

R-458

V

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría General Técnica
Biblioteca de ...



ENE. 1981

ENTRADA

Vida escolar

Núm. 205 — ENERO-FEBRERO 1980

educación especial



BARRERAS ESCOLARES DEL DESARROLLO INFANTIL



conozca los problemas de sus hijos ó alumnos

Los niños tienen su mundo. Un mundo en el que los adultos apenas penetramos. Pero ¿por qué sucede esto? Unas veces por comodidad, otras por falta de formación y otras, las más, por falta de información.

Esas lagunas pueden ser cubiertas. Los padres y educadores pueden conocer los problemas de sus hijos o alumnos y cómo llegar a solucionarlos.

Veinte temas, contenidos en cinco cassettes, le informarán de los problemas referentes al desarrollo infantil y sus limitaciones, tanto físicas como mentales. Los temas son los siguientes:

- 1.- Los trastornos infantiles del habla. La tartamudez. Los niños con dificultad para leer y escribir (Las Dislexias). La falta de atención escolar. Los problemas de la adaptación escolar.
- 2.- Los trastornos infantiles del habla. Los niños con pronunciación defectuosa. La escolaridad en los niños con defectos intelectuales. La inteligencia defectuosa. Los temores en el niño.
- 3.- Salud física y rendimiento escolar. Trastornos sensoriales y escolaridad.
- 4.- Problemas infantiles y educación especial. El niño epiléptico.
- 5.- Los niños superdotados. Las dificultades en el aprendizaje. El niño zurdo. Personalidad y futuro profesional.
- 5.- La escolaridad y los nuevos medios de enseñanza. Los internados infantiles. Factores socio-económicos y desarrollo infantil. Influencias genéticas en el niño.

Precio de la obra: 1.000 Ptas.

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION

Secretaría General Técnica.
Ciudad Universitaria - Madrid-3. Tfno. 449 77 00

Deseo me remitan contra reembolso
los cassettes n.º _____

Don _____
Domicilio _____
Población _____
Provincia _____ Dto. Postal _____

BE/1

Vida escolar

REVISTA
DE LA DIRECCION GENERAL
DE EDUCACION BASICA
Paseo del Prado, 28-Madrid-14

NUMERO 205
ENERO-FEBRERO 1980
Año XXII

Consejo directivo

Pedro Caselles Beltrán
María Teresa López del Castillo
Gonzalo Gómez Dacal
Manuel Núñez Pérez

Consejo asesor

Agustín Escolano Benito
Pilar Ramos Guerrero
Francisco Acero Doblas
José Costa Rivas
Amando Sacristán Vicente
Eliseo Lavara Gros
Alberto del Pozo Pardo
Pedro Marín García
Adela Roderó Carrasco

Equipo de redacción

Esteban Buñuel García
Eduardo Soler Fiérrez
Carlos Arribas Alonso
Jesús Mesanza López
Alberto Aizpún López
Coronación Andrés Muñoz
Jesús Asensi Díaz

Director

Julián Juez Vicente

Edita

Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación.
Ciudad Universitaria.—MADRID-3

Imprime

Héroes, S. A.—Torrelara, 8.—MADRID-16
Depósito legal: M. 9.712-1958

ISSN: 0506-872X

© Servicio de Publicaciones

Tirada

40.000 ejemplares

Suscripción anual: 350 pesetas
Número suelto: 85 "

Dirigirse al Departamento de Distribución
del Servicio de Publicaciones

Ciudad Universitaria, s/n.—MADRID-3

sumario

	<u>Páginas</u>
0. Editorial	2
1. El Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes	3
2. La situación actual de la Educación Especial en España	7
3. El Instituto Nacional de Educación Especial	15
4. El Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad	17
5. El Plan Nacional de Educación Especial	25
6. Los Equipos Multiprofesionales	47
7. El currículum en Educación Especial	59
8. La Formación Profesional de los deficientes e inadaptados	63
9. La formación y perfeccionamiento del Profesorado de Educación Especial y del personal especializado no docente	71
10. Material didáctico y equipamiento	77
11. Congresos, Seminarios, Cursos, Experiencias	87
12. Becas, subvenciones y ayudas	103
13. Asociaciones	106
14. La Educación Especial y los minusválidos físicos. 112	
15. Bibliografía	114
16. Declaración de los derechos generales y especiales del deficiente mental	119

Número coordinado por el Inspector Central, Ponente de Educación Especial, don Carlos Ortiz Díaz

AVISO IMPORTANTE

Desde el número 201 se redujo la tirada de esta revista a 70.000 ejemplares, razón por la cual, en lo sucesivo, los Centros Escolares recibirán los ejemplares de la revista con arreglo a la siguiente escala:

	<u>Ejemplares</u>
Centros de una unidad escolar	1
Centros de dos a siete unidades	2
Centros de ocho a 15 unidades	6
Centros de 16 a 22 unidades	8
Centros de más de 22 unidades	10
Centros de Preescolar de cuatro o más unidades	2

Rogamos que las anomalías que se producen en la recepción de los números con arreglo a la nueva distribución las comuniquen al DEPARTAMENTO DE DISTRIBUCION del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Ciudad Universitaria, s/n. MADRID-3.

EDITORIAL

Este número de VIDA ESCOLAR es un número monográfico dedicado a la E. E., que intenta aclarar los principales temas de estudio y trabajo, así como las preocupaciones que esta modalidad educativa ofrece. Es la primera vez en los últimos años que se intenta dar una visión general de la E. E. Difícilmente se encontraría un medio de comunicación social tan válido como lo es VIDA ESCOLAR, tanto por su difusión como por las personas a quienes va directamente dirigida.

Se pretende dar una información e iniciar algo verdaderamente importante para la E. E.: Abrir un cauce para la información, participación, la crítica y las sugerencias que la experiencia de cada día puede proporcionar a través de quienes de modo directo, y no desde una segunda línea, intervienen en ese campo educativo.

Es suficientemente conocido el estado en que se encuentra la E. E. en su desarrollo respecto a los otros niveles o modalidades educativas. Por tanto, ningún triunfalismo puede presentarse ante una situación actualmente insatisfactoria. Pero no es menos cierta la decisión del Gobierno y, por tanto, del Ministerio de Educación para afrontar con serenidad, valor y prudencia la solución de este tema.

En el programa de actuación del Ministerio fijado por el ministro se mencionaba la E. E. con un objetivo muy concreto, la creación en los próximos cuatro años de unos 180.000 puestos escolares y la ordenación académica del sector.

A nadie le escapa que la simple creación de puestos escolares conlleva una serie de cuestiones, que deben resolverse simultáneamente, como son la ordenación académica, la formación del profesorado, la integración, así como las dotaciones del personal complementario, organización administrativa, etc.

Se trata, por tanto, no simplemente de escolarizar, sino de abordar simultáneamente una compleja problemática, que no puede resolverse con apresuramientos e improvisaciones, sino con la urgencia que requiere, a partir de unas bases sólidas, de acuerdo con las técnicas educativa, psicológicas o médicas, que constituyen una ruta segura de actuación.

Este número de VIDA ESCOLAR pretende exponer abiertamente una difícil situación, que hay que afrontar con siempre escasos recursos de toda índole, y sobre la cual todos, en mayor o menor grado, deberíamos reflexionar para ayudar a una labor colectiva sin la cual los mínimos objetivos de calidad requeridos no serán nunca alcanzados.

Si bien disponemos de unas líneas generales de actuación, un marco en el que movernos, que es el Plan Nacional de Educación Especial, es preciso instrumentar los medios concretos de toda índole que convierten ese marco en unas líneas coherentes y satisfactorias de actuación.

Por ello, vaya por delante el agradecimiento del Ministerio y del I. N. E. E., como órgano instrumental del mismo, a quienes nos aporten su experiencia y permitan que entre todos hagamos realmente viable para nuestro alumnado los derechos educativos que la Constitución reconoce como fundamentales e iguales para todos los españoles, en consideración estricta a su propia dignidad, con independencia, en principio, de sus condiciones físicas o mentales, e incluso frente a ellas.

Juan María RAMIREZ CARDUS,

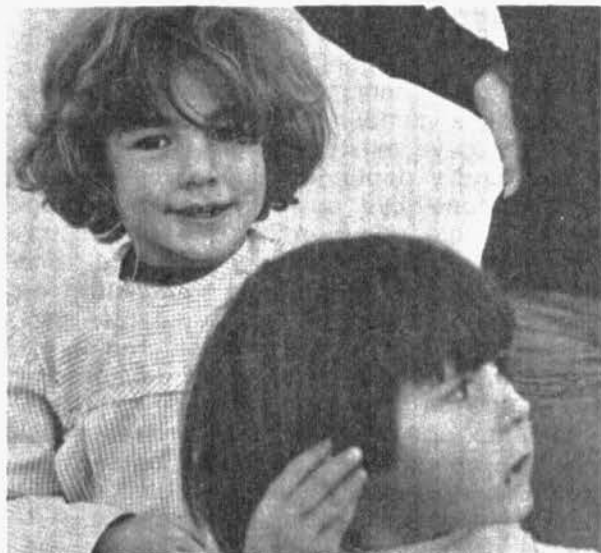
Director General del I. N. E. E.

EL REAL PATRONATO DE EDUCACION Y ATENCION A DEFICIENTES Y LA EDUCACION ESPECIAL

Por Antonio NUÑEZ GARCIA-SAUCO
Secretario General del Real Patronato de
Educación y Atención a Deficientes

1. INTRODUCCION: ESTRUCTURA Y FUNCIONES

El real decreto 2828, de 1 de diciembre de 1978 ("B. O. E." de 7 de diciembre), regula la competencia y establece las funciones del que, desde entonces, ha pasado a denominarse "Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes". Así, el real decreto, sin abandonar su función primera de Educación Especial —como su actual denominación indica—, pasó de la órbita administrativa del Ministerio de Educación a la de la Presidencia del Gobierno, con el propósito de



asegurar aquella coordinación de orientaciones, acciones y actividades que constituyen toda la complejidad de la Educación, de los servicios sociales y la integración laboral de los deficientes, y que corresponden, respectivamente, a los Ministerios de Educación, Sanidad y Seguridad Social y Trabajo. La necesaria y ordenada adscripción de recursos para el cumplimiento de estos fines, correspondiendo al Ministerio de Hacienda, justifica su presencia en el seno del Real Patronato, al igual que la competencia de los Ministerios de Justicia en deficientes sociales e inadaptados, de Administración Local en relaciones con las autonomías y los Ayuntamientos, y la de Cultura en familia y desarrollo comunitario, aconseja la de estos tres departamentos. Todos estos Ministerios componen la Junta de Gobierno del Real Patronato y su misión es la de fijar las directrices a seguir por parte de la Administración General y el Estado en el campo de los deficientes.

La presidencia de honor la ostenta Su Majestad la Reina, que la ejerció efectiva en la primera etapa de iniciación e impulso, recayendo ésta, después de aprobada la Constitución, y tras la reestructuración del Real Patronato, en el ministro de la Presidencia. Para asegurar y dar efectividad a la coordinación entre todos estos Ministerios, presidida por un secretario general, que actúa como tal en la citada Junta de Gobierno, existe una Comisión Permanente compuesta por los directores generales que representan a sus mi-

nistros respectivos, teniendo el Ministerio de Educación y el de Sanidad y Seguridad Social, como vicepresidentes, derecho a dos representantes en dicha Comisión. Los representantes del Ministerio de Educación son el director general del Instituto Nacional de Educación Especial, que es cargo nato, y el director general de Enseñanza Básica, como vocal designado.

Igualmente, y al objeto de coordinar la acción del Gobierno con la iniciativa privada, el Real Patronato cuenta con la presencia y participación de determinadas personas ajenas a la Administración y que son designadas por su especial vinculación a instituciones o actividades públicas o privadas, a sus méritos profesionales o a la representación que ostenten.

De esta manera se da cabida, en el marco de la coordinación de los entes públicos a las iniciativas del movimiento asociativo y profesionales.

2. UN MARCO INSTITUCIONAL DE COORDINACION

Como se desprende de lo dicho, el Real Patronato no es un organismo más de la Administración, y esto no sólo en el sentido de que no tiene una función directa de prestación de ningún servicio concreto adicional a los que ya se venían prestando, sino en el sentido de que es, por así decir, un organismo de organismos. Es decir, el Real Patronato constituye el marco donde los órganos normales del Estado elaboran sus decisiones y ejecutan sus actuaciones de forma coordinada. O, si se quiere de otra manera, no es sino el conjunto de los Ministerios competentes en alguna de las materias que conciernen a los deficientes que se reúnen para elaborar la política a seguir, dar las directrices adecuadas para la implementación de esta política y llevarla a cabo de forma coherente. Por tanto, el Real Patronato es sólo el marco institucional donde se toman decisiones y desde el que se asegura la ejecución, de una forma coordinada.

Esta concepción presupone tres ideas: 1) de principio, 2) otra de hecho y 3) otra de necesidad.

1) La primera idea se expresa a través de lo que, en el ámbito de los servicios sociales a los deficientes, se suele llamar principio de normalización, cuya formulación viene a de-

cir que no hay que crear órganos o instituciones especiales para las personas deficientes, sino que hay que esforzarse porque éstas reciban lo que necesitan a través de los servicios ordinarios de la comunidad.

Conforme a esta concepción, el Real Patronato es la respuesta institucional a esta exigencia de normalización: los órganos competentes de la política y la administración general son los mismos que se ocupan de los deficientes. El hecho de reglamentar las reuniones es la forma habitual y racional de hacerlo en todas las materias o asuntos de interés nacional, desde la energía, la investigación o el medio ambiente, hasta las comisiones de retribuciones o de personal, etcétera.

2) La segunda idea hace referencia a la constatación de que ningún Ministerio tiene competencia para cubrir toda la gama de servicios que requiere o necesita el sector. Y esto vale, incluso, para el campo dentro del cual el propio Ministerio es competente (por ejemplo, y como apuntaremos más adelante, un buen servicio de educación es impensable sin orientación psicológica, medicina escolar, apoyo de asistencia social, etc.).

3) Finalmente, una concepción como la del Real Patronato presupone la aceptación de la necesidad de que el problema de los deficientes exige la coordinación de servicios muy diversos que, si no pueden adscribirse a un solo departamento o servicio ministerial, ha de ser complementado por todos los que tienen alguna competencia en esta materia.

Esta concepción, a su vez, implica el subrayar, de algún modo, la prevalencia de lo funcional sobre lo orgánico: en vez de determinarse la competencia por el órgano, se fija la función a cumplir y se determinan luego los órganos ya existentes que han de intervenir, cómo y dentro de qué parcelas. Esto no sólo constituye una fórmula extremadamente flexible que permite una administración mucho más racional y dinámica, sino que asegura un mejor aprovechamiento de los recursos existentes (la coordinación produce economía), impide la proliferación de nuevos órganos y organismos y desburocratiza la gestión y la prestación de servicios. Finalmente, por no implicar lastre presupuestario ni de personal, puede modificarse o reorientar permanentemente su actuación y su política sin consecuencias administrativas ulteriores de ningún tipo.

3. EL REAL PATRONATO Y LA EDUCACION ESPECIAL

a) Tanto la reflexión teórica como la experiencia práctica pusieron, pues, de relieve la necesidad de ampliar el ámbito de actuación del Real Patronato, al objeto de asegurar una más real y eficaz coordinación de los diversos componentes que integran los distintos servicios que han de recibir las personas deficientes, desde la prevención hasta la asistencia y que se prestan por diferentes Ministerios.

Así fue cómo el Real Patronato pasó también a cubrir, de la misma manera que la educación, toda la atención a las personas deficientes.

b) Pero, en un principio, el Real Patronato nació originariamente por el real decreto número 1023, de 9 de abril de 1976, como Real Patronato de Educación Especial, con la finalidad primera, precisamente, de impulsar esta modalidad educativa, así como la de coordinar todas las actividades con ella relacionadas.

Estas denominación y funciones del Real Patronato se correspondían con la concepción de la Educación Especial que establecía el decreto 1151, de 23 de mayo de 1976, que creaba el Instituto Nacional de Educación Especial y en la que ésta se definía como "proceso formativo integrador de las diversas orientaciones, actividades y atenciones pedagógicas y rehabilitadoras, cuya aplicación personalizada se requiere para la superación de deficiencias e inadaptaciones y para la plena integración social".

Así tenemos que la Educación Especial se define como:

- 1) como un proceso, y no como actuación aislada;
- 2) como un proceso complejo en el que intervienen múltiples componentes de distinta índole y varia naturaleza (médica, psicológica, social...);
- 3) como un proceso complejo, pero integrado e integrador de todas las orientaciones, acciones y actividades que cada uno de aquellos componentes requieren o exigen.

Sin embargo, el desarrollo de muy pocos años puso de manifiesto matizaciones de las que necesariamente se tuvieron que retener alguna de carácter incontestable. Por ejem-

plo, que la Educación como tal, esto es, toda Educación General, es también un proceso complejo e integral en el que intervienen los mismos componentes de naturaleza fisiológico-neurológica, psicológica, pedagógica, social, etc., y de los que hay que tener igualmente cuenta. O sea, que la educación no es sólo educación en cualquiera de sus niveles, grados o modalidades, sino que es un servicio social, y por ello ha de prestarse como proceso integrador, porque todo servicio social, por requisito esencial de su prestación, ha de ser integral.

c) Precisamente este convencimiento de la educación ha llevado no sólo a la configuración actual del Real Patronato, sino a la concepción de la Educación Especial, no como modalidad separada o relegada del sistema educativo, sino como un servicio educativo más, integrado y formando parte esencial del propio sistema, ya que difícilmente se puede estar convencido de la necesidad de unir el proceso educativo especial con los sistemas médicos, psicológicos, etc., y aceptar la desunión del propio sistema educativo.

4. EL REAL PATRONATO Y EL SISTEMA EDUCATIVO

El entronque del Real Patronato con el sistema educativo no sólo viene asegurado orgánicamente por la vicepresidencia que del mismo ostenta el ministro de Educación, sino funcionalmente por la coordinación de los servicios, más arriba aludida.

Esta coordinación no sólo se pretende a nivel de decisión política y administración nacional, sino que es objetivo del Real Patro-



nato asegurarla, a todos los niveles, incluido el nivel de prestación personal de cada beneficiario. ¿Cómo?

En primer lugar, porque, asegurada la coordinación con carácter general, ésta habrá de funcionar en todos los niveles.

En segundo, a través de instancias específicas de coordinación a nivel comunitario entre los profesionales que, prestando los diversos servicios que los deficientes requieren, dependen orgánica o funcionalmente de los diversos Ministerios que componen el Real Patronato.

Se constituyen así, pues, equipos multiprofesionales por aquellos profesionales (médicos, pedagogos, psicólogos, asistentes sociales, expertos en trabajo...) que, ejerciendo en determinadas zonas comunitarias entre 200/350.000 habitantes, puedan detectar, valorar, diagnosticar, estimular precozmente, etcétera, todas aquellas personas con problemas que requieren servicios especiales.

¿Cómo afecta o puede afectar esta coordinación funcional al sistema educativo general?

En primer lugar, ofreciendo servicios complementarios al propio sistema educativo, en los aspectos médicos, psicológicos, relacionales, etc., que aquél está falto.

En segundo lugar, procurando información más completa, así como orientación adecuada a los profesionales de la educación que lo requieran sobre aspectos globales o complementarios de determinados escolares.

En tercer lugar, prestando servicios de apoyo pedagógico o rehabilitador a los escolares con problemas y siguiendo su proceso en continuidad.

En cuarto lugar, acercando al sistema educativo unos instrumentos de flexibilización que permitirán la posibilidad de introducir programas combinados de aprendizaje.

En resumen, a través de la coordinación funcional de Servicios de los Equipos Multiprofesionales, el sistema educativo puede recibir un soporte de incalculable valor que permita que aquél remonte sus secuelas disfuncionales, haciendo que cuente con unos resortes adicionales que le inyecten nueva calidad, que los profesionales dispongan de información y orientación sobre la proyección de su propio ejercicio pedagógico y que los alumnos puedan encontrar, en unas instancias adecuadas, el apoyo que la complejidad de su propio proceso de desarrollo y la competitividad del sistema le imponen y ante las que se pueden sentir periódica o intermitentemente incapaces.

LOS TEMAS PEDAGOGICOS MAS IMPORTANTES TRATADOS POR LOS ESPECIALISTAS MAS PRESTIGIOSOS



TEMAS MONOGRAFICOS DE EDUCACION

- COMO REALIZAR LA PROGRAMACION. José Bernardo C. 13,5 X 21, 40 págs. 60 ptas.
- TECNICAS DE ESTUDIO. M.^a C. de la Torre. 13,5 X 21, 40 págs. 60 ptas.
- EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION EN UN CENTRO EDUCATIVO. S. Sanjuán. 13,5 X 21, 40 págs. 60 ptas.
- COMUNICACION AUDIOVISUAL Y EDUCACION. A. Martín y S. Guardia. 13,5 X 21, 48 págs. 60 ptas.
- LA RECUPERACION EDUCATIVA. Julio Bernardo C. 13,5 X 21, 48 págs. 60 ptas.
- LA DISLEXIA. M.^a A. Casanova. 13,5 X 21, 48 págs. 60 ptas.
- GUIA PRACTICA DE LA EDUCACION PERSONALIZADA. A. Martínez S. 13,5 X 21, 48 págs. 60 ptas.
- ORGANIZACION DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA ESPAÑOLA. M. Medina. 13,5 X 21, 68 págs. 60 ptas.
- LOS SONIDOS DEL INGLES. P. Domínguez. 13,5 X 21, 128 págs. 160 ptas.
- 1 CASSETTE CON LAS PARTES Y LOS EJERCICIOS MAS REPRESENTATIVOS DEL LIBRO 550 ptas.
- LAS PRUEBAS OBJETIVAS. G. Sampascual. 13,5 X 21, 56 págs. 70 ptas.
- LA COMUNIDAD EDUCATIVA. A. Mayorga. 13,5 X 21, 56 págs. 70 ptas.
- LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA. L. González. 13,5 X 21, 56 págs. 70 ptas.
- TIEMPO LIBRE Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES. E. Rodríguez. 13,5 X 21, 72 págs. 70 ptas.
- EL DEPARTAMENTO DE MATEMATICAS. José L. Fuente. 13,5 X 21, 48 págs. 70 ptas.
- LA SOCIOMETRIA: SUS APLICACIONES EDUCATIVAS. M.^a A. Casanova. 13,5 X 21, 40 págs. 70 ptas.
- LA ENSEÑANZA PROGRAMADA. R. Sánchez. 13,5 X 21, 48 págs. 75 ptas.
- COMO OBTENER BUENOS RESULTADOS DEL RETROPROYECTOR. Concha Vidorreta. 13,5 X 21, 72 págs. 95 ptas.
- FUNDAMENTO Y ESTRUCTURA DE LA EVALUACION EDUCATIVA. A. Rodríguez. 13,5 X 21, 144 págs. 150 ptas.
- COMO EVALUAR EL APRENDIZAJE. J. Bernardo C. 13,5 X 21, 80 págs. 70 ptas.

PÍDALOS EN SU LIBRERIA

anaya/2
PARA ESTAR AL DIA

LA SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION ESPECIAL

Por Juan M.^a RAMIREZ CARDUS
Director General del I. N. E. E.

Se intenta en estas líneas dar una visión de conjunto de la problemática general partiendo de la situación en que se encontraba al finalizar el curso 1977-78, las acciones realizadas hasta el presente y los proyectos en curso para su futura realización.

Escolarización: el primer dato que suele tenerse en cuenta, al examinar un sistema educativo (o dentro de él, un sector del mismo) es el grado en que se ha atendido la demanda escolar.

Aunque se carece de un censo de afectados que nos indique las cotas que debe alcanzar la escolarización para atender a la demanda potencial, podemos utilizar las cifras estimadas al confeccionarse el Plan Nacional de Educación Especial. Estimación que parece ser suficiente, por el momento, como base de partida.

Según el Plan, la cifra de afectados de 0/18 años se estima en	330.000
En el momento de confeccionarse el Plan los puestos existentes se estimaban en.	72.000 (1)
A efectos de calcular el "déficit", hay que partir no de la cifra 330.000, sino de la que se estime necesitarán "puestos escolares". Esta necesidad se cifra en	271.000

Por tanto, el déficit, en el momento de confeccionarse el Plan Nacional debe fijarse en:

Puestos necesarios	271.000
Puestos existentes	72.000
DEFICIT	199.000

Según los datos del I. N. E. E., la situación al 31 de agosto de 1979 los puestos existentes son:

Puestos en Centros E. E. . .	58.344
Puestos en Centros E.G.B.	40.334
	<hr/>
	98.678 (1)

Quando el señor ministro de Educación expresó el Plan de acción del Ministerio en los próximos cuatro años, señaló como objetivo la creación de 180.000 puestos, lo que permitiría dar por terminado (salvo los retoques que siempre se producen) nuestro grave problema escolar.

Tomando cifras de crecimiento nacional, los puestos a alcanzar son los siguientes:

	<u>FIN</u>	<u>Puestos</u>
Un año		118.000
Dos años		172.000
Tres años		244.000
Cuatro años		271.000

(1) Tal cifra, en la práctica, deberá someterse a revisión, pues queda afectada básicamente por los siguientes factores:

- La existencia de Centros y unidades que, prestando servicio efectivamente, no han sido computados por no haber solicitado su reconocimiento jurídico ante el Ministerio de Educación.
- La estadística recoge las creaciones publicadas en el "B. O. E.", pero en determinadas ocasiones no fueron puestos en funcionamiento o fueron suprimidos de hecho, sin haberse tramitado los expedientes reglamentarios.
- Ambas situaciones se están evaluando de forma concreta en estos momentos, lo que sitúa el déficit en aquella fecha en: 172.322 puestos.

Como indica el Plan Nacional, en virtud del principio de integración, siempre que sea posible el alumno estará en Centros ordinarios de E. G. B. (en aulas específicas de Educación Especial) y sólo cuando ello, en virtud del grado de la deficiencia, no sea posible, en Centros específicos. Aproximadamente ello supone alrededor del 70 por 100 en aulas y el 30 por 100 restante en Centros específicos.

Nuevos puestos necesarios en aulas	149.336
Nuevos puestos necesarios en Centros	22.956
	<hr/>
	172.322

Fundamentalmente los medios económicos (en el puro aspecto de escolarización) han de aportar tres medios de acción: profesorado, equipo, edificio. (Dejamos aparte otros factores, como "equipos multiprofesionales", "personal técnico complementario", "gastos de comedor, transporte", etc.).

Con respecto a la construcción de Centros Estatales (que el Ministerio realiza a través de la Dirección General de Programación e Inversiones y la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar) la situación es la siguiente:

Adquisiciones	350	
Centros que estarán en funcionamiento el presente curso	8	2.050
Centros en construcción	20	4.680
Centros pendientes de adjudicación de la construcción	11	1.480
Centros con proyecto arquitectónico aprobado	20	3.130
Centros en fase de redacción de proyecto	7	1.070
Centros en fase de redacción de anteproyecto	14	2.275
Centros programados pendientes de obtención del solar o que aún disponiendo de él debe completarse documentación o estudios técnicos ...	19	2.600
	<hr/>	<hr/>
	99	17.635

Además de los puestos escolares citados deben tenerse en cuenta 2.500 puestos de residencia, destinados a aquellos alumnos que precisando de atención en un Centro específico residen en núcleos urbanos pequeños que ni disponen de Centro ni pueden acudir a otra localidad mediante el transporte escolar.

La atención a través de aulas en Centros ordinarios de E. G. B. por lo que a locales se refiere, está determinada, previos los estudios



de disponibilidades a nivel provincial, por tres acciones:

- 1.º Aulas previstas para Educación Especial en los nuevos Centros de E. G. B.
- 2.º Aulas que puedan construirse en terrenos anejos a Centros de E. G. B. existentes, mediante la utilización de los denominados "créditos RAM", y cuya determinación corresponde a las Delegaciones Provinciales.
- 3.º Utilización de "Aulas" no ocupadas en los actuales Centros de E. G. B. Medida necesaria y posible sobre todo en las zonas de fuerte emigración interior.

La acción del sector no estatal, realmente importante hasta el presente, ha sido desarrollada fundamentalmente por Asociaciones de Padres, Asociaciones Protectoras de Subnormales, Corporaciones Locales, etc., que han realizado enormes esfuerzos económicos, ante la escasez de puestos escolares estatales. Sólo en muy pequeña parte han acudido a este sector quienes no tenían un interés exclusivamente personal o una responsabilidad social.

La ayuda a este sector, por parte del Estado, se traduce en una convocatoria anual de subvención a la adquisición, construcción de edificios y equipamiento. Tal subvención, de acuerdo con la O. M. de 3-V-78; "B. O. E." 19-V-78, puede elevarse hasta un 60 por 100 del valor de las obras, según los módulos de construcción del Ministerio de Educación.

El fuerte incremento de la acción estatal en materia de construcciones y equipamiento

to en Educación Especial, ciertas condiciones legales para acceder a la subvención y el aproximamiento de las Asociaciones hacia otro tipo de acción puede que desvíen su atención a otras cuestiones diferentes de la construcción de Centros que conlleven posteriormente unos graves problemas de mantenimiento y funcionamiento, dados los elevados costes que supone la Educación Especial.

Debe tenerse en cuenta que cada uno de los Centros de nueva construcción está dotado de tres pretalleres y dos talleres; los primeros para ser utilizados como una de las áreas de E. G. B. y los segundos propiamente para la Formación Profesional. Por otro lado, dentro del período de cuatro años se irán poniendo en funcionamiento los talleres que físicamente ya existen en muchos Centros, así como a través de los créditos RAM podrán ser edificados talleres anejos a los Centros existentes. Cabe también pensar en que los deficientes e inadaptados ligeros pueden ser integrados, de un modo similar a lo que se hace en los Centros de E. G. B., en Centros de Formación Profesional por supuesto con Profesorado específico y programas propios en un primer aproximamiento.

* * *

Después de tratar el tema de la "escolarización" parece necesario ahondar en otras cuestiones que afectan de modo directo a la "calidad" de la Educación Especial.

En primer lugar puede detectarse una **ausencia de ordenación en el sector de la Educación Especial**, y esto en diversos niveles:

Los problemas de definición legal que condicionan cualquier medida a tomar en Educación Especial no nacen en este concreto momento, sino que vienen heredados de las disposiciones legales que desde el año 1930 pusieron un desarrollo y evolución de la educación de los deficientes e inadaptados, pero que no tuvieron el alcance práctico suficiente para imprimir a la Educación Especial una clara y efectiva orientación.

Este proceso, iniciado en mayo de 1930 por el Ministerio de Instrucción Pública, pasando por la Ley de Educación Primaria de 1945, la regulación de las actividades del Ministerio de Educación Nacional en 1965, la Ley General de Educación de 1970, la creación del Instituto Nacional de Educación Especial en 1975 y del Real Patronato de Educación y

Atención a Deficientes, en 1976, nos sitúa en la concepción actual de la Educación Especial.

El ordenamiento de la Educación Especial contenido en el Plan Nacional de Educación Especial tendrá su base legal en la Proposición de Ley, actualmente en el Congreso, en virtud de la adhesión del Estado español a los principios enumerados en la declaración de los derechos del deficiente mental aprobado por las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971 y adoptado por resolución de dicha Organización en diciembre de 1975 y como desarrollo del artículo 49 de la Constitución.

La aprobación de dicha Ley y del Plan Nacional que va anexo a ella permitirán el cauce para el desarrollo legal de la Educación Especial en los siguientes aspectos:

- a) Ambito.
- b) Destinatarios.
- c) Objetivos, estructura y límites.
- d) Programas, contenidos, métodos.
- e) Funcionamiento.
- f) Centros, unidades y secciones.
- g) Formación y perfeccionamiento del profesorado.
- h) Formación del personal necesario para la mayor eficacia en la E. E.

Por otra parte, también el Congreso está estudiando el proyecto de Centros docentes no universitarios ("B. O. de las Cortes" de 23 de junio de 1978), en cuyo artículo 9.º, 2, se cita a los Centros de Educación Especial. En el apartado 3.º se indica que los mismos, por ser modalidades específicas, "se regirán por reglamentaciones especiales en las que se adoptará lo dispuesto en la presente Ley a las características propias de los mismos".

Es obligado, por tanto, esperar a la aprobación de ambos textos legales para abordar algunas de las cuestiones ya señaladas.

1) LA ORDENACION ACADEMICA. ES UN TEMA BASICO Y PRIORITARIO.

La carencia de una ordenación legal orientadora en el aspecto esencial, el pedagógico, de la Educación Especial es también una situación heredada por el tiempo.

En esta situación el desarrollo de la Educación Especial ha sido desordenado, confuso y casi arbitrario, dado que se venía rigiendo por criterios particulares o asociativos y por

usos y costumbres o programas adaptados y disminuidos con respecto a E. G. B.

El Departamento Técnico del I. N. E. E. redactó un documento-base sobre el nivel de E. G. B. aplicado a la Educación Especial. Este documento fue analizado y discutido del 9 al 12 de mayo en el Instituto de Técnicas Educativas, en Alcalá de Henares, con personal diverso de Centros de Educación Especial (estatales y no estatales). Representaban una amplia dispersión dentro de la geografía española, ya que, por provincias, figuraban Alava, Alicante, Barcelona, Cádiz, Córdoba, Granada, Jaén, Madrid, Málaga, Las Palmas, Orense, Pontevedra, Santander, Santa Cruz de Tenerife, Segovia, Sevilla, Valencia y Valladolid.

Durante el mes de diciembre de 1979 se celebró una nueva reunión para perfilar definitivamente los estudios, sobre la base de analizar el "currículum" por diversas Comisiones de expertos (dos Comisiones por área). Las áreas en las que se ha distribuido en "currículum" son:

- Area de Lenguaje.
- Area de Matemáticas.
- Area Social.
- Area Dinámica.
- Area Plástica.

2) ORDENACION DE LA FORMACION PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA E. E.

Se está en el empeño de que en el año 1981 se pueda aplicar experimentalmente el diseño curricular elaborado, para su implantación oficial y legal cuando la experimentación haya valido los estudios realizados.

También se ha estudiado lo referente a la Formación Profesional de nuestro alumnado, redactándose también un documento-base que se discutió en Alcalá de Henares con personal de Centros de Educación Especial, en las que se imparte Formación Profesional, pertenecientes a la provincias de Alava, Alicante, Barcelona, Córdoba, Granada, Jaén, Madrid, Málaga, Las Palmas, Pontevedra, Santander, Santa Cruz de Tenerife, Sevilla Valencia y Valladolid.

El documento-base discutido contemplaba la posibilidad de tres tipos de Formación Profesional. La de aquellos que su deficiencia les permitía seguir cualquier tipo de formación después de E. G. B., bien fuese el Bachillera-

to, con vistas a una posterior formación universitaria, bien fuese la Formación Profesional regular. Un segundo grupo que podría cursar una Formación Profesional Especial, con especial insistencia en las áreas de Tecnología y Prácticas, y, finalmente, los más gravemente afectados podrían recibir un adiestramiento que les capacitase para desempeñar un puesto de trabajo adecuado en el mundo laboral.

También este Grupo de Trabajo estudió todo lo relativo a los "Pretalleres", equivalente al área "Protécnología" de la E. G. B.

Este trabajo relativo a la Formación Profesional se estima puede estar elaborado básicamente a fines del presente curso escolar.

Cuando estos trabajos se hallen terminados (previa a su terminación se hará una consulta de amplitud superior al de los Grupos de Trabajo), se ofrecerán a los Centros, Unidades como un soporte de ayuda eficaz a nuestro Profesorado para que pueda experimentarse durante algún tiempo. Hay que hacer notar que se piensa que no deben ser normas exclusivas y que los Centros podrán proponer la aprobación de una ordenación académica propia, siempre que ésta se halle dentro de unas normas básicas comunes, así como la posibilidad de experiencias en este campo dentro de los Centros también será tenida en cuenta.

3) MODULACION DE EQUIPOS Y MOBILIARIO.

Otro trabajo emprendido por el Departamento Técnico del I. N. E. E. fue la "Modulación del Mobiliario y Equipamiento" en la Educación Especial. Este documento, después de una amplia consulta a diversos Centros, fue remitido para su estudio y aprobación a la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar del Ministerio de Educación, que es el órgano que tiene como misión la adquisición con destino a los Centros Estatales del Mobiliario y Equipo. Parece que tal documento puede ser también una ayuda para los Centros no estatales, pues les facilitará una norma técnica básica.

Por descontado que los avances tecnológicos hacen necesaria una continua actualización de esta "Modulación".

También se está trabajando en la "Modulación Arquitectónica" de los Centros Específicos de Educación Especial, y en breve se tendrá también una reunión que abarque a



arquitectos, directores, docentes, psicólogos, etcétera, para estudiar conjuntamente este tema, por lo menos en sus líneas generales, ya que será necesaria una gran flexibilidad, dadas las diversas características que los Centros deben presentar en función de las diversas clases y grados de deficiencias.

4) FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO.

La calidad de toda enseñanza pasa necesariamente por la calidad del personal docente. Está condicionada por su formación técnica y por sus cualidades humanas.

Por lo que se refiere a su formación técnica hay que reconocer que los medios puestos a disposición del profesorado no han sido suficientes en número ni satisfactorios en su calidad.

La formación (desde 1962) se ha basado en los Cursos de Pedagogía Terapéutica y de Perturbaciones del Lenguaje y Audición. Tal tipo de formación respondió a la necesidad de preparar rápidamente el profesorado ante la demanda escolar de E. E. Su número fue insuficiente y hubo necesidad de cubrir un porcentaje elevado de Unidades escolares con personal no titulado. Durante los años 78 y 79 el Ministerio de Educación ha convocado 54 Cursos de Pedagogía Terapéutica y 15 de Audición y Lenguaje, y de modo inmediato se convocarán otros 15 ó 16 Cursos. El objetivo prioritario era el de titular al personal en ejercicio.

No siempre tales Cursos han cumplido a plena satisfacción los objetivos previstos, y ello por múltiples causas que no es preciso analizar aquí pormenorizadamente.

La O. M. de 13 de junio de 1977 ("B. O. E." del 25) afrontó la formación en profundidad de nuestro profesorado al prever en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB la existencia de una especialidad de Educación Especial si la Dirección General de Universidades, oído el I. N. E. E., lo estimaba conveniente. La O. M. de 26 de enero de 1978 suprimió la condición citada y la especialidad de Educación Especial pasa a ser, en igualdad de condiciones, una de las que han de tener las citadas Escuelas Universitarias. Parece claro que este camino de formación ofrece una mayor garantía que el actual establecido.

Sin embargo, hasta que tal sistema cubra las necesidades educativas planteadas han de transcurrir varios años. El I. N. E. E. y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid tienen en proyecto para 1980 un "Curso para formación de profesorado de Educación Especial por la modalidad de enseñanza a distancia con sistema de tutorías y período de prácticas" que puede ayudar a la resolución del problema.

El tema del perfeccionamiento del profesorado, que es una cuestión básica en todos los sectores de un sistema, alcanza un mayor grado de perentoriedad en la Educación Especial, en donde los avances técnicos y las experiencias pedagógicas pueden ayudar en gran manera al profesorado. Desgraciadamente, sólo la iniciativa no estatal (Asociaciones de profesorado, de padres, etc.) ha abordado esta cuestión con acciones que han intentado cubrir las necesidades.

El Departamento Técnico del I. N. E. E. ha elaborado un Plan cuatrienal, ya remitido al I. N. C. I. E., como órgano encargado del perfeccionamiento docente, cuya realización debe comenzar en 1980.

Provisionalmente el Plan consta de:

- Perfeccionamiento de especialidades:
 - Visión, perturbaciones neurológicas; de personalidad y desajustes familiares y trastornos de aprendizaje.
 - Musicoterapia; ludoterapia; educación física, ocio y tiempo libre y psicomotricidad.
 - Técnicas directivas.
- Perfeccionamiento aplicado a las diferentes técnicas, métodos y programas de actuación.

- Técnicas de programación; evaluación, aprendizaje de la lecto-escritura, cálculo y matemáticas, técnicas de logopedia, música y canto en el aula; utilización y confección del material didáctico; medios audiovisuales, terapia ocupacional y hábitos, fonoaudiología y lenguaje gestivo.

No se trata de un programa cerrado, sino de una programación abierta que podrá irse ampliando y modificando en función de las necesidades.

Hasta el presente han sido pocos los logros y la extensión de la Formación Profesional en el campo de los deficientes e inadaptados, pero no debe ser así en el futuro inmediato, dada la trascendencia que ella tiene si se quiere obtener una integración laboral. Para 1980 deberán impartirse los primeros cursos específicos de Pedagogía Terapéutica (debidamente adaptados) al profesorado que vaya a impartir la Formación Profesional a nuestro alumnado.

LOS COSTES EN LA EDUCACION ESPECIAL

Siempre los recursos económicos puestos a disposición de un sistema educativo se consideran y son escasos, al compararlos con las necesidades que se pretende satisfacer.

En el campo de la Educación Especial hay que partir de una realidad que casi no necesita demostración. La Educación Especial es cara, muy cara. Y lo es precisamente por ser, por excelencia, una educación "compensatoria". Es decir, una educación que no da a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita para intentar situar a todos los alumnos en una auténtica igualdad de oportunidades.

La "cuestión económica" puede ser vista desde una serie de puntos de vista que con la brevedad que exigen estos apuntes sobre la situación actual de la Educación Especial convendría examinar.

Causas del elevado coste de la Educación Especial. ¿Por qué es cara la Educación Especial? Este tipo de educación es objetivamente caro fundamentalmente por dos causas:

- a) El reducido alumnado por unidad escolar.

- b) La absoluta necesidad de unos servicios complementarios.

Aunque no es posible fijar una sola cifra que señale la relación alumnos-profesor, se admite como más común la de 15/1 ó 10/1, según se trate de aulas de Educación Especial en centros ordinarios de E.G.B. o de centros específicos de Educación Especial. Ello, claro está, al margen de una serie de deficiencias que requieren otros tipos de relación (autistas 3-5/1, sordos 8/10 por 1, etc.). El examen de tales relaciones coloca, de entrada, a la Educación Especial en un sector tres o cuatro veces más caro que la educación normal.

Pero si aceptamos que la educación llamada normal queda incompleta con sólo el personal docente y necesitaría una serie de servicios de apoyo que completasen esa labor y orientasen y ayudasen al alumno a lo largo de sus años de estudio, esta necesidad es mucho más acuciante en el campo nuestro. La intuición y el leal saber y entender del profesor no son suficientes en nuestra educación. Sin el diagnóstico, la valoración y el seguimiento (en sus aspectos médico, psicológico, pedagógico y social, etcétera) la labor educativa no ofrece ninguna garantía. En muchos casos la rehabilitación física o del lenguaje y otro tipo de acciones necesita de especialistas cuyo trabajo es indispensable para la eficacia del programa del profesor y atención integral del alumno. La existencia de técnicas específicas (psicomotricidad, musicoterapia, etc.) necesitan sus especialistas. El personal auxiliar (cuidadores) es especialmente necesario en los casos de algunas deficiencias y en la edad temprana. La necesidad de una "estimulación precoz" y la atención especial a la educación preescolar se presentan como objetivos ineludibles.

Las exigencias económicas de la Educación Especial son, pues, elevadas, pero justas. El principio de igualdad de oportunidades exige dar más a quien menos tiene para lograr su igualdad respecto a los más dotados. Lo que sí cabe plantearse es el nivel de posibilidades económicas de nuestro país y la viabilidad de la extensión generalizada de un determinado nivel de atención. Quizá sólo podamos llegar por "aproximaciones sucesivas" a alcanzar determinadas metas.

Nuestro país dispone de instalaciones físicas y dotaciones de centros que, hoy por

hoy, son fuente constante de agobios e imposibilidades económicas que amenazan con el cierre de tales centros.

Cabe preguntarse, y de hecho algunos sectores se lo preguntan, si ante las dificultades expresadas no sería mejor no intentar la escolarización total y reducir la misma hasta donde los recursos económicos nos permitieran una perfecta atención. Dejando aparte la libertad que cabe a los padres y a la iniciativa privada, por lo que respecta a los fondos públicos, parece que los mismos deben ser dirigidos a la totalidad de los deficientes y no realizar una selección, siempre injusta, que dote de todos los medios a un sector reducido dejando a otros totalmente cerradas las puertas a la más mínima atención. Parece, pues, que, como antes se ha dicho, habrá que ir mejorando la atención paulatinamente, procurando que sus efectos sean análogos para todos.

