.
Ha de ser una última
desbandada de palomas
buscando suelo
la que brusca
nos señale el silencio
que se extiende raudo
por los rincones de hierba-mala,
por los senderos de desnuda tierra.
Tan callado está el pinar
y tan quieto el aire,
que me ha pesado sobre la frente
esa nubecilla que como ausente,
gris y sola,
permanece en esta atardecida
cruel sin amapolas.

Luis de Pablos



Mientras que el tiempo pasó
yo permanecía así,
al margen del camino,
siendo la sombra gris
de un horizonte azul,
la cruz de la encrucijada
que perdido el sino entre la niebla,
recuerda llares y lumbres ya pasadas.
Mientras el tiempo fue,
fui yo recuerdo amigo,
nostalgia enamorada,
sobre la teja roja
la mota negra
del tordo en la mañana.
Y el tiempo se acabó
y no fui nada,
solamente un beso de aire
en la mejilla cálida,
la caricia fugaz de la hierba aurea
en la atardecida enrojecida y calma.
Solamente y todo eso fui yo:
La vida, el recuerdo y la esperanza,
que acabó conmigo,
como si naciera hoy
que todo acaba.

Luis de Pablos



Una experiencia de revista escolar

Conscientes de la importancia de la prensa y los medios de comunicación escrita en la educación actual, durante el pasado curso se planteó en nuestro centro la posibilidad de crear una «revista escolar», en principio como contrapartida a la escasez de contactos del pueblo con estos medios de comunicación, y quizá extendiendo más el planteamiento, con la lectura en general.

Dado que la despreocupación por la lectura fuera del ámbito escolar, se dejaba advertir ya, desde los cursos más tempranos, se decidió efectivamente dar luz verde a la revista escolar, con dos objetivos básicos:

a) Llevar a los alumnos a tomar contacto con la «prensa» como medio de expresión, conocimiento e información.

b) Crear en ellos el sentimiento de estar inmersos en el proceso de su propia formación, a través del «mundo periodístico», y a otro nivel, introducirlos a la lectura extraescolar a partir de sus propias creaciones.

Partiendo de la base del poco interés que había hacia los periódicos y prensa en general, el proyecto de «revista escolar» debería reunir al menos los siguientes objetivos a la hora de su puesta en práctica:

1) Lograr la máxima participación de todos.

2) Procurar que todos los contenidos (o al menos la mayor parte) fueran susceptibles de ser usados en clase como material de trabajo (comentarios, ejercicios, plástica...).

3) Partir de una composición atractiva a los chavales, lo más parecida posible a una revista «de verdad», con lo que la primera toma de contacto sería más fácil.

REALIZACIÓN

1) Para lograr, en efecto, la mayor participación, se optó por dar entrada en cada número a un curso determinado de cada ciclo, evitando así desilusionar a algún grupo de alumnos que, tras trabajar en un determinado tema, luego no apareciese publicado.

Respecto al profesorado, se solicitó que colaborara para encauzar convenientemente cada tema e ir trabajando con sus alumnos en cada «período de redacción».

2) El procurar que todos los contenidos de la revista sirvieran luego para su estudio y comentario fue algo más complicado, pero finalmente (en éste n.º 2) se consiguieron los planteamientos iniciales.

Concretamente, Preescolar y Ciclo Inicial trabajaron sobre el tema de portada «Adiós Curso», a partir de sendos textos (en este caso poesía) que dieron como resultado las composiciones de las págs. 3 y 4.

Los párvulos utilizaron también su página para ejercicios relativos a los NBR, bloque temático 3 (Medios de comunicación) al igual que los alumnos del Ciclo Inicial (3.8.1, de Experiencias socio-naturales).

Los Ciclos Medio y Superior trabajaron respectivamente sobre el día de San Isidro (festivo y gran celebración en el pueblo) y sobre la Emigración, tema del cual están bastante sensibilizados, al girar sobre él gran parte de la vida local.

Para lograr la imagen de «revista», se incluyó también un «mini-poster» recortable, que fue armado en Manualidades por la mayoría de los cursos.

Finalmente, la Colaboración de José Luis Martín Vigil y la página «...para pensar» se utilizaron en Convivencia y Ética como bases de discusión y diálogo.

Como complemento de estas actividades, a nivel general se organizaron dos concursos, uno literario y el otro de un pasatiempo a resolver por los «lectores».

El Concurso literario va ligado íntimamente con el objetivo, que nos habíamos propuesto, de promover la lectura fuera de la escuela y consiste en averiguar el título y autor de un fragmento de una obra clásica en este caso.

Tanto para el concurso literario como para el Pasatiempo (que consistió en nuestro n.º 2 en un sencillo problema lógico-matemático), la participación ha sido magnífica, lo cual nos



hace pensar que, efectivamente, puede ser útil para los fines propuestos el hacer este tipo de actividades.

3) El tema de la compaginación y diseño que diese imagen real de revista, no se consiguió del todo, por falta de medios económicos en la impresión, pero en el diseño gráfico se procuró que no recordase a un «típico» boletín colegial, para integrar aún más a los alumnos en la idea de que trabajan en una revista de verdad.

Colaboró con un estupendo artículo sobre nuestro castillo, un estudio «oriundo» del pueblo, P.A. Porras, que sorprendió a muchos de los chavales, al no conocer muchos de ellos su existencia.

A todo esto hay que añadir la tarea de recopilación de noticias, más o menos escolares, que se le encomendó a un equipo de alumnos de los ciclos Medio y Superior; trabajo que quizá supuso, para muchos de ellos, la primera experiencia con este tipo de medios de comunicación, y de la que salieron bastante animados para continuar el curso próximo.

Por fin, con el tratamiento estético de la revista quisimos introducir en nuestra Escuela un esbozo de prensa «verdadera», de medio de expresión y a la vez de utilización de todo el Centro, que se ha hecho suya la experiencia, desde la Dirección hasta el último párvulo, y que se ha volcado en ella viendo, quizá, una solución al problema de los pocos estímulos con que cuenta la lectura y, aunque a riesgo de ser demasiado duros, la cultura, en algunos de nuestros pueblos.

CONCLUSIONES

A pesar de los pocos números con que contamos, hemos posido ir apreciando el interés constante y ascendente que los chavales van teniendo por SU revista, y la impaciencia con que esperan el próximo «período de redacción», para poner a prueba sus dotes periodísticas, bolígrafo en ristre.

Aumenta por un lado la participación, no sólo en la confección material sino, y eso es lo más importante, en la utilización de sus páginas como foro de expresión, como base de trabajo, como estímulo de investigaciones y, finalmente, como medio de introducir la afición a la lectura y al trabajo periodístico, que era, al fin y al cabo, nuestro primer objetivo.

Somos conscientes de que sólo hemos empezado, y de que estamos aún muy lejos de conseguir lo que queremos, pero con estas líneas hemos querido que conozcáis esta pequeña y humilde experiencia de revista escolar (concepto a veces tan maltratado) y que os sirva, en la medida de lo posible, a cuantos creéis en la importancia de la «prensa» en la escuela, sobre todo, en ambientes donde la penetración de los medios de comunicación escritos no es todo lo abundante que sería de desear.

El segundo paso, una vez conseguidos los objetivos primarios, sería convertir la revista en un auténtico foro popular bajo la base de una auténtica relación alumnos-prensa, y con la participación de todos cuantos compartimos la aventura diaria escolar, padres, colegio, pueblos, hermanados en la tarea, siempre importante de mejorar, mejorándonos.

PEDRO A. LÓPEZ YERA
Colegio Público N. P. Jesús.
Jabalquinto, Jaén.

ACRECENTAR LA CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN

Cada hombre tiene una misión de verdad. Donde está mi pupila no está otra; lo que mi pupila ve de la realidad no lo ve otra.

Cada individuo es un órgano de percepción distinto de todos los demás y como un tentáculo que llega a trozos del universo, para nosotros inasequibles. (De Ortega y Gasset «El Espectador»).



El contacto con los animales suscita amor y reconocimiento.

El dibujo de observación se enclava en la preparación para que la recepción de los estímulos del exterior sea cuanto más rica y diferenciada mejor. Esta maduración perceptiva, me hace considerar como actividad puntual, el ejercicio de dibujo del natural; que será enriquecedor no solamente por lo que la función perceptiva desarrolla en su propia actividad, sino también por las imágenes que aporta para la realización de ejercicios de libre expresión y la comprensión de las estructuras de la realidad misma.

En la función perceptiva, (me remito a los estudios de Luria), se integran tres funciones: una, que va a afectar directamente a la previa motivación que se haga antes del ejercicio de observación; ésta es la **actitud de intencionalidad**. Hay que querer percibir, la mente tiene que estar dispuesta para recibir el estímulo.

La segunda función corresponde a los movimientos que se realizan para recoger los datos, movimientos de los globos oculares recogiendo información, de las manos que recorren, del tacto que siente, del ser entero que se desplaza por el ámbito; «pensando con el cuerpo», dice Marion Milner. Esta información se codifica, se almacena, en relación a la riqueza de imágenes previa que cada individuo tiene.

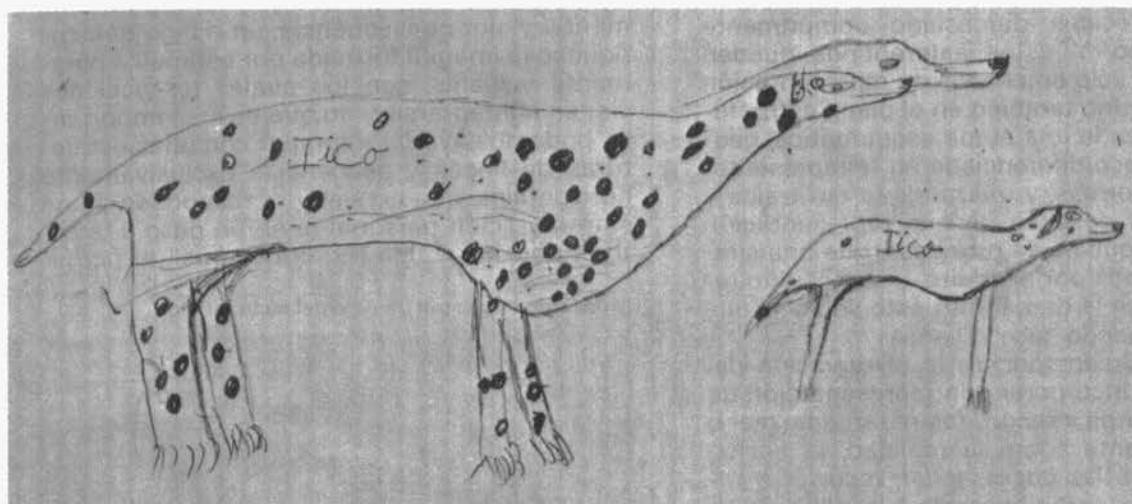
La metodología que adoptemos, tiene que tener muy clara esta función.

Por último, aparece otra función, que es la participación activa de la inteligencia, para planificar el orden o sistema en que son recogidos los datos. Esta función, que madura más tarde, es coincidente con la desaparición del sincretismo. En esta última integración de funciones, el acto perceptivo realiza todo un proceso de generalización, de análisis y de síntesis, que, en el orden de nuestro trabajo, afectará fundamentalmente en el momento del diálogo personal con los alumnos, dado que su madurez es individual, que no todos alcanzan al mismo tiempo, sobre todo si nos encontramos al principio del Ciclo Medio (8-9 años).

A estos razonamientos debo unir la importancia que, en el Ciclo Medio, tiene el acercamiento y observación del entorno, con el cual el niño confronta, y por tanto, debemos darle los medios necesarios para que sus intereses hacia el exterior puedan ser expresados con un lenguaje coherente con su desarrollo psicovoluntario, pues de otra forma terminan perdiendo interés, puesto que no tienen las herramientas adecuadas para realizarlo.

Operaciones concretas

El niño en este ciclo se encuentra de lleno, según Piaget, en el **período de operaciones concretas**, y es capaz de operar sistemáticamente, de razonar y deducir sobre objetos manipulables (aquí desaparece el pensamiento sincrético de la etapa anterior), y, por lo tanto, la percepción ya no es global y puede seguir



Dibujo realizado por un niño de ciclo inicial. En él se configura una organización aditiva.

en ella un orden sistemático lo que constituye una mayor objetividad en la representación. También puede operar con la imagen mental, y por consiguiente transformar intencionadamente el objeto que dibuja. Es capaz de comparar, y por ello, de relacionar un objeto con su ámbito.

También le gusta ordenar sus cosas, sus imágenes y las estructuras que plantea pasan de ser la adecuación de sus posibilidades organizativas, que, hasta ahora, procedían fundamentalmente por adición y enumeración de elementos, a ser ya, la adecuación más objetiva a la estructuración de la realidad observada; es decir, antes el objeto se adecuaba a la estructura del niño (sintrética y egocéntrica), ahora la estructura del dibujo se adecúa al objeto, perdiendo en ello una aparente originalidad, que recuperarán en la siguiente etapa.

Este abandono del sincretismo, no se realiza sin problemas y pasa el niño por procesos de aparente desintegración, que afectan mucho a la representación gráfica, y que no son otra cosa que la reelaboración de formas, que ahora se empiezan a dinamizar, y la integración de los elementos en conjuntos con una mayor estructuración, lo cual coincide con los procesos de categorización y de ampliación de la red conceptual, a la cual el dibujo contribuye a enriquecer.

Representación visual

En cuanto al espacio, las formas aparecen claramente incluidas en él y se conciben ya desde distintos puntos de vista.

Al final de esta etapa, deben alcanzar un buen dominio de la representación visual, logrando la comprensión de las estructuras elementales de las cosas que les rodean, para llegar en el siguiente ciclo a la búsqueda de la representación de sus deseos de infinitud y de lo trascendente, dando ya por sabida una primera fase del conocimiento y representación objetivas.

Debemos tener en cuenta que tienen un desprecio por lo que les parece demasiado infantil y empiezan a interesarse por aventuras y misterios.

Como objetivos generales, **debemos lograr un buen dominio de la representación del esquema corporal, una representación tridimensional realizada de forma racional e intuitiva y al mismo tiempo, la aparición de diversos puntos de vista de los objetos representados y la comprensión y dibujo de sencillas estructuras internas.** En las motivaciones jugará un papel importante todo lo referente a su entorno, y sigue siendo un buen motor de arranque la curiosidad.

Observación de la realidad

Sentadas estas bases, puedo empezar a llevar a cabo la unidad didáctica antes planteada. Supongo que un grupo de 35 niños de 9 años, siendo probable que el grupo imaginario, al cual voy a referirme en el desarrollo de esta unidad, esté con un nivel de lenguaje plástico, dominado y empobrecido a la vez, por los este-

reotipos ofrecidos demasiado comúnmente por el adulto. Y estos estereotipos pueden aparecer, no sólo en el nivel de representación de la forma, sino también en el plano estructural, manteniendo una etapa esquemática, geométrica, y poco diferenciada en la representación de las formas, y utilizando la tan traída y llevada línea de base para la representación del espacio, que no es otra cosa, que una simplificación dada por el adulto, y que el niño recoge como se la dan. Punto éste sobre el que llevo investigando hace 20 años.

En estas circunstancias, la observación del natural debe incorporar a la representación de los movimientos y recorridos realizados, real o imaginariamente sobre la realidad, la acción ejercida sobre las cosas, tocar, recorrer o rodear el objeto, para conocerlo o imitarlo en un proceso siempre activo, al mismo tiempo que proyecte y refleje los movimientos que son impulsos vitales hacia las cosas. Esta incorporación de movimiento y acción sobre las cosas y el espacio que las rodea, nos dan una imagen

mental y, por consecuencia, un dibujo que enriquece la imagen formada por estímulos puramente visuales, con los cuales las acciones vienen a integrarse, y, lo que es más importante, podemos ayudar a romper con unas estructuras de líneas y secuencias exclusivamente horizontales, que no siempre responden a una estructuración personal ni abren paso a la estructuración de una red conceptual, ni permi-

Modelado hecho por un niño del ciclo medio.



Pintura realizada por un niño del ciclo medio.



Pintura realizada por un niño de ciclo medio.

ten la comprensión de una forma en sus estructuras internas; cosas ambas, para las que están ya con grado de madurez suficiente.

Volvamos al punto de partida: Observación de una realidad, y pongo para su mejor comprensión un ejemplo concreto: **Dibujo de un animal**, que puede ser mostrado vivo (perro, gato, hamster, pájaro), o a través de diapositivas varias del mismo animal, pero que ofrezcan distintos puntos de vista y distintas actitudes.

Procedamos primero a provocar una situación de relax. Comencemos, antes de ofrecer la imagen, suscitando una actitud de curiosidad, haciendo un juego de adivinanza, estimulando la primera función perceptiva antes citada. La motivación puede ser así: Empezar a describir los elementos de la forma del animal, en un orden sistemático, incorporando adjetivos, sin hacer uso del nombre del animal, siguiendo el principio de primero conocer, después nombrar. Ir escribiendo sus medios de defensa, su alimentación, su hábitat. Comparar

tamaños: es más grande que vosotros o más pequeño, se desplaza así, imitamos sus movimiento; su cabeza tiene una forma determinada porque está adaptada para la caza, sus patas son fuertes, o ágiles, su cuerpo es flexible, o potente, etc.

El niño debe ir formando, conforme hacemos la descripción, una imagen, que le llevará en el juego, y éste debe ser corto, a formular el nombre del animal, formando una imagen previa, que se enriquecerá a continuación. Para ello, corroboraremos dicha imagen, ofreciendo la realidad a observar, buscando en el elemento que hace de modelo, los adjetivos diferenciadores con que antes hemos jugado.

Introduzcamos, incluso, la posibilidad de que comprendan la estructura interna del esqueleto, que permite al animal desplazarse, y le da su configuración externa y su actividad peculiar. Situemos mentalmente a los niños cogiendo el animal con ambas manos, favoreciendo de esta manera análisis y síntesis, estimulando simultáneamente ambos hemisferios cerebra-



Grabado calcográfico realizado por un niño de ciclo medio.

les. Hagamos imaginar a través de estas situaciones táctiles, que acarician al animal en todos los sentidos, buscando que sigan con sus dedos el posible contorno que ofrece su mirada, moviendo sus manos en el sentido del perfil y en el del frente. Todo esto, tiene el objeto de lograr una imagen interna rica y personal, que impulse al niño a comunicarse a continuación, apoyándonos para lograrlo en potenciar al máximo la segunda función perceptiva.

Participación activa de la inteligencia

Para introducir la tercera función, la participación activa de la inteligencia, hagámoslo de forma sistemática y reversible; esto es, busquemos nuevamente en la forma real poder volver a confrontar lo que dijimos, pero en órdenes y secuencias distintas, que se agrupan y conjuntan al final en una mejor comprensión.

Una vez vista y analizada la forma del animal, propongámosles una dinámica de situación espacial, para que imaginariamente, lo comprendan desde distintos ángulos; si están lejos o cerca, derecha e izquierda y que también nos comuniquen sus propias sensaciones de alegría, juego, miedo, etc.

Lograda de esta forma una imagen, pueden empezar a dibujar, sugiriéndoles que lo sitúen en el ámbito que quieran, con toda la diversidad que esto supone, porque puede hablarseles del hábitat propio del animal, mostrándoles fotografías y hablándoles de las características de la estructura geográfica del terreno, montañoso o llano, tipos de vegetación, etc.

El ámbito puede ser también su entorno cercano, donde el niño quiere disponer de su animal, lugar sobre o dentro del cual coloca su fi-

gura; en ambos casos, la representación espacial nunca estará sujeta a reglas de perspectiva, sino a su planteamiento intuitivo del espacio, que habremos estimulado en el momento de la motivación, con sugerencias de por dónde pasarías o cómo está el terreno cubierto de vegetación, a qué altura te llegarían las plantas, o sugerencias de tacto de determinadas plantas, o de juegos realizados entre ellos. Haciendo hincapié también en las modulaciones del terreno, e incluso hablándoles de sus causas.