La aportación al campo de la Educación Especial de la recaudación por la denominada tasa del juego va a suponer una ampliación de nuestras posibilidades, tanto en el campo de la escolarización como en el de la enseñanza. Dejando el tema de las construcciones escolares lo más importante será:

- La implantación de los "equipos multiprofesionales sectorizados" que estimamos es un medio no solamente idóneo técnicamente para la detección, valoración y seguimiento, sino que además servirán para disminuir los costes en este capítulo. De ello se hace una extensa mención en esta revista.
- La dotación de personal técnico en los centros estatales que hasta ahora carecían del mismo.
- La posibilidad de dotar económicamente a los centros no estatales para hacer frente a los gastos este tipo de personal, siempre que en sus fines, funcionamiento, etc., se adapten a las normas del Ministerio de Educación. Tales subvenciones podrían completar las existentes de "gratuidad de la enseñanza".
- La creación de "Residencias" estatales que actúen en los casos de alumnos que por razón del domicilio familiar no puedan acudir a centros de Educación Especial.

Por otro lado la existencia del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes e Inadaptados supone la posibilidad de una coordinación de esfuerzos de los diversos Ministerios implicados en este tema que no sólo aportará una clarificación de competencias y acciones, sino además una mejor utilización de los medios disponibles.

Pretender que con ello van a desaparecer la totalidad de los problemas existentes es ilusorio, pero creemos que se habrá dado un gran paso adelante. Son muchas las cuestiones que quedan abiertas y las preguntas que deberán resolverse en el futuro. ¿Podrá hacer frente el Estado a la alimentación de los alumnos a través del servicio de comedor, de modo gratuito y aun cuando no obedezca a una concentración escolar? ¿Cuál es la extensión que podrán tener las becas y ayudas de "transporte", "comedor" y "residencia"?

¿Cómo es la participación efectiva de las Asociaciones de Padres en los Centros de Educación Especial?

Agotar en tan pocas líneas la extensa problemática existente es tarea imposible, pero a modo de resumen podríamos indicar lo siguiente:

1.º El Ministerio de Educación se propone en un plazo de cuatro años afrontar la total escolarización en el nivel de atención equivalente a la E. G. B.

2.º Un despegue importante en el campo de la Formación Profesional para deficientes e inadaptados.

3.º Un aumento de la calidad de enseñanza basado en los siguientes puntos:

- Ordenación académica de la E. G. B. y de la Formación Profesional especiales.
- Implantación generalizada de cursos de perfeccionamiento para el personal docente.
- Mejorar el número y calidad de los cursos de formación.
- Montaje de los "equipos sectoriales multiprofesionales".
- Dotación para personal especializado en los centros estatales (personal docente) y ayudas para tal fin al sector no estatal.

Ahora que sabemos qué hacer con nuestros alumnos de educación especial...

tenemos resuelto
cómo
realizarlo en
el aula.

**"Programas de desarrollo escolar
para alumnos lentos"**

Premio Nacional de la
Asociación Española para la Educación Especial.

De aplicación inmediata en la clase.

- Sólida fundamentación teórica.
- Claridad en los objetivos.
- Sencillez, estímulo, originalidad,
eficacia en las actividades.
- Desarrollo mental, afectivo,
motor, personal y social, en
forma gradual y simultánea.
- Experiencia práctica de la
validez de los programas.

como base del progreso logrado
día a día y alumno por alumno.

Autores: SALUSTIANO RODRIGUEZ VEGA
M^o, JOSE DOMINGUEZ
Tamaño: 22 cm. x 15 cm.
N.^o de páginas: 160
Encuadernación: Rústica
Precio: 590 ptas.
Referencia: 7050

Solicítelo en librerías
o directamente a:

Schroedel

Avda. General Perón, 29, Planta 17
Tels. 455 57 87/8 - 455 85 0-1/2/3
Madrid-20



Recorte o
copie este cupón.

D.
Colegio
Calle n.º
Ciudad D. P.
Teléfono
Desea recibir contra reembolso de su importe de 590 ptas,
..... ejemplares de la obra :

PROGRAMAS DE DESARROLLO PARA ALUMNOS LENTOS

EL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL:

SUS FINES

El Instituto Nacional de Educación Especial (I. N. E. E.) es una entidad de Derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propios e independientes de los del Estado, que actúa con plena capacidad para el cumplimiento de sus fines y está adscrito al Ministerio de Educación, según resulta del artículo 1.º, apartado 1, del decreto 1151/1975, de 23 de mayo, que lo creó.

La necesidad de crear el I. N. E. E. se justifica en el preámbulo del mismo decreto en razón, por una parte, al carácter complejo de la Educación Especial, como proceso integrador de diferentes actividades que requiere, junto a la función docente, la asistencia en los más variados campos, y obliga a la formación de equipos multiprofesionales y a la dotación de medios materiales diferentes de los de la Educación General; y, por otra, en razón a la necesidad de coordinar la acción del Estado en este campo con la de instituciones o entidades públicas o privadas.

En consecuencia con lo anterior, el apartado 2 del mismo artículo 1.º citado establece que "será misión esencial del I. N. E. E. la progresiva extensión y perfeccionamiento del sistema de Educación Especial, concebido como proceso formativo integrador de las diversas orientaciones, actividades y atenciones pedagógicas y rehabilitadoras, cuya aplicación personalizada se requiere para la superación de deficiencias e inadaptaciones y para la plena integración en la sociedad de las personas afectadas". Y el artículo 2.º añade, concretando, que "corresponde al I.N.E.E. el desempeño de las siguientes funciones:

A) Generales:

1. Establecer las directrices básicas para la prestación de la Educación Especial y proveer a su más adecuada y eficaz puesta en práctica.

2. Promover la participación en las tareas de la Educación Especial de las Corporaciones, Asociaciones y Entidades públicas o privadas y establecer al efecto convenios de colaboración y coordinación financiera.

3. Determinar los objetivos, estructura y contenido de los programas de Educación Especial y los cauces de colaboración en los mismos de otros Ministerios, Corporaciones, Asociaciones o particulares que persigan idénticos fines, de acuerdo con el artículo 52 de la Ley General de Educación.

4. Proponer la ordenación de las enseñanzas de Educación Especial que hayan de impartirse en los Centros docentes, tanto estatales como no estatales.

5. Promover e impulsar, en el ámbito de su competencia, la investigación en estas materias, así como la prevención, detección precoz y orientación adecuadas. En el desarrollo de las tareas investigadoras se observará la debida coordinación con las que puedan desarrollar el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y las Universidades.

6. Velar por el cumplimiento de las disposiciones relativas a la Educación Especial, de forma que se asegure la calidad del proceso

educativo, la atención personalizada y la investigación.

7. Ejercer las funciones de inspección y coordinación sobre los centros estatales y no estatales de Educación Especial y, en general, las demás que, en relación con la misma, le sean encomendadas.

B) En relación con los alumnos:

8. Proponer los criterios que sirvan para la determinación de las personas que hayan de recibir Educación Especial.

9. Adoptar las medidas necesarias para la localización y el diagnóstico de las personas necesitadas de Educación Especial que permitan su adecuada escolarización.

10. Elaborar, a través de los servicios médico-escolares, el oportuno censo de alumnos necesitados de Educación Especial, con la colaboración del profesorado y del personal especializado necesario.

11. Velar por que la persona que reciba Educación Especial obtenga, junto a las enseñanzas propias de ésta, la atención médico-sanitaria que requiera su situación por medio de equipos multiprofesionales, en colaboración con los organismos y entidades asistenciales competentes.

C) En relación con el profesorado:

12. Establecer los programas y métodos para formación del profesorado de Educación Especial y para su especialización, perfeccionamiento y actualización permanentes. La atención a esta actividad tendrá carácter preferente y adecuado reflejo en la estructura orgánica del Instituto.

13. Convocar los cursos necesarios para la formación de dicho personal, en colaboración con las Instituciones docentes, médicas y asistenciales adecuadas y el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

D) En relación con los Centros:

14. Elaborar el Plan Nacional de Centros de Educación Especial, que será aprobado

por el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y demás Ministerios interesados, y que incluirá las directrices técnicas de los mismos y las necesidades de personal, así como la previsión de Centros piloto.

15. Promover la creación, dirigir y administrar los Centros de Educación Especial propios del Ministerio de Educación.

16. Fomentar la creación de Centros no estatales de Educación Especial.

17. Promover, en colaboración con las Direcciones Generales competentes del Ministerio de Educación, la creación de unidades especiales de transición en Centros ordinarios y velar por la adecuada conexión de éstos con los Centros de Educación Especial, a fin de facilitar el desarrollo de actividades escolares y extraescolares y la integración de los alumnos."

Para el cumplimiento de esos fines, el I. N. E. E. cuenta con los órganos de gobierno y recursos que establecen los artículos 4.º y siguientes del mismo Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, en la redacción que le dio posteriormente el Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril; así como una Secretaría General, un Servicio de Asuntos Generales y un Servicio de Régimen Económico, creados todos ellos por el artículo 16 del Decreto 671/1976, de 2 de abril, que, por otro lado, modifica también en parte aquel Decreto 1151/1975 (véase, además, el artículo 150 del Real Decreto 2162/1976, de 30 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de las normas orgánicas del Ministerio de Educación y Ciencia —hoy Ministerio de Educación—); y, finalmente, con un Departamento Técnico, cuya creación tuvo lugar por Real Decreto 1619/1978, de 12 de mayo.

El desarrollo de esa estructura orgánica establecida para el I. N. E. E. por las disposiciones que acaban de citarse se ha llevado a cabo por Orden del Ministerio de Educación de 11 de enero de 1979 ("B. O. E." del 23), en la que se concretan los Gabinetes, Secciones y Negociados del Organismo y las funciones que a cada uno de ellos corresponden en orden al cumplimiento de los fines expresados.

Prevención de la Subnormalidad o Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad

Por José ZAMARRIEGO CRESPO
Director de la Maternidad de Santa
Cristina

I. INTRODUCCION

El tema de la prevención de la subnormalidad es, sin duda, altamente significativo. En el último decenio hemos asistido en España a una auténtica eclosión de la preocupación social por este tema. Hay así muy numerosos artículos en revistas especializadas e incluso en la prensa diaria, así como reportajes en otros medios de comunicación, que tratan sobre la prevención de la subnormalidad. Esta preocupación social, este despertar de conciencia es altamente significativo y además provechoso, por cuanto está movilizand o toda clase de recursos intelectuales y ya ha dado su primer fruto serio como supone la elaboración de un Plan Nacional para la Prevención de la Subnormalidad.

Aparte de la connotación sentimental que el tema puede llevar, interesa centrar ya desde el principio, como núcleo central del programa, su real significado demográfico, social y humano. No olvidemos que hasta hace pocas décadas el tema permanecía oculto, muchas veces deliberadamente, y que el cuerpo social era ajeno cuando reluciente al tema. Una serie de condicionamientos en el comportamiento humano o franqueza en no ocultar la problemática diversa y la floración de un sentido de justicia, hoy más práctica, han permitido poner en un primer plano "in mente" la importancia de la subnormalidad.

En España se calcula según la estimación más generalizada que del 1 al 1,5 por 100 de la población total está afectada de deficiencia mental objetivable. Ello presupone una cifra absoluta da alrededor de 400.000 subnormales psíquicos. Esto vendría a significar

que del 4 al 5 por 100 de los hogares españoles cuentan entre sus miembros a algún deficiente mental. Esta cifra se incrementaría si consideráramos otros tipos más sensibles, menos evidenciables, pero evidentemente presentes de subnormalidad psíquica, que se han puesto de manifiesto en el área educacional y de comportamiento humano y social. Me estoy refiriendo a una cifra de miles, casi millones, de seres que podrían haber tenido un comportamiento intelectual superior si no estuvieran sus cerebros especialmente dañados por noxas hoy conocidas, sobre todo de los medios perinatales y que no llegan a un grado de subnormalidad mental tal y como hoy entendemos este concepto.

Deberíamos ahora interrogarnos sobre la previsión de futuro respecto a un aumento o disminución de estos lamentables casos. Todos los autores y organismos internacionales que han estudiado en profundidad el tema muestran su pesimismo a este respecto. A la misma conclusión llegó el grupo de expertos españoles que convocados en 1976 para el estudio de esta problemática analizaban esta cuestión. Hay varias concausas que permiten suponer que en un futuro inmediato y mediato la subnormalidad mental verá incrementado sus índices de presencia respecto a la población total. Esta causa sería el mismo desarrollo de la medicina asistencial. Es evidente que uno de los muchos avances tecnológicos de la Medicina Perinatal es conseguir la supervivencia de seres de bajísimo peso; su desarrollo neurológico es todavía incipiente y son sujetos que con facilidad pueden desarrollar una subnormalidad. Por otra parte, algunos niños que no mueren como

PLAN NACIONAL DE PREVENCIÓN DE LA SUBNORMALIDAD

REAL PATRONATO DE EDUCACION Y ATENCION A DEFICIENTES



FUNDACION GENERAL MEDITERRANEA
Patronato para ayuda a Subnormales

DIRECCION GENERAL DE
SERVICIOS SOCIALES - SEREM

consecuencia de diversas noxas y lesiones perinatales quedan, sin embargo, dañados. A nadie se le oculta, sin embargo, la supervivencia en perfecto estado de salud de muchos otros niños, que antes perecían en la etapa perinatal. Con Ballabriga podemos decir que la Ciencia hoy salva más vidas, pero no salva, simultáneamente y en la misma proporción, las inteligencias. Por otra parte, la acusada disminución de la natalidad, de un lado, y la reducción de la mortalidad, por otro, han alterado el sistema natural de equilibrio automático, basado en el binomio reproducción-predación con lo que se obtiene una situación de progresivo deterioro genético de la especie humana, donde, también por esta razón sería previsible un aumento de la subnormalidad. Este hecho ha sido, sobre todo, destacado en nuestro país por Bottella Llusá.

Un abordaje preventivo de la subnormalidad parece lógico y consecuente desde todos los puntos de vista. Ya el adagio popu-

lar insiste en que "es mejor prevenir que curar", y existe una idea generalizada de que todos los problemas médicos y sociales deberían tener un planteamiento preventivo paralelo y en ocasiones prioritario al meramente asistencial y rehabilitador. Pero para que este planteamiento preventivo pueda tener éxito y además pueda ser una realidad se precisan dos condicionamientos previos a los que trataremos de dar respuestas. El primero es si hay posibilidades de prevenir la subnormalidad. El segundo es si económicamente es factible dicha prevención.

La prevención de la subnormalidad, hay que decirlo con absoluta claridad, es posible, pero no en todos los casos. La Organización Mundial de la Salud estima en cerca del 50 por 100 los casos de subnormalidad de etiología desconocida o cuando menos suficientemente oscura en el momento presente. Este hecho limitaría ya nuestras posibilidades de actuación en sólo el 50 por 100 de los casos que hay día se producen. Naturalmente, no en todos los casos de etiología conocida la prevención es posible, con ello se ha reducido todavía más nuestro campo de acción. Sin embargo, podemos ya adelantar que una acción conjuntada tal y como proponemos podría reducir nuestra cifra actual en un 40 por 100. No olvidemos la trascendencia de esta afirmación si recordamos que cerca de siete mil subnormales mentales son generados anualmente en España.

La segunda gran cuestión es si económicamente es posible enfrentarnos al problema. Aunque existe una repugnancia natural al hablar de posibilidades económicas y futuros monetarios cuando hablamos de un tema en el que hoy día está tan sensibilizado como es el de la deficiencia mental, un sereno análisis en el planteamiento hace incuestionable la necesidad de acercarnos al factor económico como premisa "sine qua non", antes de embarcarnos en la tarea.

En una problemática económica hay que decir, ya desde ahora, que no sólo es posible el planteamiento preventivo de la subnormalidad, sino que constituye un factor de alta rentabilidad. Desgraciadamente la subnormalidad psíquica instaurada es muy problemática. De la rehabilitación podemos decir en breves palabras, que sólo en muy contados casos conseguiremos un leve efecto positivo con los tratamientos asistenciales y rehabilitadores en el deficiente psíquico; lo que sí parece posible es conseguir en etapas más

precoces el estímulo óptimo del deficiente mental y ello se debe a lo que se llama Estimulación Precoz; pero aún con estas técnicas no llegaremos muy lejos en nuestros objetivos. Pero no sólo existe esta falta de respuesta de los deficientes psíquicos a nuestro esfuerzo curativo o rehabilitador, sino que este ser se comportará generalmente como improductivo y costoso al grupo social en el que está inserto y a este respecto se han hecho, por diversas autoridades, algunas concesiones económicas. Así en Estados Unidos el Comité Presidencial sobre Retardo Mental destina anualmente 140 millones de dólares para atender a la cifra de 30.000 casos de subnormalidad asociados a la epidemia de rubeola que se produjo en el año 1964 en aquella nación americana. Es evidente que la acción preventiva de vacunación hubiera supuesto una cuantía económica muchísimo menor que la mencionada. En Suiza se estimó que un caso de subnormalidad ligado a etiología de los errores metabólicos produce respecto al producto nacional bruto una disminución de 800.000 francos (35 por 100 por gastos de tratamiento y 65 por 100 por carencia de contribución a la economía nacional).

En España podemos calcular que los gastos exclusivamente de personal que requiere cada subnormal internado asciende a 210.000 pesetas anuales; si a ello sumamos otros costes y añadimos la falta de productividad podemos llegar a la conclusión de una cifra que nos da Butler en el Reino Unido, que cada caso de subnormalidad "cuesta" 1.000.000 de pesetas al año por vida es presumiblemente cierta; pero hoy día la vida media estimada del subnormal es en países de Europa occidental de cincuenta años; por lo que podemos concluir que cada caso de subnormalidad supondría al Estado y al cuerpo social de la nación 50.000.000 de pesetas de costo. Esta cifra puede parecer exagerada, pero hoy día está incluso aumentada por los organismos internacionales más serios que han tratado el tema.

Dicho esto no necesitamos más argumentaciones para comprender la alta "rentabilidad" del planteamiento preventivo en la lucha contra la subnormalidad psíquica, aun con todos los condicionamientos ya expuestos.

Pero a esta rentabilidad económica habría que añadir la no menos mensurable rentabilidad ética y social. Es absolutamente inimaginable el valor de la tranquilidad psíquica y la felicidad social que puede suponer la no

aparición cada año en nuestro país de 3.000 a 3.500 subnormales, objetivo pleno del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad que pasaremos a describir en el siguiente capítulo.

II. ELABORACION DE UN PLAN NACIONAL DE PREVENCION DE LA SUBNORMALIDAD

Plenamente convencidos de la importancia del tema, el entonces denominado Real Patronato de Educación Especial, hoy Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes; en la reunión del Comité Ejecutivo celebrada el día 24 de noviembre de 1976, bajo la presidencia de S. M. la Reina, encargó a uno de sus miembros, profesor Mayor Zaragoza, la elaboración e inicio de un Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad.

A todos los efectos, el profesor Mayor convocó en diciembre del mismo año en la Sede de la Fundación General Mediterránea una reunión de expertos y representantes de diversas sociedades e instituciones públicas y privadas, a la que acudieron más de medio centenar de expertos que representaban a diversos organismos de la Administración afectados por el problema y fundamentalmente la entonces Dirección General de Sanidad, el Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos (S. E. R. E. M.), el Instituto Nacional de Prevención y el Instituto Nacional de Educación Especial. Asistieron a la reunión representantes de las diferentes Facultades de Medicina y de los más prestigiosos hospitales, clínicas y centros asistenciales, así como de las Sociedades Españolas de Medicina, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, etc.; se constituía así un grupo de trabajo que sería el punto de partida para posteriores labores. Se acordó que las acciones del Plan deberían ser enfocadas desde tres ópticas fundamentales, estos enfoques miraban hacia las diversas etiologías de la subnormalidad. Un Primer Grupo de Trabajo Metabólico Genético, el Segundo Grupo de Trabajo Nutricional Pediátrico y el Tercer Grupo de Trabajo Perinatólogo.

El conjunto de medidas y acciones presentadas por las distintas ponencias fue estudiado por el Secretariado del Plan, que, en su reunión del día 28 de enero de 1977, acordó la elaboración del borrador del presente Plan para ser sometido a la aprobación del Pleno

y su presentación a S. M. la Reina. La feliz conclusión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad ha supuesto la culminación al esfuerzo de muchas instituciones y personalidades que con absoluta generosidad se han entregado para conseguir este objetivo, la publicación en el "Boletín Oficial del Estado" de dicho Plan ha constituido la culminación formal en la elaboración del Plan. Ahora es un reto permanente que dicho Plan pueda llevarse a la práctica.

III. CARACTERISTICAS DEL PLAN NACIONAL DE PREVENCION DE LA SUBNORMALIDAD

Hay que decir, en primer lugar, que se trata de un Plan limitado, y no de una programación exhaustiva. El Plan Nacional pretende prever todas las acciones o medidas posibles, que de una manera o de otra incidan o puedan incidir, directa, indirecta o casualmente en la prevención; ni procura atajar todas las causas de subnormalidad. No es, pues, el objetivo del Plan la prevención de toda clase de subnormalidades por cuanto ya hemos explicado en la introducción que ello es absolutamente imposible. Por otra parte los elaboradores del Plan han sido siempre conscientes de que no conviene mantener una utopía en los objetivos, sino que se trataba de elaborar un Plan factible desde el punto de vista de la estructura social-sanitaria del país y de sus posibilidades económicas, y de que más importante que ir a una declaración de principios utópicos era la convención de unas normas de realización posible mediante un esfuerzo conjuntado por una programación de etapas que darán como resultado una dominación real y positiva de las noxas de la subnormalidad en España. Se trata, pues, de un Plan que en su metodología pretende no ser ni conformista ni revolucionario, sino posibilista. Es evidente que la realidad actual es insuficiente en materia de prevención de la subnormalidad, pero no se trata de eliminar o desconocer lo presente para tratar de crear toda la estructura futura necesaria que asegure una eficacia de la prevención de la subnormalidad en todos sus órdenes.

En la medida de que el Plan Nacional de la Subnormalidad se ajusta este condicionante real del presente es fundamentalmente un Plan de medidas inmediatas, que tiende a no sobrepasar el corto y medio plazo. Es, pues,

un Plan de acción en cierta forma urgente y pragmático y no una planificación de estructura. Por supuesto, el hecho de que el Plan no se centre en objetivos estructurales de largo alcance no es una renuncia a que en otro esfuerzo posterior se puedan conseguir dichos objetivos. Como siguiendo el dicho popular de que "lo mejor no es enemigo de lo bueno" se ha preferido comenzar por lo posible y dejar para más adelante lo utópicamente deseable.

IV. ESTRUCTURA DEL PLAN NACIONAL DE PREVENCION DE LA SUBNORMALIDAD

Conviene antes de seguir adelante aclarar cuál ha sido la estructura concreta que sitúa la ordenación de las medidas a tomar por el Plan Nacional.

Podemos considerar que son cinco las dimensiones relevantes que convenía destacar:

1. Se ha considerado, en primer lugar, que todas las medidas a adoptar pueden a la hora de su aplicación concretarse en una acción de carácter informativo, carácter normativo y carácter estructural.

2. Conforme a un criterio de prioridad se clasifican las acciones en inmediatas, a corto y a largo plazo.

3. Considerando aparte el orden cronológico de ejecución posibilista de las acciones, éstas se han clasificado en acciones preventivas "antepartum", "intrapartum" y "postpartum".

4. Contemplando los elementos presentes en cada una de las medidas a tomar y, sobre todo, a su significado relativo se han considerado por separado los elementos determinantes:

1. Madres/padres.
2. Personal médico y paramédico.
3. Centro/instalaciones.
4. Feto/niño.

5. No olvidando los factores etiológicos considerados hoy como más científicamente probados se siguen manteniendo los tres campos de acción ya enumerados:

1. Aspectos metabólico-genéticos.
2. Nutricional-pediátricos.
3. Aspectos perinatales.

Queremos ya adelantar que en un orden

CUADRO 1

ACCIONES	NAT. ACC (1)	Orden prioridad			Orden Loc/cronol.			Elementos en presencia				Grupos				
		Inmediata	Corto Plazo	Medio Plazo	General	Antes del parto	Después del parto	Post-parto	General	Madre	Feto niño	Médico	Centros y Servicios	Metabólico-Genético	Pediátrico-Nutricional	Perinatológico
1. Potenciar y coordinar Centros de Diagnóstico, Selección y Orientación Precoz ya existentes y determinar áreas geográficas de actuación	I	X			X								X	X		
2. Creación de nuevos Centros por áreas	I		X	X									X	X		
3. Elaboración de un Directorio Informativo	I	X			X								X	X		
4. Estudio y valoración de la estructura sanitaria (nutricional y perinatológica)	I	X			X			X							X	X
5. Puesta al día de la estructura sanitaria (nutricional y perinatológica)	I		X	X	X			X							X	X
6. Información y difusión sobre Prevención	I	X			X			X							X	X
7. Determinación de un número mínimo de consultas médicas durante el embarazo	N	X				X			X		X				X	X
8. Preparación de un documento para el control médico del embarazo	N	X				X			X		X				X	X
9. Transporte móvil profesional para embarazadas	E	X	X	X	X			X			X				X	X
10. Elaboración de estudios previo y puesta en práctica de los programas sobre Educación Nutricional generalizada.	I	X	X	X	X			X							X	
11. Creación de Centro(s) Nacional(es) de Información y Asesoramiento en Prevención Integral	I	X	X	X	X							X			X	X
12. Estudio de la interrelación de factores socioculturales, con perinatológicos, infecciosos, nutricionales y epidemiológicos	I	X			X			X							X	X
13. Determinación de las regiones con existencia endémica de bocio y posterior erradicación	IE	X	X	X	X			X							X	
14. Promoción de estudios para la determinación de las líneas fundamentales de investigación sobre factores nutricionales en períodos críticos, así como su puesta en práctica. Idem sobre mecanismos de implantación y/o evolución de la subnormalidad a partir de presuntas causas pre y perinatales	I	X	X	X	X			X							X	
15. Determinación de la tasa de mortalidad perinatal	I	X			X					X						X
16. Estudio y valoración de la legislación actual materno-infantil para su puesta al día	I	X			X				X	X						X
17. Elaboración de la norma que imponga la exigencia de la visita médica postnatal (ocho semanas)	N	X	X					X		X	X					X
18. Confecclón de una lista unificada de factores de riesgo perinatal	N	X			X					X						X
19. Determinación de las exigencias mínimas de personal e instalaciones para partos de alto riesgo y normales	N	X						X					X			X
20. Idem para asistencia perinatal	N	X											X			X
21. Elaboración de la norma que imponga la exigencia de que todo recién nacido sea examinado por un médico (quince días)	N	X	X	X				X		X	X					X
22. Elaboración de estudios previos y puesta en práctica de los programas sobre reactualización profesional y perinatológica	I	X	X	X				X								X
23. Promoción de estudio para la determinación de las líneas fundamentales de investigación perinatal	I	X			X						X					X
24. Creación de Servicios de Neonatología en Centros de más de 2.500 partos/año	E		X	X	X								X			X
25. Creación de unidades de seguimiento madurativo para recién nacidos con riesgo de subnormalidad	E		X	X				X					X			X
26. Definición clínica de embarazo y parto de alto riesgo	N	X				X	X		X		X					X
27. Determinación de la forma de implantación de la Cartilla Sanitaria Infantil (nacimiento-quince años)	N	X						X		X						X

(1) NAT. ACC.: Naturaleza de la acción.

E: Estructural.

I: Informativa.

N: Normativa.

de importancia estos aspectos no son equivalentes, por cuanto la incidencia como objeto central de la subnormalidad es muy diversa, siendo los aspectos perinatales los que con mucha mayor incidencia influyen en la eficacia de las medidas a tomar. A continuación exponemos un cuadro con 27 acciones fundamentales del Plan relacionadas con un orden de prioridad y orden cronológico y elementos en presencia y los grupos que intervienen en cada acción. (Ver cuadro I.)

V. OBJETIVOS DEL PLAN NACIONAL DE PREVENCIÓN DE LA SUBNORMALIDAD

Aclarados en capítulo precedente el carácter pragmático que ha presidido la tarea de confección del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad, interesa aclarar debidamente cuales son los objetivos específicos de dicho Plan.

1.º El Plan Nacional no pretende la erradicación de la subnormalidad por cuanto esto es, sin duda, imposible, dado el desconocimiento en las etiologías de dichos factores que condicionan la subnormalidad psíquica, así como las etapas que aun con este conocimiento supondría la aplicación perfecta y razonada de todas las posibles acciones del tema. Por ello el Plan reduce horizontes y campos de actuación a las causas de orden metabólico-genético, nutricional-pediátrico y perinatal. Las líneas más importantes de orientación del Plan vienen descritas en dos direcciones: una, la mejora de la asistencia médica al embarazo, parto y puerperio, y otra, la detección precoz posnatal de errores congénitos del metabolismo. Este entramado fundamental se complementa con la referencia expresa a otro tipo de etiología, tal como causas infecciosas, malformaciones congénitas, agentes tóxicos, etc.

2.º El Plan fija su meta, de manera prioritaria, en acciones de carácter inmediato; relega a segundo plano las prioridades a corto y medio plazo y sólo enfoca indirectamente los objetivos a largo plazo.

Los objetivos principales del Plan han sido fijados sobre dos propuestas: de una parte, el mayor empleo en intensidad y extensión de las disponibilidades actuales, científicas y técnicas de nuestro país; de otra, la coordinación tan efectiva y profunda como sea posible de las acciones y realizaciones que tie-

nen ya lugar en el campo de la Prevención de la Subnormalidad.

3.º El hecho de que el Plan Nacional se centre prioritariamente en acciones inmediatas o a corto y medio plazo no significa que renuncie expresamente a una labor de mayor envergadura o que se desentienda de ejecuciones de un Plan que contempla medidas a largo alcance.

A este respecto la posición de los integrantes de los distintos grupos de trabajo han comprendido que el presente Plan no debe ser obstáculo para que puedan simultáneamente iniciar un replanteamiento y actualización de los objetivos a largo alcance, de manera que en el futuro sea posible la adopción de medidas que hoy se nos antojan irrealizables.

Por otra parte el propio Plan establece un conjunto de medidas orientadas a la puesta en marcha de los estudios necesarios para valorar la infraestructura sanitaria en sus diversos aspectos, de tal modo que, junto a las líneas maestras de acción perinatológica, genética y nutricional, se prevé una gran profusión de medidas en profundidad destinadas a conocer, entre otras cosas, la interrelación de aquellas líneas de acción con los factores socio-culturales y de ambos con los índices infecciosos y epidemiológicos, la determinación de los factores e índices de mortalidad; el estado de la legislación materno-infantil; la necesidad general en función de la creación de centros y servicios de diagnóstico precoz neonatal, citogenética, así como tratamiento precoz y cualificado; estudio de zonas afectadas de bocio endémico; la influencia de factores nutricionales en períodos críticos, etc.

Se constituye así, pues, un Plan Nacional en plataforma que puede contribuir de manera decisiva a la configuración de un horizonte estructural adecuado a las exigencias de la prevención de la subnormalidad a largo plazo.

VI. DIRECCION Y SEGUIMIENTO

Si deseamos llegar a una consecución operativa del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad se hace imprescindible estructurar un organismo único de función directiva que sería el responsable de conseguir la adecuada coordinación entre los distintos Ministerios relacionados con el Plan y, ade-

más, que armonice las relaciones entre los entes público y privado.

Otro aspecto es la consecución de una actualización permanente del Plan Nacional para incorporar al mismo los aspectos científicos y sociales que vayan surgiendo de la dinámica natural del tiempo presente.

La elaboración de un calendario realista y el cumplimiento de sus plazos marcados debe ser una condición por la que todos los implicados en el Plan Nacional deberían cumplir con entusiasmo. Este calendario ha sido, en principio elaborado, pero desgraciadamente no ha sido cumplimentado hasta el presente.

VII. CONCLUSIONES

Podemos concluir diciendo que el Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad ha sido el resultado del esfuerzo de muy diversos entes sociales y técnicos que, organizados en diversos grupos de trabajo, bajo los auspicios del Real Patronato de Atención y Educación a Deficientes ha quedado concre-

tado en unas acciones de tipo informativo, normativo y asistencial a cumplirse con carácter inmediato y a corto y largo plazo.

De lo que hasta ahora se ha mencionado cabría destacar las siguientes características del Plan Nacional.

1. Renuncia previa a cualquier tipo de programación exhaustiva.
2. Punto de partida basado en la realidad presente.
3. Aplicación de una filosofía de tipo posibilista.
4. Potenciación de las medidas inmediatas y las que podrían llevarse a cabo eficazmente.
5. Desarrollar la investigación respecto a una mejora de las estructuras sanitarias.
6. Implantación del programa de Integración y mentalización social.

El Plan Nacional se configura como un método de acción racional urgente y necesario. Además de constituir una inversión altamente rentable desde el punto de vista social, familiar y económico.

	ACCIONES	MEDIDAS A ADOPTAR
INFORMATIVAS	Generales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación del Programa de Información y Difusión sobre Prevención. 2. Creación de un Centro Nacional de Información y asesoramiento. 3. Elaboración de un Directorio Informativo.
	A. Valoración de la Infraestructura Sanitaria.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio de la Infraestructura sanitaria y determinación del índice y causas de mortalidad perinatal. 2. Estudio de la interrelación de los factores nutricionales, perinatológicos, infecciosos y epidemiológicos. 3. Estudio de la legislación actual materno-infantil. 4. Determinación de las líneas fundamentales de investigación perinatal. 5. Investigación sobre factores nutricionales en períodos críticos.
	B. Información social y profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información y difusión sobre prevención. 2. Educación Nutricional generalizada. 3. Reactualización profesional perinatológica.
	ACCIONES	MEDIDAS A ADOPTAR
NORMATIVAS	Generales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación de las condiciones mínimas de personal y equipamiento de los diversos Centros e instituciones de asistencia a partos, así como de la forma de prestación de sus funciones y servicios.

	ACCIONES	MEDIDAS A ADOPTAR
ESTRUCTURAL	Normas destinadas inicialmente a la determinación de exigencias técnicas mínimas (normas de definición).	1. Confección de una lista unificada de factores de riesgo perinatal. 2. Determinación y exigencias mínimas de personal, equipo e instalaciones para partos normales. 3. Idem para partos de riesgo elevado. 4. Idem para asistencia perinatal.
	Normas destinadas a su aplicación en la práctica perinatológica (normas de aplicación).	1. Elaboración de documento para control del embarazo. 2. Determinación del número mínimo de consultas médicas durante el embarazo. 3. Norma que imponga la exigencia de la visita médica postnatal. 4. Norma que imponga la exigencia de la visita médica neonatal. 5. Implantación de la cartilla sanitaria infantil. 6. Normas que impongan la investigación completa de las causas de muerte perinatal.
	Generales.	1. Determinación del área de actuación de Centros y Servicios.
	Establecimiento y mejora de la estructura material.	1. Potenciar Centros e instituciones existentes. 2. Creación de Centros necesarios.
	Establecimiento y mejora de servicios.	1. Servicios de neonatología en Centros de más de 2.500 partos/año. 2. Transporte móvil profesional. 3. Unidades de seguimiento madurativo.

SE COMUNICA A LOS LECTORES QUE A PARTIR DEL MES DE ENERO DE 1980 LA DIRECCION DE LA REVISTA «VIDA ESCOLAR» SERA LA SIGUIENTE:

**PASEO DEL PRADO, 28
MADRID-14**

Sin embargo, para todas las cuestiones relacionadas con suscripciones, recepción de la revista, números atrasados, etc., deberán dirigirse al DEPARTAMENTO DE DISTRIBUCION DEL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION, Ciudad Universitaria, s/n. MADRID-3

PLAN NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL

INTRODUCCION

1. La Educación Especial, en cuanto tratamiento educativo de los deficientes e inadaptados para el desarrollo de sus capacidades personales que les permita una incorporación a la sociedad, tan plena como posible, servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad, constituye uno de los últimos hitos o eslabones en el proceso histórico de logro y afirmación de los derechos humanos y sociales.

La evolución de éstos ha afirmado el principio de que la educación, al menos en ciertas edades y a niveles básicos, constituye una obligación pública. Por otro lado, y en esta misma línea de evolución, se ha insistido en la igualdad de todos los hombres frente a las leyes y en la igualdad de oportunidades para los beneficios y servicios colectivos, con independencia de las creencias religiosas, las opiniones políticas, la situación económica, las condiciones físicas de color, sexo, etc.

La convergencia final de esta importante evolución ha llevado a la afirmación del derecho a la Educación de todo niño en edad escolar en consideración estricta a su propia dignidad, con independencia, en principio, de sus condiciones físicas o mentales, e incluso frente a ellas.

La moderna consolidación de este proceso explicaría, quizás, entre otras razones, la tardía aparición de la Educación Especial y el comparativo retraso de ella respecto de los demás niveles y grados educativos del sistema general.

A este propósito, la Educación Especial suele ser generalmente considerada, respecto

del sistema general, como la última oportunidad educativa de aquellos niños y jóvenes en edad escolar, incapaces de asegurar el rendimiento medio que la enseñanza propugna. Esto explica también la relegación de la Educación Especial en referencia con el resto del sistema educativo; postergación, por lo demás, plenamente concorde con los valores más llamativos de la sociedad, cuya escuela refleja o tiende a reflejar: competitividad, moral del éxito, exaltación de actitudes prioritariamente intelectuales, etc.

La Educación Especial sufre así, de nuevo, la injusticia de su abandono pese a haber sido su día "el laboratorio de donde salieron una gran parte de los principios de la pedagogía moderna" (1).

Hoy, cuando la crisis de los sistemas educativos está, en todos los niveles, llegando a su mayor profundidad, importantes orientaciones de solución parece que pueden provenir, de un lado, de la investigación de los elementos sociales que la llamada Educación Permanente propugna; de otro, de las consideraciones psico-biológicas que la Educación Especial puede ofrecer.

En este sentido, la actual preocupación que empieza en nuestro país por los temas de Educación Especial podría aportar, de nuevo, quizás, algunas conclusiones para una más completa comprensión de la Educación en general.

2. Conforme hemos expresado más arriba, la Educación Especial es una modalidad

(1) XXIII Conferencia Internacional sobre Instrucción Pública. UNESCO. Bureau International d'Education. Ginebra, 1960.

relativamente nueva de enseñanza en nuestro país.

No es de extrañar el hecho de que sea precisamente en estos momentos cuando la preocupación de la Educación Especial se presenta de forma más general e incisiva. Ello es debido, fundamentalmente, a dos causas.

En primer lugar, la evolución social, económica y política de nuestro país ha posibilitado explicar el derecho a la participación de los grupos marginados en la vida activa del país y en los beneficios derivados del mayor desarrollo nacional, pulsando, en este caso concreto, sus legítimas reivindicaciones hacia la educación que merecen.

En segundo lugar, y una vez que se ha alcanzado el nivel de generalización deseado en los niveles obligatorios, se plantea al sistema educativo el problema de los umbrales de tolerancia de la enseñanza ordinaria, así como el de su eficacia general. A la hora de contestar a estas preguntas, empiezan las respuestas pedagógicas a colindar con aquellos componentes biológicos, psicológicos y sociales, más arriba referidos, y a solaparse los ámbitos de la Educación General y de la Educación Individualizada. En otras palabras, empiezan los países a plantearse el problema de la Educación Especial (2).

Con referencia sólo a los últimos años, la regulación de la Educación Especial, con carácter general, aparece en 1965 (Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre), responsabilizándose de su orientación el Patronato Nacional de Educación Especial, órgano encargado, a nivel nacional, del asesoramiento del Ministerio de Educación Nacional en las materias propias de la Educación Nacional.

En 1970, la Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa introduce la Educación Especial como una modalidad propia dentro del sistema educativo.

Algunos años después, en 1975, el Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, creó el Instituto Nacional de Educación Especial, como órgano de ejecución de estos mandatos legales y de las directrices que, para el adecuado impulso de éstos, dicte el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, órgano responsable de fomentar y coordinar la acción del Estado y de la sociedad en materia de Educación Especial.

El problema que hoy se plantea, sentado el principio del derecho personal a la Educación Especial y estructurados los órganos de aplicación de este principio, es triple:

1. El de su regulación normativa completa.
2. El de la reestructuración de los órganos encargados de su ejecución.
3. El de la ordenación adecuada de los medios y objetivos que requiere su impartición.

- Lo primero corresponde al poder legislativo.
- Lo segundo es necesario, dado el carácter multiprofesional de la Educación Especial, y urge, habida cuenta de la diversidad de competencias entre los diversos organismos de la Administración.
- Lo tercero constituye el objetivo específico del presente Plan Nacional de Educación Especial, cuya elaboración, caracteres, aspectos y objetivos se explican a continuación.

ELABORACION

1. La elaboración del presente Plan Nacional de Educación Especial responde al doble requerimiento de la Administración y el Congreso.

a) Por lo que al primero se refiere, el origen del mismo se sitúa en la decisión del Real Patronato de Educación Especial de confeccionar, al igual que con anterioridad se había hecho respecto a la Prevención, un Plan Nacional de Educación Especial que concitara, de un lado, la voluntad general de todas aquellas instancias que, de una forma u otra, intervienen o están interesados en la Educación Especial y, de otro lado, recogiera una serie de medidas o pautas de actuación que aseguraran la pronta y adecuada escolarización de los deficientes e inadaptados en edad escolar.

El encargado por el Real Patronato de elaborar este Plan no podría ser otro que el Instituto Nacional de Educación Especial, organismo de la Administración competente en la materia.

b) Por otro lado, poco tiempo después de que el I. N. E. E. recibiera del Real Patronato la responsabilidad de elaborar el Plan de

(2) Informe de la UNESCO sobre Educación Especial en varios países, 1971.

Educación Especial, tuvo lugar la feliz iniciativa de la constitución en el seno del Congreso de la Comisión *ad hoc* para el estudio de los problemas y propuesta de soluciones más urgentes que conciernen a los deficientes, inadaptados y minusválidos.

Uno de los primeros y acertados criterios de trabajo de la Ponencia de dicha Comisión *ad hoc* fue el de estimar que los previos enunciados legales no resultan siempre del todo eficaces, salvo que vayan acompañados de programas específicos de actuación y planes concretos de financiación. A este respecto la Comisión decidió, con razón, que cualquier norma legal que pudiera elaborarse sobre la problemática de las personas discapacitadas debería ir acompañada y seguida, en concreto, de tres Planes específicos: Prevención, Educación Especial y Asistencia. Se acordó, además, que fuera la Administración quien elaborara estos Planes.

Como quiera que, mientras tanto, el director general del I. N. E. E. había sido designado y convocado como experto a la citada Comisión *ad hoc*, al recibir el encargo de confeccionar el Plan de Educación Especial ofreció a los Diputados de la Ponencia el propio Plan que el I. N. E. estaba ya realizando por encargo del Real Patronato.

Así pues, a través de esta laudable iniciativa, *el presente Plan Nacional de Educación Especial representa el decidido y ejemplar esfuerzo de colaboración y conjunción entre la Administración del Estado y su poder legislativo, en un tema tan importante y humano que se ha considerado, por una y otro, como abordable aquí y ahora en un planteamiento político de amplio consenso y no partidista.*

2. Por lo que al aspecto formal de la elaboración se refiere, el Plan que aquí se ofrece es sólo el resultado final visible de varios trabajos realizados escalonadamente a partir de una serie de informes, estudios y consideraciones, cuya estructuración ha seguido los siguientes pasos:

a) *Recogida, recopilación, estudio y selección* por el Instituto Nacional de Educación Especial, de *la documentación básica* proveniente de Organismos internacionales (O. M. S., U. N. E. S. C. O., etc.), documentos oficiales, españoles (Minusval 74...) y extranjeros (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Suecia, Bélgica, etc.), informes de reputados especialistas (J. Henry, Bolch Lainé, M. Siguán...), una amplísima gama de bibliografía especializada, así como los diversos estudios

realizados en España, tanto de carácter general como local.

b) *Preparación de estudios técnicos específicos*, de carácter previo, por el Departamento Técnico del I. N. E. E., agrupados de la siguiente forma:

1. Tipología y clasificación de las distintas deficiencias.

2. Definición y características de las distintas deficiencias.

3. Criterios de escolarización y atención al alumnado en función de la tipología y grado de deficiencia.

4. Estadística, porcentaje y escolarización de población deficiente en edad escolar.

5. Estimación por provincias y comarcas de las necesidades de Educación Especial, según deficiencias.

6. Resúmenes de Servicios educativos específicos por provincia.

7. Resumen global de necesidades de puestos y su distribución: a) estatales; b) no estatales.

8. Definición de exigencias mínimas en materia de construcción de Centros (programa de necesidades de Centros de Educación Especial).

9. Cuantificación de las necesidades globales de un Centro de 100 plazas.

10. Definición de las exigencias mínimas en materia de equipamiento en Aulas, Servicios Generales y especiales, talleres de Formación Profesional e Internado.

11. Periodización de las inversiones y el gasto de funcionamiento.

12. Detalle de Centros y Aulas de Educación Especial existentes en España. Noviembre 1977.

13. Posible composición de los equipos multiprofesionales.

14. Anteproyecto de un Plan de formación del profesorado.

15. Proyecto de necesidades de personal. Centro de 100 alumnos sin internado.

c) La documentación recogida y los estudios técnicos previos confeccionados, una vez agrupados conforme a la clasificación convencional de "alumnos", "instituciones" y "servicios" se pusieron a disposición de tres especialistas ajenos a la Administración y a los partidos, insistiendo en su condición de personas reconocidas por su independencia de criterio. Estas personas fueron, respectivamente, don Alfredo Fierro Bardají, doña

María Luisa de Ramón Laca y don Josep Jarque Jutglar, que tuvieron la generosa responsabilidad de aceptar inmediatamente la propuesta que se les hacía de redactar y exponer, por el orden referido, las correspondientes *Ponencias*.

La finalidad de estas Ponencias no era otra que la de exponer y sugerir a la reflexión y al coloquio una serie de puntos y principios que sus autores juzgaron básicos y fundamentales, al objeto de que, tras el oportuno debate pudieran establecerse aquellas líneas de consenso mínimas, que permitieron fijar unos criterios elementales definitorios y de actuación y poder valorar las realidades y necesidades existentes en el campo de la Educación Especial en nuestro país.

d) Una vez redactadas las Ponencias, el I. N. E. E., tras informar a la Comisión *ad hoc* del Congreso de la preparación de las reuniones que iban a tener lugar, convocó unas sesiones de trabajo que tuvieron lugar los días 7, 8 y 9 de febrero, al objeto que los propios Ponentes expusieran a una serie de expertos e interesados las conclusiones a las que ellos mismos habían llegado.

Entre quienes fueron convocados a la sede del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica para discutir y dar su parecer sobre las citadas Ponencias se encuentran: en primer lugar, los representantes de los organismos de la Administración relacionados, en función de su diversa competencia, con la Educación Especial (v. gr., miembros del Real Patronato, representantes del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, en sus diversos aspectos médicos, rehabilitadores y asistenciales; del Ministerio de Justicia a través de la Obra de Protección de Menores...)

En segundo lugar, una amplia gama de expertos en los distintos ámbitos profesionales que afectan a la Educación Especial, tales como médicos en sus distintas especialidades de neurólogos, pediatras, psiquiatras, rehabilitadores..., psicólogos, pedagogos, directores de Centros de Educación Especial, inspectores, asistentes sociales, etc.

En tercer lugar, sociedades científicas, entidades de estudio, servicio de información y documentación, etc. especializados en temas relacionados directa o indirectamente con la Educación Especial en general o en algunos de sus aspectos. Así, se convocó a las Asociaciones Españolas de Educación Especial, de Educación de Sordos, de profesores de

Pedagogía Terapéutica, a la sección española del Comité Internacional de Audiofonología, a la Federación Española de Foniatría y Logopedia, al Servicio Internacional de Información sobre Subnormales, etc.

En cuarto lugar, asociaciones representativas o de protección de los diferentes grupos de deficientes, tales como las Federaciones Españolas de asociaciones protectores de subnormales, de asociaciones de sordomudos, la Organización Nacional de Ciegos, la



Cruzada de Protección Ocular, la Asociación Nacional de Inválidos Civiles, Minusválidos Unidos, Auxilia, así como las agrupaciones nacionales referentes a niños hemofílicos, poliomielíticos, afectados por espina bífida, autista...

El resultado de los debates que entre los asistentes se produjo ha constituido el objetivo fundamental de la elaboración del presente Plan. Así, al *esfuerzo de colaboración entre Administración y el Congreso, se une*

la aportación directa de varias decenas de expertos y representantes de las entidades y asociaciones más directamente implicadas en el tema de la Educación Especial.

e) Las Ponencias y los debates que les siguieron ofrecen la mayor transparencia posible a la elaboración del Plan, en cuanto expresión de un material de contraste en sugerencias, ideas, críticas, etc..., de donde se han sacado las conclusiones que constituyen la definición y fines del presente Plan Nacional de Educación Especial. A este respecto, hay que afirmar que *la elaboración del Plan no ha consistido propiamente más que en la estructuración de las conclusiones derivadas de las ponencias y coloquios y en la valoración económica de lo que la aplicación mínima de estas conclusiones implica.*

CARACTERÍSTICAS

Lo primero que hay que referir, a la hora de exponer las notas por las que el Plan Nacional de Educación Especial se caracteriza es hasta dónde y de qué forma responde aquél a su propia denominación.

1. Aunque toma el nombre de Plan, no constituye éste, ni lo pretende, *una programación rígida ni una planificación exhaustiva*. Desde esta perspectiva, se aleja su naturaleza de lo que pudiera considerarse la concepción maximalista de la planificación. Quiere ello decir que, de la misma forma en que no es aquel rígido ni exhaustivo, tampoco pretende ser global ni definitivo. Sólo en sentido laxo puede caracterizarse como global, en la medida en que ofrece la posibilidad de una valoración general del conjunto de la Educación Especial en nuestro país y, como definitivo, en cuanto representa el establecimiento de unas líneas de consenso mínimo, cuyo cambio sería aceptado con dificultad, al menos en el orden teórico.

Todo esto significa, evidentemente, que el Plan de Educación Especial comporta determinada dosis de programación y planificación, y aunque no en el sentido maximalista de tender a cierta inflexibilidad y automatismo, sí puede considerarse y denominarse como Plan, al menos en su concepción menos pretenciosa y más elemental.

Dicho de forma más sencilla: el Plan de Educación Especial:

a) Ofrece el punto de referencia más ele-

mental para conocer de forma general la situación del sector y para poder valorarla.

b) Posibilita el establecimiento de objetivos y su posible graduación, según su importancia, en la calidad y en el orden cronológico.

c) Indica y, en cierta forma establece, los elementos relevantes que han de ponerse en marcha para conseguir determinados objetivos.

d) Calcula el coste económico estimado de las diversas acciones a emprender.

2. Ahora bien, en la medida en que el Plan sólo ofrece o indica estas posibilidades, pero no las establece, puede considerarse como un Plan-marco, o si se prefiere, un Plan "básico" o "previo". Esto es, no se trata de un Plan inmediatamente operativo, sino de posibilitar decisiones y acciones coherentes.

El carácter previo del Plan por el que éste se refiere a los niveles de infraestructura y no a tipos específicos de acciones o decisiones políticas, viene seguramente a constituir su característica más sobresaliente. Conforme a esta característica básica, el Plan termina precisamente allí donde empezarían a intervenir, como condicionantes, las alternativas concretas de acción u orientación política.

En este sentido, pues, el Plan puede denominarse, con plenitud de significado, "Nacional", ya que responde:

- Técnicamente, a las orientaciones pedagógicas y sociales mínimas, ajenas, anteriores y superiores a cualquier implicación o compromiso ideológico o de partido.
- En su elaboración y configuración, a la constitución y resultado de un amplio consenso sobre sus diversos aspectos que lo componen.
- Originariamente, a la participación directa y activa de los más destacados especialistas nacionales en los diversos campos de la Educación Especial, así como de los propios sectores interesados. Debiendo, además, desarrollarse para su aplicación, podrán de nuevo intervenir en él y enriquecerse éste, cubriendo imprevisibles lagunas involuntarias.
- Por su propio objetivo de solidaridad nacional, a una preocupación progresivamente generalizada en la sociedad española, que ha tomado conciencia de de que ningún sector hasta ahora mar-

ginado puede continuar, por más tiempo, ajeno a los derechos y beneficios educativos.

- Finalmente, responde a un planteamiento de objetivos nacionales y no al desarrollo de experiencias locales.

3. En los sentidos expresados, el Plan Nacional constituye una valoración de la infraestructura actual de la Educación Especial en España y sobre toda la infraestructura que aquélla requiere en este momento de su desarrollo histórico.

En este sentido, el Plan cristaliza los resultados de una reflexión sobre lo que existe y lo que debiera existir, cuantificando las realidades y las necesidades básicas y constituyendo un recuento detallado de todos aquellos factores, presentes y ausentes, cuya intervención resulta imprescindible y urgente para cualquier tipo de decisión sociopolítica que pretenda tomarse con un mínimo de coherencia en el ámbito de la educación a deficientes o inadaptados.

A este respecto, el planteamiento de los problemas y la valoración de los resultados aparecen siempre condicionados por la preocupación constante de mantener unos y otros dentro del marco de la realidad actual y de las posibilidades que ésta razonablemente encierra.

El Plan se ha concebido como una aproximación realista a los principales problemas de la Educación Especial, abandonando, de entrada, cualquier tipo de cálculo o razonamiento maximalista o utópico y, en consecuencia, distorsionante para la búsqueda más certera y realista posible de los problemas y sus soluciones.

Quiere ello decir que el Plan pretende establecer aquellos niveles de consenso en torno a los problemas y las soluciones, que permiten acercarse con firmeza a la realidad sin reducirlo cuantitativamente más allá de su dimensión cierta, ni aumentarla artificialmente con pretensiones idealistas, sino buscando en todo momento ofrecer una respuesta básica, tanto en el orden cuantitativo como cualitativo. En otras palabras, el Plan ha procurado hablar y mantener ese difícil y deseable equilibrio entre los aspectos cuantitativos y cualitativos que todo enfoque valorativo de la infraestructura comporta, particularmente en aquellos casos, como el presente, en que la valoración cuantitativa se destina a la mejora cualitativa.

ASPECTOS CUANTITATIVOS

1. La primera referencia cuantitativa que puede establecerse, respecto al Plan Nacional de Educación Especial, es, sencillamente, la de su propia finalidad: *detectar y determinar el volumen global de necesidades que la Educación Especial tiene planteadas y pendientes de solución en nuestro país*. El Plan trata, por tanto, en primer lugar, de cuantificar estas necesidades con el propósito de objetivarlas al máximo.

Ahora bien, esta necesidad de cuantificación es, a la vez, objeto y punto de partida. Objetivo, respecto de lo que puede considerarse como Plan; punto de partida, si se relaciona con la aplicabilidad de la Educación Especial que aquél pretende. En este sentido, el Plan Nacional de Educación Especial, al cuantificar el volumen de necesidades en este sector, establece, a la vez un marco general en el que aquéllas quedan adjetivadas en términos económicos y un cuadro general desde el que es posible racionalizar ulteriores opciones políticas.

2. Desde el momento en que el presente Plan Nacional de Educación Especial cumple un encargo de programación por parte de la Comisión *ad hoc* del Congreso sobre el estudio y propuesta de soluciones a los problemas de los deficientes y minusválidos, ofrece, dentro de ese marco realizador de actuaciones políticas ulteriores, los dos aspectos básicos y fundamentales: uno, *la dimensión cuantificada del problema de la Educación Especial*; otro, *el coste social que exige su solución*.

Con la introducción de una perspectiva cuantificada, la Educación Especial configura el ámbito de esfuerzos y recursos que necesita respecto a los demás servicios de la política social, clasificando así las exigencias específicas de su propia demanda en aquel contexto.

3. La misma consideración clasificadora que la cuantificación ofrece, respecto a la política, es extensible al Derecho.

Frente a la simple y fácil actitud de reclamar a la ley la resolución de los problemas sociales, estableciendo y definiendo el derecho de los deficientes e inadaptados a la Educación que requieran, la elaboración del presente Plan Nacional de Educación Especial representa un esfuerzo por ajustar la aplicación de la futura ley a un programa específico de necesidades valoradas.

En este sentido, la cuantificación, como parte de un programa, ofrece la ventaja sustancial de añadir a los preceptos de la ley que establezcan el derecho de los deficientes a determinados servicios educativos, la precisión adicional del cuánto cuesta la aplicación del precepto y el ejercicio de este derecho por parte de aquéllos.

4. Por lo que respecta a la "forma" misma de la cuantificación, parece conveniente poner de relieve algunos aspectos de ella.

a) En primer lugar, es de notar que el proceso cuantificador que realiza el Plan Nacional de Educación Especial representa un esfuerzo de cálculo que ha sido necesario efectuar a falta de un censo de deficientes o inadaptados que reflejara perfectamente el campo completo de los necesitados de Educación Especial.

Discusiones ulteriores sobre el censo han matizado, sin embargo, ciertos puntos no siempre favorables a éste ni desfavorables a cuantificaciones como las efectuadas por el Plan.

b) A falta de censo, el cálculo para cuantificar el volumen de necesidades lo establecieron las Ponencias sobre la base de criterios comparativos entre diversos estudios realizados por organismos internacionales, entidades y autores, oficiales y privados, extranjeros y nacionales.

Así, por un procedimiento aproximativo, a través de determinados índices convergentes de prevalencia, según los diversos estudios e informes consultados, se han estimado los porcentajes de incidencia en los diversos grupos de población afectada, necesitados de algún tipo de educación especial.

c) En tercer lugar, el Plan ha procedido deliberadamente a cuantificar por la vía que pudiera denominarse de estimación a la baja. Primero, por el propósito firme de no dramatizar ni magnificar cuantitativamente un problema de tan gran dimensión humana, que debe ser abordado por consideraciones estrictas de principio y no de número. Segundo, con el fin de asumir las consecuencias implícitas a todo cálculo no enteramente estadístico, a saber, evitar los riesgos de una cuantificación exagerada que pudiera inducir a cálculos excesivos de inversiones o de gasto superfluos.

5. Por último, hay que dejar constancia de que la cuantificación de recursos se ha

efectuado por el Plan de función de un doble criterio:

a) *Un cálculo previo de necesidades.* Este, como se acaba de indicar, representa una estimación de la demanda potencial de necesidades; no de la demanda real, para cuya detección y atención el Plan prevé la inversión correspondiente a la creación de los oportunos servicios. En otras palabras, la cuantificación que el Plan realiza sólo pretende estimar el volumen global de necesidades para poder hacer frente, con los debidos recursos, a la realidad concreta de estas necesidades; en modo alguno pretende suplantarlas en sus aspectos cualitativos o cuantitativos.

b) *Una referencia al nivel de calidad.* Por esto, el Plan Nacional de Educación Especial comporta determinados aspectos cualitativos, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de abordarlos y estudiar sus posibilidades.

En Madrid, el día 7 de febrero de 1978, en el Instituto Nacional de Pedagogía y Terapéutica, don Alfredo Fierro Bardají expuso la ponencia sobre alumnos. Los participantes aceptaron la estimación de las necesidades de Educación Especial en el aspecto cuantitativo.

El cuadro de prevalencias aceptado y su cuantificación es el siguiente:

CUADRO DE PREVALENCIAS

CLASE DE DEFICIENCIA	%
Deficientes mentales:	
de 6 a 14 años	1,5
de 0 a 5 años y de 15 a 18	1
Ciegos	0,02
Ambliopes	0,2
Sordos	0,05
Hipoacúsicos	0,2
Paralíticos cerebrales	0,2
Espina bífida	0,2
Deficientes motóricos	0,05
Autistas	0,02
Caracteriales	0,03
Otras deficiencias	0,3
TOTAL	2,77-2,27

Servicios de apoyo:

— Escolares con trastornos de lenguaje o lentos de maduración con problemas no graves de conducta ... 12 %

Cálculo de población escolar

Población de 0 a 5 años	3.311.125
Población de 6 a 14 años	6.943.076
Población de 15 a 18 años	3.076.923
	13.331.124

CLASE DE DEFICIENCIA		
Mentales:		
de 6 a 14 años	1,5/7.000.000	105.000
de 0 a 5 y de 15 a 18.	1 /6.000.000	60.000
		165.000
Ciegos	0,02/13.000.000	2.600
Ambliopes	0,2 /13.000.000	26.000
Sordos	0,05/13.000.000	6.500
Hipoacúsicos	0,2 /13.000.000	26.000
Paralíticos cerebrales (1) ...	0,2 /13.000.000	26.000
Espina bífida (1)	0,2 /13.000.000	26.000
Deficientes motóricos	0,05/13.000.000	6.500
Autistas (1)	0,02/13.000.000	2.600
Caracteriales	0,03/13.000.000	3.900
Otras Deficiencias	0,3 /13.000.000	39.000
		330.100

La cuantificación pretende ser algo sólo indicativo y como un marco de actuación.

ASPECTOS CUALITATIVOS

1. Si bien pudiera parecer que los resultados cuantitativos poseen una dimensión más acusada dentro del Plan Nacional de Educación Especial que los aspectos de calidad, la realidad es que éstos ejercen una fuerza de atracción más profunda y un mayor significado que aquéllos. A este respecto, sería ocioso advertir que no por resultar, quizás, aquellos menos aparentes e inmediatos, tienen menos importancia o padecen mayor postergación.

Respecto de lo primero, baste indicar que sólo es posible establecer referencias cuantitativas a partir de una definición previa de carácter cualitativo, de tal forma que la mayor o menor comprensión de notas definitivas determinará la menor o mayor extensión cuantitativa. En otras palabras, *sólo es posible cuantificar a partir de una cierta calidad.*

En relación con lo segundo, conviene advertir que las opciones cualitativas, precisamente por su naturaleza, además de condicionar el Plan a un nivel menos aparente, han

debido mantenerse al nivel que requería la exigencia de no romper el consenso técnico de base ni sobrepasar el umbral propio de un Plan marco. En esto radicaría, posiblemente, la menor evidencia e inmediatez de los aspectos cualitativos del presente Plan Nacional de Educación Especial.

2. Esta interrelación entre los aspectos cuantitativos y cualitativos del Plan ha determinado no sólo su punto de partida, sino el desarrollo ulterior de la elaboración.

a) Naturalmente, la introducción del primer factor cualitativo responde, como acabamos de ver, a exigencias de definición: ¿a quién va dirigida la Educación Especial? La respuesta inmediata por referencia al deficiente e inadaptado ha debido, a su vez, especificarse con sucesivas notas cualificadoras: ¿a todo tipo de deficientes?, y si sólo algunos, ¿a qué clase de ellos?, y ¿a todos ellos por igual?

b) Las diversas respuestas no sólo condicionan la cuantificación del problema, sino las opciones cualitativas que de ellas se derivan, tales como los servicios de apoyo que aquéllos requieren, los programas combinados necesarios, las aulas especiales en centros ordinarios, los centros específicos...

c) Estas opciones, a su vez, necesariamente reintroducen nuevos elementos definitivos que marcan, de forma clara, un tercer nivel cualitativo, tal como la determinación de las condiciones mínimas que han de reunir los programas de apoyo, las aulas, los Centros, etc., en materia de servicio, personal, equipamiento y construcción.

En resumen, se puede afirmar que, en relación con los aspectos cuantitativos, los cualitativos han sido factores determinantes para:

- a) La delimitación del colectivo de personas necesitadas de Educación Especial.
- b) Orientar los *distintos tipos de servicios* educativos que cada grupo exige.
- c) La especificación de las *condiciones mínimas de la infraestructura* que ha de prestar los distintos tipos de servicios requeridos.

3. Pero, en todo caso, la dimensión cualitativa del Plan Nacional no necesita, para ser adecuadamente comprendida, ponerse en relación determinante en los aspectos cuantitativos de la Educación Especial.

Esta aparece infundida por ciertos principios básicos que el Plan Nacional no sólo ha querido mantener, sino potenciar de la forma más amplia y generosa que parecía realísticamente posible.

Todos estos principios constituyen la base informadora de los aspectos cualitativos que el Plan aborda y presenta. Estos aspectos pueden cifrarse en cuatro:

- Normalización de los servicios.
- Integración escolar.
- Sectorización de la atención educativa.
- Individualización de la enseñanza.

A) De entre estos cuatro principios, el de *normalización* es admitido como fundamento para la ordenación estructural del sector: los deficientes e inadaptados no deben utilizar ni recibir servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles, tendiéndose a que aquéllos se beneficien, hasta donde sea posible, del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad.

Como fácilmente puede comprenderse, el objetivo de este principio es doble: de un lado, tiende a que los deficientes e inadaptados se inserten, cuanto puedan, en el régimen social de vida de los demás ciudadanos; de otro, a que la sociedad tome conciencia del hecho de que tal incorporación sólo es posible si existen la aceptabilidad y concienciación previas, que el propio principio de normalización trata de imponer.

a) La aplicación del principio de normalización en el aspecto educativo se denomina *integración escolar*. Pues bien, respecto a esta última, el Plan establece que la Educación Especial deberá impartirse con prioridad dentro del sistema educativo general. Sólo cuando las especiales circunstancias del deficiente o inadaptado lo impidan se llevará a cabo en Centros específicos.

La aplicación de este criterio la ha matizado, además, el Plan de forma creciente hacia la máxima integración posible, de modo que el sistema general empuje a los alumnos hacia arriba, en función de sus capacidades. Nadie deberá estar en Centros específicos si es capaz de recibir la Educación Especial que requiere en Aulas especiales dentro de colegios ordinarios; nadie deberá estar en aulas especiales, si puede compartir con los demás miembros de su clase determinadas materias; no se impartirán programas combinados si bastan determinados apoyos.

Así el Plan se esfuerza por extender la aplicación del criterio integrador hasta el máximo posible, de tal forma que todo el diseño valorativo de la infraestructura de la Educación Especial y de sus necesidades se ha efectuado pensando fundamentalmente en la prioridad absoluta de la integración escolar de los deficientes e inadaptados.

b) La aplicación del principio de normalización a la idea de acomodar la prestación de los servicios al medio en que el deficiente vive y desarrolla su vida, corresponde al criterio de *sectorización* de la Educación Especial. Esta idea de atención sectorizada es una de las ideas más innovadoras e incisivas del Plan y de cuya aplicación se esperan positivos resultados. Para la consecución de este objetivo, esencialmente cualitativo, el Plan Nacional procede a una determinación adecuada de población por distritos o barrios, urbana y comarcal, según las zonas de nuestra geografía, sectorizando las funciones básicas de prevención, detección, orientación, tratamiento y seguimiento, coordinando, además, las diversas atenciones que cada una de estas funciones requiere en torno a equipos multiprofesionales.

De esta manera, *el Plan de Educación procura no sólo atender las necesidades a las que tiene que hacer frente, sino atender allí donde se producen, en la forma en que se presentan y conforme a las prioridades con que aparezcan.*

B) Finalmente, y éste es el último y más importante aspecto cualitativo del Plan, éste realiza un gran esfuerzo para que la Educación responda al principio de las necesidades y aspiraciones de cada uno y no a criterios estereotipados de clasificación o tipología, más o menos cuantitativos, más o menos funcionales o apriorísticos. En realidad, se quiere hacer práctico aquel viejo principio empírico de que no hay enfermedades, sino enfermos, al igual de que no son los cocientes los deficientes ni existen dos deficiencias iguales. El Plan, desde este intento de mejor calidad, parte y busca como centro irremplazable de atenciones al niño deficiente y no su deficiencia. Precisamente, por esta constante preocupación, no deja el tipo de educación al albur prefijado de una nomenclatura con la que el niño quede etiquetado educativamente, sino que busca y exige la valoración multiprofesional de toda su personalidad, una orientación adecuada a ésta y el

aseguramiento de una vigilancia y observación permanente, de tal forma *que cada niño recibe precisamente la educación que requiere y precisamente la que necesita en cada momento de su evolución.*

OBJETIVOS

Los objetivos que el presente Plan Nacional de Educación Especial pretende pueden ser establecidos por deducción de lo hasta aquí referido.

1. En el orden más general, el objetivo inmediato del Plan consiste en establecer *un marco mínimo de referencia global*, donde queden encuadrados, con cierta coherencia, los elementos básicos que constituyen la trama del complicado proceso de la Educación Especial y desde él pueda enfocarse, de manera ordenada y coordinada, los problemas que la realidad plantea y las soluciones que en principio puede ofrecerse en este sector.

En otras palabras, lo que el Plan pretende como objetivo primero es presentar el cuadro de la situación general de la Educación Especial en España, con arreglo a una triple referencia: dimensión del problema, criterios de actuación y coste social de las soluciones. En este sentido, pues, se presenta como un marco global de referencias cuantitativas, cualitativas y técnicas.

2. Desde el punto de vista de la referencia cuantitativa, el objeto más patente del presente Plan es, como ya ha quedado establecido, el de *tratar, de manera objetiva, las realidades y necesidades de la Educación Especial.*

Conforme a ello, el Plan lleva a cabo una valoración estimada y valorativa de la infraestructura del sector para establecer después, a la vista de los resultados, la magnitud de las necesidades por atender.

Como fácilmente puede comprobarse, el objetivo del Plan no es tanto el de establecer las necesidades en sí, cuanto el de estimar su importancia numérica, ya que la detección real de las necesidades tendrá siempre un carácter estrictamente individual y *a posteriori*. En este sentido, la cuantificación de las necesidades corre paralela a la cuantificación de los recursos estimados para hacerles frente, y lo dicho para aquéllas vale para éstas.

En todo caso, resulta evidente que la estimación de necesidades y el cálculo de re-

ursos constituyen sólo un objetivo instrumental del Plan, ya que en la medida en que ambas tienden a objetivar una situación, en esa misma medida ofrecen posibilidades de racionalizarla y ordenarla. En el caso concreto del Plan, *la cuantificación cumple su objetivo racionalizador en la medida en que especifica una demanda política concreta, a saber, el volumen de recursos colectivos que hay que invertir para hacer frente a las necesidades, también objetivadas, de la Educación Especial.*

Se dibuja, así, *un objetivo indirecto* del Plan, y que ya ha quedado arriba referido, respecto a la igual relación del Plan con la Política y el Derecho. Esta relación, que cristaliza en la reflexión práctica de que no son suficientes ni las declaraciones ni las proclamas de principio; es necesario, además, que vengan unas y otras acompañadas de programas específicos de actuación donde se establezca claramente cuál es la situación a defender o proteger, cómo se va a actuar, cuál es su costo y cuánto se está dispuesto a conceder. Así queda cerrado el círculo de las posibilidades de objetivación y clarificación que el proceso cuantificador ofrece.

De esta manera, las referencias cuantitativas engarzan, al final, con otro objetivo último y más amplio: *la escolarización de todos los deficientes e inadaptados que necesiten Educación Especial y que no pueden recibirla por insuficiencia de la infraestructura y falta de recursos.*

La cuantificación, pues, tiende, en última instancia, a clasificar la situación y a instrumentar los medios que serían necesarios para la adecuada y pronta escolarización de los deficientes e inadaptados, constituyendo ésta el objetivo último del Plan.

3. Ahora bien, el Plan Nacional de Educación Especial no pretende, sin más, *el objetivo* de la plena escolarización de todos los deficientes o inadaptados en edad escolar; busca, además, el que *esa escolarización sea adecuada*. Quiere ello decir, que la ulterior y sucesiva implantación del Plan ha de ajustarse al previo desarrollo técnico de aquellos criterios que garanticen la adecuación buscada.

Es de notar que lo que denominamos con el término genérico de aspectos técnicos, se desdobra en realidad, o, si se prefiere, engloba por igual aspectos cuantitativos y cualitativos.

Respecto de los primeros, el Plan sólo ha

procedido a indicar aquellos criterios técnicos capaces de posibilitar una estimación que establezca un umbral mínimo de tolerancia, por debajo del cual no pueden cumplirse adecuadamente los objetivos técnicos del Plan.

Este umbral mínimo ha quedado trazado a través de una serie de puntos de coincidencia entre los factores cuantitativos y cualitativos más elementales: por ejemplo, número de profesores por alumno, cantidad máxima de alumnos por aula, según el tipo de deficiencia; composición del equipo multiprofesional en función del ámbito o sector de población; proporción de aulas de Educación Especial respecto de las aulas en Colegios ordinarios; determinación del porcentaje de alumnos de E. G. B. necesitados de apoyo; estimación del cálculo de necesidades a atender en aulas especiales y en Centros específicos, etc.

Como puede fácilmente comprenderse, el Plan esboza aquellos criterios técnicos que sirven, a la vez, para

- a) ser utilizados como módulo de valoración cuantitativa y económica, de un lado, y
- b) como puntos de referencia mínimos en orden a la calidad de la Educación Especial, por debajo de los cuales no cabe esperar los rendimientos que de aquélla se pretenden como aceptables.

El Plan Nacional de Educación Especial pretende, en el orden técnico, alcanzar el difícil objetivo de un equilibrio tal entre los aspectos cuantitativos y cualitativos que permita, de una parte, conseguir el adecuado rendimiento educativo sin incrementar el gasto de modo innecesario o excesivo; de otra, mantener, al nivel mínimo posible, el compromiso sobre las cuestiones técnicas, de tal forma que permita cualesquiera ulterior corrección a los expertos o a la Administración, si aquéllas se consideraran, a la hora de aplicación, necesarias o convenientes.

En consecuencia, los objetivos técnicos se mantienen a un nivel mínimo y con cierto sentido indicativo y de precariedad, a resultas de su ulterior desarrollo más completo, minucioso y sosegado.

4. Finalmente, el Plan de Educación Especial, aparte de los objetivos descritos relacionados directa e indirectamente con los aspectos cuantitativo y técnico, se propone,

ante todo y sobre todo, unos objetivos de orden cualitativo que se cifran, fundamentalmente, en aquellos aspectos de normalización, integración, sectorización e individualización de los que el Plan hace su norte.

Conforme a ellos, el Plan propone las medidas de orientación estructural que aseguren:

- Que cada niño tenga y reciba precisamente la educación que necesite y de la forma más integrada posible.
- Que la educación especial no se dirija a la acumulación de conocimientos memorísticos ni reglas abstractas, sino que tenga contenido práctico y se encamine al desarrollo integral de la persona, en vistas a su incorporación social lo más activa posible.
- Que quede asegurada la permanente vinculación funcional entre la detección, valoración, orientación, tratamiento y seguimiento de los deficientes e inadaptados, en razón a una mayor calidad educativa.
- Control de la calidad educativa, en general, mediante los oportunos servicios de apoyo, de forma que el sistema educativo en general impulse hacia arriba.
- Búsqueda de programación de servicios y atenciones educativas en el ámbito social y familiar del propio deficiente.

CONCLUSION

A la hora de terminar las consideraciones generales que se han juzgado más relevantes para presentar y comprender adecuadamente el Plan Nacional de Educación Especial, podrían resumirse aquéllas de la forma siguiente:

1. El Plan Nacional de Educación Especial nace con el firme y decidido propósito de hacer frente, de forma global y coherente, a los graves problemas que la educación de los niños deficientes e inadaptados presenta en nuestro país, problemas que hay que referir no sólo a la notoria falta de recursos, sino también a la ausencia de criterios orientadores básicos y definitorios.

En consecuencia, lo que el Plan Nacional de Educación Especial pretende es justamente llenar, en la forma que ha juzgado más eficaz, esta doble laguna, sin que este espíritu

tu resolutivo pueda confundirse con la promesa fácil de solventar las dificultades de la Educación Especial (de forma inmediata y automática. El Plan ni es ni pretende una programación rígida ni una planificación exhaustiva, antes al contrario, se declara un Plan marco, esto es, un Plan básico y previo que muestra el problema, ofrece las soluciones que parecen más adecuadas a nivel de principios y los interpreta en la forma imprescindible para exigir los recursos económicos correspondientes. Sus objetivos terminan allí donde las exigencias concretas de aplicación, la forma de distribución de los recursos, la asunción de prioridades específicas, etc., obliguen a introducir el inevitable factor de responsabilidad política del Gobierno.

Desde cualquier perspectiva podrá ser criticable el Plan de Educación Especial y seguramente desde muchas perfectible, pero, en ausencia del mejor, el peor plan es el que no existe.

2. Con independencia de las cualidades y defectos que el nuevo Plan de Educación Especial indudablemente posee y ofrece, aquéllas para mejorarlas, éstos para ser subsanados, presenta un valor como es el de reflejar, hasta donde ha sido capaz de captar e interpretar, el consenso amplio, sostenido desde los más variados puntos de vista y reforzado reiteradamente en sus aspectos más fundamentales, de una amplísima gama de participantes. Hasta tal punto es ello cierto, que el Plan Nacional de Educación Especial consiste, prácticamente, en la estructuración de las conclusiones que se derivaron de los coloquios y debates abiertos entre aquéllos. El Plan Nacional de Educación Especial que ha nacido y goza del alto patrocinio del Real Patronato y se inserta en la responsabilidad política del Congreso, no tiene, en realidad, ni autor ni protagonista. Solamente el peso que ha dejado el intercambio abierto de unas preocupaciones por la mejor atención educativa del niño deficiente, constituye la madre en la que se han cultivado los principios que aquél tiene. Sólo el niño en cuanto tal y, después, como deficiente, ha merecido y ejerce el protagonismo del esfuerzo que el Plan representa.

3. En este sentido, el Plan viene a constituir la respuesta específica de cómo hacer llegar el cumplimiento de la obligación pública, del Estado y de la sociedad, de proporcionar educación a todos los niños ciu-

dadanos deficientes en edad escolar. La afirmación de este principio elemental comporta una serie de responsabilidades sociales y políticas, técnicas y pedagógicas, médicas y asistenciales, rehabilitadoras y de inserción, etcétera, que complican y dificultan el ya por sí difícil y complicado problema de la Educación. Por ser ello así, el Plan parte, en su estructuración inicial teórica y práctica, de la interpretación multiprofesional de las deficiencias y de su tratamiento, esforzándose por conseguir el asentamiento de la idea básica de que la Educación Especial es y debe considerarse, en consecuencia, como un proceso integral, integrador de atenciones, actividades y orientaciones múltiples, cuyo contenido está referido al control continuado de unos resultados que tienden a asegurar al máximo el principio de igualdad de oportunidades, tratando de suplir la Educación Especial lo que falte por deficiencia.

Con esta impronta y decisión, el Plan Nacional de Educación Especial 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.

4. Conforme a esto último, el Plan Nacional de Educación Especial no se centra tanto en la idea de deficiente, cuanto en la idea de niño y en la específica dimensión humana que le es propia. En otras palabras, tiende más a subrayar la palabra "educación" que el calificativo de "especial", abandonando de forma rotunda y contundente el simple mecanismo de la determinación cuantitativa del cociente intelectual por un procedimiento valorativo pluridimensional del nivel madurativo de la personalidad en cada caso. Frente a la enraizada idea del diagnóstico como acto y de su insistencia métrica, el Plan de Educación Especial afirma y prevé la necesidad de considerar como continuo el proceso valorativo de un diagnóstico orientativo permanente. De esta forma, también rompe el Plan el tópico irremediable de considerar como Educación Especial cualquier tipo de educación diagnosticada, considerando aquélla como residual para subnormales. Contra esta concepción peyorativa de la Educación Especial, el Plan Nacional insiste en el principio de que todo niño ha de recibir el tipo de educación que precise el mejor desenvolvimiento de sus capacidades y su personalidad. En consecuencia, se orienta el carácter "Especial" de la Educa-

ción como la posibilidad de beneficiarse de un servicio social educativo más intenso, siempre que éste sea considerado como necesario o conveniente, en función de una valoración global, para el adecuado disfrute de la igualdad de oportunidades.

5. En estrecha conexión con lo que precede, se puede fijar como importante conclusión del Plan Nacional de Educación Especial la de considerar a ésta como un servicio normalizado, esto es, como un servicio público de atención educativa en correspondencia con la obligación nacional de prestarla a cuantas personas la requieran, incluso de forma gratuita, en las edades prefijadas.

La insistencia en el principio de normalización lleva a la conclusión de que el Plan Nacional es no sólo un Plan abiertamente integrador, sino, ante todo y sobre todo, *un vasto Plan descentralizador* de los servicios y de la atención educativa. Este es, quizá, el aspecto más novedoso que aquél presenta y del que dependerá, en casi toda su medida, el éxito de su ampliación. Devolver a los sectores comunitarios la estimación de necesidades, la propuesta de soluciones, la programación de las funciones sectoriales, la actuación respecto a la coordinación y prestación de servicios, etc., es tan vital para la estructura y funcionamiento del Plan Nacional, que sin él resultaría inviable cualquier intento de puesta en marcha o ejecución del mismo.

La necesidad de esta descentralización la fundamenta el Plan Nacional, no sobre el puro y caprichoso deseo de la innovación, sino sobre el inexcusable condicionamiento que la individualidad y multiprofesionalidad de la Educación Especial exige. Sólo podrá atenderse el requerimiento que cada alumno deficiente presenta si la Educación Especial es capaz de garantizar unos servicios tan próximos a su vida como para comprenderla en su totalidad, esto es, respecto a sus padres, a sus amigos, a su ambiente de recreo y de ocio, etc., y de seguir su evolución.

6. Finalmente conviene considerar la posibilidad de que, a la vista de las cuantificaciones que el Plan realiza, se llegue a la conclusión de que el Plan Nacional de Educación Especial es económicamente caro.

Nada, quizá, en estos momentos, más importante como disipar tan falsa conclusión.

Hay que tener en cuenta, a la hora de to-

mar en consideración las cifras absolutas de las inversiones y el gasto requerido, la dramática y escandalosa situación de la Educación Especial hasta el momento presente, en que sólo menos de un cuarto de población estimada en necesidad de ella recibe Educación Especial, pero en condiciones afectadas por el mal funcionamiento del sector, la carestía de los precios, los bajos índices de rendimiento, la desorientación general en cuanto a directrices y objetivos, la escasa calidad de los recursos de formación del personal, la ausencia de servicios médicos y rehabilitadores en las instituciones, la descoordinación del aparato burocrático, la insuficiencia de los créditos, etc. Es fácil, pues, reconocer y admitir, a la vista de la breve referencia que antecede, el irritante estado de abandono en que se encuentra el sector, que si éste hubiera sido atendido regularmente con el mismo o parecido ritmo de cuidado con que han sido los demás niveles o modalidades educativas, el gasto que hoy exige con urgencia aquél, no ascendería a las cifras que el Plan expone, cifras, por lo demás, considerablemente reducidas con relación a las que se hubieran normalmente planteado de no haber precedido la reorientación que el Plan introduce (v. gr., una política de Aulas frente a otras de Centros, etcétera).

7. Por otro lado, conviene también indicar, aunque muy brevemente, que la gran beneficiaria del Plan no va a ser tanto la Educación Especial como la Educación pura y simplemente, si se lleva a cabo la política de integración que el Plan Nacional preconiza. Conforme a ella, los servicios de apoyo y los programas combinados son los grandes resortes con que el sistema educativo podrá hacer frente al desmoronamiento que, en una proporción alarmantemente creciente, están teniendo lugar los programas y métodos en sus escolares. Este es, quizá, el rasgo más incisivo del Plan Nacional de Educación Especial respecto a la apertura de un antiguo camino, demasiado fácilmente abandonado, para el reencuentro con la calidad de la enseñanza por la que tanto se suspira hoy y con tanta razón.

Si a ello contribuyera en algo el presente Plan Nacional de Educación Especial, en esa misma medida se abriría una nueva luz y esperanza en el horizonte educativo de la enseñanza en España.

PLAN NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL

CONCLUSIONES

Del trabajo expuesto por las Ponencias en las sesiones de trabajo habidas los días 7, 8 y 9 de febrero de 1978, así como de su discusión por los especialistas convocados a tal efecto, se desprenden, como conclusión, una serie de puntos y principios sobre los que existe amplio consenso, que constituyen lo que pudiéramos denominar el ámbito del Plan Nacional de Educación Especial.

Estos puntos y principios son los que se exponen a continuación en los epígrafes que siguen:

I. OBSERVACIONES PREVIAS SOBRE DELIMITACION DEL PLAN Y SUS OBJETIVOS

1. El presente Plan Nacional de Educación Especial no es ni pretende ser nada más que un marco general, dentro del cual pueda ordenarse la acción del Estado y de la sociedad española en materia de Educación Especial.

2. En consecuencia, el Plan Nacional de Educación Especial no está concebido en sí y prioritariamente para una aplicación directa o inmediata, sino para una valoración de las realidades y, sobre todo, de las necesidades de la Educación Especial en España, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos.

3. En este sentido, el presente Plan Nacional de Educación Especial consiste, fundamentalmente, en el establecimiento de aquellas grandes líneas fundamentales, que pueden considerarse:

a) como válidas para desarrollar ulteriormente, a partir de ellas, los aspectos técnicos que requiere su adecuada ordenación y puesta en práctica, y

b) como criterios de orientación útil para cuantificar, de forma razonable, el volumen de inversiones y recursos necesarios para que la Educación Especial en nuestro país se acomode a aquéllas.

4. De acuerdo con lo anterior, el presente Plan Nacional de Educación Especial pretende responder, de la forma más adecuada posible, al doble condicionamiento que lo ha

originado y orientado. De una parte, el impulso del Real Patronato, bajo cuyos auspicios se ha elaborado y bajo los cuales deberá todavía ser desarrollado técnicamente; de otra, la de poder servir de programa básico a las decisiones parlamentarias en materia de Educación Especial, conforme al requerimiento de la Comisión, en el seno del Congreso, para el estudio de problemas y propuesta de soluciones más urgentes que tienen planteados los deficientes.

5. Finalmente, es de advertir que los principios y las estimaciones que el presente Plan Nacional de Educación Especial establece, no pretende identificarse con el marco real de la programación efectiva que ha de coincidir con la identificación de necesidades concretas. Conforme a esto, el presente Plan no implica ningún tipo de suplantación apriorística de la realidad. Antes al contrario, sólo pretende ordenar los medios técnicos y financieros para resolver la problemática que la realidad de cada deficiente vaya presentando.

II. PRESUPUESTOS INSPIRADORES DE LA CONFIGURACION DEL PLAN

Las Ponencias y las discusiones que les siguieron partieron de unos principios que, al no haber sido contradichos ni directa ni indirectamente, sino aludidos de forma expresa o implícita, pueden considerarse generalmente admitidos, expresándose como axiomáticos o como indiscutibles.

Estos presupuestos pueden clasificarse como de orden práctico y de orden teórico.

A) Presupuestos de orden práctico

Pueden formularse así:

1. Si las acciones concretas sólo pueden estar justificadas por una detección previa de necesidades reales, para estimar el nivel global de éstas y fijar el volumen de recursos a emplear, a nivel general, basta una aproximación suficiente.

2. En teoría, la perfecta identificación de las necesidades coincidiría, en materia de Educación, con la disponibilidad de un cen-

so de deficientes e inadaptados. Sin embargo, consideraciones más prácticas en torno al censo indican que éste no reproduciría siempre y en cada caso la exacta situación real de cada persona, dada la permanente evolución de ésta, la dificultad de trazar la frontera entre lo normal y lo anormal y lo excesivamente costoso que resultaría su confección y continuada puesta al día.

3. El procedimiento empírico de utilizar una serie de estudios nacionales y extranjeros y comparar una pluralidad de índices convergentes pueden expresar unos porcentajes de incidencia aptos para un adecuado cálculo de necesidades globales.

4. De hecho, el cálculo de necesidades en las Ponencias y en los debates se ha desarrollado por una doble vía; de un lado, cuantificando la prevalencia estimada de los distintos grupos de población afectada por diferente clase de deficiencia; de otro, insistiendo en el tipo de Educación que cada uno de estos grupos requiere. Todo ello parece llevar a la conclusión práctica de que es tan posible hablar de "Educaciones Especiales" como de Educación Especial.

5. Si la elaboración de un Plan no exige el conocimiento previo de cada una de las necesidades reales, sí debe prever los mecanismos capaces de detectar, con el dinamismo suficiente, la demanda concreta allí donde se produzca y darle adecuada satisfacción. En otras palabras, el presente Plan Nacional de Educación Especial ha de estimar y programar con tal flexibilidad, que permita no sólo detectar y responder a las necesidades concretas, sino acomodar éstas al orden de prioridades con que aquéllas se presentan allí donde se presenten.

6. Al hablar de las necesidades en el campo de la Educación Especial es preciso subrayar que si estas necesidades, en cierta forma y en parte, son cuantificables, son, también, y sobre todo, esencialmente cualificadas. Por ello, las estimaciones y cuantificaciones del presente Plan pretenden responder al criterio de calidad que expresan los presupuestos teóricos siguientes.