Además el ámbito puede ser el puramente plástico, incorporando al animal observado en juegos de formas, con las que el niño quería integrarlo, dándoles de esta forma una salida a la intuición.

Uniremos de esta forma, imagen anticipadora, observación, relación con estructuras plásticas, etc.

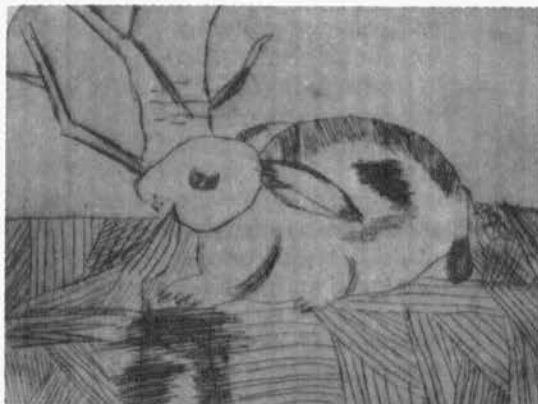
Dejémosles técnica libre, la que les sea más familiar: lápiz, ceras, pincel, arcilla de modelar (recordemos que con el lápiz se promueve más un ejercicio de análisis, en tanto que con las pinturas al agua la realización se logra más sintetizada), o la que en el momento sea más apropiada para el objetivo que queramos cumplir.

De lo percibido a la representación gráfica

En el acto de comentar (**no digo corregir**), y dialogar con los niños sobre su obra, procuremos llevarles ahora individualmente a la plasmación de una estructura sentida, vivida, diciéndoles: ¿Dónde estarías tú? ¿Cómo imitarías los movimientos del animal? (No olvidemos nunca, que el proceso de imitación activa es un proceso paralelo al del dibujo; según Piaget «El paso de lo percibido a la representación gráfica, tiene el proceso imitativo como elemento intermedio»). Nuestra misión será la de animar a disponer con su orden, estimular a razonar las formas dispuestas según una lógica coherente, que no idéntica, con la estructura interna del animal, por ej.: «Le decimos a un niño: Las patas no son unos palillos pinchados en una patata, tienen unos huesos (ver si conviene o no decirles su nombre en este momento), que se articulan en ciertos lugares de la columna vertebral». Compararlos con el esqueleto del ser humano, explicando en una mecanización sencilla, las posibilidades de

movimiento. Esta sería una vía lógica para explicar el movimiento del animal; nos queda también la otra vía: la intuitiva. A través de la proyección personal, podemos sugerirles que su mano se mueva, que actúe con el lápiz o el pincel con un movimiento como el que realiza el animal, y la huella resultante será más viva. Con ambas vías, **lógica e intuitiva**, se pone en dinámica una forma que entraña verdaderamente un acto imaginativo, porque se presupone la anticipación de los movimientos a representar.

Siguiendo con el diálogo individual, podemos comentar como sigue: «En este campo que has dibujado, apenas puede defenderse el animal como tú me estás diciendo». «Explíca-



Grabado calcográfico hecho por un niño de ciclo medio.

me con más claridad cómo ese animal está delante del árbol, y qué clase de árbol es; esto que veo más parece un **chupa-chups**, no tiene posibilidad de crecer, no puede albergar como un árbol de verdad ningún pájaro en la masa verde cerrada que has "rellenado"».

Tratando de desarrollar el color, continuamos con el diálogo, diciendo: «¿Has notado que en la tierra hay más colores que los que tú tienes en tus ceras? Prueba a mezclarlos y experimentar, pues ya sabes que mezclando un rojo con un amarillo, obtienes un naranja y este tono lo verás en la tierra, y también morados y muchas clases de verdes, y además las mezclas que tú hagas o te inventes, y que serán así tus colores».

O bien, «¿Te gustan las sensaciones que produce el rojo vivo superpuesto, o al lado de un rojo claro?, ¿y si hacemos lo mismo con el verde? También puedes contrarrestar un rojo al lado de un verde». Procurando de esta forma que surja el ámbito plástico, antes mencionado.

El color

Y respecto a la manera de **disponer el color**, se les estimulará a ponerlo en grandes masas o mediante trazos cortos, pero nunca con la ceguedad de ir siempre rellenando. Deben experimentar a disponerlo como una caricia con el pincel o las ceras depositadas suavemente; o con toda la fuerza, pero en cualquiera de los casos que el color se convierta en lejano, o táctil y cercano, denso en su textura o aspereza.

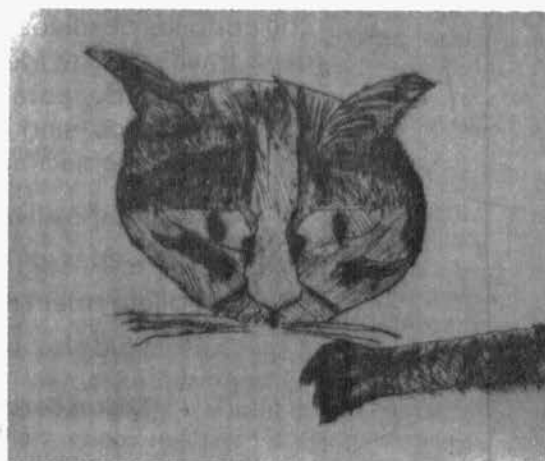
Este diálogo posterior mientras trabajan, es como se ve, interminable; y tan variable como las respuestas o solicitudes de los niños, o las deficiencias que necesite evidenciar el profesor.

A la interiorización de la estructura de lo representado, unimos además, la interiorización profunda del propio mecanismo que han tenido que poner en marcha y la adquisición personal que ello conlleva.

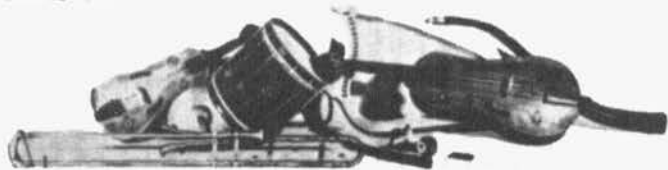
Pero algo es importante que subrayemos al final: **Todos los trabajos serán considerados buenos**; ante nuestros alumnos debemos destacar el que todos han logrado «su» obra, cada una distinta de las demás, y todas, tendrán factores a valorar. Lo que cuenta es su trabajo personal.

Es necesario que lleguen a la segunda etapa, con un gran acopio de imágenes que podrán entonces transformar y adaptar conscientemente, según una intencionalidad estética, y como decía al principio, podrán interesarse en la búsqueda de la representación de lo trascendente, que son los intereses primordiales que aparecerán en la preadolescencia.

M.^a ISABEL CABANELLAS AGUILERA
CATEDRÁTICA DE DIBUJO



Grabado calcográfico realizado por un niño de ciclo medio.



EDUCACION MUSICAL

primera etapa de E.G.B



El Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, recogiendo los objetivos fijados por la Ley General de Educación pretende, a través de este Método Audiovisual, prestar su ayuda a los Profesores de E. G. B., para que puedan impartir la formación musical, no de forma teórica, sino logrando unas vivencias mediante las cuales enriquecer la imaginación y toda la personalidad del alumno.

- 272 diapositivas en tres carpetas.
- 7 cassettes explicativos, relacionados con las diapositivas.
- Folleto orientador para la utilización de este método.
- Precio de la obra 6.000 ptas.

**Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio
de Educación y Ciencia**



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. -- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

La última década ha supuesto para las ciencias educativas —en continua evolución— una radical y distinta manera de enfocar los planteamientos pedagógicos y psicológicos como consecuencia de los profundos cambios sociales operados en los tiempos actuales.

CARLOS ORTIZ DÍAZ
Subdirector General de Educación Especial

Referidas estas nuevas concepciones educativas al sector de los alumnos disminuidos, aún son más notables. La idea tradicional de una **Educación Especial segregadora** ha sido contestada, dando lugar a un planteamiento nuevo con objetivos muy distintos, tanto en el proceso escolar que se sigue como en el fin último: su inserción socio-laboral.

Estos planteamientos, tanto a nivel nacional como internacional, parten de la consideración del **alumno** de educación especial como **sujeto** y no tanto como objeto. Se le reconoce y valora la auténtica dignidad que como persona posee.

Concebida la Educación Especial como segregada y siendo apartados estos alumnos del resto de la sociedad, debido a los prejuicios que los distintos tipos de minusválidos comportan, se les marcaba un límite o techo que condicionaba su evolución y desarrollo.

Por el contrario, últimamente se valora a esos sujetos como tales, sin determinar a «priori» su límite de capacidad; haciendo hincapié no tanto en sus limitaciones como en sus posibilidades. Lo que ha conducido a una aproximación, cuando no a una plena utilización de los servicios y estructuras normales de la comunidad educativa.

Integración gradual

Este cambio en las actitudes sociales y por ende educativas, que se ha producido a nivel nacional e internacional, ha originado multitud de investigaciones, experiencias e incluso disposiciones legales de distintos rangos en apoyo de la nueva filosofía educativa.

Como ocurre con toda idea novedosa y por ello revolucionaria y de rompimiento de es-



Niño ciego de 11 años realizando 6.º Curso de EGB en el Colegio Montearagón de Zaragoza.

tructuras, se han dado diversas y a veces contradictorias opiniones. Desde actitudes opuestas a la integración, con espíritu totalmente conservador y negativista, hasta aquellas que, por el contrario, se inclinan por el desmantelamiento y desaparición de las estructuras tradicionales, favoreciendo la nueva corriente sin tener en cuenta una adecuada planificación que facilite el desenvolvimiento que las nuevas ideas conllevan.

Sin embargo, la tendencia más generalizada es efectivamente la integración paulatina, teniendo presente los recursos disponibles y los necesarios, por supuesto, considerando siempre las posibilidades de los alumnos disminuidos para los que se pretende que el sistema o la nueva concepción los empuje hacia arriba.

Un avance de fundamental importancia en nuestro país ha sido la elaboración, por un grupo de expertos, especialistas e interesados en

el tema, del Plan Nacional de Educación Especial, cuya realización, en 1978, respondió al doble requerimiento de la Administración y el Congreso.

Principios de la integración escolar

La integración del disminuido en el sistema de educación general no es un hecho que afecte exclusivamente a la institución escolar; se trata de un nuevo enfoque educativo en el que la sociedad en su conjunto está implicada. El principio filosófico de la integración es universalmente reconocido, por lo que la aceptación del mismo es un índice del grado de madurez de la sociedad.

Esta filosofía subyace en los presupuestos teóricos inspiradores de la configuración del Plan Nacional de Educación Especial, que puede resumirse en los cuatro principios siguientes:

- Principio de normalización de los servicios educativos.
- Principio de integración escolar.
- Principio de sectorización de la atención multiprofesional.
- Principio de la individualización de la enseñanza.

La Declaración de la Conferencia Mundial sobre acciones y estrategias para la educación, prevención e integración (Torremolinos 2-7 noviembre 1981) afirma que los poderes públicos, las organizaciones competentes y el conjunto de la sociedad tienen que tener presente, al concebir cualquier tipo de actividad a corto y largo plazo sobre la situación de los minusválidos, los principios fundamentales de **participación, integración, personalización, descentralización** (sectorización) y **coordinación interprofesional** y, consecuentemente, insta a los gobiernos, a las organizaciones gubernamentales competentes, a la opinión pública, a las personas disminuidas, a sus familias y a todos los que de una u otra forma estén vinculados con la vida cotidiana de aquellas, a los educadores, investigadores, administradores y estadistas, a que se guíen por los principios de esta Declaración y los difundan y pongan en práctica.

Esta misma Conferencia Mundial, que concluyó con la **Declaración Sunberg**, insiste en



Niño ciego integrado en una escuela rural adiestrándose en las técnicas especiales de lectura y escritura, y demás disciplinas, en el COFI al que asiste dos veces por semana, compatibilizando su integración escolar en su lugar de residencia con las técnicas especiales del aprendizaje en esta etapa.

la importancia de lograr, en la medida de lo posible, la rehabilitación y la integración de las personas disminuidas, en los siguientes términos:

«Los programas en materia de educación, de formación, de cultura y de información deberán formularse con miras a integrar a las personas disminuidas en el medio ordinario de trabajo y de vida. Tal integración deberá comenzar lo más temprano posible en la vida de la persona. Para prepararla, y en tanto que no se haya realizado, las personas disminuidas, sea cual fuere su situación personal, deberán recibir una educación y una formación adecuadas (en instituciones, en la familia, en el medio escolar, etc.).»

La normalización pretende que los disminuidos no vivan aislados del resto de la sociedad, ya que el hecho de aislarlos puede considerarse un factor agravante de su disminución inicial. El objetivo de la normalización es la integración del disminuido en su entorno sociocomunitario.

Concepto de integración escolar

Entendemos por integración el proceso de normalización continuada que pretende esta-

blecer comportamientos o conductas, aceptados por la cultura y contexto de la comunidad a la que el sujeto pertenece, a través de determinados aprendizajes.

Birch define la integración escolar como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

La NARC (National Association for Retarded Citizens, USA) manifiesta:

«La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal.»

El Plan Nacional de Educación Especial formula el principio de integración escolar de la forma siguiente:

«La Educación Especial debe impartirse, hasta donde sea posible en los Centros ordinarios del sistema educativo general; sólo cuando resultara absolutamente imprescindible, se llevará a cabo en Centros específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de estos Centros, de forma que faciliten la integración de sus alumnos en Centros ordinarios.»

Presupuestos Prácticos

Los presupuestos que animan la doctrina de la integración escolar los podemos resumir en los siguientes:

- El lugar de un niño disminuido; está en el aula ordinaria, que constituye para él su mejor entorno.

- La incorporación de los niños minusválidos a las clases regulares presupone el proporcionarles la educación diferenciada que precisen, con un sentido supletorio y compensatorio, antes que con un sentido de recuperación.

- El proceso de integración debe ser gradual y dinámico desde la más temprana edad (estimulación precoz, atención preescolar, etc.) hasta terminar la educación general, profesional, media, universitaria, dentro de una concepción de educación permanente.

- Será imprescindible una coordinación a

nivel organizativo y funcional entre los profesionales de la educación especial y los profesores de régimen ordinario.

- La distinción entre niños normales y niños disminuidos debe superarse; en el aula existen alumnos diferentes con problemas de aprendizaje, que varían en grado y especificidad.

- La integración escolar no es un punto de partida, antes bien es una meta a conseguir, a medio y largo plazo. Supone un objetivo humanístico, permanente y continuo.

- Se considera esencial en el proceso de integración escolar la participación de la familia.

Formas de integración

Se pueden considerar distintas formas de integración, respecto a la interdependencia que pueda darse entre el sistema general de educación y la educación especial. Existen varios modelos conceptuales, en base a los cuales se pueden tomar medidas integradoras. En 1980, Martin Sonder propuso un modelo, que comprende las siguientes formas de integración:

- **Integración física:** «Se traduce por la reducción de la distancia física entre los alumnos de Educación Especial y los alumnos de Educación Normal. Se trata de aproximación geográfica de los espacios escolares destinados a los dos grupos de alumnos.»

- **Integración funcional:** «Se define, en sentido lato, por una utilización conjunta de los recursos educativos existentes.» Se consideran varias formas de utilización, que se concretan en tres expresiones prácticas:

- Utilización de los mismos recursos (de forma no simultánea).

- Utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos.

- Utilización de los recursos, preparados de antemano, o cooperación de ambos grupos en actividades comunes.

- **Integración social:** «Se traduce por la reducción de la distancia social existente entre un grupo de personas deficientes y otro grupo de personas consideradas como normales.»

- **Integración total:** «Se entiende por tal la posibilidad que el deficiente adulto tiene para:

- Influir en su propio destino.

- Realizar una actividad productiva.

- Participar activamente en la comunidad.

- Acceder a los recursos ofrecidos por la comunidad.»

Para que este modelo conceptual sea opera-

tivo habrá que planificar estrategias de interacción entre ambos sistemas especial-normal, que en un amplio marco de posibilidades ofrezca alternativas integradoras a los sujetos de educación especial, en función de sus propias características personales, y del hábitat socio-cultural donde se desenvuelvan, haciendo notar que las medidas integradoras conforman siempre una política de reforma a largo plazo.

Esta reforma, en cuanto proceso, no es algo que pueda y deba imponerse bruscamente; por una parte se correría el riesgo de fracasar, y por otra no se dispone actualmente de la infraestructura necesaria para llevarla a cabo.

La integración escolar, en el fondo, cuestiona el sistema de Educación Especial vigente, por considerarlo inadecuado en su estructura actual.

La reforma debería hacerse por etapas; en un primer momento de aproximación de los dos sistemas habría que introducir apoyos educativos dentro del sistema de educación general e intentar convertir en más integrador el sistema de Educación Especial. Esta aproximación debe ser progresiva, creando estructuras complementarias que acerquen entre sí a

los dos sistemas, adoptando medidas de compromiso.

La integración del sistema de Educación Especial en el sistema de Educación General es un objetivo a alcanzar en un segundo momento, significando un cambio administrativo e implicando una renovación pedagógica de los centros escolares, que debe afrontarse desde dos perspectivas concurrentes. Por una parte, los poderes públicos deben planificar la integración escolar y adaptar las estructuras administrativas, aportando la financiación necesaria. De otro lado, se necesitan acciones participativas de las asociaciones de padres, corporaciones locales, profesorado..., comunidad escolar, que desde abajo posibiliten que la reforma se vaya convirtiendo en realidad.

Condiciones para lograr la integración escolar

La educación integrada hay que considerarla como una evolución por etapas, cuyo número, escalonamiento y naturaleza dependen en cada país, región y comunidad, de su grado de desarrollo económico, social y cultural.



«Las medidas integradoras conforman una política de reforma a largo plazo».

La puesta en práctica de la integración escolar no es consecuencia de un acto administrativo, por lo que hay que planificarla cuidadosamente. Se consideran pasos importantes los siguientes:

— Conocimiento de la infraestructura actual como condición previa a una planificación objetiva.

— Establecimiento de normas precisas que establezcan las modalidades de integración y el procedimiento para realizarlas, delimitando en cada nivel las responsabilidades.

— Determinación de los recursos mínimos, materiales, personales, e institucionales, que garanticen, en cada caso, la puesta en práctica de la integración escolar.

Sin la disponibilidad de los recursos y servicios necesarios no debe iniciarse una experiencia de educación integrada en sentido estricto; sólo cabe una aproximación a este objetivo.

— Formación del profesorado. Se considera muy importante la preparación y mentalización del profesorado de E.G.B. Esta acción formativa habría que extenderla tanto al profesorado ordinario de E.G.B. como al profesorado de las unidades de Educación Especial y al personal de apoyo. Los aspectos formativos básicos en relación con la educación integrada deben incluirse en los programas de los cursos, seminarios, C.E.I.R.E.S... que se organicen para el profesorado y directores escolares de los centros.

— Participación de los padres en la práctica de la integración escolar.

La actitud de los padres en particular no es concurrente. Hay padres que entienden que sus hijos recibirán una atención más intensa en los centros específicos, en tanto que otros han depositado su confianza en la integración escolar como el mejor medio para la promoción humana de sus hijos.

En cualquier caso, en la práctica de la integración escolar es básica la participación de la familia en la formulación de los objetivos, evaluación de alumnos, elaboración de programas de desarrollo individual y en la fijación de actividades extracurriculares.

— Educación pública para la integración.

Se considera necesario llevar a cabo una campaña nacional de información y mentalización de los ciudadanos sobre la integración.