B) Presupuestos de orden teórico

Su enunciación puede ser la siguiente:

1. Todo ser humano, con independencia de sus circunstancias personales de deficiencia o inadaptación, en virtud a consideracio-

nes vinculadas a su propia dignidad, tiene el derecho inalienable a la Educación, sin que puedan considerarse aquéllas impedimento al ejercicio de este derecho o razón para la exclusión de los servicios educativos que requiera su realización personal.

2. Todo ser humano, no importa cual sea el tipo o grado de su deficiencia o minusvalía es, en principio, por el hecho de ser humano, perfectible y, por ende, educable. Las graves dificultades y los límites que afectan a la educación de ciertos deficientes deben considerarse como condicionantes de su educabilidad y no de su imperfectibilidad.

3. Cada deficiente tiene derecho precisamente a la educación que requiera el máximo desarrollo de sus capacidades, conforme al tipo y grado de su deficiencia y a su nivel personal de necesidades.

4. La obligación correspondiente al derecho de los deficientes a su educación constituye una responsabilidad pública, debiendo localizarse la competencia administrativa del Estado en el Ministerio de Educación en los organismos dependientes de él y en otras autoridades locales y regionales, pero no en entidades prestadoras de asistencia social, a las que sí corresponde la misión de colaborar, en todo lo necesario, en el ámbito de su competencia, a la mejor participación de la Educación Especial.

5. La Educación de los deficientes debe tender a procurarles aquellos elementos que puedan necesitar para facilitar su incorporación, tan plena como posible, a la comunidad en que deseen vivir. A este respecto, la educación misma debe ser integrada, integral e integradora.

6. La necesidad o convivencia de la Educación Especial no puede determinarse exclusivamente por la simple medición cuantitativa de las deficiencias e inadaptaciones, ni por la sola consideración de la rentabilidad del alumno. La Educación Especial, en la medida en que implica necesariamente relación a un determinado sistema escolar, debe ser lo más "educación" que pueda y lo menos "especial" posible. Esto implica que el sistema educativo general debe tender a ser, a su vez, menos "general" y prestar más atención a los aspectos individuales y concretos de los alumnos que acoge. Es preciso concebir la educación toda, la general y la especial, como un proceso integral y normalizador, madurativo de la personalidad de cada alumno.

7. Siendo la Educación Especial una modalidad del sistema general, aquélla deberá prestarse e impartirse en las mismas condiciones de obligatoriedad y gratuidad que la Educación General. Los españoles en edad escolar que necesiten de aquélla tienen, por tanto, también, derecho a recibirla en condiciones de gratuidad.

8. La planificación de la Educación Especial ha de tener, como uno de sus criterios básicos, la preocupación de que los deficientes e inadaptados utilicen las instituciones y servicios normales de su sector comunitario, procurando que los específicos de ellos se presten también dentro de su medio familiar y social.

9. Dentro de la planificación y prestación de servicios sectorizados, los servicios educativos deberán apoyarse y responder a los condicionamientos multiprofesionales que exija, en cada caso, el proceso completo de la atención, apoyo o rehabilitación de los alumnos.

10. Los presupuestos teóricos expuestos pueden resumirse en estos 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.

III. APLICACION POR EL PLAN DE LOS PRINCIPIOS QUE LO INSPIRAN

El presente Plan Nacional de Educación Especial entiende y pretende realizar los presupuestos que lo inspiran y que acaban de resumir los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, de la forma siguiente:

PRINCIPIO DE NORMALIZACION DE LOS SERVICIOS

La formulación de este principio rezarfa, en los términos más generales, así:

Las personas deficientes deben recibir las atenciones que necesiten a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad. Sólo cuando las especiales circunstancias de

aquéllas lo impongan o lo aconsejen, podrán recibirlas en instituciones específicas, teniendo presente que este tratamiento especial no tenderá a crear situación alguna de privilegio, sino sólo de excepcionalidad. En consecuencia, se mantendrá sólo en la medida en que resulte imprescindible para asegurar a los deficientes la igualdad real de oportunidades que requieran para su más efectiva incorporación social.

Así entendida, y aplicada al sistema educativo, la normalización de los servicios se desdobra, en la práctica, en los principios de integración y de sectorización.

A) Principio de Integración escolar

El principio de integración puede formularse en la forma siguiente:

La Educación Especial debe impartirse, hasta donde sea posible, en los Centros ordinarios del sistema educativo general; sólo cuando resultase 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.

1. Nivel preescolar.

La integración, a nivel preescolar, puede expresarse en los términos que siguen:

1.1. Tanto para la prevención como para el tratamiento educativo, es preciso que los servicios de estimulación empiecen lo más precozmente posible.

1.2. En edad preescolar, las necesidades educativas de los niños deficientes e inadaptados no requieren tanto centros donde escolarizarse, cuantos equipos profesionales que impulsen y vigilen su desarrollo, no debiendo el niño deficiente estar separado de sus compañeros de igual edad. La normalización e integración son, en este nivel, principios de muy escasas excepciones.

2. Nivel de E. G. B.

La integración en E. G. B. se interpreta de la forma siguiente:

2.1. La obligatoriedad de este nivel no puede entenderse sólo como el deber de es-

colarizar a los niños en la edad que aquél comprende para impartirles la formación *básica*, sino también como la responsabilidad de un esfuerzo público por hacerla *general* y, por tanto, integradora.

2.2. En consecuencia, es preciso flexibilizar el sistema educativo ordinario hasta agotar sus posibilidades integradoras, graduándolas conforme a las diferentes capacidades de los alumnos, de modo que ninguno de ellos reciba Educación Especial si puede recibir la educación secundaria y general.

2.3. A este respecto, el Plan ofrece las siguientes alternativas de gradación sucesiva:

a) Integración *completa* en E. G. B. con servicios de apoyo para aquellos niños que, en determinado momento de su aprendizaje, necesitan sobrepasar alguna dificultad específica proveniente de perturbaciones afectivas, desajustes en su desarrollo, deficiencias físicas leves, carencia o insuficiencia de estímulos, etc., que pueden y deben ser corregidos o compensados.

b) Integración *combinada* E. G. B./E. E. descende a aquellos alumnos que, por encontrar dificultades en un área determinada de su aprendizaje (v. gr.: lenguaje, matemáticas...) necesitarían cursarla fuera del grupo numeroso de su clase, incorporándose a él en el resto de las áreas.

c) Integración *parcial* en aulas especiales se concibe para quienes, no siendo capaces de seguir adecuadamente la escolarización normal de E. G. B., sí lo son para participar en las actividades no docentes de los centros ordinarios.

d) Los *Centros* específicos de la Educación Especial se reservan con carácter residual o excepcional para aquellos deficientes que no pudieran beneficiarse de una integración educativa parcial en Aulas Especiales, con carácter temporal o transitorio.

En consecuencia con lo anterior, el Plan Nacional de Educación Especial se propone, siempre con carácter orientativo y general:

- a) Que el 70 por 100 de las plazas de nueva construcción para Educación Especial se creen en el seno de colegios ordinarios de E. G. B.
- b) Que en la creación de colegios ordinarios, se guarde la proporción de un aula

de Educación Especial por cada ocho aulas de Educación General Básica.

- c) Que sólo el 30 por 100 de las plazas de Educación Especial de nueva construcción se creen en centros Específicos.

e) La *Formación Profesional* o educación para un empleo, aunque presenta una gran dificultad, particularmente para aquellos deficientes con inadaptaciones graves, es un contenido esencial de la Educación Especial.

A este respecto, el Plan Nacional de Educación Especial propone:

- a) Para aquellos alumnos integrados en el sistema educativo ordinario tratar de continuar, por todos los medios y hasta donde sean capaces, la misma integración, ofreciéndoles los sistemas formativos generales del país, bien por vía académica, bien por la vía de aprendizaje para un empleo.
- b) Para aquellos no capaces de la integración anterior, la preparación para una ocupación digna.

B) Principio de sectorización de Servicios

El principio de sectorización supone, en Educación Especial, la aplicación del criterio normalizador a la integración social de la formación de los deficientes, de forma que éstos reciban la educación que requieran dentro de lo que pudiera considerarse su medio ambiente natural.

Los aspectos básicos de la sectorización se reflejan, de forma principal, en las siguientes cuestiones:

1. Definición y delimitación del sector.
2. Funcionalidad del sector.
3. Coordinación sectorial de funciones.

1. *Definición y delimitación del sector.*
Por sector entiende el presente Plan la unidad geográfica y de población en la que se considera posible, de manera adecuada y eficaz, evaluar las necesidades, programar los servicios, coordinar las competencias, prestar las atenciones requeridas y estar sujetos a control de calidad.

Ello implica,

- a) desde el punto de vista del alumno, que el régimen de educación responda, al

máximo, al contexto personal, familiar, de amistad, residencia, etc., de los deficientes e inadaptados.

- b) y desde el punto de vista de la estructura, el no condicionar la Educación Especial a exigencias adicionales de desplazamiento innecesario o transporte inadecuado, reduciendo ambos a lo imprescindible y facilitándolo, en este último supuesto, como un servicio escolar más.

— Para la delimitación de los diversos factores y consecuente aplicación de la política sectorial, el presente Plan Nacional de Educación Especial:

- a) Define el sector por su significado relativo:

- Areas metropolitanas = sectorización urbana.
- Areas rurales = sectorización comarcal.
- Areas urbanas = sectorización urbana.

- b) Cuantifica el ámbito sectorial a través de grupos de población constituidos por 250.000/300.000 habitantes, considerándose esta referencia como indicativa a efectos de cálculo y elástica en cuanto a su aplicación.

2. *Funcionalidad del sector.* La funcionalidad del sector se expresa en el principio de que la respuesta concreta a la necesidad real ha de comprender también todas las cualidades y circunstancias que la afectan. Entre éstas, se cuenta la funcionalidad geográfica: las necesidades de Educación Especial deben ser satisfechas allí donde se producen.

— El Plan Nacional de Educación Especial, en consecuencia, sectoriza las funciones de:

- Prevención.
- Detección precoz.
- Diagnóstico y valoración pluridimensional.
- Orientación, programación y seguimiento.
- Diseño del cuadro de necesidades concretas en el sector,
- Servicio de educación especial, así como de apoyo a aquélla y al sistema educativo general.

- Evaluación sistemática de los resultados en todos los casos.

3. *Coordinación sectorial de funciones.*

La pluralidad de funciones comporta una pluralidad de profesiones, haciendo de la Educación Especial un proceso múltiple y complejo. La ordenación de este proceso es, ante todo, una cuestión de coordinación. La coordinación, a su vez, puede ser:

- a) orgánica
- b) funcional

a) El Plan Nacional de Educación Especial atribuye el gobierno del sector a un equipo pluriprofesional que, actuando en el ámbito de su competencia múltiple, es el órgano responsable de asegurar la coordinación que exige la Educación Especial a nivel sectorial.

b) La coordinación funcional del sector se establece en torno a tres grandes bloques:

- Despistaje y detección.
- Estimulación precoz.
- Valoración, orientación y seguimiento.

El despistaje y la detección se orienta a la localización de las necesidades de los diversos sujetos eventualmente necesitados de Educación Especial en el sector, cualquiera que sea el tipo o grado de deficiencia o anomalía.

La estimulación precoz, destinada sobre todo a niños en edad preescolar, debe empezar tan tempranamente como sea posible, tanto en materia de valoración como en orientación y tratamiento y constituye el primer factor fundamental de prevención secundaria.

La valoración, orientación y seguimiento se dirige, en sus respectivas vertientes y cometidos, a los deficientes e inadaptados, una vez detectados, cualquiera que sea el tipo de atención educativa que requieran.

En resumen: El Plan de Educación Especial establece los principios prácticos conducentes a la adecuada planificación de las funciones y atenciones educativas por sector y prevé los cálculos de inversión requeridos para hacer frente a la constitución de los equipos multiprofesionales que aseguren la coordinación de las diversas funciones necesarias para llevar a cabo la descentralización sectorial.

INDIVIDUALIZACION DE LA ENSEÑANZA

La concreción de la necesidad real, en materia de Educación Especial, responde al principio de que cada deficiente o inadaptado ha de recibir precisamente la atención educativa que requiera para el desarrollo máximo de sus capacidades y su realización personal.

Esto significa que el niño deficiente o inadaptado constituye el Centro irremplazable de la Educación Especial. Las diversas atenciones que aquélla comporta se ordenan funcionalmente como círculos a su alrededor.

1. El ámbito funcional del equipo multiprofesional constituye el círculo exterior a través del cual coordinan, respecto de cada deficiente e inadaptado, las diversas orientaciones, actividades y atenciones (de orden médico, psicólogo, pedagogo, rehabilitador, etcétera) que aquél requiere para superar su propia deficiencia.

A este respecto el Plan Nacional de Educación Especial prevé respecto al equipo multiprofesional:

— que sea el encargado de la *detección concreta* de los casos existentes en el sector.

— que establezca, sobre los *casos individuales* detectados, una valoración de carácter pluridimensional, complementando su valoración cuando fuere necesario, con profesiones complementarias o necesarias extraequipo.

— la *orientación a cada deficiente*, conforme a su valoración global, hacia el tipo de educación que en cada caso y momento requiera (apoyos, aulas, centros, tipo de F. P., etcétera).

— la continuidad de seguimiento que asegure una dinámica flexible respecto a la orientación y tratamiento de cada uno, ajustándose siempre a su evaluación psicológica y al ritmo de su aprendizaje, hasta obtener el máximo desarrollo de sus capacidades.

2. El círculo más inmediato y próximo al deficiente e inadaptado lo constituye la familia y sus educadores.

A) Respecto a la familia:

— Conforme al Plan Nacional de Educación Especial la relación con la familia, sobre todo con la madre, en las fases de esti-



mulación precoz, queda asegurada, en el ámbito sectorial, a través del Departamento específico que cumple estas mismas funciones en el equipo multiprofesional.

— En el resto de las atenciones de detección, valoración y seguimiento los contactos con la familia se establecen a través de las actividades propias de los componentes específicos del equipo sectorial para este fin: los asistentes sociales.

B) Respecto a los educadores, el Plan establece que:

— El tipo de interacción alumno-profesor es el factor determinante del nivel de calidad de la enseñanza. Pero, a su vez, el tipo de interacción depende:

- del marco general del sistema;
- de la adecuada colocación del alumno en él;
- de la específica y concreta relación personal profesor/alumnos.

Respecto al *sistema*, la individualización de la enseñanza representa la cristalización concreta del principio de integración. Si la Educación Especial debe ser lo menos "especial" posible, la educación "general" debe ser lo más individual posible. En este sentido el Plan Nacional de Educación Especial, al prever la creación de servicios de apoyo, de programas combinados y de aulas especiales en E. G. B. está posibilitando diversas respuestas del sistema educativo a los requerimientos *individuales* de los escolares.

La adecuada colocación de cada alumno dentro del sistema (E. G. B. con servicios adicionales, aulas, Centros, tipo de F. P., etcétera) viene establecido, en el presente Plan, por la orientación y seguimiento del equipo multiprofesional de cada caso, constituyendo estas funciones uno de los contenidos más decisivos e importantes de la existencia del equipo.

Finalmente, la relación alumno-profesor por aula ha sido fijada en el presente Plan Nacional de Educación Especial, de forma flexible e indicativa, en función combinada del tipo de educación (aulas-centros), del tipo de deficiencia y del grado de la misma (deficientes profundos o leves; sordos-hipoacúsicos; niños afectados de espina bífida; paráliticos cerebrales; autistas, etc.), manteniendo el principio fundamental de asegurar el contacto individualizado entre profesor y los alumnos entre sí.

IV. ORIENTACIONES PARA LA PUESTA EN PRACTICA DEL PLAN

1. El presente Plan Nacional de Educación Especial, como Plan marco, no es inmediatamente operativo. El comienzo de su aplicabilidad debe, por tanto, tener un intenso carácter experimental y, por tanto, flexible, no rígido, susceptible de autocorrección a medida que la experiencia aconseje modificaciones.

2. Para que el presente Plan sea plenamente operativo son precisos estudios ulteriores, más particularizados, así como un calendario de prioridades políticas de inversión.

Entre los temas que deberán ser objeto de ulterior estudio se encontrarían:

2.1. Los servicios de apoyo a la E. G. B.: profesionales que los componen, su estatuto de funcionarios o estatuto profesional, en general, con delimitación de competencias, sus relaciones con otras piezas del esquema, lugar y modo en que prestan sus servicios...

2.2. Las aulas especiales: su integración en los Centros de E. G. B.; la coordinación entre ellas en una constelación de sector o de subsector; su relación con los equipos de evaluación, con los servicios de apoyo y con los centros de educación especial; sus diversas clases; sus diversos programas según tipos de deficiencias y niveles de los escolares...

2.3. Los centros de educación especial: tipología según deficiencias, objetivos, contenidos de la educación, equipamiento, coordinación con aulas y con equipos de evaluación...

2.4. Preparación de personal: criterios vocacionales, académicos y prácticos de selección; especialización por niveles y funciones; preparación de programas de formación básica de personal. Y con respecto al personal actualmente ya en educación especial: titulación, problemas de intrusismo profesional o interprofesional, definición de funciones y competencias profesionales, reciclaje...

2.5. El equipo de evaluación: su composición nuclear, su relación con otros grupos de profesionales conexos a él; procedimiento de acceso a las correspondientes plantillas; competencias; elaboración de criterios uniformes de evaluación, orientación, coordinación y seguimiento...

3. Desde el punto de vista de *prioridades técnicas*, las piezas esenciales y básicas de todo el esquema para la elaboración del Plan de Educación Especial lo constituyen:

a) De un lado, la sectorización multiprofesional de la atención y de los Servicios. La constitución de estos Servicios, la profesionalidad experimentada de sus componentes, la delimitación de sus competencias han de considerarse como elementos sustanciales.

b) De otro lado, el principio de apoyo en la E. G. B. Su puesta en práctica y eficaz funcionamiento no sólo debe ser determinante una mejor calidad en el sistema educativo general, empujando a los alumnos hacia arriba, sino que habrá de delimitar el espacio propio de la Educación Especial, más coherente y funcional.

Ambas orientaciones son prioritarias del Plan y de su eficacia.

4. En un calendario de *prioridades cronológicas* se juzgan convenientes las siguientes acciones:

4.1. Constituir las Ponencias o equipos de estudio señalados en la conclusión 2 de este apartado.

4.2. Poner en marcha, con carácter experimental, y en algunos sectores de carácter vario (metropolitano, urbano, rural) algunos equipos multiprofesionales de evaluación, que comiencen a funcionar sobre la base de profesionales de confianza que ya trabajan en este campo, y cuyo trabajo conjunto en

los próximos meses pueda servir de base a una clara delimitación del ordenamiento de esos Equipos.

4.3. Instaurar los Servicios de Apoyo en la Educación General Básica seleccionando ambientes socioeducativos con características diversificadas, al objeto de poder valorar, en amplio espectro, los resultados positivos y negativos de estas experiencias y sa-



car las conclusiones adecuadas para su ulterior aplicación generalizada.

4.4. Promover la formación de personal especializado por toda clase de medios: mejor calificación en algunas profesiones (v. gr.: logopedas), cursos de alta cualificación, becas de estudios en el extranjero, intercambio de profesores de educación especial con centros del extranjero.

5. A nivel estatal es preciso pensar en la creación de un equipo plenamente pluriprofesional, en el que haya no solamente los expertos que han de estar presentes en los equipos sectoriales de Evaluación, sino también otros profesionales, debiendo señalarse en particular: Sociólogos, Economistas, Arquitectos... El equipo estatal deberá contar con un centro de documentación y un gabinete de estudios.

6. A nivel de la Administración, es imprescindible y urgente una coordinación entre los diversos servicios sociales o comunitarios relativos a los deficientes: Educación, Sanidad, Seguridad Social, Trabajo, Vivienda, etc. En particular, la estimulación precoz y la educación preescolar especial deben enlazar muy directamente con las maternidades, hospitales y ambulatorios infantiles. La rehabilitación médica ha de contar con la permanente colaboración del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social. La formación profesional o laboral especial, por un lado, ha de permitir a los sujetos así preparados el acceso a oportunidades de empleo, competencia del Ministerio de Trabajo, etc.

7. La ejecución del Plan debería estar sujeta a control o fiscalización, tanto de tipo técnico cuanto de tipo sociopolítico, y eso a escala tanto estatal cuanto sectorial. A escala estatal el control técnico correspondería al Equipo propuesto en la conclusión número 5; el control político, a las Cortes o a organismos parlamentarios "ad hoc". A escala sectorial, el control técnico competente al Equipo sectorial de Evaluación; y el sociopolítico a las administraciones y regionales.

Evidentemente, el señalamiento de estas actuaciones en ningún sentido equivale a pedir que, entre tanto, se detengan otras acciones, ordinarias o en marcha, por parte de la Administración. La correcta y ordenada puesta en marcha de un Plan no puede significar que las actividades o programas ya en curso se detengan. Con ese señalamiento únicamente se desea indicar que, a través de las actuaciones aquí citadas como prioritarias, es como se comenzará a pasar a ese otro planteamiento, cualitativamente distinto del vigente hasta ahora, que desea instaurar el presente Plan Nacional de Educación Especial.

preescolar

☆ BI-BI • RON-RON ☆

(4 años)

(5 años)

Guías didácticas • Material audiovisual

☆ MATEMÁTICA 1y2 ☆

(4 y 5 años)

Guía didáctica

☆ LA CIENCIA ☆

Guía didáctica

☆ RITMO ☆

Material audiovisual

☆ CUADERNOS DE ESCRITURA ☆

sm

Ediciones

la mejor ayuda

CESMA, S.A. — C/ Aguacate, 25. — MADRID-25

Barcelona Bilbao Las Palmas Granada Oviedo Sevilla Valencia Vigo Zaragoza

LOS EQUIPOS MULTIPROFESIONALES

Por J. M. CABADAS

Aesor del I. N. E. E.

La sectorización de los servicios y los equipos multiprofesionales constituyen, junto a los principios de normalización, integración y enseñanza individualizada, los cuatro principios fundamentales del Plan Nacional de Educación Especial.

Podríamos convenir en que los equipos multiprofesionales constituyen el soporte de los principios del Plan, ya que si no existen equipos multiprofesionales con un enfoque sectorizado, la normalización de los Servicios no podrá llevarse a cabo; la atención y enseñanza individualizada no sería posible y la integración escolar y social sería una quimera utópica.

La falta de éxitos en la atención a la población infantil y disminuida se debe fundamentalmente a la consideración del niño en sus distintas parcelas y no en su globalidad, y ésta exige la globalidad de la intervención y la existencia de los equipos multiprofesionales. Por lo que los equipos multiprofesionales, en un enfoque sectorizado, suponen la aceptación de un reto difícil, pero necesario, único y quizá último.

Los equipos multiprofesionales en un enfoque sectorizado suponen la idea más incisiva del Plan Nacional de Educación Especial.

Incisiva y revolucionaria, tanto desde el punto de vista político, ya que supone una descentralización importante y devolución de una gran cantidad de iniciativa al habitat sociocomunitario, sujeto y objeto de sus servicios, como técnicamente, ya que supone el abandono de técnicas y planteamientos individuales excesivamente ligados a la profesión, por la adquisición de una actitud experimental, un enriquecimiento de grupo y una

actitud común y humilde de aprendizaje ante el éxito o el fracaso.

La filosofía de los equipos multiprofesionales y su actuación en los próximos años van a condicionar la calidad y el éxito no sólo de la Educación Especial, sino de toda la educación y atención a la población infantil y adolescente.

EQUIPO MULTIPROFESIONAL. JUSTIFICACION Y NECESIDAD

Parece un tópico en el día de hoy hablar de acción multiprofesional y podría serlo por dos razones:

a) Hace casi veinte años que se está hablando del concepto de acción multiprofesional en el campo de los deficientes.

b) Todavía no se ha llegado al convencimiento de que el concepto de acción multiprofesional tendría que ser el modo de operar de todos los profesionales.

Mientras la intención de actuar sobre una base multiprofesional está presente a menudo, la realidad de tal acción descansa casi siempre en el deseo. Mientras la meta de la función multiprofesional se expresa por medio de palabras, el egoísmo de los roles profesionales imposibilita a menudo la consecución de la meta.

Aunque se reconoce que el éxito de la función multiprofesional requiere el aliento de hombres de buena voluntad, la estrecha perspectiva y el egocentrismo de quienes incluso procesan creencia en la acción multiprofesional imposibilita el éxito y minimiza la verdad del concepto multiprofesional. ►

OBSTACULOS A LA FUNCION MULTIPROFESIONAL

El equipo multiprofesional es no natural

— Nuestra herencia cultural y nuestra honda tradición educativa han sido favorecedores de la iniciativa individual.

— La agresividad de las distintas profesiones han producido un tipo de individualismo en el que hay muy pocos antecedentes para un esfuerzo cooperativo como el que se requiere en la solución multiprofesional de los problemas de la humanidad.

— El que estemos pagando altos costes en el reto multiprofesional como consecuencia del individualismo, puede llegar a ser, dentro de las próximas décadas, más evidente de lo que es ahora, y ésta puede ser la razón por la que pocos modelos multiprofesionales han tenido éxito.

— No es realista esperar que el individualismo de generaciones, en el corto espacio de unas décadas, pueda transformarse en un tipo de altruismo que pueda permitir encuadrar a unos y a otros como iguales para la solución de los problemas de los hombres.

Exigencias del equipo multiprofesional

El enfoque multiprofesional bien estructurado y con buen nivel de funcionamiento es la garantía absoluta de eficacia. Para ello se requiere un tipo de disciplina personal y control de sí mismo que exige una mentalidad que pueda fijarse una meta, pero que simultáneamente sea capaz de apreciar todo lo que gira a su alrededor. Ello requiere personas que puedan presentar aquellos aspectos concretos que iluminen el objetivo y clarifiquen su solución, no como líderes, sino como miembros del equipo.

— El hombre que funciona en un modelo multiprofesional debe no sólo ser altruista en su visión de la vida y las personas, sino que debe ser capaz de ocuparse de muchas facetas en el espectro del esfuerzo humano.

Componentes en la acción del equipo

El primer componente de cualquier modelo es su base filosófica; se tiene que hablar acerca de lo que se cree.

Si no hay una base filosófica sobre la que se construya el equipo, este equipo acabará por ser una colección de individuos y cada persona hará su propio trabajo sin relacionarse, sin compartir la importancia y trascendencia de lo que se está haciendo con los otros profesionales del equipo.

Para planificar esta base filosófica se requiere:

1.º *Un lenguaje común:* Hay que empezar por comprender los distintos lenguajes profesionales y empezar a mirar las posturas que cada profesional trae al equipo.

2.º *Un nivel de confianza:* Examinar el nivel de confianza que poseemos hacia cada uno en términos de su habilidad y de la información que nos va a proveer.

3.º *Una relación de interdependencia:* Ser dependientes los unos de los otros en el equipo multiprofesional. La valoración de los niños en el marco social o escolar es demasiado compleja para que solamente un individuo tenga la responsabilidad única y total.

4.º *Una participación en la responsabilidad común:* Comprobar las decisiones compartidas acerca de lo que se va a hacer con cada niño.

5.º *Una comprobación de acercamiento a los fines permanentes y propósitos compartidos:* Comprobar los resultados de los descubrimientos, compartirlos unos con otros, realizarlos o experimentarlos, basados en lo que ha dicho o ha descubierto otro profesional, y no ser rígidos en los planteamientos profesionales personales.

6.º *Una escala de prioridades:* Establecer y valorar las prioridades. ¿Cómo ve cada uno en el equipo su prioridad? No se puede ser todo, para todos.

7.º *Finalidad del modelo:* ¿Cuál es la finalidad? ¿Qué se va a realizar? ¿Qué es lo que se quiere hacer? La finalidad y los objetivos, las metas y las prioridades. ¿Están relacionadas con la filosofía aceptada?

8.º *Estructura y organización:* Aceptada la filosofía; la estructura ha de ser la más adecuada para posibilitar el logro de las propuestas.

9.º *El modelo de comunicación:* ¿Cómo es la comunicación verbal? ¿Enteramente unos con otros? ¿Hay un mecanismo de comunicación con la comunidad, con los padres, con las asociaciones?

10. *Resultados:* Los resultados no son sólo de identificación, o clasificación de los

niños o adolescentes, sino que han de ser programados para los deficientes e inadaptados en su hogar, en la comunidad, en su ocupación y en su futuro.

11. *Evaluación:* La evaluación de lo que estamos haciendo de forma muy consistente y básica es la garantía de cohesión del equipo y eficacia de funcionamiento.

SECTORIZACION DE SERVICIOS Y EQUIPOS MULTIPROFESIONALES

Equipo multiprofesional y de los servicios sectorizados

El criterio de sectorización responde a la idea de prestar servicios en el medio en el que el deficiente o inadaptado vive y des-



arrolla su vida, de forma que éste reciba la atención que requiere el desarrollo de su personalidad, dentro de lo que pudiera considerarse su medio ambiente natural.

La necesidad de sectorizar los servicios se justifica, pues, de forma natural, por exigencias de estricta racionalidad; si los servicios tienden a satisfacer necesidades, deben tender a prestarse allí donde éstas se encuentran, y conforme a la urgencia o prioridad con que aparezcan.

Los servicios deben de apoyarse y responder a los condicionamientos multiprofesionales que exige en cada caso el proceso completo de la atención, apoyo o rehabilitación.

La pluralidad de funciones comporta una pluralidad de profesiones. Esta composición multiprofesional y su funcionalidad interdisciplinaria hace que los equipos sectoriales aparezcan con el único instrumento adecua-

do capaz de aportar la solución satisfactoria a los problemas que la coordinación de los servicios diversos (prevención, detección, valoración, tratamiento y seguimiento) impone por áreas de población o zonas geográficas.

Las ideas de multiprofesionalidad y de servicios sectorizados son, pues, dos términos exigentes y condicionantes el uno del otro.

La existencia de equipos multiprofesionales no sólo aporta la ventaja cualitativamente positiva de evitar la dispersión de servicios o su funcionamiento paralelo, sino que, al integrarse éstos sectorialmente, añaden más calidad y eficacia a la prestación de aquéllos.

- Hacen más eficaz la prevención.
- Potencia los canales de detección y despistaje.
- Procura una valoración integral.
- Permite la continuidad de un seguimiento más intenso.

En conclusión, en la medida a que los equipos sectorizados permiten, de un lado, la valoración global de las capacidades y necesidades de los escolares y posibilitan, de otro, una mayor calidad por la coordinación de los diferentes servicios y atenciones que aquéllos pueden requerir dentro del sector, suponen un planteamiento más adecuado y eficaz que cualquier otro no multiprofesional o que siendo multiprofesional no sea sectorizado.

JUSTIFICACION DE LOS EQUIPOS MULTIPROFESIONALES COMO SERVICIOS SECTORIZADOS

1.º Los equipos multiprofesionales facilitan las condiciones para que se impliquen todas las profesiones y personas del sector en materia de educación, asistencia, sanidad y trabajo en una única acción.

2.º A nivel de funciones, los equipos se justifican al aparecer como una racionalización del binomio personal necesidad, y como fórmula de solucionar las dicotomías que presentan las estructuras a nivel nacional y a nivel local.

3.º *Los equipos multiprofesionales aparecen como una fórmula de paliar las injusticias provenientes del hecho geográfico por la concentración o dispersión de la población.*

La población concretada se encuentra con

más ventajas que las poblaciones diseminadas. Por lo tanto, el equipo multiprofesional, al actuar sobre una zona concreta y bien delimitada, podría paliar las diferencias que podría haber derivadas de este hecho geográfico.

4.º Los equipos pueden servir como una común mente que ofrece una mejor y mayor serie de oportunidades adicionales al sistema, con la canalización de las fuerzas disponibles en cada sector, como pueden ser el voluntariado, asociaciones, etc.

Por lo tanto, son una forma de aprovechar fuerzas adicionales y que están un poco fuera del sistema, canalizarlas y orientarlas de la forma más correcta, útil y eficaz.

5.º Los equipos multiprofesionales ofrecen la posibilidad de ser usados como fuente permanente de orientación y de información en el sector correspondiente, de manera que integren todos los aspectos en materia de salud, educación, asistencia, trabajo, etcétera.

6.º Los equipos pueden ofrecer una solución más adecuada para aquellos casos complicados al tener la doble ventaja al formar parte del sistema de servicios disponibles en la zona, y poder enfocar de forma global la solución de cada problema.

7.º Los equipos son el recurso más adecuado de asegurar una mayor, mejor y más adecuada forma de integración, de los deficientes en su medio comunitario.

8.º Los equipos pueden ofrecer más, mejor y más rápidas respuestas, ya que pueden detectar de forma inmediata, por la interrelación que tienen las multiprofesiones que convergen en el equipo, todas las necesidades de la zona sectorizada.

9.º Los equipos multiprofesionales pueden servir y ser un fuerte apoyo a la familia, que se beneficia por el contacto geográfico y la proximidad sociocultural.

10. Los equipos multiprofesionales significan una fórmula de solucionar las dicotomías que se presentan en las estructuras de los diversos servicios administrativos, al ser ellos agentes de la coordinación de los servicios y de su prestación.

11. Los equipos multiprofesionales son la fórmula eficaz para establecer un fuerte puente entre los sistemas educativo, sanitario, social y laboral y los semi-sistemas existentes entre ambos.

12. Los equipos multiprofesionales aumentan las sensibilidades del sistema, ya que

todos los profesionales, padres y fuerzas adicionales se sienten más identificados con sus servicios sectorizados.

13. Los equipos multiprofesionales ofrecen la oportunidad de entrenamiento en el servicio a los profesionales y son el cauce adecuado para cambiar las actitudes sociales hacia los deficientes e inadaptados.

ESTRUCTURA DEL EQUIPO MULTIPROFESIONAL

La estructura del equipo multiprofesional ha de cubrir las áreas que aseguren la comprensión total del niño o adolescente deficiente o inadaptado en orden a su educación y recuperación integral, respetando el principio de normalización por el que no se crearán servicios especiales, cuando su prestación sea por los servicios ordinarios de la comunidad.

Orientación del equipo

Por lo que a las profesiones implicadas se refiere, la composición de los equipos tiene que responder en su estructura a las exigencias fundamentales en una adecuada atención requerida. Se pretende, en este sentido, que la composición estructural del equipo refleje la orientación básica y prioritariamente educativa de su función.

La prioridad en los equipos multiprofesionales es que están orientados educativamente. Esto no quiere decir que los otros componentes no sean importantes, sino todo lo contrario, pero el deber del equipo es asegurar a los padres y a la sociedad que se está suministrando la atención y educación apropiadas; usando el término educación en un contexto muy amplio.

En este sentido, la educación consiste desde procurar el aprendizaje más simple e independiente hasta enseñar a los niños tareas específicas, académicas, de ocio, trabajo, etc.

Hay muchos componentes distintos en el término educación y que han de enfocarse hacia el colegio, el hogar y la comunidad.

En la estructura de los equipos multiprofesionales ha de tenerse presente:

1.º Que cada niño tiene una oportunidad educativa igual al otro.

2.º Que los equipos multiprofesionales comprenden la vida de ese niño en la comunidad, en la familia y en el colegio.

3.º Que los equipos multiprofesionales tienen que contemplar:

- Las minusvalías.
- Hándicaps.
- Las necesidades de Educación Especial que puedan tener los niños o adolescentes.

4.º Que el modelo filosófico de los equipos multiprofesionales se basa en un modelo ecológico. En fin, es la integración del niño y adolescente y su medio ambiente.

Este modelo ecológico implica que no se puede valorar al niño o adolescente haciendo un vacío y aislándolo y que en el siguiente se ven implicados todos los círculos de acción que inciden en la vida de aquél.

COMPOSICION DEL EQUIPO MULTIPROFESIONAL

La composición del equipo multiprofesional puede variar según las necesidades. La primera premisa es que el equipo no es un fin en sí mismo, sino un instrumento que está en función del nivel y formación de los profesionales que lo forman. Esta formación ha de permitir clasificar y vivir la identidad personal y profesional, no permitiendo la sustitución de objetivos, si éstos van en contra del interés y la globalidad del equipo o del deficiente.

La formación de base puede ser el tronco común del equipo.

El centro de la formación es el aprender para que los instrumentos metodológicos y conceptuales puedan enriquecer constantemente al equipo.

Para el desarrollo de éste es preciso conocer científicamente y analizar la realidad global, socioeconómica y sociopolítica de la comunidad en la que se sitúa la acción-educativa.

Esta formación en base es el punto de partida de una formación continuada para evitar el inmovilismo en un mundo donde el cambio y la adaptación es absolutamente indispensable.

Aprender durante toda la vida, abandonar saberes y técnicas que se quedan caducas,

adquirir un verdadero espíritu de búsqueda y, por consiguiente, de humildad, esto quizá no sea fácil, pero es la única respuesta eficaz para el buen funcionamiento del equipo multiprofesional y el cambio social y el futuro de los niños y adolescentes.

AREAS DE LAS PROFESIONES INVOLUCRADAS

La atención y educación a los deficientes e inadaptados no se resuelve como problema médico, ni psicológico, ni educativo, ni social, etc., sino como una combinación de todos ellos que exige habilidades, conocimientos y experiencias de todas aquellas especialidades profesionales que lo puedan comprender adecuadamente.

Las áreas de atención son:

- Pedagógica.
- Psicológica.
- Médica.
- Social.
- Otras.

El Plan Nacional de Educación Especial considera que la composición, a título indicativo, de un equipo multiprofesional de un sector tipo teórico de 200.000/350.000 habitantes podría ser:

- 1 Coordinador.
- 4 Médicos.
- 4 Pedagogos especializados.
- 10 Psicólogos.
- 6 Asistentes Sociales.
- 10 Logopedas.
- 6 Fisioterapeutas.
- 2 Expertos en Trabajo.

La composición concreta de los equipos, respecto al número de componentes, en cada lugar y momento, ha de responder a las necesidades y funciones generales y específicas del sector. El número de miembros del equipo multiprofesional se determinará de acuerdo con las necesidades estructurales del sector y la cobertura de las necesidades que exige la población infantil y adolescente.

Los servicios del equipo multiprofesional en sus distintas áreas estarán desempeñados por los profesionales que con la titulación y experiencia necesarias asuman los componentes y base filosófica del equipo y se adecuen a su estructura, funcionalidad y ámbito. ►

TIPOS DE FUNCIONES

En su estructura y funcionamiento el equipo Multiprofesional ha de ser eficaz en el cumplimiento de las siguientes funciones:

1. *Gobierno del sector.*

- a) Composición del equipo multiprofesional.
- b) Detección y valoración de las necesidades cuantitativas.
- c) Identificación de las necesidades reales del sector.
- d) Propuesta y planificación de soluciones a tomar.
- e) Relaciones del equipo.

2. *Atención a la población.*

2.1. *Ambito de valoración:*

- a) Detección y despistaje.
- b) Valoración.
- c) Seguimiento.

2.2. *Ambito de ejecución.* La aplicación del programa de desarrollo individual y su seguimiento se desarrolla en las instituciones y modalidades de:

- 2.2.1. Estimulación precoz.
- 2.2.2. Preescolar.
- 2.2.3. Educación Especial.
- 2.2.4. Apoyo a la E. G. B.
- 2.2.5. Orientación y Formación Profesional.
- 2.2.6. Educación Permanente de Adultos.
- 2.2.7. Rehabilitación.
- 2.2.8. Empleo a deficientes e inadaptados.

3. *Relación con los sistemas de los servicios.*

La relación del equipo multiprofesional con los servicios del sector viene dada por la globalidad del niño o adolescente que exige la globalidad y coherencia de la intervención.

A nivel de gobierno del sector la coordinación de los distintos servicios del sector viene exigida por la coherencia

del habitat socio-comunitario y la mayor eficacia y aprovechamiento de los recursos comunitarios existentes en el sector.

3.1. *Sistema educativo.*

- 3.1.1. Estimulación precoz.
- 3.1.2. Pre-escolar.
- 3.1.3. Estructuración de la Educación Especial.
 - Programas combinados E. G. B.-Educación Especial.
 - Aulas de E. Especial en Centros de E. G. B.
 - Centros de Educación Especial.
- 3.1.4. Apoyo a la E. G. B.
- 3.1.5. Orientación y Formación Profesional.
 - Pretalleres.
 - Formación Profesional Especial.
 - Formación Profesional Reglada.
- 3.1.6. Educación Permanente de Adultos.

3.2. *Sistema sanitario.*

- 3.2.1. Prevención.
- 3.2.2. Estimulación precoz.
- 3.2.3. Rehabilitación.
- 3.2.4. Tratamiento.

3.3. *Sistema laboral.*

- 3.3.1. Talleres ocupacionales.
- 3.3.2. Talleres protegidos.
- 3.3.3. Empresa individual.
- 3.3.4. Empresa asociativo-laboral.
- 3.3.5. Empresa de libre empleo.
- 3.3.6. Higiene y seguridad en el trabajo.

3.4. *Sistema asistencial.*

- 3.4.1. Centros asistenciales.
- 3.4.2. Prestaciones de la Seguridad Social.
- 3.4.3. Residencias.
- 3.4.4. Clubs.
- 3.4.5. Centros ocupacionales.

La elaboración del programa de desarrollo individual y el seguimiento son condiciones exigentes de la estrecha e íntima relación del equipo multiprofesional con los sistemas de los servicios del sector, que ha de hacerse efectiva por cauces legales y normativas de funcionamiento convergentes, ágiles y eficaces centradas en el niño o adolescentes y desprovistas de interferencias, incompatibilidades y obstáculos burocráticos.

FUNCIONES ESPECIFICAS

1. Ambito de valoración

Detección y despistaje

La detección primaria, que justifica el acercamiento y solicitud al equipo multiprofesional se produce cuando es detectado un detenimiento o alteración en el desarrollo del niño por:

- La familia.
- Los hospitales.
- Las escuelas (ordinarias o especiales).
- Las asociaciones y entidades.
- Las consultas privadas.
- Etc....

Una vez detectado, y hasta que el niño llega a la consulta del equipo, está ya preso de inquietud e insatisfacción y de enfrentamiento o rechazo.

En el polo positivo de esta situación se encuentra sobre todo la preocupación de los padres, y a veces de los profesionales, y la buena disposición del niño; en el polo negativo mucho o poco de gran pérdida de tolerancia profesional y social y poco o mucho de rechazo.

El servicio de detección y despistaje interviene en primer lugar y normalmente a solicitud de las personas, instituciones y entidades que hayan realizado la detección primaria.

Composición interiormente mínima para detección

Han de estar cubiertas las áreas pedagógica, psicológica, médica y social en orden a la comprensión integral del niño o adolescente para una eficaz detección y despistaje.

Finalidad del despistaje

- Agilizar los canales de detección de cara a un tratamiento lo más precoz posible.
- Cualificar el departamento de valoración al evitar su bloqueo y especificar su clientela.

Funciones

- Localización y detección de las necesidades, minusvalías, hándicaps o necesidades especiales.
- Cualificación y valoración de las mismas.
- Resolución del proceso de despistaje. Orientación hacia el sistema ordinario, si se detecta y prescribe:
 - ausencia de minusvalías;
 - modificación del entorno del hándicap, y
 - tratamiento médico simple.
- Si se detecta necesidad de servicio especial:
 - dirigir al sujeto hacia un ulterior estudio valorativo del equipo multiprofesional en el servicio de valoración.

2. Valoración

El servicio de valoración, previa la orientación del servicio de detección y despistaje, interviene realizando las siguientes funciones:

- de observación;
- de valoración, y
- de elaboración del programa de desarrollo individual.

Composición

El servicio de valoración ha de estar cubierto por los profesionales correspondientes a todas las áreas que comprendan la globalidad del niño o adolescente. La intensidad y el número de profesionales estará condicionado por las necesidades y estructuras del sector y las exigencias requeridas para la

elaboración del programa de desarrollo individual y su seguimiento.

Finalidad

- Valorar y suministrar el programa de desarrollo individual de cada niño.
- Asegurarse de que la valoración y programación son cíclicas.

Funciones

a) Observación:

- Observación al niño en el colegio, en su casa, en su ambiente social y comunitario, etc.
- Entrevistar al padre y a la madre, a los profesores y a todas aquellas personas importantes para el niño o adolescente.
- Sistematizar la observación.

b) Valoración:

- Realizar las pruebas informales y formales basadas en los resultados de la observación.
- Realizar enseñanza de diagnóstico para ver cuál es la forma más apropiada de trabajar con el niño.