Es urgente afrontar esta situación con la

puesta en funcionamiento de un plan de acción informativa, a corto y medio plazo. Esta campaña debe llegar a todos los rincones, con el fin de crear actitudes positivas de la sociedad hacia los disminuidos, cuyos derechos fundamentales son los mismos que los que disfrutaban los demás ciudadanos del país.

Esta campaña de información pública debe de tener distintos niveles de realización, siendo el más efectivo el que se lleve a cabo en el entorno sociocomunitario de las escuelas que pongan en práctica la integración escolar.

— Experimentación de programas de integración.

La generalización de la práctica de la integración escolar, actualmente produciría efectos negativos en la institución escolar. En el momento de la planificación de la educación integrada, es necesario establecer programas y experiencias de integración, que nos marcarán pautas seguras en cuanto al procedimiento más idóneo para la práctica de la integración escolar.



«La integración escolar no es consecuencia de un acto administrativo».

Experiencias de integración

Estas experiencias de integración tendrán como objetivos primordiales:

— Obtener conclusiones, mediante la puesta en funcionamiento de experiencias concretas, sobre las posibilidades y valor real de las distintas formas de integración.

— Valorar esas experiencias, a fin de obtener la información suficiente que permita comprobar las condiciones requeridas para hacer viable, de manera más extensiva, las distintas modalidades integradoras.

— Estudiar la repercusión que la integración de alumnos disminuidos produce en la dinámica del Centro y en la comunidad escolar.

Desde un punto de vista operativo, conviene adoptar una serie de estrategias que, a corto y medio plazo, posibiliten la integración escolar. Estas estrategias, que vienen a constituir medidas de compromiso facilitadoras de la integración, se refieren al edificio escolar, organización del centro, valoración y seguimiento de

alumnos, relación profesor-alumnos, «ratio», recursos...

Resultados

La integración planificada, como dice Bushell, con servicios y programas adecuados puede ser una gran ventaja. La integración basada en esperanzas piadosas sería un desastre.

De la integración escolar planificada deberán obtenerse los siguientes resultados:

● Para los **disminuidos**: Por cuanto posibilita un mejor desarrollo intelectual y social en un marco natural.

● Para el **alumno normal**: Por cuanto les hace más tolerantes y sociables, al crear actitudes positivas de convivencia, sin menoscabo de su formación integral.

● Para el **profesorado**: Supone la educación integrada un beneficio tanto para el profesor de la clase ordinaria como para el profesor de educación especial.

La educación integrada conlleva una renovación pedagógica, que actualizará y mejorará la preparación del profesorado en materia de diferencias individuales, su tratamiento educativo, y significará una puesta a punto de la programación educativa del Centro.

● Para la **escuela**: La integración escolar, si es fruto de un compromiso serio de toda la comunidad educativa, supone una mejora y enriquecimiento del ámbito escolar en sí, haciendo posible una escuela mejor para todos.

● Para la **familia**: Los padres, tanto de niños normales como de disminuidos, se benefician de la integración escolar al hacerles partícipes de un proceso educador que enriquece a todos, haciéndoles más tolerantes, informados y colaboradores.

● Para la **sociedad**: La sociedad, que con su actitud favorece la integración escolar, se convierte en una sociedad abierta donde es posible la convivencia y en donde todos sus miembros encuentran un sitio para participar en la resolución de sus problemas y en su propia evolución.

La integración escolar no debe considerarse, a pesar de estas ventajas, como la panacea en el campo del disminuido; significa un cambio positivo en el sistema e institución escolares y una conquista social, por cuyo logro merece que pongamos toda nuestra ilusión y esfuerzo.



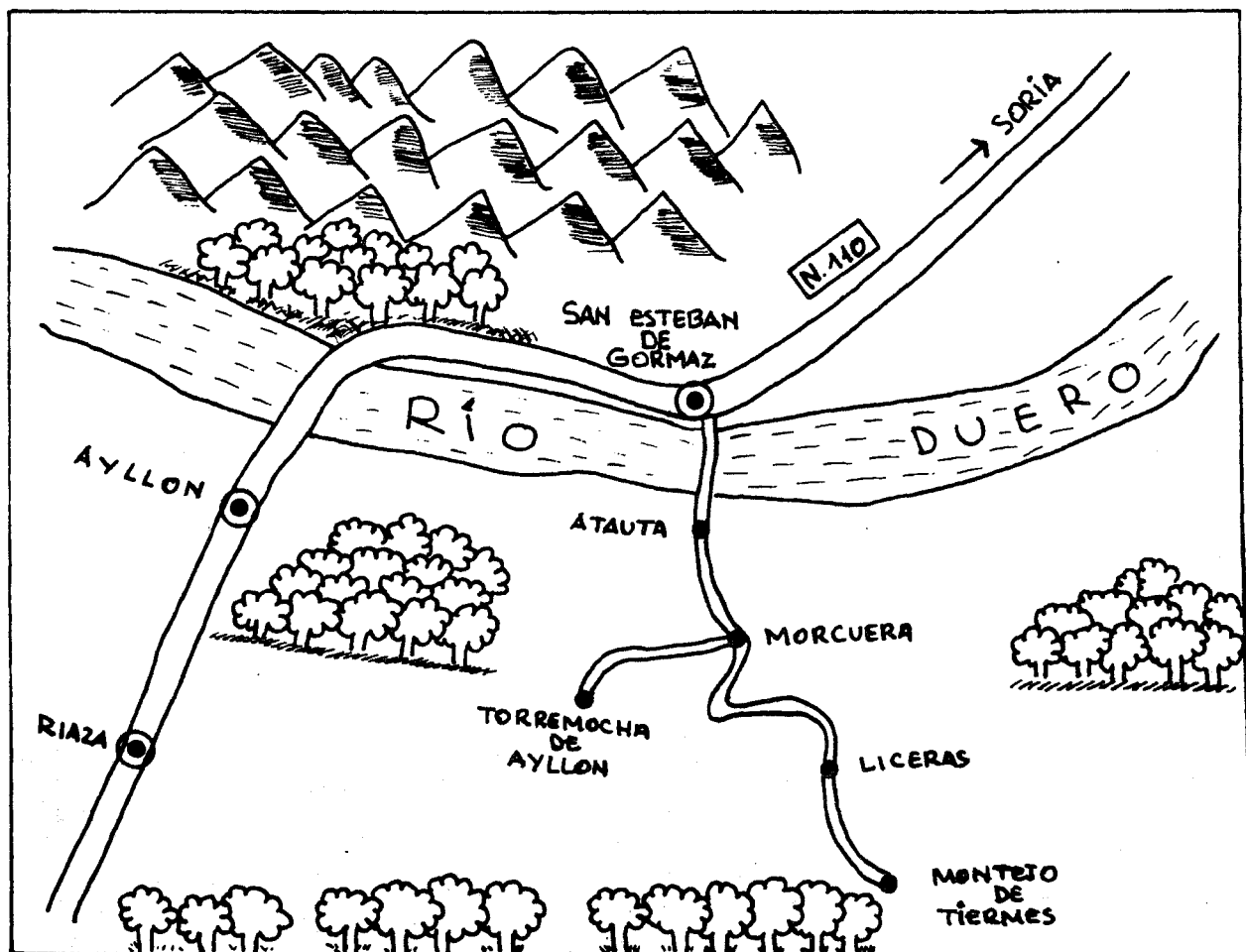
«La integración escolar significa un cambio positivo en la institución escolar».

Termancia, ciudad arévaca

La viajera se detiene como primer punto del «atajo» en la villa segoviana de Riaza, a unos 120 kms. de Madrid, en la carretera Nacional 110 a Soria. Fría y castellana, goza la villa de una hermosa plaza porticada, y en las fachadas de sus casas abundan escudos y

blasones nobiliarios, que hablan de su pasada historia.

A media hora aproximada de viaje en automóvil, se llega a Ayllón, capital de una pequeña república y de un concejo que contaba con milicia propia. Por su castillo pasó el condestable don Álvaro. Su mo-



numento capital, el palacio gótico, fue mandado edificar por Juan Contreras en el siglo XV. La fachada se encuentra engalanada con el cordón franciscano y sus tres escudos de armas.

Casas solariegas, palacios blasonados, ábsides románicos de sus iglesias, forman un conjunto maravilloso de sobria belleza.

Cercano a la villa, sorprende la espadaña del convento de San Francisco, antiguo monasterio que albergó a reyes y nobles, a guerreros y a santos, como Fernando de Antequera y San Vicente Ferrer.

Saliendo de la ciudad, camino de Soria, contemplamos los restos de la muralla y La Martina, antigua torre vigía.

A 20 kms. de Ayllón, está **San Esteban de Gormaz**, cuna del juglar del Cid.

«De siniestro **Sant Estevan**, una buena cipdad/de diestro a **Lilon**, las torres moros las han.»

Está atravesada la ciudad por el Duero, turbio y cansado.

Antigua fortaleza, San Esteban se convirtió en plaza avanzada a la muerte de Alfonso el Magno. El mítico Fernán González —dicen las crónicas— derrotó en sus cercanías a los musulmanes el año 955. Los restos de su muralla medieval dejan constancia de la época.

Segura de las algaradas musulmanas, San Esteban se engrandece. Se edifican y restauran su castillo y muralla; se crean conventos y fortificacio-

nes, y, por doquier, el cincel de los escultores hace florecer en las piedras quimeras y monstruos, santos y vírgenes, mitologías y leyendas. Buena fe de lo dicho son sus dos iglesias románicas, la de Ntra. Sra. del Rivero, en honor de la patrona del lugar, y la de San Miguel (siglo XII), con nave y ábside semicircular y galería porticada.

Termancia, ciudad arévaca

Camino de nuestro punto final del viaje, nos desviamos en Morcuera, por un camino de concentración parcelaria, hacia **Torremocha de Ayllón**. No busques, amable lector, en el mapa. No la encontrarás. Es una pedanía de San Esteban con una treintena de habitantes. La pobreza de su tierra y el señuelo de un mejor vivir en las grandes urbes despararon a sus habitantes por Madrid, Barcelona y el Norte. Hoy, Torremocha muere en su soledad. Como otros tantos pueblos de Castilla o de Extremadura o de Andalucía.

Y, sin embargo, posee este pueblecito, de casas pardas y oscuras, una hermosa capilla con bello retablo y cuadros de valor artístico.

El tío Román, viejo del lugar, dicharachero y popular, cuenta sus historias, apoyado en su garrota, y quiere convencer a esta viajera de la existencia del «morgaño» fosilizado en la piedra, o de que a pocos metros de profundidad corre un río subterráneo que fertilizaría estos yermos, al tiempo que lamenta la poca imaginación

de los hoteleros por no construir un hostel en **Bocalavoz** (gigantescos riscos, preñados de té, conejos y abantos, que no debe dejar de visitar el viajero).

Y por fin, Tiermes, o **Termancia**, por similitud con su hermana Numancia.

Ya en el año 143 a. de C. figura como ciudad no sometida a Roma.

El extremo occidental lo constituye una impresionante roca arenisca del Triásico. Al Oeste, se halla la entrada a la Acrópolis. En ella pueden contemplarse sus cuevas, con abertura central y rebaje para encajar la tapa. Algunas eran auténticos silos. Las casas constaban de dos plantas y entre sus restos han aparecido utensilios varios, cerámicas y armas del siglo IV a. de C.

La muralla delimita claramente la ciudad romana. Con casi 3,5 m. de espesor, se supone su construcción hacia el siglo I a. de C. En su planta baja hallamos el **Túnel**. Para algunos arqueólogos se trata de un auténtico acueducto, para otros era la cloaca de la ciudad.

Al Este se encuentra El Castro, fortificación de planta rectangular, que servía de almacén de provisiones.

Avanza la tarde. Se aproxima el fin de nuestro atajo. Hacia poniente, el cielo se tiñe de rosa; hay nubes incendiadas, a lo lejos. Belleza y frío. Soria. Graznan las grajillas en los picachos de la antigua ciudad arévaca.

El bosque animado

EL PARO: LA GRAN PLAGA DE OCCIDENTE

Lo dice una encuesta sociológica realizada en nueve países industrializados, entre los que figura España. El 87 por 100 de los españoles está hondamente preocupado por el problema del paro, a cuya preocupación sigue la amenaza de una nueva guerra mundial (48 por 100) y el crecimiento de armamento nuclear (29 por 100).



También en la República Federal de Alemania, el desempleo es considerado como uno de los principales problemas ante el futuro por el 82 por 100 de sus habitantes. Y siguen Holanda, donde un 74 por 100 de los encuestados muestran su prioritaria inquietud; Francia, con el 70 por 100, Reino Unido e Italia (67 por 100), Noruega, con el 63 por 100, y Estados Unidos con el 52 por 100.

No cabe duda de que vivimos en un mundo al revés. Ya decía Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, que la felicidad perfecta consiste en el ocio; pero hoy, el ocio es tanto, desgraciadamente, para tanta gente, que se ha convertido en paro. Ya no puede decirse aquello de que debería castigarse el trabajo con la misma severidad con que se castiga el parricidio. Por el contrario, trabajar, encontrar un trabajo cualquiera, resulta la más deseada bendición. ¿Llegaremos, al fin, a descubrir una sociedad en la que los hombres trabajemos para vivir? Pero sin caer en el exceso de algunos, que ya no saben vivir más que para trabajar o, si apuran un poco, para acumular.

HAN DICHO

«Con la LODE se pretende cambiar la sociedad española, impugnar los valores laicos y desterrar los cristianos.»

(SANTIAGO MARTÍN. JESUÍTA)



«Yo sólo hablo y hablaré siempre de libertad».

(J. MANUEL SERRAT)

¡BIENVENIDO, DON CLAUDIO!

Un recuerdo agradecido para don Claudio Sánchez Albornoz, ese liberal de viejas raíces castellanas, político, creador en Buenos Aires de una importante escuela medievalista de Historia de España y, posiblemente, el más significativo historiador del siglo XX. El 15 de mayo de 1976 abandonó temporalmente su exilio porteño, y vino a pasar unos días entre los suyos. ¡Tiempo hacía! El 15 de mayo del 36 salió hacia Lisboa como embajador de la II República en Portugal. Era la última vez que pisaba territorio español. Luego vino el 18 de julio y le depositaron en un barco rumbo a Francia. Esperemos que, al fin, termine sus días en España. El autor de *España, un enigma histórico*, hombre quijotescaamente trabajador, además de descansar

entre sus familiares, en Ávila, ha terminado su último libro, por título **Aún**, y que lleva como subtítulo esta significativa leyenda: «Del pasado y del presente». ¡Bienvenido, don Claudio!

HAN DICHO

«Lo más importante de este período ha sido la recuperación superadora de las dos Españas.»

(J. RUIZ-GIMÉNEZ)

«La libertad, si es efectiva, deja al hombre enfrentado con los problemas y, sobre todo, con sus responsabilidades. Obliga a vivir a la intemperie.»

(JULIÁN MARIAS)

BORGES: ESE CIEGO LUMINOSO

Ha estado aquí, en Santander, este verano. El Ministerio de Educación, con buen criterio, pensamos nosotros, le concedió la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio. Algunos le habían venido negando el pan, la sal, el agua y la categoría por aquello de la política. Otros, como Cabrera Infante, por ejemplo, hablan de Calderón, Cervantes y Borges,

como de tres cumbres de la lucidez sin par de la palabra.

«Creo que españoles e hispanoamericanos —repite Borges—, deberíamos llamarnos la familia de Cervantes».

En Santander se ha emocionado. El Borges clásico y deslumbrador, de prosa parabólica, simbólicamente plural y siempre sorprendente, ha dicho que le gustaría ser español y, como quien no quiere la cosa, ha ido dejando aquí y allá palabras luminosas.

«Quiero ser ciego para cantar desde mi sombra al otro ciego Sansón». Y la periodista debió quedarse enmudecida al oírle susurrar aquello de que «ahora empiezo a sospechar quién soy... Aquí me conocéis todos, menos yo mismo. Ya estoy harto de ser yo».

También la ironía cabalga en sus palabras como avispa ligera: «la política puede ser una de las formas de la superficialidad».

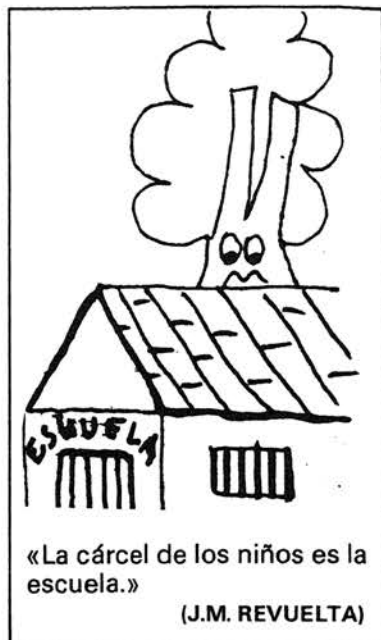
Este Borges creador, humilde a veces, contundente y seguro en ocasiones, aspirante eterno al Nobel de literatura, siempre negado, merece el reconocimiento sencillo de **Vida Escolar**. Y tenemos mejor idea de su obra que él mismo, cuando confiesa: «En realidad, Borges no tiene obra. Tiene cuatro o cinco cuentos buenos. Cuatro o cinco poemas. Y ni siquiera eso. De Borges sólo quedará, si queda, alguna que otra página de "El libro de arena". Nuestro homenaje a Borges.

HAN DICHO

«Ni antes ni ahora es esto una guerra de banderas. Es la

guerrilla, que dura muchos años, entre los que defienden la independencia en Euskadi y los que defienden la unidad de España.»

(VÍCTOR MANUEL ARBELOA)



XAVIER ZUBIRI HA MUERTO



«El último metafísico de Occidente», en palabras de Aranguren, mitificado por unos, silenciado por otros, ha muerto a los 84 años de edad;



pero trabajaba, su mente lúcida seguía trabajando en un libro **Sobre el problema de Dios**. Había nacido en San Sebastián, en 1898. Doctor en Teología, filósofo, estudioso de ciencias varias —matemáticas, biología, físicas—, fue discípulo de Ortega, y luego su sucesor, en la cátedra de Historia de la Filosofía en la Universidad Complutense. Trabajador insobornable, filósofo puro, hombre solitario, no se ha excedido en el número de publicaciones, pero, sin embargo, ahí quedan —frente a tanta retórica vacía—, esos hitos de reflexión. Después de **Ensayo de una teoría fenomenológica del juicio**, tesis doctoral, publicada en 1923, apareció **Naturaleza, Historia, Dios** (1944), obra de gran impacto en unos momentos de verdadero páramo cultural en este país. Casi veinte años transcurrieron hasta la publicación de **Sobre la esencia** (1962). Al año siguiente, **Cinco lecciones de filosofía**. En estos últimos años ha publicado su famosa trilogía sobre la intelección humana: **Inteligencia sentiente, Inteligencia y logos e Inteligencia y razón**. En breve, esperamos, ha de aparecer su postrera reflexión sobre una de las preocupaciones más acuciante y continuada de su vida: **El problema de Dios**, tema al que dedicó la más clarificadora exposición, hecha hasta nuestros días, en **Naturaleza, Historia, Dios**. El pasado año compartió con el doctor Severo Ochoa el premio Nacional «Santiago Ramón y Cajal». Descanse en paz.

MUEREN MENOS NIÑOS

Al menos en esto no vamos a la cola. Esperemos que los catastrofistas viscerales, que abundan por doquier, encuentren una gota de esperanza en la noticia: «España, entre los 20 países con menor mortalidad infantil.» Lo decía el doctor Manuel Bueno Sánchez, presidente del Comité Científico de la XVII reunión de la Sociedad Española de Pediatría, que se celebró últimamente en Zaragoza: «El índice de mortalidad infantil que hay actualmente en España es de un 14 por mil frente al 187 por mil de principios de siglo»; índice que nos coloca por debajo de determinados países europeos, como la República Federal de Alemania y Austria o a la altura de Francia. «Ahora —añadía—, debemos



tender a parecernos a países como Japón, Suecia y Suiza.» Al menos en esto no somos los colistas de Europa.