A la vista de la valoración conclusiva multiprofesional se procederá a:

- La orientación básica y funcional del programa de desarrollo individual.
- La elaboración del programa de desarrollo individual.
- La adecuada colocación del sujeto en el ámbito institucional donde se va a ejecutar dicho programa.
- La información e implicación de todas las instancias o personas que deban contribuir al éxito del programa de desarrollo individual.

c) Elaboración del programa de desarrollo individual:

En el programa de desarrollo individual han de quedar reflejados los objetivos, contenidos, metodología y estrategias a utilizar

en función de valoración de la síntesis multiprofesional, así como el ámbito en donde se ha de desarrollar y todos los agentes inmediatos y mediatos que han de intervenir en su desarrollo.

El programa de desarrollo individual en su aplicación y seguimiento constituye un proceso sumativo de experiencias concretas que, sin alejarse de la realidad, no agotan ni limitan las posibilidades futuras, sino que las potencia.

3. Seguimiento

La actuación de los profesionales del equipo en el servicio de seguimiento constituyen la aportación más decisiva tanto para la valoración multiprofesional como para el propio niño o adolescente.

Composición.

Los profesionales del servicio de seguimiento han de cubrir todas las áreas que exija el programa de desarrollo individual y las necesidades de la modalidad de acción o sistema o institución donde fundamentalmente se vaya a ejecutar el programa de desarrollo individual.

Finalidad.

- Confirmar el programa de desarrollo individual.
- Analizar secuencias y evaluar el seguimiento.
- Mantener la acción del equipo multiprofesional con el sujeto del programa de desarrollo individual y los servicios profesionales de la institución y los padres.
- Conseguir la paulatina y precisa integración social del deficiente o inadapitado.

Funciones

- Intervenir en la valoración conclusiva de la síntesis multiprofesional del servicio de valoración y en la elaboración del programa de desarrollo individual.
- Decidir sobre la adecuada colocación del sujeto en la institución, modalidad

o sistema más acorde con las exigencias y ejecución del programa de desarrollo individual, de acuerdo con las exigencias de éste y los servicios y prestaciones de la institución o sistema.

- Apoyar decisivamente al niño o adolescente a su familia y su entorno.
- Apoyar, mediante intervención mediada a los profesionales que directamente están implicados en la ejecución del programa de desarrollo individual.
- Implicar en el seguimiento a todas las instancias próximas al niño o adolescente que esté en el ámbito del programa de desarrollo individual.

Podría convenirse que el servicio de seguimiento representa la aportación más eficaz del enfoque multiprofesional, ya que en la medida que el seguimiento sea efectivo y eficaz determina la coherencia del equipo, la consistencia de la valoración multiprofesional y el buen funcionamiento de aquél.

En el seguimiento se confirma, controla y retroalimenta la valoración y el programa de desarrollo individual y las desviaciones que se vayan presentando, por lo tanto el seguimiento representa el control y adecuación práctica del programa de desarrollo individual.

Ambito de ejecución

El programa de desarrollo individual en su ámbito de ejecución y según su modalidad de:

Estimulación precoz, Preescolar, Educación Especial, apoyo a la E. G. B., Orientación y Formación Profesional, Rehabilitación, Educación Permanente de Adultos, empleo de deficientes e inadaptados.

Se hará efectivo en su aplicación y seguimiento por los profesionales del equipo del ámbito de ejecución y los profesionales de las instituciones.

En el seguimiento la unidad de acción entre el equipo multiprofesional en sus ámbitos de valoración y ejecución y los profesionales de las instituciones configurará la eficacia de ésta.

EQUIPO, PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL, INTEGRACION

El equipo multiprofesional nace de la exigencia de la globalidad del niño, que a su vez exige la globalidad de la intervención, globalidad de la intervención que se traduce en la elaboración de un desarrollo individual.

El programa de desarrollo individual se establece en función del proceso de aprendizaje y desarrollo del propio niño, y debe tener una base absolutamente experimental, la cual requiere un entrenamiento continuo tanto de los profesionales como de los alumnos.

El programa de desarrollo individual es la adecuación a cada niño del lineamiento curricular, aceptado por el sector que ha de aplicarse en el marco institucional más adecuado.

En su seguimiento deben estar implicadas todas aquellas instancias adonde llega su acción, lo cual puede suponer un cambio de actitud de la sociedad hacia las diferencias individuales y una participación activa en la solución de problemas comunitarios.

El programa de desarrollo individual no puede ser efectivo sin la trascendente intervención de los directores y profesores.

El director del colegio es muy importante, porque es el que da el ambiente, el clima, la actitud y la postura del colegio para la confirmación y seguimiento del programa de desarrollo individual.

La labor del director ha de estar integrada en la dinámica del equipo multiprofesional, tanto por su acción con el profesorado en la aplicación del programa de desarrollo individual como en su acción de influencia sobre los padres.

El profesor es el eslabón definitivo en la acción del equipo multiprofesional.

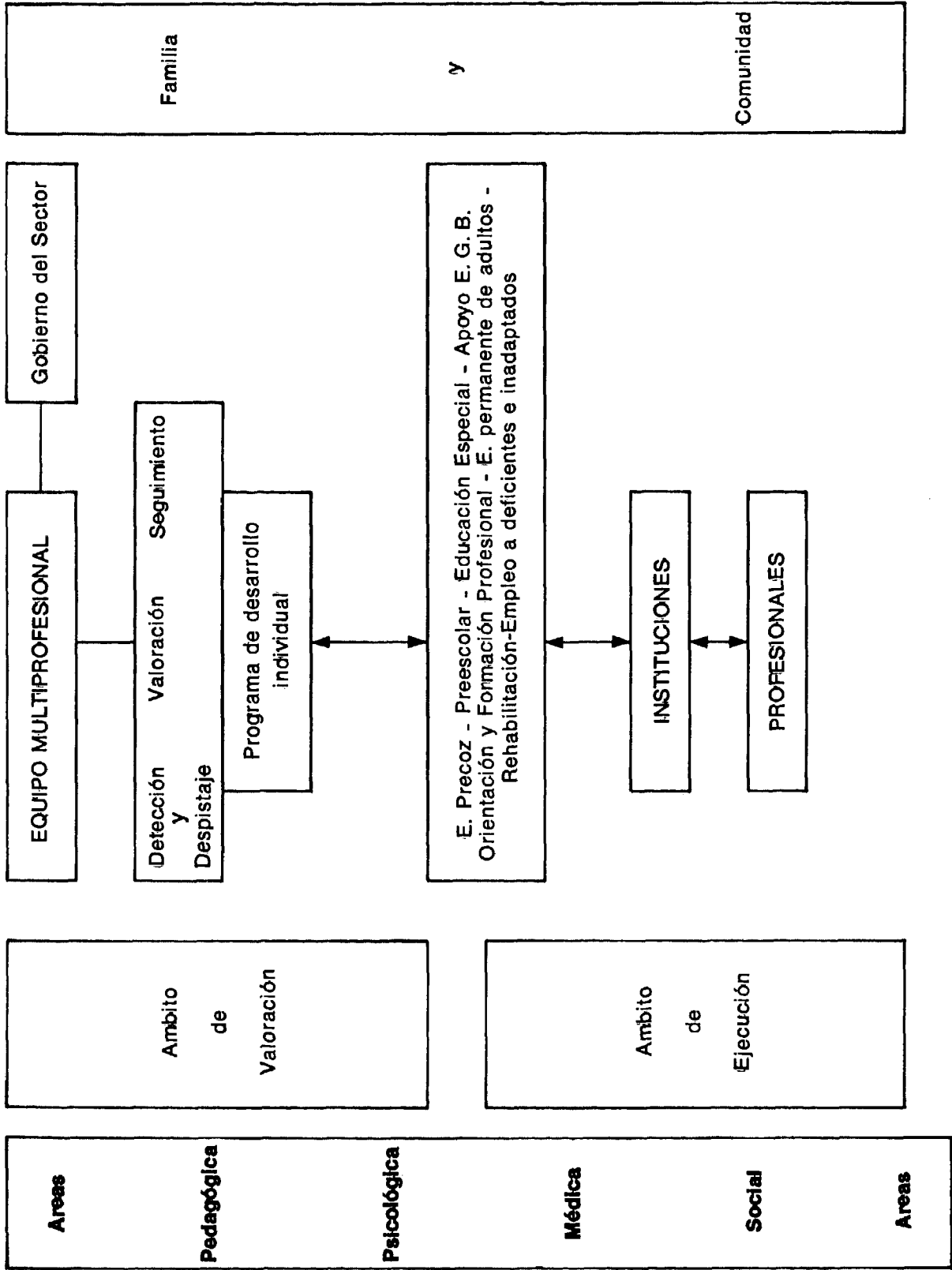
El profesor es parte del programa de desarrollo individual, ya que lo condiciona, confirma o revierte al equipo.

El equipo multiprofesional ha de proporcionar al profesor todos los medios y apoyo para el seguimiento del programa de desarrollo individual.

El profesor enriquece y se ve enriquecido por su acción conjuntada con el equipo.

El profesor de E. G. B. ha de recordar constantemente y motivar a sus alumnos sobre los problemas de sus compañeros menos afortunados.

El equipo multiprofesional ha de procurar a los profesores de E. G. B. y de Educación



Especial del sector los programas y dinámica que se concrete en ejecuciones conjuntas en bien de la población escolar.

El fin último del equipo multiprofesional con los deficientes e inadaptados es la integración escolar y social mediante la correcta aplicación y el eficaz seguimiento del programa de desarrollo individual.

a) Integración escolar

La segregación por el nivel de aprendizaje, edad, sexo, comporta muchos más peligros y desviaciones que valores positivos aporta la integración.

La integración no es posible sin la existencia de un equipo multiprofesional que, considerando y valorando al niño dentro de su propio entorno cultural, procure la orientación, valoración y seguimiento integrado que haga posible una educación integral.

Planificación

La integración se hace niño por niño, no han de integrarse clases especiales completas, sino de niño en niño, dependiendo de las habilidades y de las capacidades de cada niño.

No puede lograrse la integración en los Centros Ordinarios, sobre todo de la noche a la mañana, sino de manera muy gradual.

Proceso

- Los profesores de colegios normales han de visitar y conocer *in situ* los colegios de Educación Especial y su problemática específica.
- Los profesores de Educación Especial han de visitar y conocer *in situ* los colegios normales y su problemática concreta.
- Los grupos de padres de niños de Centros de Educación Especial y ordinaria se reúnen y hablan del excesivo número de alumnos por profesor y la poca atención individualizada que reciben los alumnos.
- Los padres y profesores han de sensibilizar a los niños normales hacia los inadaptados, problemas de los niños deficientes e inadaptados.

- Los padres y los profesores han de preparar a los deficientes e inadaptados para que no sean excesivamente susceptibles ante los primeros problemas.

La integración ha de hacerse lo antes que se pueda en la vida del niño y será más efectiva, porque los niños crecen aprendiendo a vivir con los niños de diferencias individuales, lo cual no sólo es necesario y beneficioso para los niños deficientes, sino también para los llamados normales.



Los padres

Algunas veces los padres de niños deficientes no quieren integrar a sus hijos que están en colegios especiales, porque se resisten al cambio.

Los padres se sienten más seguros al estar los niños en el colegio de Educación Especial, y tiene miedo a la integración, ya que habían empezado a sentirse muy cómodos en esta situación de protección del colegio de Educación Especial, y les da mucho miedo de que sus hijos vayan a estar en un colegio normal.

En este caso profesionales del equipo han de reunirse con los padres individualmente o en grupos y de forma continua, para intentar cambiar su actitud en bien del niño.

Los padres de los niños normales muchas veces piensan que la educación de su hijo va a sufrir si van a meter a un niño minusválido en la clase de su hijo. Entonces discuten los motivos a favor y en contra, y se invita a los padres a que visiten la clase y participen en las actividades.

Estas actitudes y posturas no se mueven fácilmente y se necesita mucho tiempo para enfrentarse a ellas, y hay que hacerlo de manera formal e informal.

El director

El director del colegio es muy importante, porque el director es el que da el ambiente, el clima, la actitud y postura del colegio que pueda facilitar la integración.

El equipo multiprofesional ha de gastar parte de su tiempo con los directores, para enseñarles e informarles y prepararles en cursos de programación y evaluación.

La labor del director integrado en la dinámica del equipo multiprofesional es fundamental, ya que su acción de influencia sobre los padres puede ser determinante.

El profesor

El profesor de educación ordinaria ha de recordar constantemente y motivar a sus niños sobre los problemas de sus compañeros menos afortunados.

El equipo multiprofesional ha de procurar la información de los profesores ordinarios y de educación especial al de su sector y la dinámica que se ha de establecer entre ellos para la ejecución de programas conjuntos.

La integración no es posible sin la aceptación asumida del profesor.

El equipo multiprofesional ha de proporcionar los servicios, materiales y apoyo al profesor para que su motivación sea activa y la integración eficaz.

El equipo multiprofesional, los padres y los profesores han de cuidarse intensivamente de que se puede hacer la integración del deficiente o inadaptado, de seguir "in situ" y con todos los medios su proceso, ya que el fracaso en la integración causaría un profundo

daño al deficiente o inadaptado del que o no se recuperaría o lo hacía en peor situación a la anterior a la integración.

b) Integración social

Todas las actuaciones técnicas del equipo multiprofesional en atención a la educación especial se refieren tanto al desarrollo de la personalidad como a la posibilidad de que la persona pueda integrarse en la sociedad.

Hay muchos factores que favorecen y obstaculizan el proceso de integración:

- Parcialmente se encuentran en las mismas personas deficientes.
- También aparecen como resultados de las situaciones y condiciones en que viven los deficientes y en las que se les proporciona su rehabilitación: en las escuelas, en sus casas, en los sitios de trabajo y de recreo.

Cuanto más se trabaja en el campo de la integración más nos damos cuenta que las barreras sociales son uno de estos factores que impiden la realización de los programas de integración (especialmente los programas social y vocacional) y la participación de las personas deficientes en la vida comunitaria, en los mismos términos que las demás personas.

Las barreras sociales

El concepto de barreras sociales está apoyado y condicionado por:

a) El funcionamiento de la sociedad como un todo, con sus instituciones y grupos sociales.

b) El funcionamiento de las personas deficientes, sus relaciones con personas capacitadas y viceversa.

Las barreras sociales están muy enraizadas en la organización de nuestra vida, que aún se apoya en valores medios. Todavía hoy estos valores llegan a ser más y más diferenciados. No obstante, el común denominador de los mismo (que continúan dificultando la organización de la vida de la personas deficientes de acuerdo con sus necesidades) permanece basado en los standard y normas de las personas capacitadas, y esto se aplica igualmente y tanto a valores materiales como espirituales.

EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACION ESPECIAL

Departamento Técnico del I. N. E. E.

La complejidad de los aspectos que de forma directa o indirecta inciden en la Educación Especial hace que el abordar bajo un criterio de eficacia requiera una ordenación que en cada caso pueda contemplar todos esos aspectos desde una panorámica global y conjugarlos adecuadamente.

Esta ordenación de la Educación Especial, presupuesto básico tanto para su adecuada impartición como para el logro de sus fines últimos, constituye una prioritaria e ineludible necesidad a la que hasta hace poco no se había prestado la debida atención.

Pese a que a nivel legal existían disposiciones desde hace medio siglo, éstas no hicieron más que sentar unas líneas generales para la atención educativa de los deficientes. Tanto al decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, como a la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970 les faltó el correspondiente respaldo administrativo, por lo que no han tenido el alcance que hubiera sido de desear, ni han bastado para imprimir a la Educación Especial la orientación de que estaba necesitada.

Al no haber sido desarrolladas las líneas básicas que ellos contienen, puede decirse que estas disposiciones son dos pasos más importantes en el aspecto legal que en el terreno práctico, y si antes de ellas no existía una ordenación adecuada, después de ellas la situación no varió sustancialmente.

De esta falta de ordenación partió el Instituto Nacional de Educación Especial, con la misión esencial de extender y perfeccionar progresivamente el sistema de Educación Es-

pecial, concibe ésta como proceso formativo integrador de las diversas orientaciones, actividades y atenciones pedagógicas y rehabilitadoras, cuya aplicación personalizada se requiere para la superación de deficiencias e inadaptaciones, y para la plena integración en la sociedad de las personas afectadas.

El I. N. E. E. representa el primer paso decisivo para el desarrollo de la Educación Especial y el primer intento serio de ordenación administrativa en este ámbito.

Consciente de su responsabilidad, y a instancias del Real Patronato, elaboró poco después el Plan Nacional de Educación Especial, que, como indicador de posibles decisiones y acciones coherentes, en base a sus cuatro principios fundamentales: Normalización de los servicios, Sectorización de la atención educativa, Individualización de la enseñanza e Integración escolar, pretende dar una respuesta válida al complejo ámbito de esta modalidad educativa.

ORDENACION EDUCATIVA DEL SECTOR

Además de esas bases de lo que podíamos llamar infraestructura de la Educación Especial, establecidas en el Plan Nacional, era imprescindible establecer igualmente unas bases curriculares que al tiempo que pudieran servir para la atención educativa de todos aquellos escolares, sujetos de Educación Especial, que no fueran capaces de seguir los programas ordinarios establecidos, fueran también válidas para orientar a los distintos profesionales; es decir, tanto a los que direc-

tamente imparten la docencia en el establecimiento de currículums institucionales como a los futuros equipos multiprofesionales de los sectores en la elaboración de Programas de Desarrollo Individual, que constituye una de sus funciones esenciales.

Intentar abordar esta tarea es, en cualquier caso, complicado, pero lo es mucho más en el caso de la Educación Especial, en que los sujetos a quienes ésta se dirige presentan características tan dispares como problemáticas.

Sin embargo, eso no era motivo suficiente para seguir descuidando el tema, cuya solución se presentaba ya como acuciante, y de ahí que la Dirección General del I. N. E. E., superadas ya las circunstancias por las que no había podido hasta el pasado año dedicarle la atención que merecía, decidió considerarlo como uno de sus objetivos prioritarios.

A este fin, elaboró un proyecto para la planificación curricular de este Sector Educativo, que se irá desarrollando en fases sucesivas con la colaboración de profesionales de diferentes centros del país, tendente a conseguir que la individualización de la enseñanza sea una realidad, que cada niño recibe la atención que necesita en función de sus características personales y del entorno socio-cultural en que viva, a la vez que situarle en el marco institucional más adecuado.

EL LINEAMIENTO CURRICULAR DE LA EDUCACION ESPECIAL

El proyecto de Planificación Curricular, que el I. N. E. E. diseñó para la elaboración de un Lineamiento Curricular que, a nivel nacional, pueda orientar las futuras actuaciones pedagógicas de forma más rica y ordenada, responde a las actuales directrices que tanto en el ámbito nacional de algunos centros como en el internacional de los países más avanzados en el tema se vienen considerando.

Entendemos la palabra currículum en un sentido amplio, en que todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios, en el sentido de alcanzar los fines de la educación, forman parte del currículum. En la línea de este actual enfoque, tendamos a:

- Considerar al niño desde una perspectiva global, como centro de su propio proceso de aprendizaje.

- Partir de los actuales conocimientos sobre la psicología del desarrollo y el aprendizaje y sus implicaciones para la educación.
- Relacionar el currículum con las necesidades y exigencias del habitat socio-cultural del niño, a fin de que lo que se imparta en la escuela esté directamente relacionado con la vida.
- Modificar los sistemas rígidos de evaluación y promoción.
- Estudiar los métodos, técnicas y otros medios más adecuados para mediar factores de aprendizaje.
- Considerar el proceso educativo como experimental y dinámico, sujeto a revisión permanente o, como dice Bruner, "proceso de constante invención", para garantizar su eficacia.

Consideramos, además, que para la eficacia real de estos diseños hay que:

- Cuidar la formación de los docentes.
- Introducir expertos en la base de los diseños curriculares.
- Implicar a los padres y a la comunidad en el proceso.

En definitiva, entendemos el currículum como un vehículo capaz de dirigir los intereses, capacidades y habilidades de los niños hacia una efectiva participación en la vida de su comunidad, a través de un aprendizaje adecuado, en el que padres, profesionales y comunidad deben colaborar estrechamente.

El proyecto es ambicioso, por cuanto que en él se contempla a todos los sujetos de Educación Especial, considerando qué tipo y nivel de atención podrán requerir y diversificando ésta en función de posibles necesidades que, detectadas en la realidad, hagan viable el diseño general, a través de diseños institucionales e individualizados en el marco del lineamiento.

Es decir, pretenden facilitar la elaboración de currículums institucionales, por una parte, y programas de Desarrollo Individual, por otra, que, diseñados en función de las características y entorno de cada niño, habrán de desarrollarse en el marco del currículum institucional más adecuado.

En estos programas se contemplará la calidad y cantidad de la atención requeridas; desde un diseño totalmente especial (en contenidos, metodología, etc.) a programas com-

binados o simplemente una ayuda o tratamiento metodológico especial que permitan seguir contenidos ordinarios, fundamentalmente a aquellos niños que no tengan problemas de retraso mental.

Pretendemos que cada niño no sólo reciba la atención que requiera, sino que ésta se le dé en el marco más adecuado: Centros de Educación Especial, aulas de Educación Especial integradas en centros ordinarios, y aulas ordinarias, a través de una metodología o apoyo especial.

ELABORACION DEL DISEÑO

Para la elaboración del Lineamiento Curricular, conscientes de su dificultad, y convencidos de que en su realización debemos pretender en cada momento alcanzar el máximo rigor científico, establecimos cuatro fases secuenciadas en el tiempo, y coherentes y complementarias entre sí:

En la primera fase, ya finalizada, se concreta en un Documento de Orientaciones Generales y Principios Básicos, que define objetivos generales, marca unas líneas metodológicas también generales y delimita las áreas de atención educativa y sus objetivos específicos. En definitiva, hemos formulado líneas generales de actuación educativa.

En la segunda fase se prevé la formulación de objetivos operacionales a partir de contenidos y conductas formales que el niño pueda adquirir en las diferentes secuencias de su desarrollo. Se explicitará qué actividades puede realizar para la consecución de estos objetivos, y qué recursos materiales podrán ayudarle.

La tercera fase será de experimentación de lo diseñado, para comprobar la eficacia de lo establecido e introducir las modificaciones que la experiencia resalte como significativas.

A este fin se elaborarán pautas y criterios que permitan el control de la fase experimental, y en la medida de lo posible, la experimentación del diseño se realizará en diferentes centros del país, una vez finalizada la fase que ahora iniciamos.

Paralelamente, diferentes grupos de profesionales trabajarán en la elaboración de orientaciones metodológicas para los dife-

rentes tipos y grados de deficiencias, a fin de conseguir instrumentos válidos para la consecución de los objetivos diseñados, sea en este lineamiento, o de los ya establecidos por el sistema ordinario.

Esto posibilitará que sea cual fuere el tipo o grado de deficiencia, bien a través de programas especiales o de ordinarios, cada niño podrá recibir la atención de forma adecuada a sus características.

Finalmente, una última fase prevé el establecimiento de los programas validados y el estudio de nuevas técnicas instrumentales y materiales que perfeccionen la calidad de la atención y posibiliten el máximo desarrollo de cada niño.

En la elaboración del diseño curricular intervendrán expertos no sólo en psicología y educación, sino también en las distintas materias y experiencias a programar, y todos los participantes serán accesibles a nivel de información, experiencia y habilidades, a fin de responder a las exigencias de proceso de la manera más eficaz posible.

Los diferentes equipos constituidos en diferentes puntos del país, con profesionales de la Educación Especial, y de otros campos estrechamente vinculados, estarán abiertos a sugerencias y observaciones que puedan enriquecer sus trabajos, procedentes de otros grupos de profesionales del campo, de otros expertos y de Asociaciones tanto profesionales como de padres.

Con todo, queremos, no obstante, resaltar que el Diseño del lineamiento curricular, ofrecido como un amplio abanico de alternativas y posibilidades para la Educación Especial, no finaliza en estas etapas. La sociedad, de estructura cada vez más compleja y en constante evolución, exige el mismo dinamismo a los sistemas educativos, si éstos quieren servir al fin último de la educación, por lo que la constante revisión de lo que ahora se establezca debe ya preverse como necesaria, si la eficacia se presupone como constante de la enseñanza.

Esto que ahora iniciamos es un camino interminable, pero perfectible, y éste es nuestro objetivo: que este primer diseño, que sabemos no será perfecto, nos permita elaborar otros mejores, y, en cualquier caso, habremos dado un paso importante, al conseguir unas bases que hasta la fecha no habían existido.



Realiza la adición de A y B

$\begin{matrix} (2) & & (3) & & (1) \\ \bigcirc & - & \bigcirc & = & \bigcirc \\ (1) & & & & (2) \end{matrix}$

12 - 5 = 7	- 20 = 40	- 16 = 42
- 8 = 3	- 25 = 7	- 24 = 40
- 12 = 5	- 33 = 9	- 33 = 44
- 45 = 6	- 44 = 3	- 28 = 0

Problema: Juan tiene 4 caramelos (dibujos) y Carlos menos que Juan. Cuántos caramelos tiene Carlos?
Solución:

Responde: Carlos tiene caramelos

La flecha roja suma e y la azul resta -compete



El pájaro y el niño

Las alas en forma de pájaro como los _____
para el niño _____

Las patitas como las de los _____

Las plumas como las de los _____

El pico como la _____

El becho como la _____

Redacción: He visto pájaros en la _____
en las _____ de los árboles _____
en los _____ con los _____
en los _____ de las casas en _____
de la luz en _____
y _____

CUADERNOS DE MATEMATICAS para el primer ciclo de E. G. B. (Preescolar, primero y segundo).

La enseñanza de la matemática actual se adapta al proceso que sigue el desarrollo de la inteligencia del niño en sus estructuras operativas; ya que según J. Piaget, corresponde en matemáticas con las estructuras: algebraicas, de orden y topológicas.

El niño en el primer ciclo realiza operaciones mentales **concretas**; es **intuitivo**; su pensamiento es **irreversible** y su razonamiento es a base de **asociaciones yuxtapuestas**.

Los cuadernos que presentamos en esta colección siguen esta línea. En ellos se aborda la etapa de **conceptuación** y de **simbolización** de una forma **intuitiva** y **gradual** para lograr la **maduración intelectual** que precisa en etapas posteriores.

DESARROLLO DE LOS CUADERNOS

Partiendo de representaciones gráficas, se dan al niño conceptos topológicos, el vocabulario básico-matemático y reconocimiento de formas, para que más tarde comprenda ideas como: pertenece, no pertenece, diagrama, etc. Se sigue con clasificaciones, seriaciones, ordenaciones y comparaciones como premisa a ideas de conjunto, subconjunto, mayor y menor que, etc.

A continuación se estudian los conjuntos, conjuntos coordinables, unión de conjuntos y conjunto diferencia para introducir intuitivamente el número natural, operación adición y sustracción. Junto a las representaciones gráficas se conjugan las expresiones, escrita, oral, plástica y corporal compendio de un lenguaje total. Los ejercicios llevan a desarrollar las capacidades de observar, relacionar, asociar, representar, ordenar, expresar oralmente y crear. Al mismo tiempo la variedad de presentación de los ejercicios no produce rutina ni tedio y obliga a un esfuerzo constante de concentración. Igualmente se procura introducir la reversibilidad en los ejercicios.

Cada curso constará de 10 cuadernos y 1 destinado a vacaciones.

CUADERNOS DE LENGUAJE para el primer ciclo de E. G. B. (Preescolar, primero y segundo).

El lenguaje es considerado en psicología, como uno de los índices más seguros para determinar el desarrollo mental de un niño. Vida y palabra, pensamiento y palabra, son inseparables.

Con estos cuadernos, queremos poner un poderoso y fácil auxiliar en manos del profesor del primer ciclo de enseñanza general básica, para contribuir al desarrollo del lenguaje infantil y con él, al de sus capacidades fundamentales. En todos ellos, seguimos los objetivos marcados por el Ministerio para este primer ciclo.

DESARROLLO DE LOS CUADERNOS

Partimos de un **VOCABULARIO GRAFICO** y en las primeras páginas de cada unidad, jugamos con **NOMBRES**, **VERBOS** (en forma personal y no personal) y **ADJETIVOS** relacionados todos ellos con el motivo gráfico de cada lección.

En las siguientes páginas, realizamos diversos ejercicios de lenguaje: **comparaciones**, **parecidos**, **sinónimos**, **antónimos**, **oposiciones...**, para culminar casi siempre en una **pequeña redacción**, para la que damos al alumno unos sencillos carriles o guías fáciles de seguir.

La última página de cada unidad consta de dos ejercicios distintos. El primero es un **ejercicio de observación**. Con él, queremos unir la expresión escrita u oral con la **expresión plástica**, ya que le pedimos al alumno que nos dibuje lo que lee. El segundo es un juego.

Con él trabajamos otra nueva forma de lenguaje: la **expresión corporal**.

Así pues, en cada unidad, el alumno manejará unas treinta palabras nuevas y hará ejercicios de **observación**, **asociación**, **disociación**, **creatividad**... y se colocará en situación de llegar al «lenguaje total», haciendo ejercicios de **expresión escrita**, **expresión oral**, **expresión plástica** y **expresión corporal**.

Nota. - El autor considera interesante, con el fin de practicar la expresión oral, que antes de que los alumnos realicen los ejercicios por escrito, se haga en la clase una expresión y comprensión oral sobre los mismos.

Cada curso constará de 10 cuadernos y 1 destinado a vacaciones.

BOLETIN DE PEDIDO A: LIBRERIA GENERAL, S. A. Avda. Independencia, 22 ZARAGOZA-4

Colegio _____
Domicilio _____
Población _____

Desamos recibir contra reembolso y con el 50 % de descuento (muestra), los siguientes cuadernos para su examen.
El P. V. P. de cada cuaderno es de quince pesetas.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> MATEMATICAS - PREESCOLAR | <input type="checkbox"/> LENGUAJE PREESCOLAR |
| <input type="checkbox"/> MATEMATICAS - 1.º E.G.B. | <input type="checkbox"/> LENGUAJE 1.º E.G.B. |
| <input type="checkbox"/> MATEMATICAS - 2.º E.G.B. | <input type="checkbox"/> LENGUAJE 2.º E.G.B. |

- Solamente los publicados hasta la fecha.
 Todos los publicados y los que vayan apareciendo.

de _____ de 19 _____
firma y sello.

LA FORMACION PROFESIONAL DE DEFICIENTES E INADAPTADOS

Por Rosa M.^a SILVA

Departamento Técnico del I. N. E. E.

I. INTRODUCCION

Partiendo de la base de que la educación es un proceso continuo cuyo objetivo es conseguir la integración socio-laboral de sus sujetos y su adaptación a sí mismos y a los demás, el prepararles para que puedan ocupar un puesto de trabajo es el eje central de todo el proceso.

De poco servirá proporcionar al deficiente e inadaptado una Educación Básica especial obligatoria si no se le facilita una Formación Profesional, un empleo y la educación permanente.

El fundamento de los derechos, que toda persona tiene por el hecho de serlo, a recibir educación y trabajo se encuentra en el Derecho Natural. Una persona que no disfruta de las oportunidades necesarias para su formación y posterior inserción laboral está limitada en sus posibilidades de realización personal y social.

La vigente Constitución española, en su artículo 49, reconoce este derecho. "Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento y rehabilitación de los disminuidos físicos, sen-



soriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos."

La Ley General de Educación, en el artículo 49, manifiesta que la finalidad de la Educación Especial es el desarrollo pleno de los deficientes e inadaptados, preparándoles mediante el tratamiento adecuado para su incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y el resultado del sis-

tema educativo y a un sistema de trabajo en todos aquellos casos con posibilidades de servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

En la sociedad actual, una persona no logra el disfrute de sus derechos si no se le posibilita su participación en una actividad productiva.

Por tanto, hemos de ver a la persona deficiente e inadaptada no en la vertiente de negativa de sus limitaciones, sino en la positiva de sus capacidades y aptitudes residuales existentes para desarrollarlas.

Todo ello conlleva a lograr una actitud positiva, justa y realista de nuestra sociedad, que todavía se mueve por criterios discriminatorios heredados de la antigüedad, donde se sacrificaban o recluían a las personas diferentes de las normales.

Las actitudes colectivas con respecto a los deficientes e inadaptados son de encasillamiento en unos "roles" predeterminados y sin base razonada; la mayor parte de las veces esta "etiqueta" proviene de una actitud general de indiferencia y prejuicio. Muy pocas personas luchan contra este estereotipo y se con-



ciencia de las auténticas posibilidades de los sujetos de Educación Especial.

Todo ello les lleva a una situación de total dependencia económica y social. No pueden gozar de las oportunidades que disfrutaban las personas de igual edad, sexo y profesión en la sociedad.

Se hace necesario, por tanto, un cambio de actitudes que ha de darse en una doble vertiente: Por un lado, la sociedad debe adoptar una actitud desprejuiciada respecto a la persona deficiente e inadaptada, facilitando su integración (supresión de barreras arquitectónicas en edificios públicos, vivienda, transporte, etc...). Por otra parte, es el propio deficiente quien debe salir de su aislamiento y refugio entre las personas que sufren similares limitaciones y abrirse al grupo social amplio.

De todo lo expuesto se deduce la necesidad de facilitar a los deficientes e inadaptados su inserción socio-laboral, pero para que ésta sea auténticamente efectiva es primordial prepararles previamente.

Como condición previa son necesarias una serie de acciones que comprenden des-

de la prevención de la subnormalidad, con la que disminuirá notablemente el número de personas afectadas hasta todo el conjunto de actuaciones rehabilitadoras y educativas que, iniciándose lo más precozmente posible, ayudarán a los deficientes e inadaptados a recorrer su difícil camino.

Conscientes de la necesidad y el derecho que los deficientes e inadaptados tienen a recibir una preparación adecuada el I. N. E. E. ha elaborado, entre otros, un documento base sobre Ordenación de la Formación Profesional de estos sujetos.

Para la realización de la primera fase de este trabajo se ha consultado documenta-

ción nacional e internacional (1) y se ha contado con la colaboración de diversos profesionales y especialistas en el tema, en esta primera fase se han establecido las orientaciones generales de la Formación Profesional especial y del enlace entre ésta y la E. G. B. Especial que estará constituido por el Pretaller.

En una segunda fase se fijarán los objetivos generales, específicos, los contenidos o graduados en razón de la dificultad, las actividades y material adecuados de cada una de las materias que integran las áreas de Formación Profesional.

La tercera fase consistirá

(1) "Educación vocacional en Suecia Internacional Keseach". Seminario vocacional Rehabilitador of the Mentally Ketrarded United States of America 1971.

"Concurso Internacional de Formación Profesional". Munich, 1973. Informe de la Secretaría General.

"La integración de la enseñanza técnica y profesional en la Educación Especial: Colombia, Irán, Túnez". Unesco, 1977.

"Pedagogía de la época técnica". Autor, Martín Keolhadxer, Edit. Kapeluz.

"Didáctica de la educación técnica". Autor, Marcelo A. Sobreville. Edit.

"L'Orientation et la formation professionelles des enfants et adolescents inadaptés". Ministère de l'Education National.





en la elaboración de las técnicas metodológicas adecuadas para cada tipología de deficiencias.

Una vez realizada la programación se impartirá con carácter experimental en algunos centros del país, con los resultados de la experiencia se procederá, en su caso, a modificar el documento original.

II. CAMPO ESPECIFICO DE PREPARACION PARA EL TRABAJO

Podemos considerar en el campo específico de preparación para el empleo los siguientes grupos:

- A) Los alumnos que puedan seguir cualquier tipo de enseñanza regular: Formación Profesional Regular, Bachillerato, Universidad.
- B) Aquellos que no puedan seguir el sistema ordinario recibirán su preparación a través de la Formación Profesional Especial.
- C) Aquellos que no puedan seguir una Formación

Profesional Especial se les proporcionaría una formación adaptada a sus posibilidades.

Estos campos no constituyen compartimentos estancos, sino que, por el contrario, sería necesario establecer los cauces pertinentes para que en el momento oportuno los alumnos cuyo desarrollo lo permita puedan pasar de un sistema a otro.

A) Alumnos que puedan seguir cualquier tipo de enseñanza regular

Este grupo incluiría a aquellos alumnos que, con las ayudas oportunas, puedan acceder a cualquier tipo de enseñanza ordinaria: es una aplicación del principio de normalización contemplado en el Plan Nacional de Educación Especial.

Si bien hemos de tener presente que algunas de estas personas a las cuales su capacidad intelectual les posibilita seguir el sistema ordinario, puedan sufrir limitaciones físicas y/o sensoriales que ha-

gan preciso desde una supresión de barreras arquitectónicas a una metodología propia y específica.

B) Alumnos que no puedan seguir el sistema ordinario y continuarían su perfeccionamiento a través de la Formación Profesional Especial.

Entendemos por Formación Profesional Especial la orientación y selección, el aprendizaje y la instrucción parcial o completa de los deficientes e inadaptados en las diversas manifestaciones individuales del trabajo adoptado a las diferentes modalidades industriales y/o empresariales de nuestra sociedad.

La Formación Profesional Especial pretende la integración del deficiente en el doble aspecto: como persona y como trabajador.

La integración social se logra por medio de la adquisición de las destrezas y habilidades necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo y, por otro lado, desarrollando hasta donde sea posible la personalidad del sujeto.

B.1. Justificación de la necesidad de una Formación Profesional Especial.

La legislación que regula las enseñanzas de la Formación Profesional ordinaria contempla la posibilidad de adaptar dichas enseñanzas para aquellos alumnos que no puedan seguir el sistema ordinario.

Así, la Orden de 11 de julio de 1973, manifiesta:

- 1.º Las enseñanzas equivalentes a la Formación

Profesional de primer grado que se impartan en las secciones Profesionales de los Centros de Educación Especial responderán, en general, con las adaptaciones necesarias a las enseñanzas que se imparten en los Centros de Formación Profesional de primer grado.

- 2.º Dadas las características especiales de estos alumnos, no será necesario que las enseñanzas se distribuyan en cursos regulares, sino que se irán desarrollando y siguiendo el ritmo que exige el desenvolvimiento y posibilidades de cada deficiente e inadaptado, sin tener en cuenta su edad.
- 3.º La evolución del rendimiento educativo del alumno reflejará, en cada caso, las superaciones parciales de áreas, materias y fases. Cuando el alumno haya superado satisfactoriamente estas enseñanzas se le concederá un título que así lo acredite y que podrá ser convalidado por el título de Formación Profesional de primer grado, con los requisitos que se determinen.

Quando el alumno, a juicio de la Dirección del Centro, de acuerdo con el diagnóstico médico-pedagógico, haya llegado al tope de sus posibilidades de aprendizaje, sin llegar a nivel necesario para su obtención del título, se le otorgará por el centro un certificado acreditativo de que ha cursado los estudios correspondientes a la profesión, y en el que figuran las tareas que puede realizar.



Hay otra serie de disposiciones que hacen referencia al mismo tema, adaptación de las enseñanzas de Formación Profesional regular: La Orden de 17 de junio de 1974, la Resolución de 31 de octubre de 1974.

Diversos autores, entre ellos René Zazzo, afirma: "Si la actitud de una sociedad respecto de sus deficiencias es un criterio de civilización, no es posible seguir dejando a que el azar se ocupe de descubrir los caminos profesionales que convienen a los débiles. Una orientación y una Formación Profesional adecuadas, teniendo en cuenta las necesidades generales y las posibilidades individuales, así como un organismo encargado de controlar, ayudar, "reconvertir" a todo disminuido son cosas que aún están por hacer, pensamos que esto representaría no sólo un bien para la sociedad, sino también un mejor equilibrio y el pleno desarrollo de las potencialidades del individuo."

En la Conferencia General de la Unesco, en 1974, se dijo:

La iniciación de la tecnología y el mundo del trabajo debería constituir la base de una programación fundamental en toda reforma y transformación de la educación encaminada a alcanzar una mayor democratización de ésta y debería constituir un elemento indispensable del Plan de estudios desde la enseñanza primaria.

Por tanto, la necesidad de adaptar o, mejor aún, establecer una Formación Profesional adecuada para las personas que no puedan seguir el sistema ordinario está en la mente de todos.

La primera cuestión que se plantea al elaborar esta compleja problemática es el estudio de las características de las personas que han de recibir la mencionada formación. Estos sujetos sufren una serie de limitaciones provenientes, por una parte, del tipo y grado de afectación de la deficiencia padecida y, por otro, del entorno en el que se desenvuelve que condicionarán la preparación que han de recibir.

Las limitaciones, por parte del sujeto, se darán en varios



planos: intelectual, personal y físico-motor...

Hay que tener en cuenta que cada falta de aptitudes no es insuperable, pero requiere un enfoque distinto y un mayor esfuerzo para vencerlas.

Las experiencias realizadas en este campo demuestran que con un sistema educativo correctamente organizado se pueden conseguir, con ciertos límites, la compensación de las alteraciones y la posibilidad de adaptación a las condiciones de vida cotidiana y al cumplimiento de un trabajo socialmente útil.

Será necesario que el alumno adquiera independencia respecto al educador. Ofrecerle actividades con las que pueda sentirse seguro y confiado y, a su vez, obtener un cierto nivel de éxito.

Estos sujetos suelen tener una idea muy vaga de sus propias posibilidades, por lo tanto, es conveniente fomentarles la capacidad de auto-crítica por medio de la cual podrán analizar su propia tarea.

Otro aspecto a tener en

cuenta para poder compensar en cierta medida sus limitaciones es el de motivarles adecuadamente. Se procurará que encuentren satisfacción en la búsqueda y solución de los problemas, que valoren los aprendizajes adquiridos.

Las limitaciones ambientales proceden de la propia familia (rechazo o sobreprotección excesivas), de la sociedad, de los empresarios y de los propios compañeros.

B.3. Programación en Formación Profesional Especial.

Teniendo presente que la educación es un proceso continuo, la Formación Profesional Especial ha de ir conexada con la E. G. B. especial. El enlace entre ésta y la Formación Profesional Especial sería el Pretaller cuya base estaría constituida por el área de expresión plástica y pretecnológica.

El área de expresión plástica contribuye a formar la sensibilidad, la imaginación y la apreciación estética, es

una propedéutica profesional que facilita la formación técnica.

El área pretecnológica capacitará al alumno de educación especial para actividades prácticas que le permitirán incorporarse a la Formación Profesional Especial.

La formación que se imparta debería ser polivalente, se le proporcionaría el conocimiento de los materiales utilizados con más frecuencia, de los gestos fundamentales que debe realizar, de las máquinas y herramientas más normales. De este modo el deficiente e inadaptado se prepararía para recibir una formación más especializada.

Las actividades realizadas en el Pretaller no deberían reducirse a una prolongación más complicada de los trabajos manuales, sino que contaría con una programación definida y adecuada y con personal debidamente titulado, tanto en su aspecto técnico como pedagógico.

Los lugares donde se impartiría la formación Pretaller podrían ser los centros de E. G. B. normal que cuentan con una sala de Pretaller y en centros de E. E.

Lo alumnos que hayan pasado por el Pretaller recibirán de los equipos multiprofesionales una orientación profesional acorde con sus posibilidades y capacidad, así como de los apoyos que precisen. Las personas que por diversas circunstancias no hayan recibido esta formación rotarán por distintos Pretalleres o talleres antes de recibir la orientación profesional mencionada.

La Formación Profesional Especial propiamente dicha comprendería las siguientes áreas:

- Área formativa común.
- Área de Ciencias aplicadas.
- Área tecnológica.

Las dos primeras abarcan aquellos conocimientos generales que son el refuerzo y ampliación, en su caso, de los conocimientos adquiridos en la Educación Básica Especial. El área de Ciencias aplicadas complementaría además aquellos aspectos en los que el sujeto de Educación Especial está limitado.

El área tecnológica tiene una orientación eminentemente práctica e incluye el dominio de cuantas destrezas técnicas exigen las distintas ramas profesionales. Sería la más amplia en contenido y tiempo, a la vez que por su mayor carácter operativo prepararía al alumno para realizar las actividades propias de la rama profesional a la que acude.

A la hora de establecer el tipo de formación profesional que va a impartirse a las personas deficientes es condición previa tener en cuenta el entorno social en el que va a desenvolverse, esto es, las posibilidades que en su día este ambiente le ofrecería, a fin de que las tareas o profesiones aprendidas sean las más solicitadas en su medio, evitando el desarraigo social.