HAN DICHO

«Hay que tener el patriotismo y la valentía de afirmar que somos nosotros quienes no conocemos a los otros pueblos de España. Ellos sí que nos conocen.»

(J. TARRADELLAS)

«El mejor ejército es el ejército de nuevos maestros.»

(JOSÉ ANTONIO DE LOMA)

JERÓNIMO NIETO: SÍ A LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR

Abulense de Mingorría, maestro, diputado del PSOE, especialista en temas de educación. Sus declaraciones a **Escuela Española** son clarificadoras, ponderadas y, casi casi, pacíficas. «Hay que dar a la comunidad escolar participación en todos los puntos donde se toman decisiones a nivel de educación...; el consejo escolar del centro, el consejo



escolar municipal, el consejo escolar de la comunidad autónoma, el consejo escolar provincial y el consejo escolar de Estado», dice. Y, saliendo al paso de posibles malentendidos, agrega:

«Nosotros siempre hemos pensado que la financiación de la enseñanza privada no debía hacerse de una manera anárquica, como se ha hecho hasta la fecha, a base de unas subvenciones totalmente incontroladas, sino que se debía subvencionar la enseñanza privada, pero de una forma reglada y ordenada, donde el Estado controlase el dinero que daba...; se debe tener un control, por parte de la comunidad escolar, del dinero que los centros reciben del Estado.»

¿Qué menos se puede pedir?, pensamos nosotros. ¿A qué viene seguir hablando de «guerra escolar»? parece preguntar Jerónimo. «Yo creo que lo mínimo que se puede pedir a la enseñanza privada cuando se le da una subvención determinada es el control de ese dinero.» Y, por si hubiera quedado alguna sombra de duda, recalca: «Si la Administración da un

dinero a una entidad privada, en este caso a un centro privado, tiene que haber un control público sobre ese dinero público.» No lo oscurezcamos, que «claridad es la cortesía del filósofo», decía Ortega.

MENOS ALUMNOS EN LOS COLEGIOS DE RELIGIOSOS

Fuentes de la FERE (Federación Española de Religiosos de la Enseñanza) lo dicen: En los últimos cuatro años ha descendido sensiblemente la matrícula, especialmente en los niveles de Preescolar y EGB, en los colegios de religiosos. Y apuntan razones. Una, que el MEC ha puesto en marcha una serie de planes en cuanto a construcción de puestos escolares públicos. Dos, el descenso de la población infantil es notorio.

Pero donde más se hace sentir la crisis es en el BUP; tan es así que 414 Centros de Bachillerato de Religiosos han cerrado sus puertas en el período que va de 1971 a 1983. También disminuye progresivamente el número de profesores religiosos. En Preescolar se mantiene el porcentaje de un 44,47 por 100 de profesorado religioso: baja a un 32,24 por 100 en EGB (en el curso 76/77 era de un 35,80 por 100) y, en BUP y COU, pasa del 37,80 por 100 al 36 por 100.

Número total de alumnos de la Iglesia

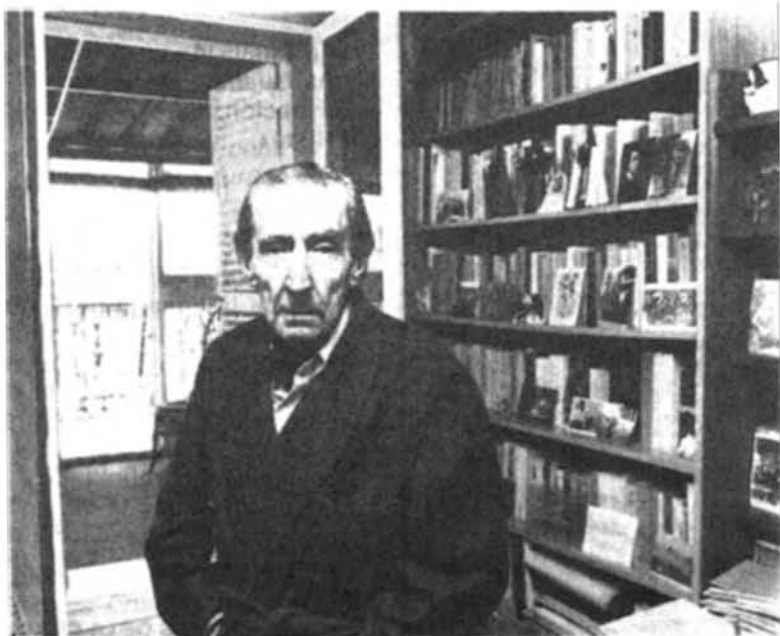
	1979	1982
Preescolar	287.149	275.483
EGB	1.303.816	1.261.865
BUP/COU	221.384	236.762
FP	90.930	109.863
Educación Especial	7.863	7.126

LA REVOLUCIÓN LAICA

Sonoro el título y muy significativo el subtítulo: **De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República.** Fernando Millán, su autor, ha buceado a fondo en aquel contexto de la educación española, comprendido entre 1931-1933. La institución Libre de Enseñanza significa, sin duda, el arranque, el punto de partida indiscutible para poder entender la Escuela de la República. Giner de los Ríos, Cossío, Machado, Américo Castro, Azaña... están ahí, deseando trasladar la revolución hasta el interior más íntimo



de cada hombre... Y, luego, las Misiones Pedagógicas, las Bibliotecas Populares, los Museos, las Clases Nocturnas, la lucha contra el analfabetismo... todo ello, expuesto con la nitidez de quien ha gastado muchas horas de su vida en ordenar ideas. Recomendamos vivamente la lectura de este libro. Merece la pena.



ENIGMÁTICO Y PARADÓJICO BERGAMÍN

Se fue, levantó el vuelo cuando la más grande tragedia asolaba el norte de España. Tenía 87 años. Aranguren ha dicho que fue el «intelectual más importante de España». Incisivo, rebelde, heterodoxo, disidente, católico y republicano, Bergamín fue siempre un hombre paradójico y enigmático. «El enigma, —decía en uno de sus célebres aforismos—, no tiene significación. Es signo absoluto»: Interrogación pura. Sin respuesta, pero sin pregunta». En los años 30 fundó la revista **Cruz y Raya**, que sucedió «en influencia ascendente a la Revista de Occidente», de

Ortega. Después de 20 años de exilio, volvió a España. En su poema **Volver** habla de nostalgias y deseos:

«Volver no es volver atrás. Lo que yo quiero de España no es su recuerdo lejano: yo no siento su nostalgia. Lo que yo quiero es sentirla: su tierra, bajo mi planta; su luz, arder en mis ojos quemándome la mirada; y su aire que se me entre hasta los huesos del alma».

A los 86 años, peregrino siempre, dentro y fuera de España, se traslada a Donosti. El tema del viaje, del hombre de la búsqueda —¿unamuniana, quizá?—, le atormenta en todo momento:

«Soy peregrino en mi patria.
y tan peregrino en ella.

que voy solo, y voy
andando
sin casi pisar su tierra»

(Apartada Orilla)

Poesía, teatro, ensayo... son géneros en los que Bergamín se siente como pez en el agua. Su preciosismo, «de cuño quevedesco y graciano, y la forma aforística» de la que hace gala, le convierten en el gran tejedor del lenguaje y de la paradoja. Sin embargo, y por razones que no vienen a cuento, no ha figurado como el gran escritor de nuestro siglo. Tal vez, y es pena, sea esta la ocasión de cumplir su sentencia:

«Amigo que no me lee
amigo que no es mi amigo:
porque yo no estoy en mí
más que en aquello que
escribo».

Pues bien, ahí van algunos de sus numerosos títulos:

El cohete y la estrella; Detrás de la cruz; La claridad desierta; La importancia del demonio; El ángel exterminador; Esperando la mano de nieve; Apartada orilla; Velado desvelo; Caracteres; Cabeza a pájaros; El arte de birlibirloque; El pozo de la angustia... Y recordemos uno de sus últimos aforismos: «Nada peor puede suceder a un hombre que encontrar soluciones a todo sin haber buscado antes problematizar nada.»
Paradójico Bergamín.

LA UNIVERSIDAD: FÁBRICA DE PARADOS

Así tituló hace años un libro ese «enfant terrible» de la Sociología Amando de Miguel. «Cosas de Amando», dijeron muchos. Pues no, resulta que la inflación de títulos universitarios, hoy por hoy, y mañana más, es altísima; y, según el estudio hecho por la Universidad Autónoma de Madrid, la mayoría de los parados universitarios en 1985 serán licenciados en ciencias biológicas, Psicología y Magisterio. Seguirán los licenciados en Geografía e Historia, Geológicas, Filología, Políticas, Sociología, Ciencias de la Educación, Químicas, Ciencias de la Información y Farmacia. El menor índice de paro lo registrarán las Escuelas Técnicas Superiores de Ingenieros Navales y de Minas (sólo el 3 por 100). Por debajo del 10 por 100 estarán Medicina, Informática, Ingenieros Aeronáuticos, Arquitectura, Veterinaria, Agrónomos y Derecho.

Para los amantes de los números, aquí van reflejados, carrera por carrera:

Biológicas. En 1980 estaban en paro 2-450 (28,23 por 100); a finales del 85 habrá 4.960 (31 por 100).

Físicas: A final de 1980 eran 930 los parados (14,56 por 100); al término del 85 serán 1.400 (15 por 100).

Geológicas: De 364 (20 por 100) se pasará a 583 (22 por 100).



Matemáticas: Había 515. En 1985 serán 1.489.

Químicas: De 2.150 se ascenderá a 5.792.

Económicas y Empresariales: Eran 2.920 en 1980; serán 5.124 en el 85.

Ciencias de la Información: De 440 se pasará a 1.788.

Derecho: De 2.420 a 5.382.

Ciencias Políticas y Sociología: De 540 a 1.358.

Farmacia: De 2.840 a 6.000.

Filosofía y Letras: De 6.750 a 7.010.

Filosofía y Ciencias de la Educación: De 946 a 1.026.

Filología: De 1.022 a 6.120.

Geografía e Historia: De 2.320 a 9.152.

Medicina: De 7.700 a 13.130.

Veterinaria: De 640 a 1.052.

Informática: De 100 a 175.

Psicología: De 880 a 3.024.

Ingenieros de Telecomunicación: De 320 a 635.

Ingenieros Navales: De 45 a 53.

Ingenieros de Montes: De 84 a 141.

Ingenieros de Minas: De 72 a 87.

Ingenieros Industriales: De 1.450 a 3.060.

HAN DICHO

«La televisión no es más que una lavadora de transmitir información, pero se ha creído artista».

(FRANCISCO UMBRAL)

«No podemos estar satisfechos de la imagen del Estado autonómico que tiene el pueblo español en su conjunto: una imagen de la disputa permanente, de la tensión entre el poder del Estado y el poder de las nuevas comunidades, de que el autonomista de verdad tiene que afirmarse enfrentándose al Gobierno de la Nación.»

(TOMÁS DE LA CUADRA)

Ingenieros de Caminos: De 440 a 823.

Ingenieros Agrónomos: De 210 a 330.

Ingenieros Aeronáuticos: De 130 a 218.

Arquitectura: De 390 a 1.340.

Profesorado de E.G.B.: De 35.000 a 79.580 (23 por 100).

¿Para qué sirve el título? Pues hombre, un 7 por 100 de los licenciados en paro piensa que para nada; y el 60 por 100 considera que la Universidad no les ha servido para abrirse camino, ni satisfacer sus inquietudes, ni fomentar el interés por la cultura. Triste, no cabe duda. Sin embargo, el 87 por 100 de los licenciados en paro volvería a elegir la misma carrera y sólo un 15 por 100 dice que elegiría otra diferente. Curioso.

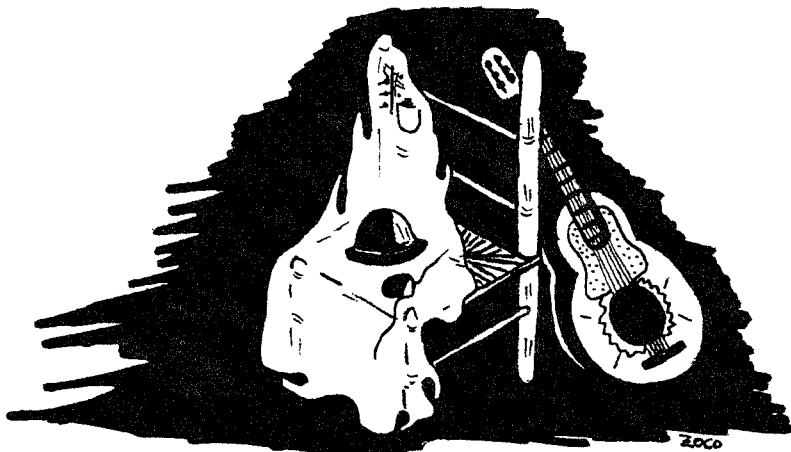
ADIÓS, CHARLIE RIVEL

Le traicionó el corazón. Y fue un día del caluroso verano, cuando Charlie Rivel, el payaso más famoso del mundo, recibió sepultura en Cubelles, el entrañable pueblo que le vio nacer. Su casa perpetuará en la historia aquellas grandezas circenses. El payaso de la nariz roja y de blanca y larguísima camisa, provisto de su silla y la guitarra, que todo lo demás sobra, ayudó a que tantos mayores supieran recuperar el aire perdido de la infancia. Charlie Rivel o la difícil sencillez ha muerto. Y con él se fue nuestro pedazo diario de alegría ¡Adiós, Charlie Rivel!

SU ÚLTIMA PIRUETA

Corría auténtico serrín de circo por sus venas. Sus grotescas botas, curtidas a golpes de carcajadas, habían medido repetidamente los cinco continentes.

Su simpática cara de payés la entristecía sabiamente con blanquísima ha-



rina, al mismo tiempo que envolvía sus vacilantes pasos en los misteriosos recovecos de su enorme faldón...

Allá por donde fuera, conseguía que su magisterio llenara de cascabeles y esperanzas las perspectivas más sombrías. Era el hombre de lo imposible, era el genio de la utopía... Su apoteosis llegaba cuando, una y otra vez, intentaba encaramarse a lo alto de una silla desvencijada y vieja, que sufría paciente e interminablemente sus inútiles tentativas.

El conseguía siempre que la gente se mofara de sus apuros; inclinaba fugazmente la cabeza, abandonaba sus manos y sus cosas, miraba hacia lo lejos, y lanzaba un alarido pletórico de ternura y de impotencia. Un día y otro día se imitaba a sí mismo, sabedor de que era inimitable, jamás daba la espalda a una mano abierta, y tenía como único vicio sonreír a los niños con la cara al descubierto.

Su vida era una fantástica candileja; cuando gesticulaba, todos los horizontes se poblaban de invisibles funámbulos, de forzudos de gesto mitad feroz y mitad entrañable, que izaban a lo más alto utopías como la suya; los payasos enanos se caían estrepitosamente por los suelos...

Los leones rugían disciplinadamente, y un elefante viejo, muy viejo, como el circo, abandonaba bonachonamente su bíblica trompa sobre las piernas temblorosas de un niño, en la primera fila.

Pero Charly Rivel se ha ido.

No dijo nada especial el teletipo, fue escueto. Tampoco hacía falta. Yo sé que entre silencios, como había vivido, con su nariz, su larguísimo faldón, su silla y su guitarra, se marchó hacia lo alto, y allí estará para siempre, haciendo reír a los angelotes equilibristas.

J. M. ZOCO



LA INTEGRACION DEL MINUSVALIDO

Manuel Molina Flores es maestro y parálitico cerebral. En «Tribuna Libre», de Comunidad Escolar (1/15 de septiembre de 1983) escribió un artículo titulado: Integración del minusválido, del que entresacamos los siguientes párrafos:

En primer lugar, conviene tener en cuenta la gran cantidad de alumnos «normales», que con el epíteto de «fracasos escolares» pueblan las aulas de nuestros colegios en un porcentaje superior al 30 por 100 —datos de la provincia de Madrid—, y que nos hace pensar a los que nos dedicamos al rollo de la educación que algo fundamental debe estar fallando cuando esta cifra, incomprensiblemente, en lugar de disminuir, aumenta cada día.

Con todo esto, puede parecer que el problema se acentúa cuando queremos integrar dentro de estas aulas a niños aquejados de algún tipo de minusvalía y que, por tanto, se puede pensar que necesitan una atención especial para ayudarles a seguir el ritmo de la clase, con lo cual la salida hacia la «educación especial» se acentúa en las mentes de la gente que forma parte de nuestro sistema educativo.

La cadena se podría iniciar mediante la creación y potenciación de equipos psicopedagógicos que, haciéndose cargo de un entorno, comunidad o comarca, como mucho cuatro o cinco centros, e itinerando

diariamente por los mismos, siguieran la trayectoria y los problemas de tipo pedagógico que plantearan los alumnos —no solamente minusválidos— que tuvieran algún tipo de dificultad en el aprendizaje y que, por supuesto, habrán sido admitidos con antelación en cualquier colegio sin ninguna pega, desterrando la política de rechazo esgrimida hasta ahora por los directores de muchos centros.

Es necesario, por otra parte, dotar a cada aula de un profesor de apoyo que atienda, cuando sea necesario, los problemas presentados por la dificultad motórico-funcional de los alumnos minusválidos, contando además con unas aulas de apoyo donde aquellos alumnos con dificultades de adquisición de contenidos pudieran asistir tres o cuatro horas semanales para que allí el profesor de apoyo, con una metodología y un material adecuado, incidiera sobre esos contenidos que presentan problemas, para que así, por un lado, al crío no se le creen lagunas, y, por otro, no dificulte con su retraso el ritmo normal de la clase.

Debemos tener en cuenta, además, que cuando un educador le niega la entrada en su clase a un minusválido, argumentando que tiene cuarenta alumnos y que es imposible que pueda atender a un crío que presenta unas dificultades manifiestas, aparte de presentar una protesta, que yo entiendo es legítima, porque

ya de por sí es aberrante la existencia de aulas de cuarenta alumnos, aunque no haya minusválidos, está atentando de una manera clara contra el derecho que tiene todo individuo a una educación. Sin pensar que, atendiendo a un orden de prioridades, lo primero debe ser que ese crío no se sienta marginado de la escuela, y después, simultáneamente, si se quiere, debe venir la lucha por la reforma que conlleva el hecho de que —y creo que está asumido por nuestras autoridades educativas— el número de alumnos por aula, en la que existan dos o tres minusválidos, debe ser como máximo de 25.

Por otra parte, debe pesar en el ánimo de los educadores el hecho de que al minusválido no hay que educarlo solamente con el criterio de que se integre en la sociedad que le rodea, adaptándose unilateralmente al modo de vivir de la misma, sino que hay que fomentar en él el mantenimiento de una personalidad propia y la asunción, por su parte, de que tiene unas especificidades distintas, con lo cual le daremos cancha para que luche no solamente por su integración, sino por cambiar las estructuras mentales de esta sociedad materialista. Dándole a conocer, de esta manera, que dentro de nuestra envoltura antiestética que les contriñe y les incomoda, existe una persona con los mismos sentimientos e inquietudes que cualquier otro ser humano.

EDUCACION DE ADULTOS Reto, experiencia, futuro...

La educación de adultos es una realidad que gradualmente se va consolidando; pero abundando algo más acerca de su funcionamiento en la práctica cotidiana, los siete integrantes del Colectivo de Educación de Adultos del Centro Social de Hortaleza (Madrid), han sabido inspirar, coordinar y sistematizar un trabajo que con el título **Educación de Adultos, reto, experiencia, futuro...**, ha publicado la **Editorial Popular**, uno más de su colección «papel de prueba».