Para poder lograrlo se hace necesaria la intervención de los equipos multiprofesionales, que actuando por sectores, valorarán la aptitud de la persona deficiente para que pueda adecuarse a la tarea o profesión que va a desempeñar en el medio en que vive.

Los programas en Formación Profesional Especial,



siguiendo el principio de individualización de la enseñanza, serán flexibles y secuenciales consiguiendo, de esta forma, que el alumno alcance el estadio que le permite su nivel madurativo, siguiendo su propio ritmo y no impulsado por imposiciones externas tipificada. Habrá que adaptar el trabajo al alumno y no al contrario.

Ha de ser un plan secuencial de estudios y actividades para conseguir unos objetivos formativos, técnicos y profesionales. No puede limitarse a un solo aspecto el teórico o el práctico, aunque considerando las características de estas personas y la finalidad que pretendemos se hará especial hincapié en la práctica. La parte teórica estará en función de esta última.

Por tanto, al confeccionar los mencionados programas habría que definir los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar, los contenidos que irían secuenciados en razón de su dificultad, las actividades a

realizar, el material, medios didácticos a emplear y las técnicas metodológicas adecuadas a las diversas tipologías de deficiencias, así como la evaluación, ésta ha de ser paralela a la confección del programa y no realizase "a posteriori".

El programa ha de estar sometido a revisiones y evaluaciones periódicas y continuas, no se debe dar nunca por finalizado. Pero no debe hacerse porque sí, sin obedecer a una verdadera necesidad o a una posibilidad evolutiva.

Si bien hemos dicho que en la temporalización de las enseñanzas y del trabajo escolar han de adoptarse criterios muy flexibles, sin embargo, parece conveniente fijar el límite superior hacia los veintiuno o veintidós años.

Actualmente está en estudio la programación de las siguientes ramas profesionales: Modelado, Encuadernación, Madera, Metal, Confección, Eléctrica, Calzado y Jardinería.

Los requisitos para acceder a la Formación Profesional serán:

Por parte del alumno:

- Nivel de conocimientos instrumentales mínimos equivalentes al ciclo preparatorio de E. G. B. o nivel de maduración psicológica global equivalente al exigido para superar el ciclo preparatorio de E. G. B.

Por parte del maestro de taller:

- Titulación de Formación Profesional o equivalente; aquellos que estén actualmente ejerciendo se les dará oportunidad para adquirir la titulación en la rama más acorde con la preparación que tengan.
- Normas metodológicas de enseñanza a deficientes.
- Curso de especialización.

Por todo lo expuesto queda puesta de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una campaña de mentalización a nivel nacional, que pretende la modificación de las actitudes sociales y la aceptación del sujeto de Educación Especial como un miembro que puede prestar



un servicio útil a la sociedad, si queremos que esta Formación Profesional Especial tenga una salida en el mercado de trabajo, que fundamentalmente es competitivo, exige un alto nivel de producción y, por estas razones, infravalora, cuando no menosprecia, la aportación de los miembros sociales menos dotados.

Debemos considerar a estas "personalidades" menos en términos despectivos como objeto, estimando su déficit y su rendimiento, en relación con el normal, dándole de nuevo la categoría de

sujeto respecto a los normales, considerándole como una persona que estructura un lazo original con su medio; por ello, cuando estos sujetos han obtenido una cierta cualificación para el desarrollo de una tarea laboral, es de justicia retribuírsele en forma acorde a los principios generales de remuneración por el trabajo.

Por tanto, el I. N. E. E. se encuentra reponsabilizado en la tarea de elaborar un programa de Formación Profesional Especial honesto y útil a ese grupo de seres que comparten nuestra sociedad.

**LOS TEMAS PEDAGOGICOS
MAS IMPORTANTES
TRATADOS
POR LOS ESPECIALISTAS
MAS PRESTIGIOSOS**



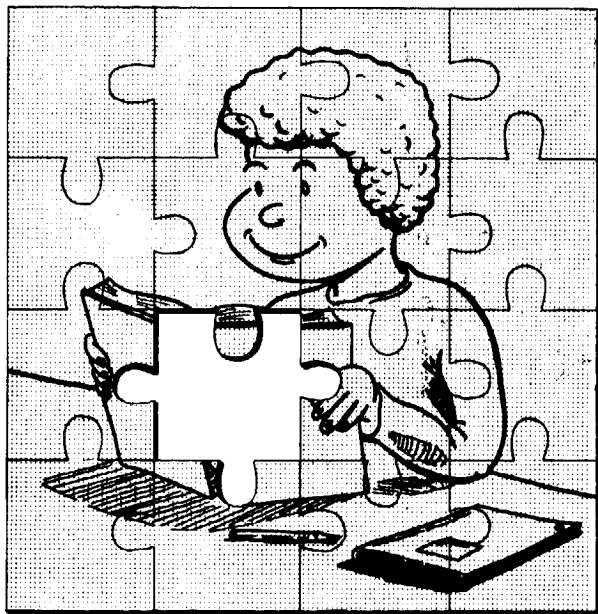
**CIENCIAS
DE LA
EDUCACION**

- NUEVAS PERSPECTIVAS EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION.** J. L. Castillejo, 13,5 X 21, 184 págs. 300 ptas.
- EVALUACION Y MEDIDA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.** D. Pidgeon y A. Yates. 13,5 X 21, 96 págs. 135 ptas.
- INTRODUCCION A LA PROGRAMACION EDUCATIVA.** R. G. Cave. 13,5 X 21, 120 págs. 165 ptas.
- UTILIZACION DIDACTICA DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES.** H. Coppen. 13,5 X 21, 208 págs. 300 ptas.
- INTRODUCCION A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION.** R. G. Woods. 13,5 X 21, 112 págs. 160 ptas.
- IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA CREATIVIDAD.** J. Curtis, G. D. Demos y E. Paul Torrance. 16 X 24, 352 págs. 350 ptas.
- LOS GRANDES PROBLEMAS DE LA EDUCACION EN EL MUNDO.** J. Thomas, 13,5 X 21, 168 págs. 225 ptas.
- ANALISIS DE LA INTERACCION DIDACTICA.** Ned A. Flanders. 16 X 24, 568 págs. 550 ptas.
- LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.** Daniel P. Hallahan y James M. Kauffman. 16 X 24, 304 págs. 375 ptas.
- LA SOCIEDAD EDUCATIVA.** Torsten Husen. 13,5 X 21, 232 págs. 250 ptas.
- FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA.** John A. R. Wilson, Mildred C. Robeck y William B. Michael. 16 X 24, 704 págs. 825 ptas.
- EL ENTORNO DEL APRENDIZAJE.** E. Richardson. 13,5 X 21, 264 págs. 275 ptas.
- PRINCIPIOS Y TECNICAS DE EXAMEN.** James M. Tyne. 13,5 X 21, 240 págs. 250 ptas.
- TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES EDUCATIVAS. ESTUDIO DE CASOS.** Judith Wortell y C. M. Nelson. 13,5 X 21, 352 págs. 350 ptas.
- PROGRAMACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA.** Paul W. Witt, 13,5 X 21, 168 págs. 200 ptas.
- ACCION TUTORIAL CON GRUPOS.** L. Button. 13,5 X 21, 216 págs. 250 ptas.
- UTILIZACION DIDACTICA DEL ORDENADOR ELECTRONICO.** M. Clemens Johnson. 16 X 24, 248 págs. 350 ptas.
- CAMBIO E INNOVACION EN LA ENSEÑANZA.** Ivor Morrish. 13,5 X 21, 216 págs. 250 ptas.
- HACIA UNA PSICOLOGIA HUMANISTICA DE LA EDUCACION.** Richard y Patricia A. Schmuck. 16 X 24, 336 págs. 425 ptas.
- INTRODUCCION A LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION.** R. G. Woods y R. St. C. Barrow, 13,5 X 21, 192 págs. 250 ptas.
- EL DOMINIO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.** Dorthy Grant. 16 X 24, 208 págs. 280 ptas.
- LA MICROENSEÑANZA.** George Brown. 13,5 X 21, 232 págs. 270 ptas.
- LENGUAJE EDUCATIVO Y TEORIAS PEDAGOGICAS.** J. M. Zarazaga. 13,5 X 21, 160 págs. 200 ptas.

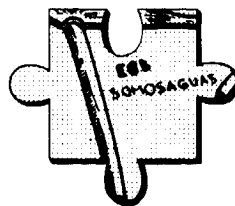
PIDALOS EN SU LIBRERIA

anaya/2
PARA ESTAR AL DIA

**libros que
GUSTAN
a los niños
Y
AYUDAN
al profesor**



**E.G.B.
SOMOSAGUAS**



completa el cuadro

**De 1.º a 8.º (todas las áreas),
Guías del Profesor**

Solicite muestras con el 50 por 100 a:



NARCEA, S. A. DE EDICIONES

Federico Rubio, 89. MADRID-20. Tel. 254 61 02

La formación y perfeccionamiento del personal de Educación Especial y del personal especializado docente

Por **Javier RODRIGUEZ DE RIVERA**
Departamento Técnico del I. N. E. E.

A) FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE

Aun cuando la historia de la Educación Especial se remonta a siglos anteriores, en España comienza oficialmente en el año 1920 con la creación del Patronato de ciegos, sordos y anormales. La formación del profesorado

por aquel entonces se establecía por la inter-relación "maestro-alumno", aun cuando estudiosos de aquella época hacen referencia a que muchos de los profesores que ejercían en unidades de Educación Especial eran maestros a los que se les había aplicado sanción administrativa.

El mencionado Patronato, vino a disolverse en muy po-

co tiempo separándose cada uno de sus núcleos, y si bien administrativamente los sordos y anormales iban a seguir ligados al Ministerio de Educación, no ocurriría lo mismo con los ciegos, por lo que y hasta la fecha la formación del profesorado especializado en invidentes, no toma forma oficial en los planes de formación del Ministerio, quedando ésta sometida a instituciones privadas o a la Organización Nacional de Ciegos.

Por acontecimientos históricos, la educación del sordo contaba con un núcleo mayor de experiencias y estudios que la del resto de los deficientes, esto se iba a traslucir en la mayor rapidez para la implantación oficial de la formación de "profesores especializados en sordomudos". Y así, por O. M. de 18 de marzo de 1954 ("B. O. E.") de 24 de marzo) se convoca el primer "curso de capacitación del Magisterio para la enseñanza del sordomudo".

Este curso, que se dividía



en tres fases de tres meses cada una, a realizar durante tres años consecutivos y en los meses de verano (julio-agosto y septiembre), constaba de una formación teórica y otra práctica, siendo necesario el haber superado una fase para poder acceder a la siguiente.

Los programas establecían como materias fundamentales las de: "Anatomía, fisiología y patología de los órganos de la audición y lenguaje, psicología, ortofonía y fonética, pedagogía especial para la enseñanza del sordomudo y su metodología, psicotecnia, dibujo aplicado al niño sordomudo, acústica física y biológica, audiología con manejo de aparatos, fonética, organización escolar, formación profesional, rehabilitación social de los sordomudos, prácticas de laboratorio y prácticas de enseñanza".

Este proceso de formación va a finalizar en el año 1970, pues tras diferentes estudios y después de conocer las experiencias realizadas en distintos países tanto de Europa como de América Latina, se vio que hacía falta crear el profesorado especializado en perturbaciones de lenguaje para los deficientes no sordos. En consideración a esta necesidad y no creyendo aconsejable la proliferación de Títulos académicos, el Ministerio de Educación, por O. M. de 30 de noviembre de 1970 ("B.O.E." de 2 de febrero de 1971) crea el Título de "Profesor de Educación Especial (Sección de Perturbaciones de Lenguaje y Audición)", suprimiéndose el de sordomudos y englobándose sus funciones dentro de esta última ti-

tulación, si bien la homologación de ambos Títulos no se logra hasta 1978, con el fallo favorable del Consejo Nacional de Educación, previo informe técnico del Instituto Nacional de Educación Especial.

Estos Cursos, aún hoy vigentes, de una duración variable y que últimamente están programados en trescientas horas teóricas y ciento ochenta prácticas, presentan dentro del cuadro de materias cinco grandes aparta-

tesor especializado en Pedagogía Terapéutica, su historia es aún más reciente, pues será en agosto de 1962 cuando el Ministerio de Educación publica en el "Boletín Oficial del Estado" la O. M. de creación del título aludido, haciendo constar que existe un personal especializado y un personal docente primario dedicados desde hace años a la educación del deficiente mental con excelente preparación teórica y práctica, por lo que se acon-



dos: I. Biopatología de las deficiencias de audición y perturbaciones del lenguaje. II. Psicopatología de las deficiencias de audición y perturbaciones del Lenguaje. III. Diagnóstico y orientación. IV. Técnicas educativas y didácticas aplicadas al deficiente de audición y al sujeto con perturbaciones del lenguaje. V. Organización aplicada al deficiente de audición y al sujeto con perturbaciones del lenguaje.

Por lo que respecta al pro-

seja dictar las normas oportunas para otorgar la titulación adecuada a aquellas personas que siendo cualificadas estén ejerciendo, al mismo tiempo que se abrían los cauces para la formación del nuevo profesorado.

Tanto el espíritu de la citada O. M. como el cuadro de materias a las que se ha sometido a ligeras adaptaciones siguen vigentes hoy día, pudiendo decirse sin riesgo a equivocarnos, que desde su creación no ha ha-

bido prácticamente ningún año en que no salieran diferentes convocatorias.

Pero si bien es cierto que en la primera O. M. se decía que era necesario evitar el escollo de que la necesidad acuciante de disponer de profesorado se traduzca en una preparación que, por demasiado apresurada y, por tanto, superficial, no sea suficiente en cuanto a técnica, ni permita distinguir ni valorar las cualidades personales de aptitud y vocación que son indispensables al profesor de Educación Especial, y que en ningún caso el período de formación podrá ser inferior a un curso académico, también es cierto que la multiplicación de los Centros de Educación Especial, y que en ningún caso el período de formación podrá ser inferior a un curso académico, también es cierto que la multiplicación de los Centros de Educación Especial y diferentes problemas administrativos como puede ser el de la dotación de sustituciones para la asistencia a los cursos de los funcionarios en activo, han hecho posible que todo lo que se quería evitar en un principio fuera elemento resultante, existiendo más preocupación por dar títulos que por formar al profesorado.

Y así en los programas de los Cursos de formación para Profesores especializados en Pedagogía Terapéutica con trescientas horas teóricas y ciento ochenta prácticas se diferencian como núcleos importantes los siguientes:

- I. Aspectos somáticos: Biopatología de las deficiencias.
- II. Aspectos psicológicos: Psicopatología de la Educación Especial.
- III. Diagnóstico y

orientación. IV. Técnicas educativas y dialécticas aplicadas a la Educación Especial. V. Organización aplicada a la Educación Especial.

Mas si la formación del Profesor de Pedagogía Terapéutica nace como una necesidad dialéctica y metodológica frente a la escolarización del deficiente mental, hoy día el conocimiento de diferentes etiologías, la creación de centros especializados en otros tipos de deficiencias y la aplicación necesaria de diferentes técnicas y métodos sitúan al Profesor especializado en una deficiente y en algunos casos ineficaz formación frente a los restantes grupos docentes de los diferentes niveles.

Y así, en "Minusval 1974", recogiendo las experiencias de diferentes países de Europa, se contempla un cuadro de formación más lógico y acorde con los momentos actuales. Partiéndose de la base del Profesor de Pedagogía Terapéutica, se ascien-

de en un proceso de formación de un año académico para cada una de las restantes especialidades: Ciegos, Sordos, Motóricos, Trastornos de Aprendizaje, Trastornos de Conducta y Logopedia. Si bien es cierto que las conclusiones fueron aprobadas en Consejo de Ministros, a la hora de la verdad no llegaron en este caso a hacerse realidades.

Posteriormente, y a instancias del Instituto Nacional de Educación Especial, en la O. M. de 13 de junio de 1977 ("B. O. E." de 25 de junio), en la que se marcan las directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, se contempla una quinta especialidad, la de Educación Especial, con un conjunto de asignaturas comunes a las cuatro restantes especiales que constituirían un núcleo básico que permitiría afrontar con éxito la docencia de la primera etapa de la E. G. B., y



una serie de materias que asegurarían el nivel de formación adecuado y necesario para el profesor de Pedagogía Terapéutica: Historia y desarrollo de la Educación Especial, Psicosociología del deficiente e inadaptado, Didáctica de la Educación Especial, Orientación y Diagnóstico multiprofesional, Biopatología de las Deficiencias e inadaptaciones, Organización aplicada a la Educación Especial, Expresión plástica y dinámica en la Educación Especial y Didáctica de las otras secciones. Es claro que con este tipo de formación sólo se llegaría a un mayor nivel de conocimientos dentro del campo de la deficiencia mental, y aunque no es únicamente lo necesario, no deja por ello de ser importante. Pero otra vez más tenemos que decir que el texto de la citada O. M. se ha convertido en palabras y reuniones a las que hoy por hoy no vemos un fruto rápido y eficaz.

Ultimamente, y en este año 1979, el Instituto Nacional de Educación Especial elaboró un Plan Nacional de Perfeccionamiento para el Profesorado de Educación Especial, donde se contemplan dos apartados fundamentales: I. El perfeccionamiento formativo para aquel profesorado que ejerce con deficientes de diferente etiología al mental y así hay cursos para formación en ambliopes, en trastornos de aprendizaje, en trastornos neurológicos... Al mismo tiempo, se contempla la formación necesaria para el Director del Centro de Educación Especial. II. El perfeccionamiento sobre las diferentes técnicas y métodos



necesarios para poder afrontar con éxito este proceso educativo. Si el I. N. E. E. elaboró el citado documento, es al Instituto Nacional de ciencias de la Educación a quien corresponde aprobarlo y ejecutarlo, y, aunque sabemos que está estudiándolo, aún no se ha pronunciado sobre el mismo.

Para terminar, diremos que el número de profesores formados en Pedagogía Terapéutica desde que se creó el Título hasta hoy día asciende a "siete mil doscientos" (7.200), mientras que entre el profesorado de sordomudos y el actual de especializado en Perturbaciones de Lenguaje y Audición existen mil cuatrocientos (1.400).

B) PERSONAL DOCENTE. DIFERENTE AL PROFESOR

Existe otro tipo de profesionales que ejercen una función docente, pero que, por diferentes razones, for-

man un grupo aparte del de los profesores de las unidades y del de los gabinetes de logopedia, estos especialistas son los Maestros y Monitores de Talleres y los Educadoras.

MAESTROS Y MONITORES DE TALLER

Son los encargados de ejercer la función docente, tanto en los pretalleres como en los talleres de formación profesional existentes en los Centros de Educación Especial.

Su formación es la que la legislación requiere para la obtención de los títulos anteriormente citados y a nivel de formación profesional de I y II grado, sin que exista por parte del Ministerio y en sus programas, posibilidad de inclusión de materias que contemplen la problemática del deficiente.

Sin embargo, el I. N. E. E. contempla dentro de sus programas la convocatoria de

cursos sobre Educación Especial para los maestros y monitores de taller, que se encuentran ejerciendo en los Centros de Educación Especial y que tendrán su puesta en práctica en el próximo año.

EDUCADORES

Son técnicos especializados en Deficientes a nivel de Formación Profesional de II grado, sus funciones son las del ejercicio docente en el horario no escolar, traducándose en internados, asistencia a profundos, hospitales...

Su formación data del año 1975 y, aunque sus programas nacieron de forma provisional, no han sufrido ninguna adaptación, aun a pesar de considerarse bastante desfasados con la realidad de sus funciones. Si en un principio el Ministerio de Educación autorizó al S. E. R. E. M. para impartir y desarrollar los programas de formación de Educadores, posteriormente diferentes instituciones públicas y privadas han sido autorizadas para impartir este tipo de enseñanzas.

El Ministerio no contempla para este grupo de profesionales ningún tipo de cursos de perfeccionamiento, quedando éstos supeditados a los de las instituciones, a los que organiza el S. E. R. E. M. y a los que realizan las diferentes Asociaciones Provinciales de Educadores.

C) PERSONAL NO DOCENTE

Dentro del personal no docente que interviene en el proceso educativo de la Educación Especial, nos encontramos, en un primer estadio, con los médicos y para-médicos; después, con los psicólogos; posteriormente, con los asistentes sociales, terapeutas ocupacionales, y, finalmente, con los cuidadores.

Por lo que respecta al personal médico y paramédico, donde entrarían, además del cuadro de doctores especialistas, los Ayudantes Técnicos Sanitarios y los Fisioterapeutas, tenemos que decir que su formación se limita a los programas de estudio de sus diferentes Escuelas y Facultades, sin que exista en ningún momento una formación diferenciada y específica para el trabajo en los Centros de Educación Especial.

El perfeccionamiento se limita al lógico y natural dentro de sus estudios y correspondiendo a las Asociaciones, Colegios, Escuelas y Facultades.

En cuanto al grupo profesional formado por los psicólogos, tenemos que hacer varias puntualizaciones, pues si bien existe dentro de su profesión la especialidad de psicología clínica, que es la más adecuada para el ejercicio dentro de la Educación Especial, también, por la significación de sus estudios,

tienen acceso a los Cursos de Formación de Profesores de Pedagogía Terapéutica y, posteriormente, a la de especialistas en perturbaciones de lenguaje y audición, pudiendo, por tanto, beneficiarse de la totalidad de los cursos de perfeccionamiento que existan para estos últimos profesionales.

Los Asistentes Sociales tampoco son contemplados en los planes de perfeccionamiento, limitándose su formación a la normal, y de acuerdo con los programas establecidos.

Con referencia a los Terapeutas Ocupacionales, tenemos que significar que hoy por hoy sus estudios son autorizados por el Ministerio, pero no reconocidos oficialmente, y aunque existen conversaciones y estudios para alcanzar el reconocimiento, aún no se ha logrado.

Por último, tenemos que hacer referencia a las llamadas "cuidadoras" o "cuidadores", pues aun cuando no existe ningún tipo de título ni oficial ni privado, sus misiones y funciones son tan importantes y necesarias que se hace imprescindible la presencia de ambos sexos.

Si bien la formación como unidad estructural no existe, es lógico suponer que en los planes del Instituto Nacional de Educación Especial esté planteado la realización de diferentes cursillos de formación para todas aquellas personas que están ejerciendo como cuidadores en los Centros de Educación Especial.

Orientaciones prácticas sobre Legislación educativa

La información puntual que todo profesor necesita

ESCUELA ESPAÑOLA
REVISTA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

AÑO XI • NÚM. 2.808
24 DE ENERO DE 1980
Directora:
JULIA SOLANA

El plazo de recepción finaliza el 5 de febrero

Concurso general de traslado

Se ha convocado concurso general de traslado para profesor de primaria en vacantes de centros educativos de EGB que correspondan a esta media del último de la convocatoria y se ha publicado oficialmente en el «Boletín Oficial del Estado» número 15, correspondiente al día 17 de enero de 1980 y en el número 2.808 de ESCUELA ESPAÑOLA de la misma fecha.

Los vacantes, por otro lado, se han publicado en el Boletín Oficial del Estado número 15, correspondiente al día 17 de enero de 1980 y en el número 2.808 de ESCUELA ESPAÑOLA de la misma fecha.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

El plazo de inscripción, para vacantes de centros educativos de EGB, es de 15 días hábiles, contados desde el día 17 de enero de 1980.

Notas de prensa en Madrid

El PSOE rechaza el estatuto de centros

«La actitud de UCD de permitir que el Estatuto de Centros Educativos se convierta en un instrumento más del sistema de control de la enseñanza por parte de la Administración, genera el rechazo del estatuto de centros que se acaba de aprobar en el Parlamento», declaró el portavoz socialista en el Congreso de Diputados, Juan Carlos Rodríguez Urdampal, al ser preguntado por el ministro de Educación, José María Quiroga, sobre el rechazo del PSOE al proyecto de estatuto de centros educativos que se acaba de aprobar en el Parlamento.

El PSOE se opone a que el estatuto de centros educativos se convierta en un instrumento más del sistema de control de la enseñanza por parte de la Administración, genera el rechazo del estatuto de centros que se acaba de aprobar en el Parlamento.

En Seta

Profesores en huelga

SESA. — Cien profesores de primaria de Seta (Huelva) han iniciado una huelga de 24 horas para exigir la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Los huelguistas exigen la suspensión de la ley de ordenación de la enseñanza que se aprobó el día 17 de enero de 1980.

Importante documento del ministro Orrero a González Saura

Las razones de la reforma de las escuelas de formación del Profesorado

La reforma es imprescindible para asegurar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El ministro de Educación, José María Quiroga, ha explicado las razones de la reforma de las escuelas de formación del profesorado.

La reforma es imprescindible para asegurar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El ministro de Educación, José María Quiroga, ha explicado las razones de la reforma de las escuelas de formación del profesorado.

La reforma es imprescindible para asegurar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El ministro de Educación, José María Quiroga, ha explicado las razones de la reforma de las escuelas de formación del profesorado.

La reforma es imprescindible para asegurar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El ministro de Educación, José María Quiroga, ha explicado las razones de la reforma de las escuelas de formación del profesorado.

La reforma es imprescindible para asegurar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El ministro de Educación, José María Quiroga, ha explicado las razones de la reforma de las escuelas de formación del profesorado.

La reforma es imprescindible para asegurar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El ministro de Educación, José María Quiroga, ha explicado las razones de la reforma de las escuelas de formación del profesorado.

La reforma es imprescindible para asegurar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El ministro de Educación, José María Quiroga, ha explicado las razones de la reforma de las escuelas de formación del profesorado.

La reforma es imprescindible para asegurar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El ministro de Educación, José María Quiroga, ha explicado las razones de la reforma de las escuelas de formación del profesorado.

La reforma es imprescindible para asegurar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. El ministro de Educación, José María Quiroga, ha explicado las razones de la reforma de las escuelas de formación del profesorado.

Detenido por vender droga a colegias

Un profesor de primaria de Seta (Huelva) ha sido detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

El profesor fue detenido por vender droga a sus alumnas.

Artículos y editoriales inspirados en el servicio al profesorado de E. G. B.

Con derecho a un servicio gratuito de consultas.

Publicación semanal.

PRECIOS DE SUSCRIPCIÓN

ESPAÑA	Ptas.	EXTRANJERO	
		Año	Semestre
Semestre	800	Año	1.100
Año	1.300	Año	1.600
Número suelto	30	Número suelto	35

Las suscripciones a reembolso se incrementarán 60 pesetas.

Las suscripciones por avión se incrementarán en 100 pesetas.



Gabriel Rodríguez Martínez, de profesión profesor de primaria, ha sido detenido por vender droga a sus alumnas.

ESCUELA ESPAÑOLA
REVISTA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

C./ Mayor, 4-1.º. - Madrid-13
Teléfonos: 222 67 64 y 232 46 60

Don
calle núm.
ciudad provincia
desea suscribirse a **ESCUELA ESPAÑOLA** por el plazo de
....., cuyo importe lo abonaré contra reembolso o por giro postal número

REVISTA PROFESIONAL DE EDUCACION

MATERIAL DIDACTICO Y EQUIPAMIENTO

Por M.^a Dolores CEBOLLADA ROMEA

Departamento Técnico del I. N. E. E.

MATERIAL ESCOLAR

I. JUGUETES Y MATERIAL DIDACTICO

El material didáctico no debe confundirse con el juguete. Representa una abstracción, una simplificación de la realidad, una reducción de la complejidad viviente a algunos aspectos esenciales que se desean destacar, ha sido creado con esta finalidad por los precursores de la E. E.

El juguete ha nacido cuando el niño ha buscado imitar la realidad circundante. A veces es el adulto quien ha reducido la realidad a la escala del niño. Ha puesto a su alcance todo lo que podría divertirle por el color, el brillo, el movimiento, etc.

En la E. E. utilizaremos tanto el material didáctico como el juguete. El día en que el niño sepa divertirse bien con un juguete, habrá hecho ya grandes progresos, porque hay que poseer cierto dominio para transferir la realidad sobre un juguete. El material educativo, por su parte, representa el trabajo, el esfuerzo, y no hay que permitir que el niño lo manipule inútilmente.

El material didáctico es un **auxiliar**. En cuanto sea posible, lo reemplazaremos por elementos reales tomado de lo que rodea al niño. Si buscamos simplificar la realidad y reemplazarla por material es porque el conjunto de sensaciones que asaltan al niño le derrotan y contribuyen a su agitación. Cuando se encuentra con elementos más fáciles de la vida está más sereno. Un material bien escogido y bien utilizado contribuye a estabilizar al niño. Es un complemento preciso de la medicación, en cuanto que permite no sólo aprender, sino también comprender.

II. CARACTERISTICAS

Un material demasiado difícil es inútil y hasta nocivo. El niño aprenderá a manejarlo sin un fin. El niño sano sacará del material soluciones inesperadas y asombrosas. No hay que esperar esto de nuestro niño.

No hay que exigir del material múltiples posibilidades de empleo que parecen indispensables en el niño normal, ya que su interés se esfuma muy pronto.

Con el niño deficiente, al menos en los principios, lo esencial es que el material desempeñe su papel en un sentido determinado, que sea asociado por completo a la labor presente, cualquier otra utilización está unida a una capacidad de análisis ya más evolucionada y que constituye una meta a alcanzar.

El material didáctico debe resultar agradable a la vista, de formas graciosas y sobrias, de colores puros y de superficies suaves al tacto; igualmente deberá tener aristas romas, y su pintura no será tóxica.

El material didáctico debe ser sólido; el material que se rompe defrauda al niño y quita su valor al objeto. Es éste un gran inconveniente de los materiales de algunos plásticos, que, por otra parte, representan un notable progreso.

El material ha de ser suficientemente grueso para un fácil manejo y ofrecer un interés real.

Debe poseer igualmente el material "control de errores" incluido en su estructura, lo que permite al niño saber siempre si lo que está haciendo es correcto o no. Por ejemplo, cuando un cilindro es demasiado grande para

entrar en un agujero, el desajuste que se produce hace que el niño se dé cuenta inmediatamente de su error.

No olvidemos nunca animar al niño por cuanto consiga realizar por pequeña cosa que sea.

Debido a su gran relevancia dentro del material educativo, se quiere hacer mención especial a dos capítulos:

- Material para la Educación sensorial.
- Medios audiovisuales.

III. EDUCACION SENSORIAL Y MATERIAL DIDACTICO

Puesto que el individuo debe desarrollar un aparato sensorial eficiente para lograr una percepción precisa, los estímulos que chocan con el niño durante el proceso de formación deben regularse en gran medida cualitativa y cuantitativamente.

Por este motivo María Montessori llama al aparato sensorial "las llaves del Universo" y dice: "Nunca debe permitirse que un niño corra el riesgo de fracasar, hasta que tenga una oportunidad razonable de alcanzar el éxito." Para ello idea un material minuciosamente detallado que, junto con una programación y un concepto de la educación verdaderamente revolucionario para la época, clasifica de la siguiente forma, de acuerdo con las áreas de desarrollo motor del niño:

- Educación motriz: incluye el cuidado de sí mismo y el desarrollo y coordinación de movimientos grandes y pequeños. Entre los materiales usados con este propósito por Montessori se encuentran diferentes tipos de armazones ajustables y diapositivas para limpiar, barrer, lustrar, etc.
- Educación de los sentidos: desarrolla en el niño la discriminación de tamaño, sonido, forma, textura y color por medio de cilindros, bajorrelieves geométricos y figuras geométricas de tres dimensiones; materiales con diferentes tipos de superficies, sonidos, pesos, colores, etc.
- Aptitudes para el lenguaje y concepto matemático: Se utiliza el alfabeto móvil con sus letras de papel de lija y los cuentos dorados que representan unidades de 10, 100 y 1.000. Existen muchos más materiales, adaptados cada uno de ellos al concepto preciso que se desea enseñar.

Es importante comprender que el intelecto del niño no funciona aisladamente, sino en conjunción con los sistemas sensoriales y musculares de su cuerpo. El niño en su primera y segunda infancia anhela por naturaleza los medios que le permiten usar y perfeccionar sus sentidos.

IV. MEDIOS AUDIOVISUALES

Pasado el momento de entusiasmo con que se recibió a los recursos audiovisuales como una panacea que llegaba justo a tiempo para "salvar" a nuestros alumnos de una educación acusada de memorística y de abuso del verbalismo, vino la reflexión sobre el papel que estos recursos iban a representar en el aula.

Citaremos aquí los distintos conceptos que para algunos autores representan la expresión "medios audiovisuales".

Para E. Dent: "Las ayudas audiovisuales son todos los materiales usados en la clase u otras situaciones instructivas para facilitar la inteligencia de la palabra." Según A. B. Roberts: "La educación audiovisual es el método de enseñar basado en el principio psicológico de que las cosas se conciben mejor viéndolas que leyéndolas." J. A. Hollinger habla de "ayudas sensoriales" o "ayudas para la enseñanza perceptiva".

Quizá la más representativa sea la de H. McKown, que los define diciendo: "Son dispositivos suplementarios mediante los cuales el maestro, valiéndose de diversos conductos sensoriales, contribuye a esclarecer, fijar y relacionar mejor los conceptos."

Pese a todos los intentos de ubicar los audiovisuales dentro de viejas corrientes pedagógicas remozadas, en los campos educativos se habla hoy de una verdadera renovación pedagógica por los medios audiovisuales. A poco que analicemos la situación pedagógica en que se usan dichos medios, nos daremos cuenta de que esa situación entraña una serie de modificaciones sumamente importantes con respecto a las situaciones pedagógicas corrientes: crean siempre un clima de espera; luego, un estrechamiento del campo de la visión o de la audición, o de ambos, inducen a la concentración de los poderes de la atención; someten al alumno a las estimulaciones luminosas, sistemáticas, exteriores, etc., factores todos suficientes como para construir esos medios.

Pero para que el material audiovisual pro-

duzca los efectos deseados, la selección del material es absolutamente indispensable, no sólo porque desarrolla en el docente una capacidad de espíritu crítico en relación con el conocimiento de los materiales audiovisuales, sino además porque el conocimiento anticipado del material permite prever los problemas y circunstancias con que, quizá, se encuentre al usarlo en el aula. Si no se conoce el material con el que se va a trabajar, poco será el

- a) El material audiovisual habrá de ser aplicable a la tarea educativa. Un material es aplicable cuando su contenido y expresión encierra lo que el profesor desea transmitir al espectador.
- b) Deberá resultar comprensible para el grupo a que se destina.
- c) El material debe resultar "legible". Se logra cuando se pueden captar perfectamente todos sus elementos. También podríamos llamarlos criterio de buena perceptibilidad.
- d) Será capaz de retener la atención del alumno.

Estos cuatro criterios deben ser cuidadosamente respetados. Se incluyen a continuación una guía que puede servir para la selección o elaboración de un material audiovisual. El profesor puede valerse de ella para ir controlando en sus exigencias en qué medida el material que está seleccionado cumple o no los requisitos exigidos desde el punto de vista pedagógico, de realización técnica y logro en lo audiovisual.

Guía para la selección de un material audiovisual:

1. El material resulta adecuado para el nivel mental de los alumnos con los que se va a utilizar.
2. Respeto los esquemas de cultura del grupo a que se destina.
3. Si se usan recursos como la novedad, originalidad, etc.
4. El contenido del material es mejor.
5. Se utiliza en él elementos auténticos.
6. El enfoque es imparcial, no hay elementos técnicos.
7. Sus contenidos están actualizados.
8. Presenta la información esencial a los efectos de una buena comunicación.
9. Las imágenes se perciben con absoluta claridad.
10. Las imágenes carecen de elementos, connotados o denotados, que distraigan o perturben.
11. La organización de la imagen no obliga a atender a dos cosas a la vez.
12. Las imágenes están organizadas conforme a las leyes usuales de su lectura.
13. Las imágenes están organizadas de acuerdo con sus puntos básicos de atracción. ►

beneficio que de él se obtenga o, por lo menos, lo obtenido será siempre menor de lo que pudo lograr.

En los profesores, la selección del material tiene por objeto asegurarse de que el recurso a emplear sea bien aprovechable para el logro de una meta propuesta.

Vamos a consignar aquí una serie de normas que pueden ser usadas para la selección del material audiovisual; son normas generales y aplicables a la mayoría de los materiales audiovisuales.

14. El material no presenta el riesgo de una posible saturación por parte del alumno.
15. Las imágenes están organizadas de manera que orientan la percepción.
16. Las fotografías, dibujos, esquemas, diagramas son de buena calidad.
17. Voz, música, efectos sonoros son de buena calidad.
18. Para su atracción utiliza elementos acordes con el mundo vital y de preferencias valorativas del alumno.
19. Para su atracción recurre a elementos del mundo real, como color, movimiento, etcétera.
20. El material está concebido como buen estímulo para la actividad, en planteamiento de problemas, etc.
21. Responde al objeto del programa educativo.
22. Carece de elementos negativos que atenten contra el fin o la esencia de la educación.
23. El material se presenta organizado según un plan lógico, claro, ordenado.
24. El desarrollo temático no presenta fracturas e interferencias.
25. El material observa o permite la didáctica de la asignatura.
26. Si presentan conocimientos lo hacen yendo de lo concreto a lo abstracto.
27. Al presentar conocimientos va del todo a la parte.
28. Presenta las dificultades y problemas en forma gradual.
29. El tema permite, o exige, tratamiento audiovisual.
30. El tipo de ayuda audiovisual es el más adecuado; cumpliendo el material la didáctica específica del medio.
31. El material cumple en su desarrollo el objeto que se propone.
32. El guión e indicaciones son claros y precisos, ayuda muy eficaz para utilizarlo.
33. El material posee valores de esteticidad.
34. El material posee valores de originalidad

V. MODULACION DEL MOBILIARIO Y EQUIPAMIENTO EN EDUCACION ESPECIAL

Con el fin de unificar criterios con respecto al equipamiento de los Centros estatales de E. E. y de servir de orientación a los Centros Privados, el Instituto Nacional de Educación Especial ha elaborado un documento en

el que se contempla el equipamiento de un Centro de E. E. tipo.

El documento ha sido elaborado de la siguiente forma:

- a) El I. N. E. E. elaboró un proyecto de documento.
- b) El proyecto fue enviado a 43 Centros de Educación Especial, distribuidos por todo el país, con el fin de que, tras su estudio, pudieran hacer las sugerencias oportunas.
- c) Incorporadas las sugerencias enviadas por los Centros, elaboró el proyecto definitivo, cuyo extracto aquí se presenta.

Para su equipamiento el Centro de E. E. ha quedado dividido en cuatro zonas:

- Zona I: Aulas.
- Zona II: Servicios.
- Zona III: Administración.
- Zona IV: Talleres.

En la Zona I, correspondiente a Aulas, se han estudiado las siguientes modalidades:

1. Deficientes mentales.
2. Sordos.
3. Hipoacúsicos.
4. Ciegos.
5. Ambliopes.
6. Paralíticos cerebrales.
7. Espina bífida.
8. Autistas.

Comprende igualmente unos apartados correspondientes a:

- Material de uso común para todo el Centro.
- Suplemento de material de uso común en Centros con paralíticos cerebrales.
- Suplemento de material de uso común en Centros con deficientes motóricos.

La Zona II corresponde a Servicios; en el documento se contemplan los siguientes:

1. Asistencia social.
2. Rehabilitación y fisioterapia.
3. Logopedia.
4. Psicomotricidad.
5. Musicoterapia.
6. Psicoterapia.

7. Tutoría y orientación.
8. Servicio pedagógico.
9. Servicio psicológico.
10. Terapia ocupacional, ludoterapia educativa y prevocacional.
11. Estimulación precoz.
12. Servicio médico.
13. Enfermería.
14. Gimnasio.
15. Sala de actividades diversas.
16. Biblioteca.
17. Sala de profesores.
18. Patio de recreo.
19. Comedor.
20. Cocina-oficio.
21. Cuartos de costura y plancha.
22. Dormitorio alumnos.
23. Dormitorio educadores.
24. Cuarto de estar alumnos.
25. Cuarto de estar educadores.
26. Sala de tiempo libre.
27. Ropa personal internado.
28. Aseos.

La Zona III se destina a Administración; en ella se han modulado los recintos siguientes:

1. Despacho del Director.
2. Despacho del Jefe de Estudios.
3. Sala de espera.
4. Secretaría y Archivo.
5. Recepción de padres.
6. Conserjería y pasillos.

En la Zona IV se sitúan los talleres. Se ha modulado un taller de pretecnología (pretaller) y 18 talleres diferentes, sin que quiera decir esto que con ellos se agotan todas las posibilidades, ya que en la instalación de un taller determinado influyen gran cantidad de factores, como son la industria de la comarca, el tipo de vida de la zona, etc.; no obstante, se han tomado los que aquí se citan por ser los de instalaciones más frecuentes:

1. Pretecnología.
2. Alfarería, cerámica y esmalte.
3. Madera-carpintería.
4. Metal-mecánica, ajuste y pequeña forja.
5. Fontanería.
6. Encuadernación.
7. Artes gráficas.
8. Serigrafía.
9. Electricidad.

10. Pirograbado.
11. Tapicería.
12. Confección industrial.
13. Tricotosa.
14. Promoción de la mujer-hogar.
15. Carpintería metálica.
16. Manufacturas de plástico.
17. Mecnografía.
18. Explotación agropecuaria y jardinería.
19. Expresión plástica.

Ante la imposibilidad de exponer detalladamente el equipamiento de todos y cada uno de los servicios, se presentan aquí algunos, correspondientes en distintas zonas, para que sirvan de orientación, sobre el contenido del documento "Modulación del Mobiliario y Equipamiento en Educación Especial".

ZONA I.—CORRESPONDIENTE A AULAS

I.1. AULA PARA DEFICIENTES MENTALES

I.1.1. Mobiliario

- 10 pupitres unipersonales (pequeños, medianos o grandes. En caso de Preescolar, 4 mesas trapezoidales) con sillas.
- 1 mesa profesor con sillón.
- 1 armario escolar (en caso de Preescolar, el armario modular para preescolar).
- 1 encerado de 2,50×1,22 m.
- 1 retrato del Rey.
- 1 tablero de corcho.
- 1 papelera.
- 2 módulos de 5 perchas.
- 1 franelograma (sólo en clases de Preescolar).

I.1.2. MATERIAL DIDACTICO

- 1 magnetófono a cassette para cada 5 unidades, acompañado de los correspondientes lotes de cinta, registrada y sin registrar.
- 1 armario didáctico.

Armario clasificador horizontal en tres módulos, de puertas batientes con cerraduras, conteniendo:

- 1 juego de medidas de peso y capacidad.
- 1 juego de bloques para construcción de 100 piezas.

- 1 juego de bloques de construcción encajables con piezas grandes, en plástico de diversos colores.
- 10 puzles para edades comprendidas entre dos y siete años.
- 4 juegos de figuras encajables.
- 1 conjunto de juegos sensoriales (didáctico, forma, etc.).
- 1 juego de 6 muñecos de trapo con 2 vestidos cada uno.
- 1 conjunto de material de pintura y modelado (plastilina, arcoña y pintura de dedos).
- 1 juego de 6 palillos para modelar.
- 1 conjunto de instrumentos de ritmo.
- 1 juego de muñecos de guiñol.
- 1 conjunto de juegos de observación y reflexión.
- 10 tijeras de punta roma, infantiles.
- 2 tijeras de punta (grande y mediana).
- 10 placas para picado y 10 punzones.
- 1 conjunto de 4 juegos de seriación.
- 1 juego de regletas.
- 1 conjunto de 10 libros móviles para Preescolar.
- 1 balanza elemental de platillos.
- 1 conjunto de bloques lógicos.
- 1 conjunto de juegos didácticos para aprendizaje de matemáticas.
- 10 plantillas de contornos y siluetas.

I.2. AULA PARA HIPOACUSICOS

I.2.1. Mobiliario

- 10 pupitres unipersonales (medianos, pequeños o grandes para Preescolar, 4 mesas trapezoidales) con sillas.
Si los equipos de reeducación auditiva contasen con mesas, se suprimirán los pupitres unipersonales.
- 1 mesa de profesor con sillas.
- 1 armario escolar (en caso de Preescolar, armario modular para preescolar).
- 1 encerado de 2,50 × 1,22 m.
- 1 pizarra espejo.
- 2 módulos de 5 perchas.
- 1 tablero de corcho.
- 1 retrato del Rey.
- 1 papelería.

I.2.2. Material didáctico

- Se utilizará el equipo pedagógico del nivel correspondiente de E. G. B. común al Centro donde esté ubicada el aula.

- Equipo de reeducación musical método ORFF. (panderos, bombos, xilófonos, chinchés, etc.).
- Cassette.
- Electrónico especial.

NOTA: Si los equipos de reeducación auditiva llevasen incorporado el cassette y electrónico, se suprimirían estos elementos sueltos.

I.2.3. Material específico

- Equipos de reeducación auditiva para hipocásticos con diez puestos escolares para deficientes de audición, ligeros y medios.

I.3. MATERIAL DE USO COMUN A TODO EL CENTRO

Aparte del material que se destina específicamente a las aulas o a los servicios se considera necesario contar con un material que pueda ser usado en ciertos momentos y para determinados fines por cualquier sector del Centro. A este fin, se destina el siguiente material:

- 1 retroproyector.
- 1 equipo de preparación de transparencias para retroproyector.
- 1 magnetófono de cinta con cabeza magnética.
- 1 lote de cintas sin registrar.
- 1 electrónico especial.
- 1 colección de discos (10 discos con música infantil, regional, ritmo, etc.).
- 1 episcopio (proyector de opacos).
- 1 proyector de cine, super-8 sonoro.
- 1 tomavistas sonoro, super-8.
- 2 pantallas perladas de 1,5 × 1,5 m.
- 1 repertorio básico de películas super-8 (de 25 a 50 películas con temas eminentemente didácticas y de actividades diarias).
- 1 proyector de vistas finas especial.
- 1 repertorio básico de diapositivas (500 diapositivas, aproximadamente, sobre temas de vida diaria fundamentalmente).
- 1 mesa soporte para aparatos audiovisuales.
- 1 maniquí articulado de tamaño grande.
- 1 colección de mapas murales.
- 1 soporte para mapas.
- 1 globo terráqueo.

ZONA II. CORRESPONDIENTE A SERVICIOS

II.1. SERVICIO DE PSICOMOTRICIDAD

II.1.1. Mobiliario

- 1 mesa auxiliar.
- 2 armarios tipo A-1.
- 1 encerado cuadrículado de 2,50 × 1,22 metros, tamaño aproximado de cuadrícula 10 × 10 cm.
- 1 alfombra moqueta de 4 × 4 m.

II.1.2. Otro material

- 1 electrófono especial.
- 1 colección de discos.
- 1 magnetófono a cassette.
- 1 lote de cintas cassette registradas (15).
- 1 lote de cintas cassette sin registrar (10).
- 1 equipo para reeducación musical, método ORFF.
- 1 espejo postural cuadrículado sobre ruedas, de 1,50 × 0,80 m.
- **1 equipo de material para psicomotricidad compuesto por:**

Material para organización del esquema corporal (láminas, juegos, etc.).

5 paralelepípedos de madera, de aristas romas, de 23 × 15 × 18 cm.

6 hemcilindros de madera de 49 × 9 × 5 centímetros.

1 balón medicinal de 2 kg.

6 pelotas de goma de colores de 10, 15 y 20 cm. de Ø.

10 aros de plástico para gimnasia rítmica.

20 birlas.

2 colchonetas de 2 × 1 m.

1 juego de cuerdas de 15 mm. de Ø (1 de 5 m., 2 de 2,5 m. y 5 de 1 m.) de algodón fundamentalmente.

1 juego de 20 cubos de madera de 2,5 × 2,5 × 2,5 cm. de diferentes colores.

20 bolas de madera de 3 cm. de Ø en diferentes colores.

1 maniquí articulado (grande, y de madera).

1 juego de pañuelos grandes de diversos colores.

1 túnel de 2 m. de alambre y tela translúcida.

1 juego de formas geométricas blandas.

II.2. SERVICIO DE TERAPIA OCUPACIONAL, LUDOTERAPIA EDUCACIONAL Y PREVOCACIONAL

II.2.1. Mobiliario

- 1 mesa de profesor con sillón.
- 1 armario tipo A-1.
- 2 mesas redondas.
- 6 sillas bajas estar.

II.2.2. Otro material

- 1 magnetófono a cassette.
- 1 lote de cintas cassette sin registrar.
- 2 mesas redondas.
- 6 sillas bajas estar.

II.2.3. Otro material

- 1 magnetófono a cassette.
- 1 lote de cintas cassette registradas.
- 1 lote de cintas cassette sin registrar.
- **1 equipo de material para terapia ocupacional. Estará compuesto por:**

2 tableros Montessori.

2 tableros de madera taladrados para ejercicios de enlazados.

5 juegos de encaje.

5 puzzles de base rígida (2-7 años).

10 cucharas curvadas y lastradas.

5 juguetes inflables, en plástico, representando animales, juguetes, etc.

Botellas y cajas con diferentes sistemas de cierre.

Utensilios de vida diaria irrompibles, como platos, tenedores, vasos, etc., en juegos de 6 unidades.

5 juegos para entrenamiento sensorial perceptivo.

2 juegos de formas geométricas encajables.

2 juegos de monedas de diferente valor (españolas).

1 cuadro de ejercicios de vida diaria.

3 bobinas de cuerda para atar de 100 m. y de diferente diámetro.

1 lote de fieltros, tejidos e hilos de diferentes colores.

10 tijeras de punta roma, infantiles.

2 tijeras de punta (grande y mediana).



- 5 bloques de plastilina, de 1/2 kg. de diversos colores.
- 2 colchonetas de 2 x 1 m.
- 2 balones hinchables de 1 m. de Ø.
- 4 juegos de recorridos espaciales, de diversas formas.

II.3. BIBLIOTECA

II.3.1. Mobiliario

- Mesa de lectura y comedor con 6 sillas (su número se fijará en función de la capacidad del local).
- Estanterías para biblioteca, con puertas batientes acristaladas.
- 1 fichero.
- 2 papeleras cenicero.

II.3.2. Otro material

- **1 lote de libros de consulta para profesorado.** Versarán sobre temas relacionados con la E. E., debiendo tenerse en cuenta, a la hora de la elección de libros específicos, las deficiencias de los escolares del centro.
- **1 lote de libros para alumnos.** Versarán sobre temas infantiles, imágenes, cuentos, aventuras, etc., así como sobre temas que puedan ofrecer, a la vez que distracción e interés, una vía pedagógica para la mentalidad del deficiente.

ZONA III. CORRESPONDIENTE A ADMINISTRACION

III.1. DESPACHO DEL DIRECTOR

III.1.1. Mobiliario

- 1 mesa de director con sillón.
- 2 sillas tapizadas.
- 1 armario tipo A-1.
- 1 retrato del Rey.
- 1 bandera española.
- 5 butacas modulares.
- 1 mesa baja rectangular para centro.
- 1 mesa rinconera.
- 1 papelera.

III.2. SECRETARIA Y ARCHIVO

III.2.1. Mobiliario

- 1 mesa.
- 1 mesa soporte con ruedas para máquina de escribir.
- 2 armarios archivadores.
- 2 archivadores.
- 2 sillas tapizadas.
- 1 papelera.
- 3 mesas auxiliares.
- 1 sillón.

III.2.2. Otro material

- 1 máquina de escribir de carro grande.
- 1 multicopista.
- 1 grabadora de clichés.
- 1 fotocopiadora.
- 1 calculadora eléctrica.
- 1 grapadora de sobremesa normal.
- 1 taladro de sobremesa.
- 1 numerador.

ZONA IV. CORRESPONDIENTE A TALLERES

IV.1. TALLER DE ALFARERIA, CERAMICA Y ESMALTE

IV.1.1. Mobiliario

- 1 encerado.
- 4 mesas de taller para cuatro plazas.
- 16 banquetas con estructura metálica y

- asiento y respaldo de madera, regulables en altura.
- 5 estanterías metálicas.
- 1 botiquín.
- 1 extintor de incendios.

IV.1.2. Otro material

- Horno eléctrico especialmente diseñado para alfarería y cerámica. Dimensiones interiores aproximadas de 30×30×40 cm. con regulación de temperatura.
- 2 tornos de alfarero a pedal.
- 1 torno eléctrico de sobremesa con velocidad regulable.
- 2 tornetes de alfarero con soporte ajustable, de sobremesa.
- 2 tornetes fijos para sobremesa.
- 1 equipo de herramientas, útiles y materiales para alfarería, cerámica y esmalte, compuesto por:

3 pulverizadores de pintura.

4 tamices variados.

3 morteros.

1 conjunto de herramientas y utensilios para el trabajo a realizar con moldes (15 tenazas, 15 espátulas, 15 esponjas, 15 pinceles gruesos, 15 pinceles finos, 30 pinceles de hilo de nylon).

2 juegos de palillos de modelar, en madera, compuesto por 10 piezas cada uno.

1 juego de espátulas para pintura de cerámica.

1 juego de 15 moldes diferentes, para construcción de figuras diversas, en barro líquido.

6 pinceles de acuarela en varios tamaños. 50 paquetes de barro de modelar de 1 kg. cada uno.

1 conjunto de 20 frascos de colores fundamentales para cerámica.

15 botes de pegamento cerámico.

1 equipo de 3 pares de guantes de protección antitérmica y 3 pares de gafas de protección para el manejo del horno.

IV.2. TALLER DE CONFECCION INDUSTRIAL

IV.2.1. Mobiliario

- 1 encerado.
- 4 mesas con tablero en madera de 175×100×74 cm.

- 16 sillas.
- 5 estanterías metálicas.
- 1 botiquín.
- 1 extintor de incendios.

IV.2.2. Otro material

- 1 máquina de coser botones, con bancada.
- 1 máquina de hacer ojales de 6 a 25 mm., con bancada.
- 3 telares de mesa o urdidores, de 100×75 centímetros, aproximadamente.
- 3 máquinas de coser a pedal (manuales o eléctricas adaptables a pedal).
- 1 máquina de coser eléctrica, con bancada.



- 1 máquina de coser tipo industrial, con bancada.
- 1 máquina para cortar tela con cuchilla circular, hasta 40 mm. capacidad de corte.
- 1 equipo de útiles de confección para alumnos, compuesto por:

15 tijeras de costura.

15 bastidores grandes para bordar, para máquina en madera, de 50×60 cm. de diámetro.

15 juegos de escuadra, cartón y regla de 100 cm. para corte.

5 devanadores extensibles con torniquete. 10 bobinas de torniquete.

15 pinceles de cerda.

1 planchadora tipo industrial, para prendas de vestir (camisas, pantalones, etc.).



EDITORIAL BRUNO

Pedagogía de vanguardia

PREESCOLAR

jardín de infancia

- Ratoncillos 1.º trimestre
- Ratoncillos 2.º trimestre
- Ratoncillos 3.º trimestre
- Guía: Centros de interés y manualidades
- Guía: Juegos, canciones y cuentos
- Guía: Motórica y adquisiciones

1.º párvulos

- Gorriónes 1.º trimestre
- Gorriónes 2.º trimestre
- Gorriónes 3.º trimestre
- Guía de Gorriónes para el profesor

2.º párvulos

- Ardillas 1.º trimestre
- Ardillas 2.º trimestre
- Ardillas 3.º trimestre
- Guía de Ardillas para el profesor
- Guía de F. Religiosas para los 3 cursos: Gracias, Señor
- Colección de láminas centros de interés para los 3 cursos

E. G. B.

EGB/1.º

- Lengua española/1
- Guía: Lengua española 1.º, 2.º y 3.º
- Matemáticas/1
 - » Solucionario
- Ciencias Naturales y Sociales/1
- Guía: Ciencias Nat y Soc 1.º, 2.º y 3.º
- Dinámica/1
- Formación religiosa/1
- Catecismo escolar/1
- Fichas: Aprende a redactar I
- Lectura: Nauta I
- Lectura: Tintineo
- Fichas 1.ª Comunión
- Catecismo 1.ª Comunión
- Ejercicios de cálculo
 - » Solucionario

EGB/2.º

- Lengua española/2
- Matemáticas/2
 - » Solucionario
- Ciencias Naturales y Sociales/2
- Dinámica/2

- Formación religiosa/2
- Catecismo escolar/2
- Lectura: Nauta II
- Lectura: Canusel
- Historia Pueblo de Dios/1.º
- Danza de números

EGB/3.º

- Lengua española/3
- Matemáticas/3
 - » Solucionario
- Ciencias Naturales y Sociales/3
- Dinámica/3
- Formación religiosa/3
- Catecismo escolar/3
- Lectura: Nauta III
- Lectura: Golondrina
- Matemática programada I

EGB/4.º

- Lengua española/4
- Guía: Lengua española 4.º y 5.º
- Matemáticas/4
 - » Solucionario
- Ciencias Naturales/4
- Guía: Ciencias Naturales 4.º y 5.º
- Ciencias Sociales/4
- Guía: Ciencias Sociales 4.º y 5.º
- Dinámica/4
- Formación religiosa/4
- Catecismo escolar/4
- Lectura: Nauta IV
- Lectura: Tizona
- Vida de Jesucristo
- Aprende a estudiar
- Atlas URANIA

EGB/5.º

- Lengua española/5
- Matemáticas/5
 - » Solucionario
- Ciencias Naturales/5
- Ciencias Sociales/5
- Expresión Plástica
- Dinámica/5
- Formación religiosa/5
- Catecismo escolar/5
- Lectura: Nauta V
- Álgebra programada

EGB/6.º

- Lengua española/6
- Matemáticas/6
 - » Solucionario
- Ciencias Sociales/6
- Guía: Ciencias Sociales/6
- Ciencias Naturales/6
- Guía: Ciencias Naturales/6

- Inglés: London I
- Inglés: 2 Cassettes
- Francés: Mirage I
- Francés: 3 Cassettes
- Guía: Francés 6.º
- Religión/6. Consulta
- Religión/6. Fichas
- Jesús vive entre nosotros/I
- Dramatización/6, 7 y 8. Consulta
- Dramatización/6. Fichas
- Música/6, 7 y 8. Consulta
- Música/6. Fichas
- Guía: Dramatización y Música/6, 7 y 8
- Educación física y deporte/6
- Pretecnología/6
- Expresión Plástica/6
- Guía: Pretecnología-Plástica-Lengua/6
- Cultura religiosa 1.º
- Guía: Cultura religiosa 1.º, 2.º, 3.º
- El hombre y Dios. Contenidos
- El hombre y Dios. Guía
- Catecismo Preadolescentes
- Educación: ética y cívica 6

EGB/7.º

- Lengua española/7
- Matemáticas/7
 - » Solucionario
 - » Fichas de evaluación
- Ciencias Sociales/7
- Guía: Ciencias Sociales/7
- Ciencias Naturales/7
- Guía: Ciencias Naturales/7
- Francés: Mirage II
- Francés: 3 Cassettes
- Guía: Francés 7.º
- Inglés: London II
- Inglés: 2 Cassettes
- Religión/7. Consulta
- Religión/7. Fichas
- Jesús vive entre nosotros/II
- Dramatización/7. Fichas
- Música/7. Fichas
- Educación física y deportes/7
- Expresión Plástica/7
- Pretecnología/7
- Guía: Área Social y Pretecnología/7
- Cultura religiosa 2.º
- Guía: Cultura religiosa 1.º, 2.º, 3.º
- Educación: ética y cívica 7

EGB/8.º

- Lengua española/8
- Matemáticas/8
 - » Solucionario
 - » Fichas de evaluación
- Ciencias Sociales/8
- Guía: Ciencias Sociales/8
- Ciencias Naturales/8
- Guía: Ciencias Naturales/8
- Francés: Mirage III
- Francés: 3 Cassettes
- Guía: Francés 8.º
- Inglés: London III
- Inglés: 2 Cassettes
- Antología literaria: Clavileño
- Religión/8. Consulta
- Religión/8. Fichas
- Jesús vive entre nosotros/III
- Dramatización/8. Fichas
- Música/8. Fichas
- Educación física y deportes/8
- Expresión Artística-Plástica/8
- Pretecnología/8
- Cultura religiosa 3.º
- Guía: Cultura religiosa 1.º, 2.º, 3.º
- Educación: ética y cívica 8

Pida muestras con el 50 % a:

editorial bruño

Marqués de Mondéjar, 32.—Madrid-28
Tels. 246 06 07-06-05



Congresos nacionales e internacionales que durante 1979 han tratado sobre la deficiencia de audición y en los que el I. N. E. E. ha participado

Por Manuel RICO VERCHER
Inspector ponente de Educación,
Alicante

Durante el año 1979 se han celebrado diferentes congresos nacionales e internacionales que han tratado sobre la problemática de la deficiencia de audición en sus diferentes aspectos.

En orden cronológico hemos de hacer referencia al celebrado del 7 al 10 de abril en la ciudad de Sevilla y que hacía el quinto que organizaba la Asociación Española de Educadores de Sordos (A. E. E. S.).

Los temas oficiales del congreso sevillano versaron sobre la integración del deficiente auditivo, la detección y el pronóstico precoz de la deficiencia de audición y se dedicó una especial atención a la estimulación precoz.

Se contó con una numerosa participación que superó los 500 congresistas, siendo destacada la participación de los representantes de la John Tracy, de Estados Unidos, así como la exposición de las experiencias del centro Comprendre et Parler, de Bélgica.

El I. N. E. E. presentó varias comunicaciones elaboradas por los expertos de su gabinete técnico, y fueron asistentes al Congreso el secretario general del Real Patronato de Atención y Educación a Deficientes y el director general del I. N. E. E.

Del 20 al 21 de junio se celebró en la ciudad de Varna (Bulgaria) el VIII Congreso Mundial de la Federación Mundial de Sordos. Por vez primera la participación y asistencia española a un congreso mundial sobre la deficiencia auditiva puede considerarse como masiva; se aproximó al centenar los españoles que se desplazaron al mismo y superaron

la decena las ponencias y comunicaciones que los especialistas de nuestro país presentaron, siendo necesario resaltar el éxito de algunas de ellas (la campaña de mentalización de la sociedad con el slogan "Contad con los sordos", la aplicación de las telecomunicaciones para las personas sordas, los trabajos de programación educativa para el sector de los deficientes de audición, etc., fueron muestra de nuestros proyectos y realizaciones que despertaron gran interés).

El I. N. E. E. estuvo presente en este Congreso con la asistencia al mismo de dos expertos de su gabinete técnico y con la presentación, también, de comunicaciones en las sesiones que versaron sobre la educación.

En Roma, y del 2 al 8 de septiembre, se celebró el XXV Congreso Nacional de los Profesores de Sordos. Invitado especial al mismo fue el profesor Cecilia, asesor técnico del I. N. E. E. El profesor Cecilia presentó en este congreso la ponencia de clausura, que versó sobre la legislación y las nuevas orientaciones de la educación de los sordos en el extranjero. Lógicamente, el Plan Nacional de Educación Especial elaborado por el I. N. E. E. fue expuesto con detalle en este congreso, el cual fue motivo de amplio debate entre los profesores italianos y el ponente, dado el interés que suscitó.

Finalmente, durante los días 2 y 3 de noviembre, se celebró en Madrid el I Congreso Nacional de Audioprotesistas, con participación de numerosos especialistas españoles y europeos.



Se trataron aspectos relacionados con la detección precoz de la sordera y la adaptación temprana de prótesis auditivas, muy especialmente.

El I. N. E. E., a través de sus especialistas, intervinieron también en este congreso, constituyendo una mesa redonda junto a expertos del servicio de fonoaudiología del centro Ramón y Cajal de Madrid, que trató sobre la estimulación precoz en los deficientes audi-

- Exploración y reconocimiento.
- Programas individuales.
- Evaluaciones semanales.
- Exposición de casos concretos.
- Películas sobre el funcionamiento general del Centro de la Universidad de Washington y sobre la evolución y desarrollo de algunos alumnos.

SEMINARIO DE EDUCACION PRECOZ

Fecha: 27, 28, 29 y 30 de marzo de 1979.

Lugar: Barcelona.

Organizado por: Aspanias, Colegio "Sants Innocents", Servicio de Consulta e Información sobre Subnormales y la colaboración de la Fundación General Mediterránea.

Dirección: Valentine Dimitirev, del "Child Development and mental Retardation Center", de la Universidad de Washington en Seattle.

Asuntos tratados:

- Detección precoz.
- Importancia de la colaboración de los padres.

JORNADAS DE ORIENTACION DIDACTICA IBERDIDAC-79

Organizado por: Asociación de Información y Promoción para Fabricantes de Material Didáctico.

Lugar de celebración: Madrid. Palacio de Exposiciones de la Cámara Oficial de Comercio e Industria.

Fecha: 6 al 10 de noviembre de 1979.

Bajo la denominación de Iberdidac-79 se desarrollaron en Madrid las Jornadas de Orientación Didáctica que patrocina la Asociación Española de Fabricantes y Distribuidores de Material Didáctico.

Durante las sesiones se llevaron a cabo distintas actividades relacionadas con la en-



señanza, como conferencias, mesas redondas, paneles de expertos, proyección de películas y programas audiovisuales de contenido pedagógico, etc.

Paralelamente se montó una exhibición de material, con el fin de dar a conocer los medios que el educador puede tener a su alcance para facilitar y mejorar el desarrollo de su labor. El material correspondía a todos los niveles: Preescolar, E. G. B., F. P. y B. U. P., así como para Educación Universitaria y Educación Especial, si bien la Formación Profesional fue la que más ampliamente estuvo representada.

SEMINARIO NACIONAL PARA LA PROTECCION INTEGRAL A LA INFANCIA

Organizado por: Ministerio de Cultura - U. N. I. C. E. F. España.

Lugar de celebración: Madrid, Palacio de Congresos.

Fecha: 20, 21 y 22 de abril 1978.

El trabajo fue realizado a través de mesas de trabajo, que versaron sobre los temas siguientes:



- 1.^a Mesa: La protección del niño en el contexto de una paternidad responsable.
- 2.^a Mesa: La protección del niño en función de sus necesidades ante la carencia de familia.
- 3.^a Mesa: La protección del niño y los estímulos educativos.
- 4.^a Mesa: La promoción sociocultural del niño.

Los acuerdos tomados en este seminario fueron presentados al Parlamento, a fin de poder introducir o matizar algunos aspectos que respecto a estos temas presentaba el "borrador" de la Constitución, que en aquellos momentos se estaba elaborando.

Posteriormente, y como consecuencia del seminario, se ha elaborado, por parte del Mi-



nisterio de Cultura, a través de la Dirección General de Desarrollo Comunitario y Subdirección General de la Familia, el Estatuto del Menor, que ha sido enviado a las entidades y organismos participantes para su lectura y posible modificación, y una vez elaborado definitivamente enviarlo al Parlamento como proyecto de Ley que ampare de forma global, a la vez que concreta, toda la problemática del menor.

JORNADAS NACIONALES SOBRE FAMILIA Y CONSTITUCION

Organizado por: Ministerio de Cultura.

Lugar de celebración: Madrid. Palacio de Congresos.

Fecha: 18, 19 y 20 de enero de 1979.

Estas Jornadas fueron organizadas a fin de coordinar y sintetizar las Jornadas provinciales que se habían llevado a cabo en las 52 provincias españolas.

Los temas propuestos para las mesas de trabajo fueron los siguientes:

- Mesa núm. 1: Vivienda y Consumo.
- Mesa núm. 2: Educación y Orientación familiar.
- Mesa núm. 3: Fiscalidad, Ayuda familiar, Sanidad y Seguridad Social.
- Mesa núm. 4: Cultura y Ocio.
- Mesa núm. 5: Trabajo.
- Mesa núm. 6: Propuestas Generales.

El objetivo de las Jornadas Nacionales fue conseguir la determinación de bases operativas para el desarrollo sistemático de los artículos constitucionales que hacen referencia a la Familia, Infancia y Tercera Edad.



Con ello se pretende no sólo hacer patente la problemática familiar a nivel de conocimiento general y mentalización, sino acercar la realidad de cada provincia y de cada problema a los distintos entes públicos y privados de su correspondiente gestión.

Las conclusiones, que, debido a la amplitud del contenido, es imposible reseñar aquí, han sido publicadas por el Ministerio de Cultura, Dirección General de Desarrollo Comunitario, Subdirección General de la Familia.

X CONGRESO NACIONAL DE LOGOPEDIA, FONIATRÍA Y AUDIOLOGÍA

Organizado por: Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología.
Lugar de celebración: San Sebastián.



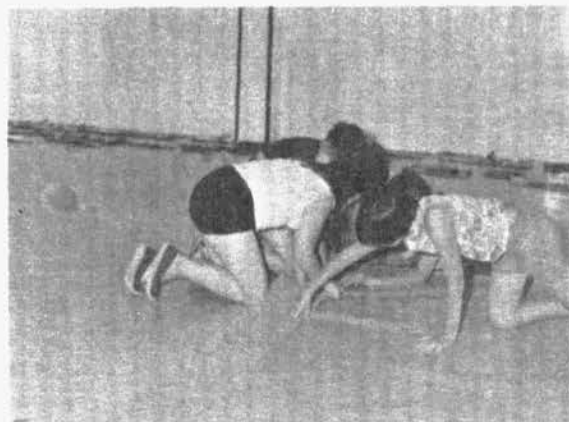
Fecha: 24, 25, 26 y 27 de junio de 1978.

Los temas a debatir en este Congreso fueron los siguientes:

- Diagnóstico y diagnóstico diferencial de la Sordera.
- Prótesis auditivas.
- Trastornos neuropsiquiátricos de la voz y el lenguaje.
- El bilingüismo en la patología de la comunicación.
- Enfoque actual de la educación del sordo.

Además de estas cuestiones específicas en el programa, se trató el tema de la formación y titulación de los profesionales docentes y rehabilitadores, dentro de este campo.

Paralelamente, en un salón anexo a la sala de conferencia, se exhibió gran cantidad de material y equipos relacionados con el mundo de las prótesis auditivas, reeducación del lenguaje e instalaciones específicas para la enseñanza del niño sordo.



CURSO SOBRE EDUCACION ESPECIAL PARA INSPECTORES TECNICOS DE EDUCACION. EXTRACTO DE CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Organizado por la Dirección General de Educación Básica y el Instituto Nacional de Educación Especial, se celebró un curso de Educación Especial en el Instituto de Técnicas Educativas de Alcalá de Henares, entre los días 14 al 26 de mayo de 1979, y al que asistieron 67 Inspectores Técnicos de Educación de nivel E. G. B. Dos grandes capítulos componen las tareas realizadas en el curso:

- a) Desarrollo de ponencias inscritas en el marco de la especialidad, como son: Concepto, prevención y diagnóstico de retardo. Técnicas de modificación de conducta. Diseño curricular y del programa de intervención conductual. La educación básica especial y su enlace con la Formación Profesional. La lingüística en el proceso de adquisición del lenguaje. Logopatías en la edad preescolar y escolar. Los equipos multiprofesionales. Aprendizaje y desarrollo. Técnicas de planeamiento de los Servicios de Educación Especial a nivel local-comunitario, comarcal-sectorial y nacional.
- b) Organización de grupos de trabajo para tratar de los temas de Centros, Personal, Relaciones entre Administración Central, Inspección e I. N. E. E. y alumnos.

El curso se completó con la visita a Centros de Educación Especial muy significativos.

Fruto de los grupos de trabajo es una serie de conclusiones y recomendaciones que



se hicieron a la Administración Educativa y al propio Servicio de Inspección después del análisis de todos los aspectos de la realidad escolar en esta especialidad. Como conclusión previa destaca la necesidad de un estudio más exhaustivo del Plan Nacional de Educación Especial que, si bien se aceptó como punto de partida y reflexión sobre este grave problema y sobre la Educación en general, su conjunto no se consideró como un todo ya coherentemente estructurado que permita una aplicación operativa inmediata.

El esquema de lo tratado en los grupos de trabajo es el siguiente:

CENTROS

1. El Centro específico de Educación Especial es el destinado a atender las necesidades educativas y de rehabilitación de aquellos sujetos deficientes no susceptibles de ser tratados en Centros ordinarios. Por tanto, se hace preciso que los principios de normalización e integración se vayan aplicando progresivamente.

2. Los centros serán locales, comarcales o provinciales, según su ámbito de escolarización, y coordinados, adscritos o independientes según su mayor, menor o nula integración con los centros ordinarios, dependiente a su vez del tipo de minusválidos que atiende. En cuanto al número de unidades se considera como mínimo el de cinco (cincuenta alumnos), y como máximo el de diez (cien alumnos). Para un mayor aprovechamiento de los medios disponibles, se pretenderá la creación de centros polivalentes (casos de alumnos ciegos y sordos, etc.).

3. Se entiende que las tareas de dirección pedagógicas, coordinación y control de



los centros de Educación Especial deben recaer en un pedagogo, dado que el denominador común y el fin que persiguen estos centros es el educativo. Es absurdo que tareas como las referidas sean desempeñadas por personal no docente, cualquiera que sea su especialidad y su colaboración en actividades no docentes del centro.

4. La plantilla mínima de un centro específico de Educación Especial estará integrada por: un Director Pedagógico; Profesores-Tutores en número igual al de unidades creadas; un Logopeda (especialista en técnicas de Lenguaje y Audición) y un Psicomotrista (ambos Profesores de Pedagogía Terapéutica). Como técnicos de apoyo, y no necesariamente a tiempo pleno, deberían asistir al centro un Neuropsiquiatra (aspectos médicos y psiquiátricos), un Psicólogo (diagnóstico y orientación) y un Asistente Social (relaciones familia-sociedad-centro educativo).

5. Un tipo de escolarización de niños deficientes es el formado por las unidades de Educación Especial en centros escolares ordinarios, o sea, las creadas con el fin de atender a los niños en edad escolar obligatoria, afectados por dificultades o trastornos en el proceso de aprendizaje que les impide su total inserción en los cursos normales. Se consideran las ventajas y las limitaciones de este tipo de escolarización, del cual se ve la conveniencia de su experimentación y desarrollo. Formarán parte, a todos los efectos, del centro ordinario, sin perjuicio de que las unidades del mismo sector, zona o comarca, constituyan un núcleo educativo coordinado.

6. Ha de pretenderse la flexibilización del sistema educativo ordinario, de modo que re-

sulte posible la instauración de programas combinados de educación regular y especial.

7. Han de establecerse servicios de apoyo a la E. G. B., considerados como servicios integrados en el centro, cuya finalidad es el diagnóstico, prevención y corrección de las deficiencias, anomalías y dificultades del aprendizaje, la orientación del alumno para conseguir su desarrollo armónico y la mejor adaptación personal, familiar, escolar y social. Estarán constituidos por dos o tres profesores del centro especializados en técnicas de diagnóstico y rehabilitación psicopedagógica.

8. La instrumentación de la Educación Especial evitará el régimen de internado, salvo en los casos requeridos por razones de domicilio de los alumnos o el carácter muy específico de las categorías de deficiencia.

9. Complemento indispensable de la Educación Especial es el constituido por la Formación Profesional, encaminada al desarrollo de las posibilidades del deficiente y de su personalidad, a su integración social y a lograr una autosuficiencia económica en cuanto sea posible. Habrá de concebirse en relación con la formación general, como un proceso continuo, por lo que deberán acentuarse en la formación básica, los programas de desarrollo psicomotor, de habilidades y destrezas manuales, plásticas y artísticas, propias de esta etapa, como preparación a los contenidos específicos de aquellas ocupaciones y profesiones que les sean más adecuadas. De aquí la importancia de los talleres en todos los Centros.

10. Se constata la existencia, en la actualidad, de un vacío legal en el tema de las Asociaciones de Padres, por lo que se necesita su pronta regulación, que deberá



aparecer simultánea al Estatuto de Centros. Los padres, en este tipo de educación, son doblemente indispensables, debiendo ser una tarea específica prioritaria la preparación de los mismos, por medio de las Escuelas de Padres y programas de Formación Continuada. En los Centros de E. G. B. en que funcionen unidades de Educación Especial, la Asociación de Padres de Alumnos será única.

PERSONAL

1. La formación del profesorado está utilizando dos vías: Licenciados en Ciencias de la Educación (rama Educación Especial) y Cursos de Pedagogía Terapéutica y de Técnicas de Lenguaje y Audición. A estos dos caminos debe incorporarse el de la formación del Profesorado de E. G. B. con la especialidad adecuada. Respecto a los cursos, se deben paliar los defectos actuales que se concretan en los económicos, sustituciones del profesorado en ejercicio, coordinación entre teoría y práctica y rentabilidad del curso. Otra vía que se sugiere es a través de la U. N. E. D., en cuyo caso se hace imprescindible un equipo de tutores, expertos

en las diversas facetas de Educación Especial, coordinados por el Inspector Ponente de Educación Especial. Para el perfeccionamiento y actualización se deben establecer planes de perfeccionamiento nacionales, regionales y provinciales, con seminarios, cursos de verano, círculos de estudios, etc.

2. Se debe conseguir que todas las unidades de Educación Especial estén atendidas por profesores con la titulación suficiente. Deben buscarse procedimientos administrativos ágiles que eviten que unidades de Educación Especial permanezcan servidas, aunque provisionalmente, por personal docente no especializado.

3. No parece aconsejable la estructuración de un Cuerpo de Profesores Terapeutas, independientemente del resto del Profesorado de Básica, del que dependen jurídica y administrativamente. Sin embargo, una reglamentación especial debe regular aspectos concretos técnico-pedagógicos de la función.

ADMINISTRACION CENTRAL, INSPECCION E. I. N. E. E.

1. Se determinan las funciones del Inspector-Ponente de Educación Especial, tales

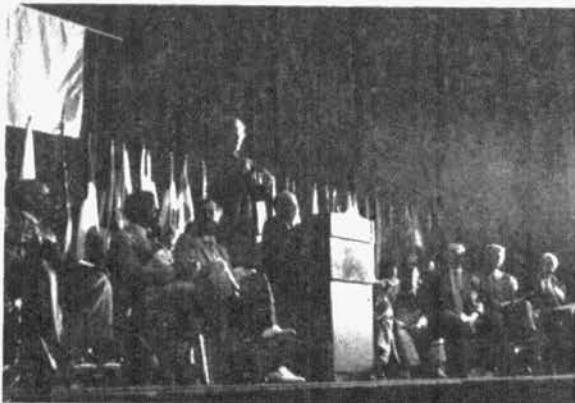




como planificación, formación, información, asesoramiento, coordinación y participación. Se considera, además, la necesidad de medios materiales y personales, así como el sistema de formación del Inspector-Ponente.

2. Al haber basado el I. N. E. E. la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial en el análisis crítico de la situación actual, se reconoce que los resultados de la E. G. B. no son satisfactorios, ya que ofrecen un índice de fracaso escolar superior a lo normal. Este fracaso normal puede cifrarse en un 20 por 100, mientras que en algunos casos el fracaso llega al 40 y al 45 por 100, sobre todo en la 2.^a etapa. Se consideran como causas determinantes del desajuste entre objetivos y resultados, las siguientes:

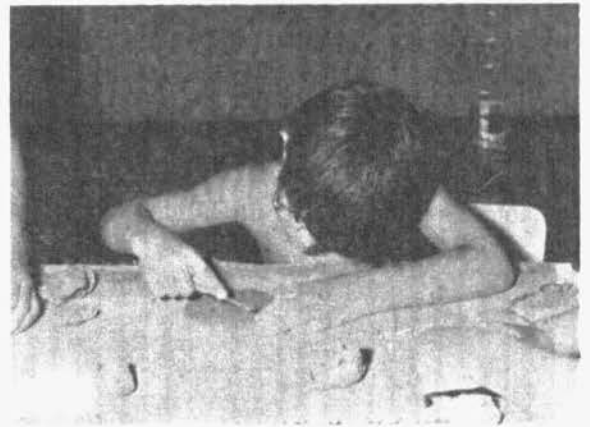
- a) Materiales: deficiencias e insuficiencias de locales y medios.
- b) Personales: formación y perfeccionamiento incompletos del actual Profesorado de E. G. B. por niveles y áreas. No contar con profesores bien especializados para atender a los escolares con problemas de aprendizaje y



niños retardados. Limitación de las plantillas e inadecuado sistema de provisión de vacantes. Ausencia de la función tutorial e inexistencia del departamento de orientación a nivel de centro.

- c) Funciones: vacío normativo que se refleja en una falta de delimitación de funciones y responsabilidades. Insuficiencia de criterios objetivos para una evaluación seria del rendimiento de los centros. Libros de texto inadecuados para un elevado número de escolares, ya que no consideran la evolución psíquica del niño ni la realidad social en la que se desenvuelve.

3. Antes de poner en marcha los equipos multiprofesionales, lo que procede es resolver las deficiencias de estructura y funciona-



miento anteriormente citadas, que son las que generan un gran porcentaje del fracaso escolar.

4. Se entiende que es necesario que exista un Plan Nacional de Educación Especial por razones de coordinación, perfeccionamiento y mejora del propio sistema y eliminación de la actual anarquía en este campo.

5. Los principios de integración, sectorización, normalización e individualización son fundamentales, intrínsecos, además, al propio concepto de educación en general. Sin embargo, el principio de sectorización tiene el peligro de que al frente de cada sector hay previsto un equipo multiprofesional, concebido no como apoyo, sino como elemento superestructurado, ejecutivo y jerárquico. Debe considerarse como servicio "staff", y no como línea. La estructura de línea debe seguir siendo la actual.

6. Debe delimitarse muy claramente el concepto de Educación Especial, ya que podría producirse una grave distorsión en la E. G. B. con establecimiento de servicios que irían en contra del principio de integración.

7. Si se potencian los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, y se adecuan los servicios de diagnóstico y orientación terapéutica del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, y otros, estos equipos, debidamente coordinados, cumplirían las funciones específicas del equipo multiprofesional previsto en el Plan Nacional de Educación Especial.

8. Debe emprenderse una legislación actualizada en materia de Educación Especial, que se puede clasificar en: ordenación académica, centros, profesorado, alumnos y administración educativa.



9. Se hace un análisis de la infraestructura actual de la Educación Especial y se coincide en la idea de que los recursos actuales no están debidamente aprovechados. Hay infrautilización de recursos materiales y personales, necesitándose:

- Coordinación en los planes de construcción de edificios.
- Coordinación para el uso de centros dependientes de otros organismos y Ministerios.
- Información de puestos vacantes.
- Adecuación de cada edificio a la tipología del deficiente o a los servicios que en el mismo puedan implantarse.
- Información sobre la naturaleza, características y distribución del material destinado a los centros.

- Previsión coordinada de servicios complementarios (comedor y transporte).
- Acción provincial coordinada de las distintas ayudas, becas y subvenciones concedidas por diversos organismos y entidades para evitar la multiplicidad de dotaciones en determinados servicios y déficit en otros, con inadecuación en la aplicación de fondos y violación, en algunos casos, del principio de gratuidad en la enseñanza del deficiente.
- Adecuación de la preparación del profesorado a las necesidades reales de la Educación Especial y aplicación de las vías administrativas para la adecuada provisión de plazas.
- Coordinación de los servicios técnicos existentes a nivel provincial y funcionalidad de los mismos para su aplicación extensiva a toda la población escolar necesitada de ellos.

ALUMNOS

1. Se señalan como criterios ordenadores de la escolarización de alumnos con deficiencias, los siguientes: tipo y grado de deficiencia, medio geográfico, régimen de estancia en el Centro y edad.

2. Los alumnos con deficiencias leves, deberán escolarizarse en unidades escolares integradas en centros ordinarios. Los de tipo medio y grave en centros específicos o centros polivalentes. La escolarización en régimen de internado sólo se efectuará en casos extremos. Situación intermedia y aconsejable es la de media pensión, con comedor escolar, con jornada de mañana y tarde, por razones de orden psico-pedagógico y de rendimiento.

3. La edad límite de escolaridad en las aulas integradas en centros ordinarios debe fijarse en los dieciséis años, si bien podría facilitarse la prórroga hasta los dieciocho cuando el alumno se haya integrado en el régimen normal de la E. G. B. y existan razones que lo justifiquen. En los centros específicos la edad límite será de dieciocho años.

4. La normativa sobre la edad de los niños transportados debe permitir que lo sean los niños deficientes de cinco años, a fin de hacer posible una atención más temprana.

5. Deben matizarse, con la flexibilidad

necesaria, las normas generales existentes en materia de evaluación de alumnos, promoción de clase, documentación académica y expediente del alumno.

Francisco ECERO DOBLAS
Inspector Central de E. G. B.

LOS TURNOS INTEGRADOS DE EDUCACION ESPECIAL EN CENTROS DE VACACIONES ESCOLARES

La educación especial ha de tener la preocupación de que los deficientes utilicen las instalaciones y servicios normales de su sector comunitario, procurando que se presten dentro de su medio familiar y social.

(Del Plan Nacional de Educación Especial, 1979.)

INDICE

Presentación.
Objetivos. Los instrumentos.
Preparación, realización.
Las evaluaciones.
Síntesis final.

En el verano de 1979, el I. N. E. E. ha iniciado una experiencia de turnos integrados de vacaciones escolares, en grupos mixtos de alumnos de aulas especiales y compañeros suyos de régimen ordinario del mismo Colegio Nacional.

En efecto, durante dos semanas en cada turno, dos grupos mixtos han convivido en un Centro de Vacaciones, en la población marinera turística de Santa Pola, provincia de Alicante.

En cada turno, un total de cuarenta y dos niños y niñas, cinco profesores y monitores, y cinco auxiliares, entre cocineras y limpiadoras. De este total de cuarenta y dos, doce de ellos son deficientes y, el resto, normales.

De los deficientes, hay ligeros, medios, caracteriales y sordos.

La proporción total fue estudiada de modo que los deficientes fuesen *minoría*, tal como ocurre en la *situación normal*, escolar, social o familiar.

El *principio básico* de organización y funcionamiento fue el de *indiscriminación total*, es decir, participación en actividades según preferencias, y no aptitudes o rendimientos académicos anteriores. En todo momento tuvimos en cuenta que no se trataba de reproducir esquemas escolares, programas escolásticos o actividades "de recuperación" que, planteadas como específicas, terminan en discriminadas-discriminatorias.

El edificio elegido es un Colegio Nacional que en verano se convierte en Centro de Vacaciones Escolares. Dos de los turnos de verano fueron ocupados por nuestros alumnos.

OBJETIVOS

Uno y primordial: que unos chicos "de educación especial" disfrutasen de vacacio-



nes de verano, "como los demás" y "con los demás". Dicho así, llanamente, supone, no obstante, mucho:

- Hacer viable la igualdad de oportunidades para unos escolares bastante menos atendidos que sus compañeros normales.
- Dar también, ¿por qué no?, una posibilidad de vacaciones a unos padres que no conocen respiro en la atención a sus hijos deficientes.

Otros objetivos siguen a continuación:

- Conocer las condiciones en que es posible esta convivencia "de unos y otros", integrados en un colectivo indiscriminado.



- Obtener un esquema transferible a experiencias posteriores, para hacer viable el funcionamiento "normal" de otros turnos, en otros lugares, y que exige tener datos sobre:
 - Proporción deficientes-normales.
 - Grados de integración en distintas situaciones.
 - Comprobar instrumentos de medida de conductas integradas, según modelos de modificación de conducta (escuela conductista).
 - Obtener socio y psicogramas y átomos sociales en situaciones inéditas hasta ahora.
 - Esbozar un programa standard de actividades no académicas para turnos integrados.

LOS INSTRUMENTOS

Un equipo mixto de profesores de Educación Especial, monitores-alumnos de magisterio y profesores no especialistas, un profesor de Formación Profesional, y un psicólogo, ponen en marcha un plan de actividades para dentro y fuera del Centro de Vacaciones.

- a) *Dentro del recinto.* Talleres de teatro, cerámica, música, de trabajos manuales, deportes, convivencias.
- b) *Fuera del recinto.* Paseos, excursiones, visitas, cine de verano, marchas de rastreo, la playa.

Y con un "horario de verano" (acostarse no muy pronto, levantarse no muy pronto). De nueve mañana a once noche:

- Playa y talleres por la mañana.
- Deportes, visitas y excursiones, cine, por la tarde.
- Dos "grandes excursiones" de todo el día (la isla de Tabarca y los jardines de Elche).
- Cine de verano, alguna noche.
- Convivencias, después de la cena.

PREPARACION, REALIZACION

Los turnos comenzaron a fines de julio. Pero nos pusimos a trabajar en mayo:

- Convocar a los padres (de unos y de otros).
- Preparar programas y horarios, y discutirlos.
- Visitar el centro de vacaciones.
- "Avistar" proveedores.
- Elaborar Memoria previa "para Madrid".
- Elaborar presupuestos.
- Adquirir material.