En 124 páginas se narra el testimonio sencillo «como todos los acontecimientos importantes de la histo-



ria», —as lo dice el prólogo— de un proceso educativo, gracias al cual, personas que privadas de educación durante toda su vida, ya adultos, logran convertirse en sujetos de su propio desarrollo y actores críticos, conscientes y creativos del cambio social.

HAN DICHO

«La única diferencia de ser una madre intelectual es que mi hijo no ha tenido televisión.»

SUSAN SONTAG

«No se puede financiar un centro que posee instalaciones muy lujosas mientras hay escuelas que tienen estufas en medio del aula y llueve dentro de ellas.»

«No se debe permitir que los hijos de clases altas se pasen los años en la Universidad sin estudiar.»

(JOSÉ MARÍA MARAVALL)

«El libro guarda la memoria y la profecía del mundo.»

(ANTONIO GALA)



MULTITEST

por CONCEPCION ROCA BARO

Ejercicios de:

- Razonamiento
- Asociación de ideas
- Establecimiento de relaciones
- Aprendizaje de conceptos básicos.

Cuadernos publicados:

n.º A, B y C para niños de 4 a 5 años.

n.º 1, 2 y 3 para niños de 5 a 6 años.

n.º 4, 5 y 6 para niños de 6 a 7 años.

Precio: 125 pts.

Cada libro consta de 24 fichas del tamaño 26 x 21 cm.



EDITORIAL
MIGUEL A. SALVATELLA S.A.
C/ SANTO DOMINGO, 5 · BARCELONA 12

¿Quién es?

MAKARENKO. Su pedagogía (1888-1939)

ANTON SEMIONOVICH MAKARENKO, hombre clave en la pedagogía rusa, es el pedagogo de la claridad, de la sencillez y de la austeridad educativas en un campo tan sumamente difícil como es el de los llamados «delincuentes», criados en el ambiente callejero de pillería, prostitución y pobreza, a los que la revolución había dejado sin hogar. Adolescentes enviados a sus Colonias por no ser metidos en la cárcel, de los que afirma que son muchachos normales y que no porque hayan cometido un acto delictivo, han quedado ya transformados en su personalidad y predispuestos, sin posibilidad de cambio, a una vida de delincuencia. Así responderá cuando le pregunten maliciosamente los maestros soviéticos.

Este hombre que, a sus diecisiete años y con muy poca preparación pedagógica, comienza sus andanzas de maestro en una escuela de Krinkov, aldea de obreros ferroviarios, impartiendo Lengua y Dibujo, será después el pedagogo que más claramente explicará su teoría pedagógica desde toda una vida de experiencia educativa.

No es un pedagogo que busque las soluciones a sus problemas educativos en la literatura pedagógica, ni clásica, ni del momento, precisamente por no tener confianza en ella y acusarla de «pura charlatanería» y de carecer de las técnicas y métodos para resolver los problemas de la práctica educativa, sino más bien rebuscará en su inteligencia capacidad de creación e instinto pedagógico para solucionarlos.

Años duros, años de tensiones sociales, de guerra civil, con un país devastado, son el contexto social e histórico en el que se circunscribe toda la acción pedagógica de Makarenko.

Con una concepción leninista de la educación, fija sus objetivos pedagógicos en la creación de un hombre nuevo. Hombre productivo para sí mismo y, sobre todo, para la colectividad en la que vive.

En estas coordenadas, sus principios pedagógicos están incluidos en el marco de la edu-

cación por el trabajo, entendiéndolo éste como trabajo productivo, relacionado con la necesidad de producción nacional, siendo la instrucción educativa para Makarenko algo desligado del trabajo: «Son dos procesos distintos y no hay por qué pretender ligarlos.»

No niega, por supuesto, el valor educativo del trabajo y de la instrucción, siendo consciente de que ambos son determinantes de la personalidad del individuo, pero sí se «opone a una coordinación de estos elementos bajo cualquier forma que se dé».

«Poema Pedagógico» (1920-1928) y «Banderas en las torres» (1928-1935) nos detallan minuciosamente la vida comunitaria en sus Colonias, pero no nos describen cómo transcurre una clase de instrucción educativa, deduciéndose por sus textos una práctica tradicional.

Tremendo adversario de la no intervención del adulto en la educación del niño, y, por lo tanto, enemigo frontal de la pedagogía de Rousseau y de aquellos defensores de la educación basada en las necesidades del niño, en la espontaneidad infantil.

Enemigo también del determinismo biológico, tiene confianza en el hombre; más aún, siente amor por el hombre, y, por ello, cree en las posibilidades transformadoras de la ciencia y de la acción educativas.

Por su dura y constante crítica hacia la «pedagogía del Olimpo», como él llamaba a la pedagogía oficial, no fue fácil su trabajo en las Colonias que dirigió, e incluso le valió la dimisión como director de su primera Colonia «Gorki».

Atacado continuamente por su concepción y práctica sobre la disciplina, la autoridad y el

La educación infantil

A. S. Makarenko



Prólogo de Marta Mata

Editorial NUESTRA CULTURA

castigo, siempre dejará bien claro que han de razonarse estos aspectos educativos y han de verse y practicarse con una visión clarísima de la educación, preguntándose antes de ponerlos en práctica para qué se quiere obtener disciplina, para qué debe existir autoridad y con qué objetivo y qué ejemplo personal se cuenta para ejercerlos.

Lo primero que estableció en sus Colonias fue la disciplina. Autoridad y disciplina no engañosas para ganarse la obediencia a cualquier precio y que, por lo tanto, no crea conciencia, sino disciplina y autoridad para transformar el sentir individual en el bienestar colectivo.

Makarenko practica una disciplina y una autoridad democráticas y enérgicas, que incluye la crítica y los castigos. Pero, según expone en su **Poema Pedagógico**, «un castigo tiene efectos benéficos solamente cuando surge de las filas de los mismos compañeros y está apoyado en un juicio correcto y justo de la colectividad».

Se muestra radicalmente opuesto a tratar cualquier medio educativo, incluido el castigo, separado del sistema en el que se utiliza. Huye del innatismo pedagógico y de la práctica sin una finalidad clara. Su método es partir siempre de la experiencia, plantearse sus problemas y resolverlos a través de la misma práctica.

No existe problema entre individualidad y colectividad en el ejercicio de los aspectos educativos: disciplina, autoridad, castigo, etc., ya que las necesidades individuales quedan satisfechas cuando se trabaja consciente y organizadamente para la colectividad, para la sociedad, para el país, con un sentimiento del de-

ber tan profundo que satisface todas las exigencias individuales.

Para respetar y dar salida a cada una de las diferencias individuales, la colectividad debe garantizar los derechos de los jóvenes. Para ello, entiende que la estructura organizativa interna de la Colonia es justamente la vía de expresión libre de las propias diferencias y es la Asamblea la que juega un papel importante como instrumento para activar el proceso de transformación de un colectivo pasivo a un colectivo fuerte y dotado de su propia dinámica.

A los 47 años termina su práctica directa con los jóvenes, acometiendo la realización de las conclusiones de su larga experiencia como educador que nunca había querido teorizar, habiendo sido reconocidas sus ideas pedagógicas como la «auténtica educación soviética».

ROSA MARÍA LÓPEZ JUZGADO

Licenciada en Pedagogía

BIBLIOGRAFIA MINIMA DE ANTON SEMIONOVICH MAKARENKO

- «Poema Pedagógico». Planeta. Barcelona, 1967.
- «Banderas en las Torres». Planeta. Barcelona, 1970.
- «La Educación Infantil». Nuestra Cultura. Madrid, 1978.
- Anton Semionovich Makarenko: Una antología. Nuestra Cultura. Madrid, 1981.
- «La Cuestión Escolar: Críticas y alternativas». Laia. Barcelona, 4.ª ed., 1982.



Editorial NUESTRA CULTURA



Editorial NUESTRA CULTURA

COLECCION "BREVIARIOS DE EDUCACION"



	Ptas.
1. Las lenguas de España (2ª edición) (Miguel Díez, Francisco Morales y Angel Sabín)	500
2. La narración infantil. (Jesús Martínez Sánchez)	350
3. Introducción al comentario de textos. (José Domínguez Caparrós)	300
4. Las artes plásticas en la escuela. (Adriana Bisquert Santiago)	500
5. Estructura y didáctica de las ciencias. (Elías Fernández Uria)	400
6. Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación. (Alfonso Jiménez Núñez).	300
7. Educación para la protección civil. (María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador)	500
8. Teoría del juego dramático. (Jorge Eines y Alfredo Mantovani)	300
9. La innovación metafísica de Ortega. (A. Rodríguez Huescar)	300

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

Mural de noticias

Crónicas

CIUDAD REAL: III ESCUELA DE VERANO Y V JORNADAS PEDAGÓGICAS DE ACIDE

Atrás quedaba, según como se mire, esa joya de arte, «renaciente maravilla» densa de historia y plena de rincones embrujados, de nombre Almagro. Era un 7 de septiembre, y en la mesetas de espacios infinitos, cuadrículada y plana, pero con vocación de altura, —Sierra Morena, al fondo—, el sol caía justiciero e inmenso, como la Mancha misma. En el umbral, coqueto y verdecido de **El Doncel**, residencia de jóvenes manchegos, Aureo, Honesto, Antonio y Amparo nos acogían con generosidad amable. Y estuvimos allí, viendo cómo 350 educadores, maestros manchegos de la tierra, afinaban sus actitudes, perfeccionaban sus metodologías y quehaceres, hablaban y discutían sobre esa larga gestación de libertades que es la escuela, y creaban, cómo no, convivencia. Estuvimos allí, observando y aprendiendo. Renovación, perfeccionamiento, tarea educativa... Las palabras sonaban machaconamente en las pequeñas aulas y en el salón de actos. Técnicas de trabajo, apertura al medio, descubrimiento del entorno... Un grupo numeroso de profesionales repensaba una vez más, comunitariamente, cómo la educación de un pueblo no puede ignorar sus raíces, por-

que existe una profunda historia íntima de los pueblos, y cómo es necesario desafiar al posible, aunque evitable siempre, anquilosamiento.

El tema central era largo de palabras y ambicioso de metas: **Renovación y perfeccionamiento como necesidades básicas de la tarea educativa, su problemática actual y posibles soluciones.** En la primera página de los programas, y en epígrafe superior



Domingo Luis Sánchez Miras.



derecho, podía leerse: «No existe un método universal ni único... Es imprescindible una constante reflexión sobre la propia actividad, su calidad y validez... Actitud de autocrítica, de insatisfacción, de apertura, de aprendizaje continuo, de diálogo e intercambio...» (Del Modelo Educativo de ACIDE). Siete talleres sobre **Música, Psicomotricidad, Matemáticas, Plástica, Preescolar, Laboratorio, Lectura en la población infantil**, y diez seminarios, diversos y plurales, iban aportando perspectivas enriquecedoras y horizontes nuevos. He aquí sus títulos: 1.—El estudio del entorno castellano-manchego en el programa de Ciencias Sociales; 2.—La aplicación del método experimental en la enseñanza de las Ciencias Naturales: el laboratorio; 3.—Técnicas de trabajo en el área del Lenguaje: el Departamento de Lengua; 4.—Introducción a la Geometría afín; 5.—Educación musical; 6.—Métodos globalizados de lectoescritura; 7.—Psicomotricidad; 8.—Técnicas de estudio; 9.—Programación: técnicas e instrumentos.

Una mesa redonda sobre **El ciclo polivalente**, tres conferencias sobre los **Ceires** (Juan Manuel Duque, ex inspector Central de E. Básica), **La función inspectora en el momento actual** (Domingo Luis Sánchez Miras, inspector general de Básica), **Cabañeros: un ecosistema en peligro** (doctor Manuel Peinado, profesor de Botánica Ecológica en la U. de Alcalá de Henares), y actividades de teatro, cine y

excursión a Cabañeros, completaban el programa.

Y, como la claridad es la cortesía del filósofo, don Juan Manuel Duque —a quien presentó el inspector central don Jaime Martínez Montero—, anotó clarificadoramente la Orden del «BOE» (12 de agosto) sobre los CEIRES, como instrumento de renovación y perfeccionamiento del profesorado en la práctica; perfeccionamiento, decía, que ha de contemplarse dentro de un aspecto global: ¿qué profesor para qué sistema educativo? y ¿a qué modelo de escuela y de sociedad pretendemos responder? «No olvidemos —recalcó repetidamente— que estamos en un estado democrático, autonómico, plural y aconfesional.»

De una postura, falsamente progresista, que propugna la desaparición de la Inspección, habló don Domingo Luis Sánchez Miras. «Para mí, en cambio, es absolutamente imprescindible. Si queremos una escuela popular, hay que poner a alguien que defienda los derechos del pueblo a la educación.» Esta configuración de la nueva figura del inspector, no como vigilante represor, sino como catalizador de intereses contrapuestos por parte de ayuntamientos, padres, profesores, alumnos, significa, a su modo de ver, el primer cambio que se quiere operar en el proyecto de Decreto sobre la Inspección, en avanzada fase de elaboración. Y leyó el preámbulo, que dice: «Las profundas transformaciones surgidas en los últimos años en el sistema educativo, debidas tanto al cambio pedagógico como a la modificación del sistema jurídico que lo sustentaba, ha

originado la necesidad de proceder a una nueva configuración de las funciones y estructuras de la Inspección Técnica de la Educación Básica.

En especial la nueva distribución de competencias que se ha establecido como resultado de la implantación del Estado de las Autonomías exige un nuevo marco jurídico para la Inspección Técnica de Educación Básica que garantice la unidad de funciones y dé cuerpo de la misma, a la vez que posibilite su diversidad de estructuras y organización para su mejor adaptación a las exigencias de cada comunidad autónoma. Por último, esta nueva configuración de la Inspección se fundamenta en su profesionalidad, al margen de los avatares de la vida política y como garantía de la continuidad del sistema educativo en las enseñanzas Básicas y en su profundo enraizamiento en las funciones inspectoras, concebidas como impulso de constante renovación y estímulo de las enseñanzas y modelos pedagógicos».

El cambio educativo, la apoliticidad de la Inspección, la necesidad de orientar en lo didáctico, pero de dictaminar en cuestiones administrativas, lejos ya de la idea, tan bonita como romántica, de aquella figura de inspector como «maestro de maestros», ocupó la mayor parte de la conferencia.

Y uno dejó El Doncel y Ciudad Real, camino de Malagón, teresiano pueblo de la Mancha, repensando también para los adentros aquello de que silbar en la oscuridad no trae la luz. Trescientos cincuenta

maestros de la Mancha, creemos, no silbaban en la oscuridad; habían preferido encender una luz.

F.B.

LA MITAD DE LOS ALUMNOS DE MEDIAS NO TERMINAN EL BUP

Según datos de la Dirección General de Enseñanzas Medias, la mitad de los alumnos que cursan el BUP no logran titularse. Del 80,23 por 100 que superan el tercero de BUP sólo el 51,67 por 100 obtiene la titulación, y el 68,39 por 100 superan el COU.



Los estudios de la Dirección General aseguran que en el presente año académico 1982-83 pasarán al curso siguiente el 77,19 por 100 de los estudiantes de primero de BUP, el 89,82 de segundo y el 88,01 de tercero. El porcentaje es menor en FP de primer grado, donde sólo el 37,76 por 100 obtiene la titulación correspondiente a este nivel y el 52,67 por 100 pasa del primero al segundo curso.

ENSEÑAR LA PAZ EN LAS AULAS

Una unidad didáctica sobre los riesgos de un conflicto armado y las actividades en pro de la paz en el mundo, con destino a ser utilizada en los colegios de EGB de Zaragoza, ha sido llevada a cabo en la capital maña por la escuela de Verano de Aragón, el Colectivo Aula Libre y el Colectivo por la Paz y el Desarme.

Bajo el título «**Lección de la Paz**», los autores de esta novedosa iniciativa, que publica «**El Día**», señalan como objetivos de su trabajo, entre otros, sensibilizar a los niños del potencial destructor de la escalada armamentista y de la situación actual de guerra fría en el mundo, al tiempo que se les inicia en el estudio de los movimientos pacifistas y de las alternativas de ar-



mamentismo y a la militarización.

En la información se señala que esta unidad didáctica debe servir como punto de partida hacia un programa más ambicioso de enseñanza en el que los libros de texto «muestran a los jóvenes el camino real, no ilusorio hacia la paz».

1^{as} JORNADAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Las 1^{as} Jornadas de Pedagogía Especial celebradas en San Sebastián han constituido



do un encuentro de reflexión e intercambio entre los profesionales interesados en la Educación Especial. En ellas se debatieron temas como la **planificación, integración, formación e investigación**, desde diferentes planteamientos teóricos y diversas experiencias profesionales. Como muestra de las numerosas conclusiones a las que se llegó al finalizar las jornadas, podemos señalar que «la escuela tiene una gran responsabilidad ante las deficiencias e inadaptaciones tanto en la prevención y en la detención precoz como en el tratamiento, lo que exige una reforma profunda del actual modelo escolar».

PAPELES ESCOLARES

El Colegio Público «Manuel de la Chica», de Menjíbar (Jaén), edita un magnífico Periódico Escolar, pleno de gracia y vivacidad informativas. Tenemos a la vista el número 3 de **Papeles Escolares**. Está dedicado, globalmente, al tema del «medio ambiente». «Tenemos que tomar conciencia —ya desde la edad escolar— de que la vida, en esta enorme «naranja» azul depende de lo que todos y cada uno de nosotros hagamos en su favor»; así se abre el Editorial.



Luego, **Doñana** (historia, situación, fauna) y una entrevista con Concha Sánchez, directora general del Medio Ambiente, y Adolfo Marsillach que cuenta sus recuerdos escolares y que se queja de que no le «enseñaron a amar la vida»; poesías, noticias, pasatiempos, apuntes curiosos de historia local, etc., todo ello, envuelto en un marco espléndidamente logrado de ilustraciones. Hay un sentido periodístico, en **Papeles Escolares**, muy digno de tenerse en cuenta.

EN MÉRIDA, 1ª JORNADA DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

«AMPLIAR EL NÚMERO DE TÉCNICOS DEL SOEV»

Con la asistencia de unos 250 profesores de EGB, se celebraron en Mérida (Badajoz) las 1ªs Jornadas de Orientación Escolar, convocadas por el Servicio de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) de la provincia pacense.

Sensibilizar a los participantes en la gestión orientadora, asesorar en técnicas concretas de orientación y promover el trabajo en equipo eran los tres objetivos trazados «como piezas imprescindibles para lograr el proceso perfectivo del alumno».

En el acto de apertura, el inspector coordinador, Juan Chamorro González, abrió las Jornadas poniendo de manifiesto la creciente consideración de la Orientación Escolar. A continuación se constituyeron cuatro grupos de trabajo que trataron las siguientes ponencias: **La Orientación en Preescolar y C. Inicial**, que corrió a cargo de M.ª Carmen Grau y Lourdes Davara; **La Orientación en el C. Medio**, por M.ª Soledad Sancho y Antonio Bueno; **La Orientación en la Segunda Etapa**, por Antonio López; y, por último, **Manuel López Risco disertó sobre El Departamento de Orientación en el Centro de EGB.**

Entre las conclusiones generales podemos destacar: **La importancia de que los técnicos de orientación procedan del Cuerpo de Profesores de EGB. La necesidad de contactos más frecuentes entre**

los técnicos de orientación, tutores y padres; para ello, es necesario, según extractamos, **la ampliación del número de técnicos del SOEV; así como el establecimiento del plan de comarcalización propuesto por este Servicio de Orientación extremeño.** También proponen **realizar seminarios y reuniones con el claustro de cada centro al inicio del curso académico y paliar la falta de incentivo económico-administrativo que estimule aún más al profesorado.**

Intervino finalmente el jefe del Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección General de E. Básica, Andrés Hernández Zalón, que expuso las expectativas en relación con las funciones y potenciación de la Orientación a nivel escolar. El director provincial, Francisco José Serrano Gil, clausuró estas 1ªs Jornadas.

MI PUEBLO

Elías Rodríguez y M.ª Peña Antoranz son los autores de la



Experiencia Social «**Mi pueblo, Valdemoro**», destinada a niños de primer ciclo de EGB.

Los autores se han fijado, como punto de partida, realizar una actividad escolar en la que el pueblo en su totalidad sea considerado como «centro de interés», teniendo en cuenta que el niño presenta una falta de conciencia ciudadana y desconoce el medio en que vive.

DÉFICIT DE PUESTOS ESCOLARES PARA DISMINUIDOS



Según afirma el diputado del grupo popular Eduardo Tarragona, en una pregunta al Gobierno, un total de 137.659 disminuidos físicos y psíquicos carecían de puesto escolar en el curso 1982-83. Por su parte, el Ministerio de Educación y Ciencia ha señalado que de los 256.000 disminuidos que se calculan hay en España la oferta de puestos supone 118.341.

LA EGB DESDE LOS CUATRO AÑOS



En declaraciones a la prensa, la directora general de Educación Básica, Blanca Guelbenzu, ha manifestado que se trabaja en el objetivo de que los centros de EGB aumenten su grado de admisión del alumnado y que programen para impartir, en el menor tiempo posible, enseñanza a

niños desde los cuatro años, con el fin de que la escolarización a los cuatro años sea una realidad general a lo largo de la presente legislatura.

Este adelantamiento de la edad escolar, continúa diciendo la directora general, significa reglamentar la posibilidad voluntaria de los padres de aumentar y adelantar los años de enseñanza infantil. No habrá en este sentido regulación obligatoria del MEC. Hasta ahora, la educación infantil comenzaba a los cinco o seis años, pero cierto porcentaje de niños recibía enseñanza desde los tres y cuatro años en las guarderías. Pretendemos, entonces, continúa diciendo, que, por un lado, los sectores de población peor remunerados tengan, igualmente, la posibilidad de que sus hijos reciban educación antes de los seis años, y por otro lado, deseamos a la vez, que las guarderías se integren en la normativa de la enseñanza básica.

CURSO DE TRASTORNOS DE LA ARTICULACIÓN

El Centro de San Juan de Dios de Las Palmas de Gran Canaria ha celebrado un curso sobre **Trastornos de Lenguaje** en el que se han desarrollado temas como la **etiología y sintomatología, corrección y reeducación de las dislexias**. Las disertaciones corrieron a cargo de tres profesionales logopedas: Adoración Suárez, Marc Monfort y Félix Iduriaga.



INTEGRACIÓN ESCOLAR

Los resultados de una encuesta realizada entre un grupo de profesores de EGB de la localidad madrileña de Alcalá de Henares sobre el tema de la **integración de los niños deficientes en colegios ordinarios** indican que «**la integración en los momentos actuales es difícil**». El resto de profesores encuestados expresó serias reservas en torno al tema, manifestando «**que sería inviable poder realizarla**».

Sin embargo, si se intro-

dujesen algunas modificaciones (reducción del número de niños/aula, apoyo de profesionales especializados, etc), la distribución de la población es diferente:

a) Un tercio sigue siendo absolutamente reacio a esta integración por considerarla imposible.

b) Una quinta parte de los profesores cree que sería posible llevar a cabo esta integración sin ningún problema especial.

c) Algo menos de la mitad cree que, aunque sería difícil, no es imposible, si se hacen modificaciones como las citadas.

Esta encuesta, informa «**VOCES**» (publicación de la Federación Española de Asociaciones pro Subnormales), se ha realizado con un cuestionario de 27 preguntas de respuesta cerrada y múltiple. Estos cuestionarios fueron repartidos entre distintos colegios públicos y privados de las distintas zonas de Alcalá de Henares y entre profesores de distinto sexo y edad. Conviene señalar, por tanto, que los resultados obtenidos son indicativos del estado de opinión de un sector del profesorado.

EL AUTISMO EN EUROPA

Con asistencia de 1.120 participantes, representantes de 12 países europeos, se celebró, durante el pasado mes de junio, en el Palacio de Congresos, de París, un Convenio sobre el **Autismo en Europa**. Asociaciones autistas de Dinamarca, España, Irlanda, Italia, Gran Bretaña, Noruega, Países Bajos, y República Federal de Alemania coordinaron las distintas sesiones plenas.

Se habló de que «en el momento actual y referido al tema del autismo estamos en el umbral de una nueva era de investigación»; se dijo que este déficit afecta a un 0,04 por 100 de la población infantil, y se insistió en la necesidad de buscar un enfoque multidisciplinario del tema. La política de atención al niño autista deberá realizarse dentro de las siguientes directrices: Estudio de las posibilidades de inte-

gración de forma individual y concreta en cada caso; estudio de tipos de escolarización y personal especializado requerido para una atención eficaz; planteamiento de situaciones en las que se investiguen medidas eficaces de diagnóstico, metodologías y posibilidades de apoyo educativo.

Según una investigación, llevada a cabo por la doctora Newson, de Gran Bretaña, sobre 93 casos de personas con rasgos autistas, se llegó a la conclusión de que: 1/4 de la población autista tiene un desarrollo intelectual normal; los varones autistas son más numerosos que las hembras; en el 61 por 100 de los casos, el niño autista es el primer hijo; la edad media de la madre es más alta de lo normal; y de los 93 casos estudiados: 3 se consideraron autistas puros; 23 como niños con conductas extravagantes; el adolescente y adulto autistas presentan mejores relaciones de tipo socio-ambiental.

INTEGRACION SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS

Colección Rehabilitación

Integración Social de los Minusválidos

Comentarios a la Ley 13/1982, de 7 de abril
M. AZNAR LOPEZ P. AZUA BERRA E. NIÑO RAEZ



M. Aznar López, P. Azúa Berra y E. Niño Raez, expertos en el tema, hacen un estudio, profundo y exhaustivo, de la Ley 13/1982, de 7 de abril, sobre la integración social de los minusválidos. Presentan la obra don Federico Sáinz de Robles quien, entre otras cosas, dice: «quizá estos comentarios puedan ser mejorados, puesto que la empresa de desmenuzar una ley en crudo es una ardua tarea que nace ya limitada. En todo caso, me apresuro a proclamar que el método seguido por los autores es ejemplar.»

El libro está editado en la colección «Rehabilitación», del INSERSO. Madrid. Tiene 334 páginas y cuesta 800 ptas.

PRE · PALABRAS



Ejercicios grafomotores graduados para trabajar la direccionalidad, lateralidad, sentido rítmico, seguridad de trazo y situaciones espaciales.

5 cuadernos de 32 páginas
tamaño 31 x 21 cm.

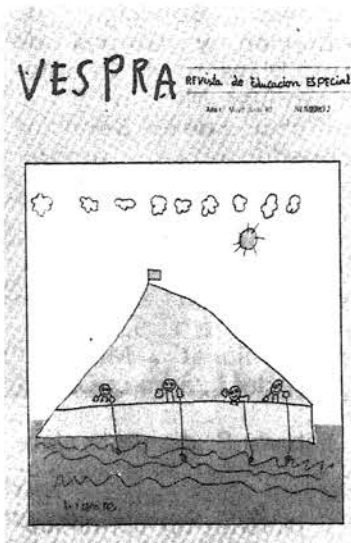
Precio 90 ptas. cada cuaderno



EDITORIAL
MIGUEL A. SALVATELLA S. A.
C/ SANTO DOMINGO, 5 · BARCELONA 12

VESPRA: INICIATIVA FELIZ

Se imprime, con carácter de prácticas de enseñanza, en el taller de Imprenta del C.P.E.E. Virgen de la Luz, de Elche. Es una revista dedicada enteramente a la **Educación Especial** y supone, sin duda, un encomiable esfuerzo pedagógico y, por qué no decirlo, también económico. El número 2 de VESPRA consta de 32 páginas, en las que se ofrecen sugerencias sobre actividades y juegos, se habla del verano y sus peligros, de la playa, el ocio, de cerámica y animales, amén de una amplia información sobre actividades, cursillos, libros, etc. Las ilustracio-



nes, con esa limpia ingenuidad de los infantes, aportan una nota de frescura y creatividad a la revista.



VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA

Bajo el tema «**Educación y Sociedad plural**», la Sociedad Española de Pedagogía convoca el VIII Congreso Nacional que tendrá lugar en Santiago de Compostela, del 3 al 7 de julio de 1984. Los traba-

jos del Congreso se estructurarán en torno a cuatro secciones:

- Educación y pluralismo cultural y lingüístico.
- Educación y pluralismo ideológico y axiológico.
- Educación y pluralismo socioeconómico.
- Educación y pluralismo político y administrativo.

Podrán tomar parte en el mismo los miembros de la Sociedad Española de Pedagogía, las personas e instituciones dedicadas al estudio e investigación de los problemas educativos y, en general, todos los profesionales de la enseñanza.

La Secretaría del Congreso queda establecida en la Sede de la Sociedad Española de Pedagogía (C/Serrano, 127. Madrid-6).

ENCUESTA DE LAS APAS DE LA CORUÑA

La Junta Directiva de la Federación Provincial de La Coruña de APAS de Centros Públicos acordó hace unos meses realizar una encuesta dirigida a todas las APAS de la provincia al objeto de disponer de una visión global y actualizada de la situación de la enseñanza pública en la provincia gallega. Dicha encuesta se referirá a tres aspectos considerados esenciales: **Funcionamiento del Centro, funcionamiento de las APAS y de los Organos colegiados** y, finalmente, **infraestructura y Servicios del Centro**.

La encuesta se remitió a 165 colegios públicos de los que se recibieron 52 cuestionarios cumplimentados que representan el 42,4 por 100 del total de unidades de EGB existentes en colegios públicos de EGB y Preescolar de la provincia de La Coruña. La Federación valora de forma muy positiva esta respuesta que permite extrapolar los resultados a toda la provincia. Por otra parte, las observaciones efectuadas por diversas APAS sobre aspectos puntuales abren nuevas vías de estudio de algunos problemas.

En las conclusiones se evidencia un alto desconocimiento de la realidad interna de los Colegios por parte de las APAS, las cuales aparecen como entidades subsidiarias de la Administración, supliendo a ésta en todo lo que debería hacer y no realiza. Las Escuelas de Padres pueden ser el futuro de las APAS, ya que éstas se dedicarían fundamentalmente a formar a los padres en el conocimiento del niño, de su evolución, de los principios de la educación, conocimiento del sistema educativo, formas de colaboración con él, enseñanza activa, publicaciones, congresos y seminarios, asesoría, actividades paraescolares y de tiempo libre, etc.

Madrid

JORNADAS DE ORIENTACION EDUCATIVA

«Nos gustaría que se transmita a la Administración nuestro interés por conocer cuanto antes las líneas de acción en materia de Orientación que sirven de base para todo el Estado, y no adoptar la postura de traspasar la anárquica situación existente a las distintas comunidades Autónomas para que ellos lo solventen según las iniciativas particulares del político de turno.» Esta puede ser una breve sinopsis de lo acontecido en las Jornadas de Orientación Educativa celebradas en Madrid durante los días 6, 7 y 8 de octubre, y a las que asistieron unos 800 profesionales de la educación interesados en el tema.

La organización estuvo a cargo de la Asociación de Técnicos de Orientación Escolar y Vocacional en los centros estatales de EGB de Madrid (ATOEV); El Colegio Oficial de Psicólogos; Dirección General de Educación Básica (Inspección General de Educación Básica); Instituto Nacional de Educación Especial; Sección de Orientación de la Sociedad Española de Pedagogía y por la Sección de Orientación Escolar y Profesional de la Sociedad Española de Psicología.

A lo largo de los tres días se constituyeron diez Mesas de trabajo que abordaron los siguientes temas: Mesa n.º 1, **Dificultades del aprendizaje, programación educativa y Orientación**; Mesa n.º 2, **Recuperación escolar, programas cualitativos de acción**; Mesa n.º 3, **Equipos multipro-**

fesionales, Servicios de Orientación y Grupos de Apoyo; Mesa n.º 4, **Orientación familiar**; Mesa n.º 5 y 6, **Planificación de los Servicios Psicopedagógicos, programas de intervención de ámbito comunitario**; Mesa n.º 7, **Orientación en las Instituciones escolares**; Mesa n.º 8, **Orientación en Educación Especial**; Mesa n.º 9, **orientación vocacional** y Mesa n.º 10, **Metodología de la Orientación**.

El sábado 8, día de la clausura, se leyeron las conclusiones. Los Orientadores del SOEV hicieron un comunicado final en el que se solicita a la Administración «que se acabe ya con el eterno y bello prólogo sobre la Orientación, y que acabe ya con ese pretendido solapamiento de funciones y con el confusionismo existente, y que se reconozca de una vez por todas el necesario status del Orientador.»

me gustaría morirme vivo», solía decir a sus amigos.

México acoge a este eterno exiliado en un momento crítico de su vida. En 1943 Salvador Dalí declara en su *Vida secreta* que Luis Buñuel es marxista y ateo. Esta acusación hace peligrar el puesto del aragonés en la Film Library del Museo de Arte Moderno neoyorquino. Luis cro Grande y pasa a la capital Azteca, donde reinicia una intensa vida de relaciones con los intelectuales españoles refugiados y de influencia en la producción cinematográfica del país.

Algunas de sus obras como director: **Los olvidados**; **Tierra sin pan**; **Abismo de pasión**; **El discreto encanto de la burguesía**; **El ángel exterminador**; **Viridiana**; **Tristana**; **El fantasma de la libertad**, etc.

LUIS BUÑUEL

No queremos olvidar en estas páginas la figura del desaparecido Luis Buñuel, un evocador preciso de su tiempo, un aragonés lúcido y honesto como lo demostró en *Mi último suspiro*, un director de cine que ha vivido sus 84 años al hilo del siglo buscando incansablemente y esforzándose por encontrar la verdadera libertad. En sus memorias cuenta valientemente, como él siempre fue, la realidad de la muerte. «A mi



Convocatorias y premios

ESPASA-CALPE, DE ENSAYO

La editorial Espasa-Calpe ha convocado por vez primera el «Premio Espasa-Calpe de ensayo: el tema de nuestro tiempo». La periodicidad del premio será anual, su cuantía será de dos millones de pesetas, para obras originales e inéditas, escritas en lengua española de una extensión comprendida entre los 300 y 500 folios.

El tema es libre, aunque se valorará la actualidad del mismo. El plazo de admisión termina el próximo 31 de diciembre de 1983, y el fallo se hará público en la segunda quincena de marzo siguiente.

Los concursantes deben certificar que la obra se halla



libre de derechos, y el premio no podrá ser dividido, aunque sí declarado desierto.

Espasa-Calpe publicará la obra galardonada y tendrá opción para editar otras de las presentadas, si así lo considerase conveniente. Los trabajos se presentarán en la dirección de la editorial citada, carretera de Irún, Kilómetro 12,200. Madrid-34.



MÉTODO MONTESSORI

Desde el 17 de octubre y hasta el 30 de mayo de 1984 se viene celebrando en Madrid, patrocinado por la Asociación Montessori Española, un curso sobre el Método Montessori, destinado a los niveles de preescolar y ciclo inicial.

Teléfono de la Asociación Montessori: 403 64 84.



NOEGA DE CUENTOS

La extensión no inferior a 100 folios ni superior a los 150, mecanografiados a doble espacio. Premios cien mil ptas., como anticipo de derechos de autor, a cargo de editorial NOEGA. Enviar originales antes del 31 diciembre.

C/ Asturias, 16, Gijón-6. No se admiten pseudónimos.

I CERTAMEN DE INVENTOS ESCOLARES

La Dirección General de Educación Básica, a través de la Inspección General de Educación Básica del Estado, convoca el I CERTAMEN DE INVENTOS ESCOLARES.



Podrán tomar parte en este Concurso los alumnos de Centros Públicos y Privados que cursen Educación General Básica. La participación en el Certamen, a título individual o formando equipos, versará sobre un tema libre. Los trabajos seleccionados serán enviados al Instituto Japonés de Invenciones e Innovaciones, que obsequiará al ganador y acompañante con un viaje a Tokyo. Los colegios colaboradores serán obsequiados también con material didáctico. El plazo de admisión de trabajos finaliza el 16 de diciembre de 1983.

CONCURSO DE TRABAJOS SOBRE EPA

La Dirección General de Educación Básica, con el patrocinio de la Confederación Española de Cajas de Ahorro, ha convocado un concurso de trabajos sobre la Educación Permanente de Adultos.

Podrán tomar parte todas aquellas personas que trabajan en la enseñanza, pública o privada, y que acrediten haber trabajado o trabajen en la actualidad en la EPA.

Los trabajos versarán so-



bre alguno de los siguientes temas: Nuevos proyectos de alfabetización o ideas concretas para fomentar la alfabetización de los grupos desfavorecidos, sistema abierto en la educación permanente de adultos, nuevos programas flexi-

bles, la motivación en dicha educación, estudio comparativo de los distintos métodos o sistemas educativos en la EPA.

Los trabajos no podrán exceder de 25 folios y deberán estar escritos en castellano. El plazo de presentación finalizará el día 30 de noviembre del presente año. Los premios son los siguientes: El primero de 100.000, el segundo de 60.000 y el tercero y cuarto de 25.000 pesetas.

Información: Inspección General de Educación Básica del Estado. Paseo del Prado, 28, 1.º. MADRID-14.

PREMIO DE ENSAYO POLÍTICO Y PARLAMENTARIO

Con un millón de pesetas está dotado el premio de ensayo político y parlamentario, convocado por el Congreso de los Diputados. Se otorgará anualmente en la segunda quincena de noviembre a la persona, grupo de investiga-

dores o institución privada que participen con el mejor estudio sobre la Constitución Española de 1978, en su conjunto o en relación a alguna de sus partes, o sobre la regulación, composición y funcionamiento del Congreso o del Senado. Podrán tener enfoque jurídico, histórico, económico, filosófico, sociológico o sobre posibles reformas de la normativa vigente.



PREMIO DE POESÍA

La Sociedad de Poetas y Artistas de Francia convoca el premio de poesía Henry Meillant. Extensión máxima de 500 versos, con tema y verso libres. Se publicará el manuscrito. Plazo de admisión hasta el 31 de noviembre. Enviar originales al apartado 659 de Palma de Mallorca.



PREMIO CIUDAD DE VALLADOLID, DE NOVELA CORTA

El Ateneo de Valladolid, con el patrocinio del Ayuntamiento, convoca a los autores de novelas inéditas, de tema libre y escritas en castellano. La extensión mínima de las obras que concurren será de 75 folios, y la máxima de 100. Se enviarán por triplicado antes del 31 de diciembre de 1983 al Ateneo de Valladolid, plaza de España, 10. El premio está dotado con 500.000 pesetas para el ganador, en concepto por los derechos de la primera edición.

BARRO, DE POESÍA

El grupo poético de Sevilla Barro convoca a su V Premio de Poesía. El premio consistirá en 50.000 pesetas en metálico y la publicación de la obra premiada en la colección de poesía y prosa Vasija. Los libros deberán tener una extensión máxima de 750 versos y mínima de 500, siendo el tema y el procedimiento totalmente libres.

Los originales deberán ser inéditos. Se enviarán por triplicado y bajo lema. En sobre adjunto se indicarán los datos del autor o autora y ficha biobibliográfica.

Los trabajos serán remitidos a la secretaría de Barro, grupo poético, avenida de Felipe II, 19, 5.º 3, Sevilla-13. El plazo de admisión finaliza el 10 de noviembre de 1983.

PREMIOS CDL 1983

El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid convoca los siguientes premios:

a) De investigación y experiencia didáctica en el área Humanística.

b) De Investigación y experiencias didácticas en el área Científica.

c) De Investigación Pedagógica.

La cuantía de los tres premios será de 100.000 pesetas, cada uno. Podrán optar a estos premios los colegiados del Distrito Universitario de Madrid y de Castilla-La Mancha, con colegiación anterior al 1 de junio de 1983. Los trabajos se entregarán por duplicado y deberán tener una extensión máxima de 150 folios. El plazo de admisión finalizará el 1 de diciembre de 1983. Más información en la Plaza Santa Bárbara, 10-3.º. Madrid.

ENSAYO SOBRE HISTORIA DE EXTREMADURA

Premio de 100.000 pesetas para el mejor ensayo sobre aspectos económicos, políticos, sociales o culturales de la historia de Extremadura. Extensión: entre cien y doscientos folios. Enviar por triplicado, con pseudónimo, plica, antes del 30 de noviembre, a **Universitas** editorial, C/Avenida de Colón, 9. Badajoz. La obra premiada será publicada por editorial Universitas.



JOSÉ ORTEGA Y GASSET DE PERIODISMO

Se crea con ocasión del nacimiento de su fallecimiento y cada año será fallado dentro del mes de enero y entregado el día 9 de mayo. Podrán optar los artículos, reportajes e informaciones —escritos o fotográficos— firmados, aparecidos en diarios o revistas en lengua española en cualquier país del mundo, dentro del año 1983. Se exceptúan los publicados en EL PAÍS.

El premio, único e indivisible, consistirá en la entrega de un emblema artístico y un millón de pesetas. Hay que remitir dos ejemplares de la publicación, donde hubiera aparecido el artículo, al consejero delegado de PRISA (Miguel Yuste, 40. Madrid-17) antes del 15 de enero de 1984.

La escuela en en el mundo

Italia: Modelo de integración social

En 1979 se promulga en Italia una ley que obliga a que los niños disminuidos sean integrados en las escuelas obligatorias. La ley tiene, sin embargo, algunas lagunas y exige que la escuela pública/estatal esté preparada para la integración, pero no precisa la integración de los casos graves de minusvalía física o psíquica.

Italia es, juntamente con Suecia, el único país europeo donde es obligatoria la escolaridad de los deficientes en centros normales, habiendo desaparecido prácticamente los Centros de Educación Especial, salvo algunos de la zona Sur.

Según una estadística realizada en 1980, un 1,1 por 100 de la población infantil italiana sufre algún tipo de deficiencia.

Los entes locales, de modo especial los ayuntamientos, son los responsables de posibilitar los servicios necesarios de apoyo a la integración. El Estado Central pone el profesorado, mientras el ayuntamiento pone los servicios. Concretamente, la ley citada exige que cuando un niño disminuido, psíquico o físico, se integra en una clase «normal», el número de alumnos no podrá ser superior a veinte. Y en caso de un alumno de deficiencia grave, se contará con un profesor de apoyo.

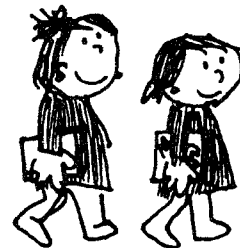
La misma ley especifica que este profesor sea especialista, fisioterapeuta especialmente.

Entre las ciudades cuyos municipios han trabajado desde hace varios años por la **integración** del deficiente destacan Bolonia y Turín.

En Turín se han logrado cotas satisfactorias de integración. La integración en Turín capital es diferente, según sea la enseñanza maternal o la elemental. En la escuela maternal (en Tu-

rín más de la mitad de esta enseñanza es municipal), la integración ha llegado hasta los casos más graves y profundos, debido a la larga tradición de renovación e innovación pedagógicas de los profesores.

La preparación de los profesores de estas escuelas municipales se realiza por el propio ayuntamiento, que los va transformando en fisioterapeutas, logopedas, etc. Este profesorado realiza cursos en la Universidad durante varios años, logrando de este modo una preparación técnica, por un lado, y didáctico-pedagógica, por otro.



Los maestros estatales que llevan las clases con niños disminuidos no reciben formación estatal, pues el Estado no los financia.

En cuanto a la escuela básica obligatoria, la integración es más complicada, al tener el Estado y el Municipio competencias sobre la misma.

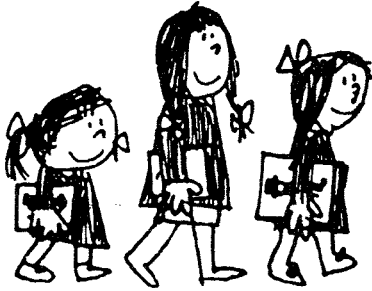
En el caso de Turín se ha llegado a un acuerdo por el que los profesores de apoyo sean en parte estatales y en parte municipales.

El ayuntamiento se ocupa de la especialización de los maestros de apoyo para psicóticos, sordos y caracteriales.

Esta es la principal dificultad para llevar a cabo la integración de los niños deficientes, la falta de formación y colaboración de muchos maestros ante este gran y difícil reto.

Una Oficina de Coordinación estudia, barrio por barrio, los casos de niños disminuidos, lo que hace que se sepa con antelación el núme-





ro de alumnos deficientes que van a asistir a la escuela el curso próximo. Así, la ordenación educativa es más fácil.

El encargado municipal habla con el director y el profesorado de la escuela que mejor pueda atender al alumno, según su clase de deficiencia, y le proporciona el profesor de apoyo adecuado.

Esta Oficina de Coordinación seguirá prestando apoyo a estos alumnos, organizando actividades extracurriculares, e incluso vacaciones de integración, además de otros servicios asistenciales.

Antes de la promulgación de la Ley de Integración que analizamos, existía un gran movimiento social, realizado por profesores democráticos y Asociaciones de Padres de deficientes, que llevaban varios años luchando por la **integración social y escolar** del disminuido. Como ejemplo de escuela de Integración, anterior a la Ley, estaba la llamada «Casa del Sol», escuela para niños con lesiones cerebrales, parálisis y otros defectos, en las que trabajó Fiorenzo Alfieri, uno de los pedagogos pioneros de la integración en Italia.

La función de la integración camina hacia dos vertientes, fundamentalmente: insertar e integrar al disminuido en el grupo y en la sociedad.

El problema de la **integración escolar** se agrava, sin embargo, en las zonas rurales, especialmente en el Piamonte. En esta zona italiana, agraria y pobre, existe el maestro de apoyo estatal que se traslada de una escuela de un pueblo a otro, con las dificultades que esto conlleva. Los ayuntamientos, por falta de recursos, no pueden hacerse cargo de estos servicios.

Sin embargo, este sistema no satisface a muchos enseñantes, que creen que el problema no es tanto el tener o no un profesor de

apoyo, sino la organización conjunta de la escuela y la educación del país.

Los profesores de apoyo suelen trabajar la jornada completa normal en las escuelas a tiempo completo y en el caso de la escuela obligatoria, cuatro horas por la mañana. También existe la modalidad de apoyo durante seis horas a la semana.

Otro problema del disminuido, sin resolver, es su evaluación y su inserción en la sociedad al terminar sus estudios.

Se trata de ver con qué criterios y baremo se evalúa a un alumno disminuido, integrado en una escuela «normal».

En la **escuela integrada**, el alumno disminuido promociona con sus compañeros de curso hasta el final de 5.º curso elemental. En caso de que sea posible, el alumno avanzará hasta cursos superiores.

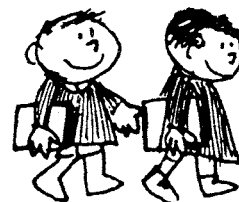
Al terminar la enseñanza elemental, el alumno puede asistir a la escuela media.

Un problema sin resolver aún con éxito es la adaptación del disminuido al trabajo profesional. En este campo sólo se han dado los primeros pasos; para ello, la Oficina de Asesoramiento de Trabajos organiza, esporádicamente, cursos en los que pueden integrarse alumnos deficientes, con la finalidad de proporcionarles un trabajo adecuado a sus características.

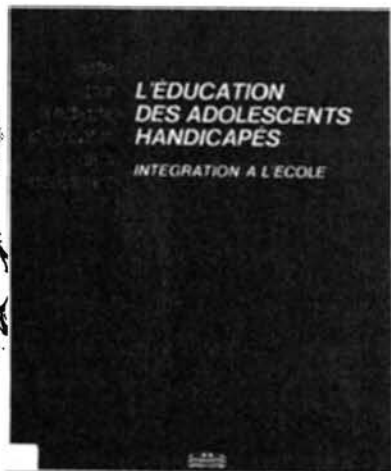
Italia cuenta con una legislación laboral bastante progresista, ya que las empresas tienen la obligación de cubrir hasta un 15 por 100 de sus plantillas con obreros minusválidos. No quiere decir, sin embargo, que dicha legislación se cumpla a satisfacción.

La integración de niños deficientes está considerada como uno de los instrumentos didácticos más importantes, según afirma una directora de una escuela elemental de integración.

JORGE ROA HERNÁNDEZ



Bibliografía básica

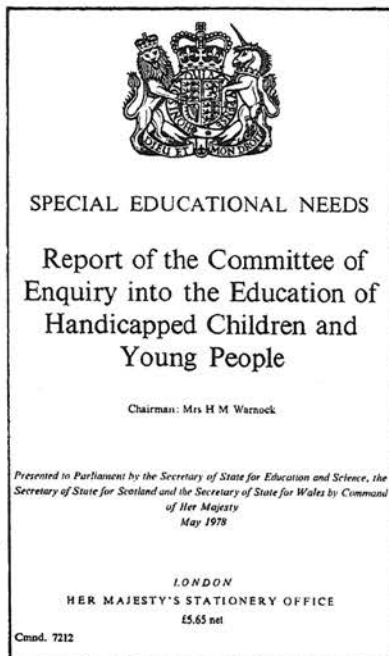


CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. L'éducation des adolescents handicapés. Intégration à l'école. Paris, OCDE, 1981, 149 págs.

Informe de un proyecto de estudio iniciado en 1978 sobre «La educación de los adolescentes deficientes» y su integración escolar. Se trata de estudiar la problemática de los mismos en los últimos años de escolaridad obligatoria y en el período de paso al mundo del adulto. El estudio comprende tres partes que versan sobre el proceso de integración, problemas y tendencias comunes en los diversos países miembros de la OCDE; estudios de casos concretos referentes a Francia, Estados Unidos, Reino Unido, Suecia, Italia y Noruega; en la tercera parte exponen las estrategias necesarias para poder llevar a cabo la integración y técnicas específicas de integración generadoras de cambio en la educación.

Libro interesante ya que de forma experiencial nos señala

desde distintos especialistas los puntos a tener en cuenta en toda política educativa de base integradora.



WARNOCK, H.M.: REPORT OF THE COMMITTEE OF ENQUIRY INTO THE EDUCATION OF HANDICAPPED CHILDREN AND YOUNG PEOPLE. London. May 1978.

En este informe se tratan todos los aspectos, que inciden en la atención a los disminuidos a lo largo de su trayectoria vital. Se proponen igualmente una serie de proyectos para ayudar a los padres de disminuidos menores de cinco años, experiencias de empleo para los que dejan la etapa escolar.

En cuanto a integración establece una serie de condiciones relativas al establecimiento efectivo de grupos de educación especial en colegios or-

dinarios, dichas condiciones se refieren a padres, profesorado, dirección, organización y métodos, servicios especiales y de apoyo, etc.

Las premisas del colegio las destaca como factores determinantes de la efectividad de la integración.

Destaca la importancia de que sean experimentados los distintos modelos de integración, en los distintos tipos de deficiencias.

La lectura de este informe es de interés para cuantos profesionales están relacionados con la atención y educación de los niños disminuidos, marcando en cuanto a integración se refiere unas pautas muy certeras de actuación.



SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO. A EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRADA. Lisboa 1982.

Partiendo del objetivo básico de educar a los niños disminuidos conforme a sus necesidades prestándoles los

apoyos educativos que cada deficiencia requiere, consideran que es necesario efectuar una serie de modificaciones para que la integración de la educación especial en la ordinaria sea una realidad.

El libro consta de dos capítulos; en el primero se estudia el concepto de integración, con sus niveles de aplicación, recursos existentes, alternativas en orden a la integración escolar, integración según tipos de deficiencias: auditivas, visuales, físicas y motrices y mentales.

También considera algunas estrategias que pueden favorecer la educación integrada tales como: cambios de actitudes en la sociedad, formación del profesorado, equipos de apoyo a la escuela.

En el segundo capítulo sobre la base de los datos obtenidos a través de un trabajo experimental llevado a cabo con una muestra de 148 entrevistas, se lleva a cabo un estudio cualitativo y cuantitativo de los datos. De este estudio se sacan conclusiones referentes a posibilidades de integración según deficiencias, grado, edades...

La base experimental diseñada en el mismo es una muestra clara de una planificación bien concebida sobre la implantación de una educación especial integrada.

BIRCH, J.W. Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes. Reston. Virginia, Council for Exceptional Children, 1974, 104 págs.

Obra sobre la integración de niños retrasados mentales educables en clases regulares.

Mainstreaming:

Educable mentally retarded children in regular classes

Jack W. Birch

El primer capítulo se dedica a exponer las razones y características de la integración y en el segundo se hace una definición descriptiva de la misma con una explicación de la terminología relacionada con el concepto de integración. Los capítulos siguientes describen la realización integradora llevada a cabo en las ciudades norteamericanas de Tacoma (Washington), Richardson y Plano (Texas), Tucson (Arizona), Louisville (Kentucky) y Kanawha County (West Virginia). El capítulo noveno examina algunos de los factores claves en el proceso de integración y en el décimo y último se hace referencia a otros distritos escolares donde se lleva a cabo la integración.

L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI HANDICAPPATI NELLA SCUOLA MATERNA E DELL'OBBLIGO.

Ministerio della pubblica istruzione.

Roma, 1980. 130 págs.

La publicación recoge algunas normas y datos estadísticos concernientes a la integración escolar de alumnos minusválidos.

En la primera parte se recogen por orden cronológico, integralmente o en parte, los textos legales referentes a

esta materia y publicados por el Ministerio de Instrucción Pública italiano desde 1975, año en que se ordenó por primera vez la inclusión de los alumnos minusválidos en la escuela obligatoria.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
UFFICIO STUDI E PROGRAMMAZIONE

L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI HANDICAPPATI NELLA SCUOLA MATERNA E DELL'OBBLIGO

NORMATIVA E DATI STATISTICI

Roma, Ottobre 1980

En la segunda parte, se recogen algunas estadísticas y datos significativos referidos a dificultades, modalidades, profesorado... etc., para llevar a cabo la integración escolar recogidos durante el curso escolar 1979-1980. Las estadísticas incluyen sólo los Centros públicos.

ENFANTS AYANT DES BESOINS SPECIAUX DANS LES GARDERIES.

Une guide d'intégration. Canada, Ministère de la Santé et Bien-être Social 1978. 57 págs.

En la obra se hace una exposición de la corriente integra-

dora, profundiza en los principios filosóficos que la rigen concluyendo que los alumnos con problemas especiales deben ser escolarizados en guarderías ordinarias con programas especiales.

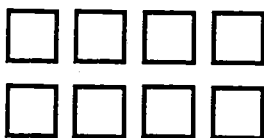
La puesta en marcha de estos programas especiales puede ocasionar dificultades de organización de servicios, de personal o de carácter técnico. La guía pretende hacer una aportación de las experiencias llevadas a cabo en Canadá en este campo, y de diversos programas y estrategias para llevarlos a término.

Una segunda parte recoge una serie de datos informativos útiles a padres y profesores, sobre los recursos y servicios especiales existentes en Canadá, así como bibliografía para padres y profesores.

L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI HANDICAPPATI NELL'ESPERIENZA SCOLASTICA.

La Scuola.
Brescia 1977.

L'INTEGRAZIONE
DEGLI ALUNNI
HANDICAPPATI
NELL'ESPERIENZA
SCOLASTICA



Editrice La Scuola

Esta obra recoge las conclusiones del Seminario que en abril de 1976 realizó la Asociación Italiana de Maestros Católicos.

En el Seminario se trataron temas relativos a la investigación científica de las características, condiciones, estrategias, etc. que deberán adoptarse para hacer posible la integración escolar.

Buena parte del material que recoge este volumen, fue elaborado en dicho Seminario donde estuvieron representados profesores, directores de escuela y especialistas. Los estudios se clasifican en tres bloques temáticos. En el primero se presentan diversas experiencias de integración, en el segundo se aportan diferentes estudios técnicos, que pueden contribuir a la renovación pedagógica, en el tercer bloque se insertan orientaciones para conseguir la integración del alumno minusválido en la escuela ordinaria.

THE CLASSROOM TEACHER AND THE SPECIAL CHILD

Special Learning Corporation.

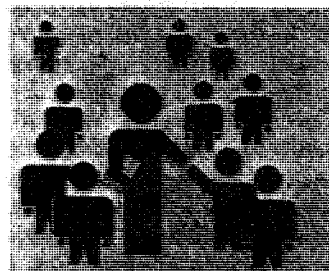
42 Boston Post Rd. Guilford.
Connecticut. 06437.

Tras los profundos cambios habidos en la década de los 70, respecto a las necesidades de educación de los niños disminuidos, el libro intenta abordar desde la óptica de la integración en la escuela ordinaria, los principales problemas habidos, ofreciendo sugerencias alternativas para su-

perar las dificultades con que se encuentran los profesores ante este tipo de situaciones, a la hora de proveer de una adecuada educación a cada niño de su clase.

Readings in

The Classroom Teacher and the Special Child



Special Learning Corporation

La obra está dividida en cinco capítulos con varios artículos de diferentes autores cada uno de ellos, en los que se abordan temas tales como: el profesor en crisis, el problema de la hiperactividad, primeros pasos para el disminuido, el niño autista en la escuela, nueve pasos para una buena enseñanza, etc...

ASSESSMENT OF THE EXCEPTIONAL LEARNER IN THE REGULAR CLASSROOM

Denver, Colorado. Love Publishing Company. 1978, 116 págs.

El principal propósito de esta obra es ofrecer al profesor de clases ordinarias unas orientaciones básicas para to-

Assessment of the Exceptional Learner in the Regular Classroom



mar decisiones y valorar la integración de los disminuidos en clase, determinando si las referencias, las fuentes de identificación y la interpretación de los informes de otros profesionales, son adecuadas.

Este libro se presenta dividido en cuatro partes, y aborda desde la detección y el diagnóstico, al diseño e implementación de los programas de educación individualizada.

READINGS IN MAINSTREAMING

Special Learning Corporation,
42 Boston Post Rd. Guilford,
Connecticut. 06437.

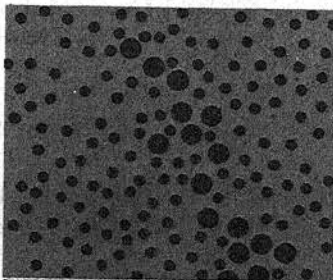
El libro forma parte de una colección que aborda desde un punto de vista renovador las actuales corrientes educativas en Educación Especial.

Considera la problemática existente desde diferentes ópticas y sobre diferentes aspectos, entre ellos el de la integración y asesoramiento para la transformación del tradicional

sistema de enseñanza para el deficiente.

Este volumen recoge una serie de artículos de diferentes autores que consideran desde los aspectos legislativos y conceptuales de la integración hasta algunas experiencias concretas realizadas.

Readings in Mainstreaming



Special Learning Corporation

Dividido en cinco grandes apartados, algunos temas abordados son: Implantación de la Ley Pública 94-142; Normalización y conceptos afines: palabras y ambigüedades; Programa de integración para deficientes medios, etc...

INTEGRACIÓN SOCIAL DEL SUBNORMAL

Editorial Karpos, S.A.
Madrid, 1980.

Se trata de una publicación que reúne los textos del Simposio organizado en Madrid del 3 al 6 de marzo de 1980 sobre el título del mismo. En él autores varios tratan desde distintos enfoques: social, laboral, educativo, familiar y social, jurídico, las posibilidades de integración del disminuido

psíquico, así como la rentabilidad económica de la integración laboral.

En uno de los capítulos se estudia el informe ICAM-80 realizado en centros de acogi-



Ramón de Sainzarribona
José P. Sánchez Llamas
María Lina de Ramón-Laca
Montserrat Trueta de Trias
Salustiano Rodríguez
María José Domínguez
José Luis Carrasco
José Anaso
Carmen Goyone
Pedro Ramos
José María Pérez Martín
Juan Pérez Martín
Federico Sainz de Robles
José Villares
Juan Ruf Carballo

da y tratamiento de subnormales de Madrid, Toledo y Ciudad Real; el mismo abarca ocho capítulos referentes a identificación, diagnóstico de la subnormalidad, tratamiento prestado, nivel de escolarización, nivel de preparación laboral e integración social, este estudio se realizó sobre una muestra de 500 entrevistas en proporción a la población 400 Madrid, 50 Toledo y 50 Ciudad Real.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DEL REAL PATRONATO DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A DEFICIENTES

ACTIVIDADES

— Relación permanente con organismos nacionales e



internacionales, públicos y privados implicados en el problema, con quienes se intercambia regularmente información y documentación.

— Servicio de Consulta bibliográfica que atiende las peticiones de cuantas personas y entidades solicitan información sobre cuestiones relacionadas con el tema.

— Organización de reuniones técnicas e intercambio de expertos.

— Biblioteca abierta al público.

— Elaboración de Dossiers sobre temas monográficos, resultado de una labor de investigación bibliográfica. Su finalidad es la de servir de documentación de base para posibles estudios e informes técnicos.

— Un Programa Editorial que comprende tres tipos de publicaciones:

a) La «Guía Bibliográfica», de periodicidad cuatrimestral,

que refleja la documentación recibida.

b) Una colección de libros de carácter técnico sobre los temas de mayor interés.

c) Folletos de carácter divulgativo.

— Filmoteca.

Toda la documentación recibida abarca las minusvalías psíquicas, físicas y sensoriales, en los siguientes campos: Medicina, Psicología, Educación, Trabajo, Tiempo Libre, Cuestiones Sociales, Familia, Religión, Legislación, etc.

SERVICIO INTERNACIONAL DE INFORMACIÓN SOBRE SUBNORMALES.

Serrano, 140. Tel. 261 38 39. Madrid-6. Reina Regente, 5. Bajo. Tel. 42 36 56. San Sebastián.



narcea, s. a. de ediciones

educación hoy



**Teoría y Práctica de la Educación Especial.
Educación Intelectual del niño trisómico-21 (mongólico).**

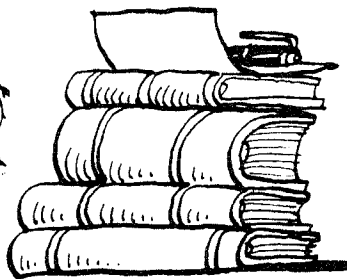
M. López Melero

El libro, escrito a partir de una investigación, analiza la situación en los centros de Educación Especial y esto lleva al autor a proponer un modelo teórico-práctico de intervención afirmando que el profesor debe ser también un investigador en su clase. La parte didáctica se muestra como su principal valor. No sólo proporciona a los profesores de educación especial una valiosa guía en su tarea educadora, sino que además aporta un modelo didáctico explícito.

1983. 496 págs. 1.350 Ptas.

Dr. Federico Rubio y Gali, 9 - Madrid-20 — Teléf. 254 64 84 - Distribución: 254 61 02

Acuse de recibo



LIBROS

Alianza Editorial, y dentro de la colección «Alianza Universidad», ha editado **El juego del Cociente Intelectual. Una investigación metodológica sobre la controversia herencia-medio**, del que es autor Howard F. Taylor. En las 296 páginas de que consta el libro, se pasa revista a los trabajos empíricos que han tratado de fundamentar alguna de las tesis alternativas.

De la misma editorial: **Circo matemático**, de Martín Gardner (316 págs. Libro de bolsillo), libro en el que se refleja el genio lúdico del autor, muy afín a Lewis Carroll; y de Rabindranaz Tagore: **El cartero del rey. El asceta y el Rey y la Reina**. Col. «El Libro de Bolsillo», (127 págs.)

De Ediciones Generales Anaya, reseñamos **El tapón de cristal**, de Maurice Leblanc, un título más de la magnífica colección **Tus libros**; y **El Forastero Misterioso**, alegoría sobre la condición humana y

la absoluta relatividad de todas las cosas, salida de la brillante pluma de Mark Twain.

La Generalitat Valenciana ha publicado dos magníficos libros de divulgación sobre el Estatuto de Autonomía y la Constitución. Profusamente ilustrados, espléndidos el papel y el color, se ofrecen al lector en valenciano y castellano. **Parlem de l'Estatut** se titula por una cara, y, por la otra: **Hablemos del Estatuto**. De la misma manera: **Hablemos de la Constitución** y **Parlem de la Constitució**.

Acusamos recibo, asimismo, de dos libros de Editorial Playor (Madrid). **La prosa medieval**, del que es autor Joaquín Rubio Tovar (141 págs.) y **Literaturas marginadas**, de M.C. García de Enterría (146 págs.). Se trata de una colección de 25 breves volúmenes, a cargo de especialistas, dedicada al estudio sistemático de la literatura española en sus diversas épocas.

Rogelio Blanco, en **La Pedagogía de Paulo Freire (ideología y método de la educación liberadora)**, reivindica una lectura crítica y actual del pensador brasileño, por encima de los que le mitifican o le tachan de utópico y tercermundista. El libro está editado por Zero-Zyx y consta de 190 p.

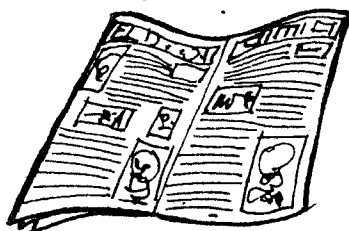
Fruto de veinte años de personal dedicación al estudio y a la psicomodificación de los deficientes mentales es la magna

obra de Antoni Cambrodí: **Principios de Psicología evolutiva del deficiente mental**. Barcelona. Editorial Herder, (372 págs.); en su elaboración aparecen expresamente señalados los hechos experimentales y los planteamientos doctrinales que concluyen en la formulación de una teoría evolutiva propia para el deficiente mental, legitimada por rasgos cualitativos y cuantitativos diferenciales respecto a la normalidad.

De la misma editorial: **La Educación en la cristiandad antigua**, en el que su autor, Pierre Riché, bosqueja una historia de la educación, que abarca desde el siglo V al XI (174 págs.).

Antón Retaco es un precioso cuento, creativo y bonbadoso, escrito por María Luisa Gella, esposa del también inolvidable poeta Luis Felipe Vivanco, y magníficamente ilustrado por Arcadio Lobato.

Antón Retaco es el protagonista que nos introduce en las aventuras de su familia de titiriteros. Está publicado por Noguer, dentro de la colección «Mundo Mágico» (119 págs.).



La teoría psicológica del tanteo experimental base de la pedagogía de Freinet, se va

afirmando sin cesar y va creciendo el número de profesionales de la enseñanza que practican los métodos naturales. Y precisamente sobre **Los Métodos Naturales** de Celestin Freinet, tenemos delante **El aprendizaje de la escritura**, de la colección **educación-didáctica** de Editorial FONTANELLA. De la misma editorial, pero de la colección **educación-sociedad** y de otro autor francés, Bernard Eliade, **La escuela abierta**, en el que se propone un plan de renovación simple a partir de tres ideas clave: la apertura hacia el mundo contemporáneo, la actividad prioritaria de los alumnos y la constante relación clase-hogar. (265 p.).

De la colección **Biblioteca Románica Hispánica**, Editorial GREDOS nos remite **Evolución de las Lenguas y reconstrucción**, de André Martinet, versión española de Segundo Álvarez. En la primera parte se aborda la problemática general de la Lengua y en las tres partes restantes se analizan los estudios indoeuropeos, románicos y semíticos, respectivamente. (267 p.).

EDICIONES SAN PÍO X publica: **Tutoría con adolescentes**, de Juan José Brunet Gutiérrez y José Luis Negro Failde, 366 p.; **El Educador y su función orientadora**, de José María Martínez Beltrán, 270 p., y **¿Cómo programar las técnicas de estudio en EGB?**, de Juan José Brunet Gutiérrez. (295 p.).

De colores llamativos y relajantes son las cuatro portadas del **ABC de la ortografía moderna**: Rojo, salmón, azul y verde. Su autor, José Escarpenter, dice que se trata de «un método práctico, directo, con reglas simplificadas, exposición clara y eficaz, que incluye ejercicios, dictados y un extenso glosario de términos de escritura du-dosa». Editorial PLAYOR.

Didáctica Geográfica (números 8 y 9) es una revista científica de la Universidad de Murcia, que se propone la publicación de textos que faciliten información y orientaciones útiles al profesorado. Destacamos el ensayo de José L. González Ortiz y N. Martínez Valcárcel sobre **Principios para una programación de la Geografía en la Educación General Básica**.

De la editorial bilbaina DESCLEE DE BROUWER han llegado **La Revolución combate contra la teología de la muerte** (Discursos «Cristianos» de un comandante sandinista), del que es autor Tomás Borge Martínez (96 p.); de la misma Editorial: **Lo que hemos visto y oído. Apuntes en la revolución de Nicaragua**, de M. Cerezo Barredo y Teófilo Cabestrero. Profusamente ilustrado (150 p.).

La Física Básica es un conjunto de ideas y orientaciones dirigidas a los profesores que

orientan el aprendizaje de la Física Básica Elemental, a nivel de segunda etapa de EGB y, en algunos aspectos, a nivel de segundo curso de Bachillerato. Esta es en síntesis la idea que el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela refleja en la obra **Física Básica**, en la cual se dedica un capítulo a la medida de magnitudes y al tratamiento de datos experimentales. El resto del trabajo se estructura en los grandes apartados clásicos de la Física: Mecánica, Calor, Electricidad y Óptica.

Carme Alcoverro y Enric Larreula son los autores de **Orientacions per a l'ensenyament de la llengua catalana a EGB**. Ediciones PROA. Colección **Baldiri Reixach**. Escrito en lengua catalana (167 p.).

Editorial TECNOS publica **Propuestas Morales**, del profesor Aranguren, que es la puesta al día de un pequeño libro, titulado en su momento: **Lo que sabemos de moral**. Presenta el libro Feliciano Blázquez con una **Introducción al pensamiento ético de Aranguren**. Con una mezcla de descripción y profecía, desmitificación y esclarecimiento, Alberto Moncada ha dado en la llaga con su libro **Más allá de la educación**, de la misma Editorial: TECNOS. En 125 páginas hace un **diagnóstico** del sistema educativo actual, constatando con cierto distanciamiento crítico, sus defectos y lagunas. La segunda parte las titula **Profecías**,

en la que señala las líneas posibles a seguir en una reforma del sistema educativo.

El número 12 de la colección **vida y amor**, de la Editorial PPC lo ha escrito Carlos Díaz y se llama **Tiempo para jóvenes maestros de jóvenes**. (171 P.). Damos cuenta también de **Reconciliación del cristiano con la sexualidad**, por Francisco Javier Elizari. (136 p.), en la misma editorial.

De Editorial POPULAR (Madrid) nos llega el cuaderno **La Constitución... a lo claro**, elaborado en colaboración, por Carlos Giner. De la misma Editorial, **Los adultos y la educación sociopolítica**, de Etelvino González (186 p.); **La acción sociocultural en los municipios** (sobre textos del 1.º Congreso de Animación Sociocultural y Municipios), 112 p.; **Los Preadolescentes**, por Teófilo García Chico, Ignacio Jordán, Isabel Mariscal, Luis Niño del Portillo y Martín Valsemada. Gran tamaño profusamente ilustrado; 124 p.; **El Rey Alcalde** (primer premio «Los Madriles» 1982), de Luisa Villar; **72 Juegos para jugar con el espacio y el tiempo** (experiencias pedagógicas), de Susana Guzner; y **Comunidades Autónomas, Qué son, para qué, cuánto cuestan**, 2.ª ed., de Luis Larroque. (80 p.).

Las actuaciones conseguidas y las líneas de trabajo de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional ofrecen posibilida-

des y realidades concretas, de tal importancia que hacen necesario impulsar decididamente y potenciar al máximo esta labor. A ello responde **Cuatro Estudios sobre Educación**, libro editado por el Consejo General de Castilla y León haciendo referencia a las I Jornadas Castellano-Leonesas sobre Orientación Escolar y Vocacional. 318 págs.

La Universidad Autónoma de Madrid ha editado, con el título de **Perspectivas actuales en la sociología de la Educación**, las ponencias presentadas al I Symposium Internacional de Sociología de la Educación, organizado por el ICE de aquella Universidad.

Relajación y yoga para escolares, de Carlos Vacas Belda, editado por NARCEA, propone con detalle a los educadores las principales técnicas de relajación y las posturas fundamentales de yoga de forma asequible y fácil de poner en práctica con cualquier tipo de niños. Al describir cada técnica o cada postura, se acompaña de una explicación de su utilidad en la vida diaria. 111 págs.

La Subdirección General de Investigación Educativa, a través del Servicio de Publicaciones del MEC, ha editado el segundo volumen de la serie dedicada a la difusión de las investigaciones. El tomo, de 298 p., se titula **Investigaciones educativas de la red IN-CIE-ICES 1978-82** en el que

se recogen los «abstracts» de investigaciones pertenecientes a los Planes de Investigación Nacionales y al 1.º Plan de Desarrollo e Innovación Educativa. Cada «abstracts» recoge los siguientes apartados: el título de la investigación; el instituto que la ha realizado; el equipo investigador; duración del Proyecto; objetivos; planteamiento de la investigación, metodología, resultados y descripciones.

REVISTAS

Nueva Revista de Enseñanzas Medias ha honrado con un **Monográfico de Estudios Literarios** al ilustre catedrático don José Manuel Blecua Teijeiro. 17 colaboraciones más una entrevista y un «prologo» a cargo de Felipe B. Pedraza integran el volumen.

De la **Revista de Educación** hemos recibido dos gruesos tomos, uno sobre **Educación Compensatoria** (enero-abril 1983) y otro, con cierto retraso, **La Orientación Escolar** (mayo-agosto 1982). Realmente interesantes.

Damos cuenta del n.º 13 de **Estudios de Psicología**, en cuyas páginas puede leerse una entrevista con R.D. Laing; un dossier sobre **Anorexia nerviosa**, y artículos de Rosa Calvo: **Tratamiento conductual del alcoholismo**; de Miguel Costa: **El asma bronquial** y de C. Varela y R.P. Liberman: **Un nuevo enfoque sobre la esquizofrenia**.

Educadores, en su número 123, dedica un amplio ensayo a estudiar el **Enfoque motivacional en el marco educativo** (Santos Rego y Domínguez Rey), así como unas pertinentes consideraciones de José Antonio Ríos sobre **Apego y diálogo no-verbal en la infancia**.

El Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (mayo-junio 1983), además de la información habitual, ofrece un encarte sobre el **Convenio de la Enseñanza Privada**.

De Profesiones y Empresas, Revista de orientación e investigación profesional, llegan los números 83 y 84 (julio/agosto). Destacamos los artículos sobre **Análisis de la actual F.P. y soluciones para su mejora a medio plazo** y **La F.P. Ocupacional**.

Educación y Sociedad, Revista interdisciplinar de la educación es una publicación trimestral, recién nacida, publicada por Akal (Madrid) y dirigida por Mariano Pérez Enguita. Consta de una sección de **ensayos** sobre temas educativos y culturales; de otra, titulada **Archivo**. Gran número de páginas se dedican a **Recensiones** de libros y dos páginas finales a **Información**.

Documentación e Información Pedagógicas es el Boletín de la Oficina Internacional de Educación, cuyo número 226 está dedicado a la «Educación para la comprensión internacional, la paz y los derechos humanos».

La parisiense revista **Education Permanente** estudia, en su número 68, el tema de la «Formation des Adultes: Politiques et Recherches».

Nos llega el número 114 de la **Revista de Ciencias de la Educación**. De entre los **Estudios** varios, significamos: **Estructura de valores básicos en la adolescencia** (Eduardo López); **Los internados como instrumentos modificadores de la personalidad** (T. Ortiz Alonso y F.J. Palacín Vega); **Análisis crítico de algunos modelos de interacción Escuela-Comunidad** (A. Requejo Osorio) y **Por una pedagogía vitalista**, de Félix F. Santolaria.

Bordón, Revista de Orientación Pedagógica de la Sociedad Española de Pedagogía, en su número 202, estudia, entre otros, los siguientes temas: **Pasado, presente y futuro de la autonomía universitaria española** (J.A. Bernard Mainar); **Evaluación de programas de enseñanza** (L.M. Sobrado); **El Estado y su derecho a la organización administrativa de la educación** (R.

Medina Rubio) y **La Formación y el Perfeccionamiento de Profesores en Holanda**, de G. Vázquez Gómez.

El número 10 de **Citap**. Boletín de Psicomotricidad ofrece ensayos de Juan A. García Núñez sobre **Lateralización e Intervalo**; de F. Gutiérrez López sobre **Psicomotricidad y Educación** y Denise Cousin: **El investimento del diálogo tónico y la génesis de la comunicación**.

Helmántica, Revista de Filología Clásica y Hebrea de la Universidad Pontificia de Salamanca, dedica un número doble (número 103-105) a honrar la memoria del doctor José Guillén. Consta de 634 págs.

Magnífico de edición el número 16 de **Innovación Creadora**, Revista de la Universidad Politécnica de Valencia. Todo él está dedicado al tema de la **creatividad**, considerado desde las más diversas perspectivas.

Aparece también el número 0 de **Mañana**. Boletín de la **Asociación para la Reforma Pedagógica** (Madrid). El editorial discurre en torno a **La ambigüedad del cambio**. Hay una «Tribuna Pedagógica» sobre **Límites de la Educación Compensatoria** y amplio panorama con información, reseñas, etc.

CANCIONES POPULARES E INFANTILES ESPAÑOLAS



Este volumen, segundo de la colección FONOTECA EDUCATIVA, comprende cuatro "cassettes" sonoras que recogen, en cerca de cuatro horas de grabación, más de un centenar de CANCIONES POPULARES E INFANTILES ESPAÑOLAS, de diversa procedencia (canciones de autor; creadas por niños; de origen folklórico y popular).

Las canciones están interpretadas por niños, de tres a catorce años, acompañados de guitarra y otros instrumentos (castañuelas, crócalos, flauta dulce...).

Se incluye un libro de 252 páginas que comprende la partitura de cada canción, su texto y las actividades complementarias, con destino a Preescolar y los distintos ciclos de E.G.B.

Realizó la selección y dirigió la grabación: Montserrat Sanuy Simón.

Precio: 2.000 Ptas.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Teléfono: 222 76 24.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14. Teléfono: 467 11 54. Ext. 207.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

**Me duele este niño hambriento
como una grandiosa espina,
y su vivir ceniciento
revuelve mi alma de encina.**

**Le veo arar los rastros,
y devorar un mendrugo,
y declarar con los ojos
que por qué es carne de yugo.**

**¿Quién salvará a este chiquillo
menor que un grano de avena?
¿De dónde saldrá el martillo
verdugo de esta cadena?**

**Que salga del corazón
de los hombres jornaleros,
que antes de ser hombres son
y han sido niños yunteros.**

De El niño yuntero

Miguel Hernández