Tres reuniones de equipo, dos reuniones generales de ambos equipos, dos reuniones con padres.

La realización fue la puesta en actividad del Plan previsto y una observación constante de fallos, errores e inexperiencias, la cumplimentación de los cuestionarios de observación y la mejora constante de la tarea cotidiana.

¿Qué resultó mejor?, según los chicos (encuesta):

- 1.º El taller de cerámica.
- 2.º El taller de teatro.



- 3.º Las convivencias después de la cena.
- 4.º El taller de música.

Y fuera del centro:

- 1.º Las grandes excursiones.
- 2.º Las marchas de rastreo.
- 3.º Las visitas a las salinas y a los astilleros.

¿Qué fue menos interesante?:

- 1.º La psicomotricidad, la gimnasia.
- 2.º Los deportes.
- 3.º Los trabajos manuales "como en la escuela".

LAS EVALUACIONES

Se realizó una *evaluación general*, siguiendo un cuestionario analítico y con pretensiones de exhaustividad. Cada detalle del turno, cada aspecto de las actividades, cada capítulo del presupuesto, fueron analizados. De esta evaluación realizada por todo el equipo participante y asesor destacamos los siguientes aspectos:

1. *Aspectos materiales.* El edificio, en términos generales, es adecuado. No precisa adaptación alguna para el uso específico de estos turnos.

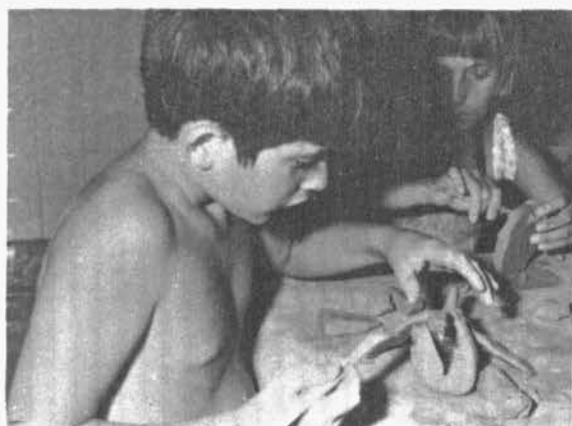
La distancia a las playas fue una cierta dificultad, que suponemos es general para los anteriores y posteriores usuarios.

La saturación de bañistas también fue ocasión de molestias. La no existencia de un espacio acotado en la playa para los chicos aumentó las dificultades.

Debería espaciarse más el tiempo de un turno a otro para revisar instalaciones y reparar mobiliario y material.

2. *Equipo docente.* Se precisa algún animador para actividades tales como teatro, música, deportes. Es imprescindible que el equipo docente, y aun el no docente, existan y estén conjuntados ("rodados") con anterioridad al comienzo de los turnos. Dos semanas son un tiempo muy corto para consolidar lo que no esté integrado de antemano.

3. *Los escolares.* El turno total de participantes puede incrementarse a cincuenta por turno, no más. Igualmente puede aumentar la ratio deficientes/normales. La mínima



sería 1:3 y la máxima, con precauciones, de 1:1.

Y puede haber distintos tipos de disminuidos en el mismo turno. También heterogeneidad de sexos y edades es admisible.

Lo que sí es condición precisa es la procedencia de los grupos mixtos de los mismos centros escolares. Es decir, grupos completos de unos y otros, de un mismo centro, y que se reencuentran en el centro de vacaciones.

Es muy necesaria la información anterior de cada chico, especialmente de los disminuidos. Y algunos de los profesores o monitores deben proceder de los mismos centros escolares que los niños.

4. *Metodología.* Métodos activos, participativos, abiertos, creativos. Romper la inhibición, el temor a hacer las cosas mal, no esperar la sanción, positiva o negativa, como norma que culmina cualquier actividad de los muchachos.

Capacidad del profesor para admitir la respuesta diferente, no prevista.

Y lo menos parecido a la actividad y modos escolares. Ni escribir, ni dibujar, ni hacer gimnasia, ni leer, ni estudiar. ¡Es verano y estamos de vacaciones!

5. *El presupuesto.* Los gastos por comensal y día se sitúan entre las 180 y las 240 pesetas de un turno a otro.

El capítulo de material fungible resultó insuficiente. La compra de arcilla, ante el éxito en su manipulación, hubo de ser incrementada. El instrumental de música (percusión) también resultó escaso, según las previsiones iniciales.

También hubo de adquirirse mayor cantidad de juegos de sala (parchís, damas, ajedrez, etc.).

Las atenciones médicas fueron capítulo nada desdeñable.

Y en los imprevistos hubo que capitular:

- Reparación de la cámara frigorífica, lavandería, limpiezas generales, reparaciones de mobiliario, transporte de mobiliario.

Evaluación sociométrica

Fue el segundo tipo de medida aplicado y del cual se trató de obtener parámetros válidos para actuaciones próximas.

En primer lugar, atendimos a los *agrupamientos espontáneos*, procurando ofrecer ocasiones suficientes para el ejercicio de la *dinámica propia*. Así resultó que los *criterios de agrupamiento espontáneo* no se polarizaron en torno a los criterios normalidad-subnormalidad, sino en los de

- Edad.
- Sexo.
- Centro de origen.
- Localidad.



Los rechazos tampoco están correlacionados con la deficiencia o normalidad, sino con

- Conductas antisociales (groserías, agresividad).
- Deseos de destacar sobre los demás.
- Aspecto físico poco agradable (suciedad, desaliño).

El *liderazgo* fue compartido por niños normales (más iniciativa, mayores recursos ante situaciones inéditas) y las niñas sordas e

hipoacúsicas, a las que desde aquí y ahora renunciaríamos a clasificarlas como deficientes, sino sujetos que usan una prótesis, como el que precisa de unas gafas para ver bien. Son niñas de una capacidad de relación excelente, de una sensibilidad y deseos de ayuda excepcionales.

Los rasgos de *mutua ayuda*, *pequeños grupos*, *haces de átomos*, *indiferentes*, tampoco estaban correlacionados con la deficiencia-normalidad.

3. Evaluación por modificación de conducta

A partir de unas tablas de técnicas de modificación de conductas del profesor Ribes y un desarrollo de las áreas P. A. C. se confeccionaron los repertorios que se presentan a continuación y que sirvieron como diseño de observación de conductas en dos áreas:

- Personal-cuidado propio.
- Social-relaciones.

Y hemos prescindido de las *conductas escolares o académicas* por estimar que la situación "vacaciones escolares" hacía aconsejable su no inclusión por razones obvias.

Hay que decir que el equipo de observadores tuvo que ser improvisado. En buena técnica de modificación de conductas tendríamos que haber contado con observadores a tiempo exclusivo y entrenados previamente. Ni una ni otra cosa tuvimos, pero quisimos iniciar la experiencia, con tan escaso bagaje, tratando de remediarlo con entusiasmo y humildad. Los resultados han sido, cuando menos, alentadores.

En las tablas que siguen se han presentado cuatro grupos de observados:

- Normales (incluyendo aquí a los sordos).
- Deficientes ligeros.
- Deficientes medios.
- Caracteriales.

Para cada grupo se han anotado los datos de la estimación inicial (E. I.) y los de estimación final (E. F.).

No hemos querido tabular ni procesar estadísticamente las ganancias, por tratarse de "scores" puramente estimativas, con es-

casos sujetos y sin referencia posible con muestras semejantes, por tratarse, que se pamos, de la primera vez que se aborda

tal experiencia. Conservamos los datos, como es de suponer, para sumarlos a las experiencias similares próximas.

(Puntuación 0-3)	Normales		Def. liger.		Def. medio		Caracterial	
	E. I.	E. F.	E. I.	E. F.	E. I.	E. F.	E. I.	E. F.
ESCALA A. REPERTORIO BASICO DE CONDUCTA-CUIDADO PERSONAL								
1.1. Vestirse	2	2	1	2	1	2	2	2
1.2. Peinarse	2	2	1	2	1	2	2	2
1.3. Lavarse manos y cara	1	3	1	3	1	3	2	2
1.4. Ducharse	1	3	1	3	1	3	1	2
1.5. Secarse el cuerpo tras ducha y baño	1	3	1	3	1	3	1	2
1.6. Secarse manos y cara	1	3	1	3	1	3	1	2
1.7. Cepillarse dientes	1	3	1	3	1	3	1	2
1.8. Cortarse uñas manos	1	2	1	2	1	2	1	1
1.9. Cortarse uñas pies	1	3	1	3	1	2	1	2
1.10. Hacerse la cama	1	3	1	3	1	3	1	2
1.11. Ordenar ropa	0	3	0	3	0	2	0	1
1.12. Atarse cordones calzado	2	3	1	2	0	1	1	1
1.13. Desatarse cordones calzado	1	2	1	2	0	1	0	1
1.14. Evitar manchas o suciedad y limpiar o disminuir ambas.	2	2	1	2	0	1	0	1
1.15. Lavar alguna prenda	0	3	0	3	0	3	0	1
1.16. Tender-recoger ropa	0	3	0	3	0	3	0	1
1.17. Comer en la mesa:								
1.171. Sentarse-levantarse	1	2	0	2	0	2	0	1
1.172. Usar adecuadamente cubiertos	1	2	1	2	1	2	1	2
1.173. Comer-beber adecuadamente	1	2	1	2	1	2	1	2
ESCALA B. CONDUCTA SOCIAL								
2.1. Observa normas generales de convivencia (cumple horarios, comienzo y fin de tareas de equipo)	2	3	1	3	1	2	1	2
2.2. Usa adecuadamente del tono de voz (voz alta-baja, según conversación, lugar y distancia)	0	1	0	1	0	1	0	1
2.3. Domina el espacio próximo (andar, correr, saltar; ir aprisa, despacio, según circunstancias)	1	2	1	2	1	2	1	2
2.4. Domina el tiempo (saber calcular tiempo disponible para cada actividad o desplazamiento)	1	3	1	2	1	2	1	3
2.5. Cuidado y uso de las cosas: abrir y cerrar puertas, ventanas, cajones, armarios, uso de mesas, sillas	0	2	0	2	0	1	0	1
2.6. Uso y administración de material específico: fungible, didáctico en general	1	2	1	2	1	2	1	2
2.7. Aseo y cuidado de espacios: material usado, papeles y envolturas, restos	0	1	0	1	0	1	0	0
2.8. Colaboración en el mantenimiento de espacios de uso común: pasillos, patios, salas de juego	0	1	0	2	0	2	0	1
2.9. Integración en grupo: actividad espontánea	2	3	1	3	0	2	0	1
2.9 bis. Integración en grupo: actividad dirigida, propuesta.	2	3	1	3	1	2	1	1
2.10. Sentido cooperativo: ayuda a los demás	2	3	2	3	2	3	1	1
2.11. Tiene iniciativas en favor del grupo	1	3	1	2	1	1	1	1
2.12. Conducta adecuada en lugares, edificios públicos y medios de transporte en general	1	2	1	2	1	2	1	1
2.13. Uso adecuado de formas de cortesía: gracias, por favor, ¿se puede?, ceder el paso, abrir una puerta para alguien..., con profesores y adultos en general	0	1	0	2	0	1	0	1
2.13 bis. Idem, ídem, con compañeros	0	0	0	1	0	0	0	0

RESUMEN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS

Se observa, en términos generales, la baja puntuación inicial de todos los grupos en conductas básicas. En el caso de los deficientes puede entenderse como una sobreprotección familiar, que impide la responsabilidad propia. En el caso de los normales, a una insuficiente atención familiar (origen social medio-bajo).

El grupo que menos ha progresado ha sido el de caracteriales. El de mayores progresos, el de deficientes ligeros.

Los sordos e hipoacúsicos han sido incluidos entre los normales, pues desde el primer día su conducta era totalmente homologable a tales niños, a los que superaban en predisposiciones para la cooperación e iniciativas en favor de los más débiles.

Fue insuficiente la concienciación para la mejora de tales conducta, por falta de programación previa, por falta de personal y, por qué no decirlo, por falta de dominio de las técnicas correspondientes. No obstante, hemos comprobado la posibilidad de modificación y, sobre todo, la necesidad.

Nos planteamos la conveniencia o no de remitir un cuestionario con los ítems aquí señalados, previo a la llegada de los chicos, a fin de contar con una evaluación inicial efectuada por quienes le conocen mejor (familia, centro escolar). Pensamos si podría despertar susceptibilidades o prejuizar valores de conducta.

También esperamos más colaboraciones para extender los dos repertorios.

Podemos obtener, no obstante, algunas conclusiones válidas respecto a este apartado, tales como:

- Poseemos un instrumento de medida que se apunta como útil.
- Hemos iniciado la medida de unidades de conducta.
- Aún en situación precaria por escasez de medios técnicos y personales, es posible la modificación de conducta en hábitos personales y sociales.
- En la programación de los turnos integrados hay que incluir la preparación de personal en observación de conductas y en técnicas de modificación de conductas.

- Los repertorios de observación deben ser abiertos a fin de poder incluir nuevos ítems.
- La experiencia debería ser abordada simultáneamente en distintos turnos integrados, a fin de conseguir baremaciones fiables suficientes.

SINTESIS FINAL

He aquí expuestas, apretadamente, las primeras experiencias de integración de escolares deficientes con niños no afectados, en un tiempo y lugar de vacaciones.



Hemos iniciado la confección de un diseño válido-transferible para esta situación extraescolar.

Concluimos que es posible y recomendable la integración de unos y otros entendiéndolo que los niños deficientes también tienen derecho a unas vacaciones en las mismas condiciones y lugares que sus compañeros del colegio. Nunca separados y aislados.

Y que ahí, en esa experiencia, hay una excelente ocasión de aprender, de enriquecer la investigación en Educación Especial.

El que sea la primera, y que esté abierta y con primeros datos de diseño acumulables y modificables, es su mayor garantía.

arte en imágenes



Cada ejemplar de la colección
"Arte en Imágenes" consta de 12
diapositivas, recogidas en una carpeta en forma de libro
(de 12,5 x 18 cm.), con texto explicativo.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Velázquez, I: Retratos reales | 17. Chillida, I: Metal |
| 2. Goya, I: Retratos reales | 18. Picasso, II: 1906-1916 |
| 3. Zurbarán | 19. Solana |
| 4. Miró | 20. Gaudí |
| 5. Alonso Cano, I: Escultura. | 21. Arquitectura |
| 6. Salzillo | hispano-musulmana, I: Córdoba |
| 7. Berruguete | 22. Chillida, II: Madera, |
| 8. Martínez Montañés | alabastro, collages |
| 9. Picasso, I: (1881-1906) | 23. Zabaleta |
| 10. Escultura románica, I: | 24. Arquitectura del Renacimiento |
| Santiago de Compostela | 25. Arquitectura románica: |
| 11. Velázquez, II: | Camino de Santiago |
| Temas mitológicos | 26. Juan Gris |
| 12. El Greco, I: Museo del Prado | 27. Gargallo |
| 13. Arquitectura asturiana | 28. Fortuny |
| 14. Arquitectura neoclásica | 29. Dalí |
| 15. Prehistoria: | 30. Miguel Millares, I |
| Construcciones megalíticas | 31. Miguel Millares, II |
| 16. Cerámica española, I: | 32. Sorolla |
| Del neolítico al siglo I | 33. Canogar |

Precio de cada
ejemplar: 250 Ptas.

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

BECAS, SUBVENCIONES Y AYUDAS PARA LA EDUCACION ESPECIAL

Por Antonio CECILIA T.

Departamento Técnico
del I. N. E. E.

No puede faltar en un número dedicado monográficamente a la Educación Especial, un capítulo que hable de las becas y subvenciones que la Administración destina a este fin.

En honor a la verdad, no es suficiente la información que a los interesados llega sobre este tipo de ayudas, al menos la experiencia que se tiene con las familias con hijos necesitados de Educación Especial, que de manera frecuente peregrinan de departamento en departamento en busca de la beca o ayuda para el puesto escolar, o la rehabilitación prescrita, nos hace suponer que es necesario una mayor y asequible información sobre este extremo.

De manera general, queremos, respetando los márgenes lógicos de un artículo periodístico, hacer mención a las distintas ayudas que la Administración aporta al sector de la E. E., nos referiremos a las ayudas individualizadas y también a las subvenciones a centros y equipamiento de los mismos. Al menos será una nueva ocasión para que los profesionales de la educación tengan orientación adecuada y faciliten, a su vez, a las familias esta información.

BECAS Y AYUDAS PARA LOS ALUMNOS DE EDUCACION ESPECIAL

Las becas y ayudas económicas que el Estado aporta para los alumnos de E. E. tienen una convocatoria oficial que aparece en el "B. O. E." en los meses de enero y febrero, aproximadamente, cubriendo esta

prestación a los sujetos de E. E. desde los tres a los dieciocho años —edad escolar— o hasta los veintiuno si asisten a centros de Formación Profesional.

Estas ayudas pueden solicitarse, tanto para aquellos que están en régimen de media pensión (cubriendo la asistencia de enseñanza, transporte, comedor y rehabilitación), así como para los que se encuentran en régimen de internado (cubriendo, en este caso, la enseñanza, residencia y rehabilitación).

La ayuda se dá por alumno y año escolar.

Lógicamente, la ayuda de enseñanza no se concede a aquellos alumnos que asisten a centros que tienen convenios con la Administración o disfrutan de subvenciones a la gratuidad.

Las entidades estatales encargadas de estos créditos para ayudas a la E. E. son el Fondo Nacional de Asistencia Social (FNAS) y el Instituto Nacional de Asistencia y Promoción de Estudiantes (INAPE). (Este último cubre las funciones que anteriormente desarrollaba el PIO —Principio de Igualdad de Oportunidades.)

Las familias con hijos necesitados de E. E. deben dirigirse a la Delegación del M. de E. de su provincia en solicitud de la ayuda económica, manifestando el Centro donde recibirá atención su hijo. Muchas veces son los mismos Centros los que ayudan a las familias a cumplimentar los formularios necesarios para solicitar la beca de estudios y son ellos los que hacen llegar a la Delegación del M. de E. la solicitud de todos los alum-

nos de su Centro que están en las mismas condiciones.

La Delegación Provincial del M. de E., una vez totalizadas todas las solicitudes y comprobado la exactitud de las peticiones, hace llegar al INEE, en los plazos previstos, el número de las ayudas solicitadas y las características de las mismas. El INEE, a la vista de las solicitudes presentadas por todas las Delegaciones del M. de E. de España, es el encargado de gestionar con el INAPE y con FNAS la distribución de esta presentación para la E. E.

Las Delegaciones del M. de E., una vez que reciben las cantidades solicitadas, son los encargados de hacer llegar a los respectivos Centros las ayudas que sus alumnos habían demandado.

LA SUBVENCION PARA LA CREACION Y EQUIPAMIENTO DE CENTROS NO ESTATALES DE EDUCACION ESPECIAL

Hay que distinguir en los Centros no estatales dos tipos diferentes de conciertos entre la Administración y los centros privados: los subvencionados y los de convenio.

Por supuesto, en este artículo no se contemplan las instituciones privadas que funcionan con medios propios particulares y no desean concertar con la Administración ningún tipo de convenio. La libertad de enseñanza en nuestro país exige a todos los centros privados la autorización adecuada para su funcionamiento, permitiendo con esta autorización la creación de instituciones educativas que atiendan tanto a la enseñanza normal como la especial.

Los convenios entre la iniciativa privada y la Administración permiten tanto la creación de nueva planta de centros de educación especial, como la modificación y ampliación de los existentes, así como también el equipamiento e incluso la adquisición de inmuebles con finalidades educativas propias del objetivo de la Educación Especial.

La convocatoria para la realización de estos conciertos se presenta por la Administración una vez al año y aparece publicado tanto en el "B. O. E." como en el "Boletín Oficial del M. de E."

La solicitud para concertar con la Administración pueden realizarla tanto instituciones privadas como personas físicas, entendiendo que para la creación de nuevos Cen-

tros es necesario la autorización previa de la Delegación Provincial del M. de E. y presentación de la autorización definitiva en el caso de modificaciones.

CENTROS NO ESTATALES SUBVENCIONADOS

Anualmente aparece en el "B. O. E." y en el "B. O. del M. de E." las convocatorias para la subvención de los Centros Privados de E. E.

Junto a esta convocatoria se publican los modelos de instancias, así como los anexos a rellenar por los interesados. Estos impresos, una vez formalizados, deben presentarse en la Delegación correspondiente del M. de E. de la provincia, la cual, a su vez, complementa un informe sobre la exactitud de la petición del centro solicitante y lo remite al INEE.

Es exigencia para que se conceda la subvención a un centro de E. E. que se solicite esta ayuda económica para todas las unidades autorizadas del centro y no para parte de ellas.

También es necesario que los profesores de las respectivas unidades se encuentren en posesión de la titulación adecuada para el desempeño de su misión educativa.

Las subvenciones subren el 100 por 100 de los gastos de cada unidad, presuponiendo este crédito el desembolso por unidad y año la cantidad de 811.358 pesetas. Esta cantidad engloba las 27.300 pesetas que se destinan a los gastos de funcionamiento de una unidad y las 784.058 pesetas que cubren el sueldo del profesor, así como la Seguridad Social del mismo.

En los casos en que los centros dispongan de dieciséis unidades o más, la subvención contempla el incremento de 784.058 pesetas destinadas al sueldo y Seguridad Social de la figura del director (sin clase) del Centro.

CENTROS NO ESTATALES DE CONVENIO

Para concertar un Convenio entre un Centro Privado y la Administración existe un modelo de impreso normalizado que es necesario cumplimentar, que puede solicitarse tanto en el INEE como en la Delegación del M. de E.

Esta tramitación debe hacerse a través de la Delegación del M. de E.

El Centro de E. E. acogido al régimen de Convenio recibe de la Administración la dotación del profesorado con cualificación y titulación adecuada al desempeño de su función. Las propuestas de nombramiento de este profesorado —como queda dicho, en posesión de la titulación correspondiente—, puede hacerla el mismo Centro o en su defecto son nombrados por el Ministerio de Educación.

Este profesorado tiene exactamente los mismos derechos, a todos los efectos, que cualquier profesor funcionario del M. de E.

Además de dotar de los profesores necesarios para atender la enseñanza en el centro que suscribe un Convenio, el Ministerio dota a cada unidad de Educación Especial de 27.300 pesetas por año para gastos no inventariables.

AYUDAS Y SUBVENCIONES A LAS ASOCIACIONES Y FEDERACIONES CONSTITUIDAS PARA ATENCION DE SUJETOS DE EDUCACION ESPECIAL

El Fondo Nacional de Asistencia Social del Ministerio de Sanidad destina una importante cantidad de dinero para ayuda a las Asociaciones que tienen como objetivo la atención y promoción de las personas necesitadas de E. E.

Para solicitar estas ayudas es necesario dirigirse al Presidente del Patronato del Fondo Nacional de Asistencia Social.

La resolución de los expedientes de las ayudas solicitadas corresponden al Ministro-Presidente del Patronato Rector y, por delegación al Director General de Servicios

Sociales-Vicepresidente Ejecutivo del Patronato, previo informe de la intervención Delegada de Hacienda en el Fondo Nacional de Asistencia Social, y se notificará al órgano gestor que proceda, al Delegado Territorial, al Servicio Social colaborador, en su caso, y al interesado.

PROMOCION DE ESTUDIOS, INVESTIGACIONES Y REUNIONES CIENTIFICAS SOBRE EDUCACION ESPECIAL

También, el Fondo Nacional de Asistencia Social del M. de Sanidad dispone de un capítulo económico cuyo objetivo es la promoción de estudios e investigación referidos a la E. E.

La solicitud de ayuda económica para estos estudios han de dirigirse de la misma forma que queda dicho en las ayudas a las Asociaciones y Federaciones que se constituyen para la atención de sujetos de Educación Especial.

Por supuesto, estas ayudas y subvenciones que destinan el Fondo Nacional de Asistencia Social para la E. E., así como otras concesiones a Centros, programas de Estimulación Precoz, creación, ampliación, modernización y equipamiento de edificios de recuperación y ocupacionales con destino a la E. E. tienen que estar referidos a trabajos y obras que no persigan ningún fin lucrativo que no esté amparado en la legislación española.

De manera habitual, el "B. O. E.", así como los medios de comunicación social, se hacen eco de la publicación de estas ayudas y subvenciones para la Educación Especial.

PROBLEMATICA ACTUAL DE LAS ASOCIACIONES PRO SUBNORMALES

Por Antonio CECILIA T.

Departamento Técnico
del I. N. E. E.

Un análisis en profundidad del momento actual de las Asociaciones Pro Subnormales, de los problemas que este movimiento tiene planteados, exige una amplitud mayor que el contenido de este artículo. Con todo, es posible esbozar las líneas generales de esta problemática y de las posibles soluciones que la misma requiere.

Evidentemente, todo ello forma un conjunto entremezclado en que no es posible determinar problemas o situaciones aisladas ya que unas y otras están ligadas entre sí; esto es importante para determinar las vías por las que sería posible mejorar la actual coyuntura de todo el movimiento asociativo.

Con el fin de sistematizar este breve trabajo, se pueden dividir los problemas en tres grandes apartados, referidos a la estructura, la ideología y los aspectos prácticos.

LA ESTRUCTURA

Cuando hace veinte años se inició el movimiento asociativo pro subnormales, éste

surgía, salvo en raras excepciones, en las capitales de provincia a las que las asociaciones extendían su ámbito de actuación. Ciertamente, el nivel provincial que determinaban los estatutos no implicaba una dedicación extensiva a toda la provincia; la mayoría de las asociaciones circunscribían sus actividades al núcleo de la capital y en ocasiones a la periferia.

Esta falta de proyección provincial, que no era, por otra parte, el reflejo de la voluntad de los directivos, sino la imposibilidad material de actuar de otro modo, ha sido determinante para que en zonas de mayor densidad demográfica, o con núcleos de población importantes, hayan surgido asociaciones con carácter comarcal o local. Así, del esquema de una asociación por provincia que hubiera sido más lógico se ha pasado a la situación actual; las asociaciones superan hoy las ciento sesenta, de las que la mayoría están agrupadas en la Federación Española de Asociaciones pro Subnormales.

Paradójicamente, el número

de afiliados no ha aumentado en la misma proporción que lo han hecho las asociaciones, ya que éstas han ido desgajando de la asociación provincial a los asociados de su propia localidad, con lo que se llega a la conclusión de que el mayor número de asociaciones no supone más fuerza del movimiento asociativo, sino un mayor fraccionamiento de éste, con las consecuencias que implica.

La situación se complica con la creación de los entes autonómicos, ya que la misma filosofía que llevó a las asociaciones a procurarse una voz única a nivel nacional —una de las razones de la creación de la FEAPS— está provocando su unión a nivel regional: ser cauce de diálogo con los diferentes Consejos Generales de los entes autonómicos. Finalmente, hay que añadir que la libertad de asociación favorece la aparición de entes de naturaleza asociativa con fines más o menos limitados y, en ocasiones, con dudosa capacidad para llevarlos a la práctica.

La parte positiva de esta situación estriba en la auten-



tividad del asociacionismo que no está fomentado desde una estructura superior con el fin de aumentar artificialmente la fuerza del movimiento, sino que responde a decisiones auténticas, no siempre acertadas, movidas por el deseo de fomentar la creación de servicios y mejorar las condiciones de vida de los deficientes. En su contra hay que destacar las mayores dificultades de coordinación de entes con su propia personalidad jurídica, con la posibilidad de tomar decisiones libremente, aunque, en determinadas circunstancias, se quiebre la disciplina del grupo.

No tiene sentido plantearse ahora si la estructura hubiera podido ser otra y si, de ser así, hubiera resultado más eficaz. Por el contrario, hay que estudiar la mejor forma de fortalecer las asociaciones, individualmente y en su conjunto. En este sentido, la creación de federaciones regionales a las que antes me he referido puede ser un buen sistema que contribuya a ese fortalecimiento

que estará también mediado por la definitiva configuración autonómica que adopte el país.

LA IDEOLOGIA

La disparidad de asociaciones, sus diferentes estructuras, hacen que resulte difícil contar con una ideología común, especialmente cuando hay que materializarla en realidades concretas. Puede decirse que el sentir general de los padres, reunidos en las asociaciones, consiste en la defensa de los deficientes mentales, su promoción personal y su integración social.

Sin embargo, esta ideología contiene a su vez ideales más concretos en los que la unanimidad no existe. Esto es una manifestación de enriquecimiento, pero también comporta servidumbres, especialmente a la hora de establecer una estrategia de acción. Esta realidad es algo lógico, porque responde a la pluralidad de personas que integran el movimiento aso-

ciativo, a la diversidad de circunstancias, a la diferente problemática de cada entorno familiar. Por eso, la síntesis ideológica sólo se puede lograr mediante formulaciones de contenido amplio, dejando que cada grupo las interprete de la manera que crea más conveniente a su situación.

Lo que está claro es que el panorama de las asociaciones de padres se ha enriquecido considerablemente desde su creación. Inicialmente, no pasaba de un deseo de los familiares afectados por el problema de no estar más tiempo solos, de hacer algo por sus hijos subnormales. Las experiencias y las realidades conseguidas han enfrentado a las asociaciones con la necesidad de contar con nuevos planteamientos y revisar los existentes. Es un proceso lento pero que, pese a ello, está progresando considerablemente y, sobre todo, está contemplando otras posibilidades que tan sólo diez años antes nadie se podía plantear.

LA PRACTICA

Pese a los inconvenientes estructurales e ideológicos, es en la práctica donde las asociaciones pro subnormales tropiezan con mayores inconvenientes para la realización de sus fines.

Por imperativo de las circunstancias, y ya desde sus comienzos, el movimiento pro subnormales en general y las asociaciones en concreto han trascendido el ámbito estrictamente asociativo para proyectarse hacia la realización de centros y servicios. Y lo han tenido que ha-

cer por la inexistencia de soluciones para los deficientes mentales y la inoperancia de la Administración a la hora de desarrollar una política en favor de este colectivo.

Hace veinte años, por ejemplo, los centros de educación especial eran prácticamente inexistentes en toda España y uno de los objetivos concretos que las nacientes asociaciones se trazaron fue el crear una escuela a la que pudiera asistir un número reducido de deficientes mentales. Y se tuvo que improvisar el profesorado y las aulas, casi todo. Poco a poco la Administración ha ido creando una estructura que, aunque todavía insuficiente, permite abrigar esperanzas de solución para un futuro no lejano.

En este sentido la educación especial fue pionera como lo fue el Ministerio de Educación entre los demás departamentos. La dinámica de las asociaciones y las necesidades existentes han sido la causa de que se ampliara la gama de servicios, centros asistenciales, de trabajo, guarderías, etc., han sido iniciativas promovidas por el movimiento asociativo que hoy cuenta con una importante estructura de servicios y centros.

¿Qué problemas plantea esta realidad?

El primero, y el más conocido, es el económico. La idea de las asociaciones ha sido el ser promotoras de centros; la realidad les ha llevado, además, a ser gestoras de ellos. Y esta situación ha provocado la necesidad de conseguir una financiación para todos los servicios dependientes de las asociaciones. Los canales arbi-



trados por la Administración son insuficientes por lo que es preciso recurrir a procedimientos que consumen buena parte de las energías del personal en detrimento de la realización de acciones estrictamente asociativas. Pero además, por lo general, los recursos oficiales llegan con retraso, a veces con considerable retraso, lo que obliga a las asociaciones a recurrir al crédito privado, convirtiéndose, paradójicamente, en financiadoras temporales de la acción oficial.

Las consecuencias son, entre otras, la imposibilidad de realizar una planificación aun a corto plazo, la inseguridad respecto a la continuidad de los servicios y, en definitiva, peor calidad de éstos.

Otro problema que está ahí consiste en el desajuste que se produce en los fines asociativos. Los directivos hoy están más preocupados por gestionar los servicios y obtener recursos que por llevar a la práctica cuantas acciones figuran en los respec-

tivos estatutos de contenido puramente asociativo. En alguna manera, y sólo en alguna manera, muchas asociaciones son empresas de servicios, y un padre que inicialmente estuvo dispuesto a prestar su buen sentido para una colaboración desinteresada, encuentra hoy comprometida su responsabilidad en la gestión de millones que, en algunos casos, rondan el centenar.

También hay que tener en cuenta las tensiones sociales, desconocidas en las asociaciones y que sin embargo han cobrado una casi permanente actualidad. Tal vez esta realidad haya cogido a muchas asociaciones a contrapié, sin preparación en sus directivas para hacer frente a un movimiento reivindicativo de los profesionales que trabajan en este sector. Sin embargo, esto no es más que una muestra de normalización de las propias asociaciones que están pasando de ser unos entes benéficos a convertirse en elementos activos de una sociedad diná-



Deficientes que han de servir de pauta tanto para la propia Administración como para las asociaciones y la iniciativa privada.

Pese a estas dos nuevas realidades, las asociaciones precisan, en algunos casos, una actualización en sus esquemas de funcionamiento que haga más eficaz su labor. Para ello deberán empeñarse a fondo, no sólo en la resolución de los problemas que plantea la práctica cotidiana, sino asumiendo un papel efectivo en la defensa de las personas deficientes y sus derechos.

mica y compleja. Por eso, este fenómeno ha de entenderse en sus aspectos positivos, sin darle la espalda, sino negociando y procurando encontrar soluciones satisfactorias.

Finalmente, y para terminar este esbozo de la realidad práctica de este movimiento es preciso hacer mención de los nuevos condicionamientos políticos y su más directa consecuencia de una nueva forma de actuar. La política de acercamiento al poder como sistema de acción se está trocando por una reivindicación casi permanente. Este cambio es lento porque de una parte exige un cambio de mentalidad y, por otra, una exposición de los problemas que requiere estudio serio, argumentos sólidos. En definitiva, frases genéricas como "faltan escuelas" hoy no son admisibles. Es preciso justificar verdaderamente las necesidades y a ello deben acoplar sus planteamientos las diversas asociaciones si pretenden proseguir actuando con eficacia.

EL FUTURO

El futuro de la deficiencia mental y de las asociaciones se presenta moderadamente optimista. Avalan esta afirmación dos hechos concretos. El primero de ellos consiste en la existencia de un conocimiento público y una conciencia social, cada vez mayores, acerca de la deficiencia mental, conocimiento que, en su mayor parte, ha sido promovido por las Asociaciones Pro Subnormales a través de campañas de orientación pública así como a través de las diferentes publicaciones que existen sobre el tema. Sin que pueda afirmarse que la deficiencia mental es un problema que está en la calle, sí puede decirse que ya no es una cuestión desconocida.

Otro hecho importante es la elaboración, por parte de la Administración, de sendos planes en materia de Prevención y de Educación Especial, ambos realizados en el marco del Real Patronato de Educación y Atención de

ASOCIACION ESPAÑOLA DE PROFESORES DE PEDAGOGIA TERAPEUTICA

Reconocida por resolución de 9 de noviembre de 1965, según acuerdo de la Dirección General de Política Interior del entonces Ministerio de la Gobernación y acogida a la Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964, nace la Asociación Española de Profesores de Pedagogía Terapéutica.

La asociación que fue creada a instancias de un grupo de profesores del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica, fue esparciéndose por todas las regiones y provincias de España, manteniendo contactos con diversos países de Europa y de América Latina, y siendo reconocida por las diferentes organizaciones internacionales.

Entre sus fines podemos destacar la organización de conferencias, jornadas de estudio y cursos de perfeccio-

namiento sobre las diferentes técnicas, métodos y actividades relacionadas con la Educación Especial, así podemos hacer significación al Primer Curso de perfeccionamiento para profesores de Pedagogía Terapéutica.

Hoy en día la asociación se mueve al igual que la situación política del país, una Junta Nacional Central elegida democráticamente y diferentes juntas a nivel provincial o regional con autonomía para la ejecución de los fines dentro del marco de su competencia territorial.

Otra de las características que define su necesidad es la de estar representada en las Delegaciones Provinciales del Departamento, pudiendo llevar al Ministerio las inquietudes de profesionales y Asociaciones de Padres con respecto al mundo de los deficientes.

En la actualidad cuenta con 3.500 profesores especializados, que participan en programas de estudio e investigación. Su financiación corresponde a las cuotas de los afiliados, no habiendo recibido en ningún caso ayuda alguna del Ministerio de Educación.

En el año 1977 participó en las discusiones para la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial.

ORGANIZACIONES Y ASOCIACIONES PROFESIONALES Y DE PROMOCIÓN DEL SORDO

En España existen asociaciones de padres y amigos de los sordos, asociaciones de sordos, los profesores especializados en la rehabilita-

ción de la sordera tienen también su asociación e incluso la iniciativa privada ha institucionalizado servicios de promoción y asistencia a los sordos.

Televisión Española, desde hace casi tres años, ha dedicado un programa especial al mundo del silencio que tiene una periodicidad semanal —se emite los domingos a las diez de la mañana con una duración de treinta minutos—, y en él se recogen tanto noticias del mundo de los sordos, como todos aquellos aspectos tanto políticos como sociales que son del interés de los disminuidos de la audición, de sus familias o de los profesionales que les atienden.

La primera iniciativa de tipo asociativo surgió en los propios sordos. Más de setenta años cuenta ya la Asociación de Sordomudos de Madrid, primera de las que en España se han constituido y en las que se agrupan la mayor parte de los deficientes de audición adultos españoles. En la actualidad pasan de cincuenta estas asociaciones y existe una Federación de ámbito nacional que las agrupa. Recientemente y con carácter regionalista, varias asociaciones de sordos provinciales están constituyendo federaciones regionales; tales son las federaciones de Andalucía, Cataluña, Levante, etc.

En 1975, la Federación Nacional de Asociaciones de Sordomudos celebró su Primer Congreso Nacional, el cual presidió S. M. la Reina Doña Sofía y que constituyó un extraordinario éxito tanto de asistencia como de ponencias y comunicaciones presentadas al mismo.

En 1956 y debido a la iniciativa del que fuera director-comisario del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid, don Miguel Baena Rodríguez, surge la idea de constituir la Asociación Española de Educadores de Sordos y de Trastornos de la Palabra y del Lenguaje Hablado y Escrito (A. E. E. S.).

El profesor don Dídimo Fresno Rico fue el paladín y motor de su puesta en marcha, redactando el proyecto de Reglamento que fue discutido y aprobado por los 80 profesores que en principio constituyeron esta asociación.

Más de seiscientos profesionales de la educación de los sordos tiene en la actualidad la A. E. E. S., dos delegaciones regionales —Andalucía y Cataluña— y otras en gestación, descentralizan y hacen más operativas sus actividades.

La A. E. E. S. celebra bianualmente un congreso nacional y con frecuencia jornadas de estudios, simposios y actividades tendentes al intercambio de experiencias y actualización profesional. Trimestralmente edita la revista "Estudios A. E. E. S.", distribuida a sus asociados y que tiene un carácter exclusivamente técnico. A. E. E. S. mantiene contactos con asociaciones similares de otras naciones y en estos momentos gestiona su incorporación a la Federación Europea de Asociaciones de Profesores de Sordos.

La iniciativa privada presta en nuestro país un notable impulso en la búsqueda de soluciones a la problemática que plantea la sordera. La Fundación General Mediterránea a través de su Pa-

tronato de Promoción y Asistencia a Sordos —PROAS—, creado hace cinco años, con sede en Madrid y delegaciones en Barcelona y Granada, ha propiciado gran número de investigaciones y proyectos que sería prolijo enumerar.

La edición de la revista "PROAS", con un censo de lectores calculado en más de cuarenta mil, da idea de una de sus realizaciones de mayor éxito. Esta revista se distribuye en gran número en los países americanos de habla española.

Mención especial ha de hacerse a la primera campaña de sensibilización de la sociedad en el tema de la sordera que con el slogan "CONTAD CON LOS SORDOS", durante los meses de julio y agosto se desarrolló en España. Todos los medios de comunicación social prensa, radio, televisión, vallas, etcétera, fueron empleados en esta campaña.

Quizá sea interesante destacar, también, la excelente colaboración que ha existido siempre entre la iniciativa

privada (en este caso PROAS), con la Administración (en esta ocasión con el SEREM y con el INEE). Cursos para profesores, proyectos de investigación para programar la educación de los escolares sordos, son muestras de este trabajo conjunto de la Administración y la iniciativa privada.

Propiciadas en un principio por PROAS nacen en España las A. S. P. A. S. —Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos—. Asociaciones de ámbito provincial que tratan en englobar a todos los padres con hijos deficientes de audición de una provincia.

Estas asociaciones —en la actualidad existen más de treinta en nuestro país—, son totalmente autónomas e independientes. Están regidas por los propios padres y ya están agrupándose en federaciones regionales y acaba de constituirse la FIAPAS (Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos), que trata de que todas las asociaciones que lógicamente tienen

problemática e intereses comunes presenten un frente homogéneo en la búsqueda de soluciones.

Finalizamos este breve recorrido por las diferentes asociaciones e instituciones que de alguna manera trabajan y se preocupan por la educación y atención especial al deficiente de audición. Somos conscientes de que han quedado muchos puntos y lagunas, aun en la exposición realizada. El afán de concisión y la necesidad impuesta nos obligan a presentar de esta manera generalizada la realidad española en el campo de la sordera. De lo que sí nos sentimos optimistas es del éxito comparativo al volver la vista y comprobar el notable avance que se está produciendo en nuestro país en la E. E., sabemos que es mucho lo que aún queda por hacer, pero la participación, cada vez más creciente, de los interesados directamente en esta problemática, nos hacen augurar un futuro más halagüeño en esta parcela de la educación española.

LA EDUCACION ESPECIAL Y LOS MINUSVALIDOS FISICOS

Coordinadora estatal de M. F. de
España. Secretaría del Consejo

Es una satisfacción para el colectivo de Minusválidos Físicos el que, poco a poco, él mismo vaya teniendo un lugar y, a la vez, pueda ser invitado para que su opinión sea oída en sitio donde hace sólo unos años esto era impensable.

Casi, casi todos, desde esas fechas hasta ahora, somos más o menos los mismos, lo que sucede es que llenos de la mejor disposición, hemos hecho los esfuerzos necesarios para establecer unas mínimas líneas de intercomunicación, y lo que, repetimos, hace poco tiempo era impensable, hoy es una alentadora realidad; el sector de psíquicos y físicos se entiende, se comprende y hasta se apoya. Esto es, sin lugar a dudas, el camino; estamos empezando, pero es el camino. Sabemos que la problemática en general, en el fondo, es la misma aunque la forma pueda, deba o tenga que ser distinta.

¿Podremos llegar hasta en el espinoso tema de la Educación Especial a presentar

alternativas asumible y convergentes? Sí, seguro que sí, supuesto que, en definitiva, nuestro objetivo final es el mismo: dar soluciones al problema.

Para plantearnos con una línea clara de futuro este asunto, pensamos que debemos contemplarlo bajo dos planos:

- Cuál es la solución ideal.
- Cuál es la solución práctica.

SOLUCION IDEAL

La solución ideal, pensamos con toda honradez que es la integración de todos los estudiantes en centros normalizados y únicamente en casos excepcionales debe impartirse la Educación en Centros Especiales (precisamente esa excepcionalidad confirma la generalidad integradora en Centros Normales).

Decimos y somos absolutamente conscientes: "situación ideal", pero también debemos contemplar la forma en que se encuentra actualmente la Educación normalizada con las denuncias diarias a situaciones de insostenibles déficit, tanto de puestos escolares como de profesorado.

Ante todo esto, el ciudadano medio, el Juan Pueblo se preguntará: Si lo más fácil, si aquello que todos asumimos como normal no somos capaces de atenderlo, el pretender, además, incorporar en esos centros, faltos de puestos escolares y hasta de profesorado repetimos, a una clientela más conflictiva, más necesitada de calidad de enseñanza (que, en definitiva, no es otra cosa la



Educación Especial), en los momentos actuales no es viable, no es posible.

Entonces será necesario establecer soluciones transitorias que palien este estado de cosas, pero con el convencimiento de TODOS, de que son solamente eso, *soluciones transitorias*.

En unos momentos en que la sociedad habla y habla de la *no marginación*, de la integración, el pretender crear continuamente colegios de Educación Especial nos parece absurdo. Estos centros únicamente deben de estar orientados a *suplementar momentáneamente* esos *déficit* existentes en la actualidad.

Cualquier otra cosa sería algo que llevado a sus últimas consecuencias sería tan infantil, tan utópico, tan falto de lógica como, por ejemplo, crear Guarderías infantiles para niños Parálíticos Cerebrales, Colegios para preescolares, básica y B. U. P. para Parálíticos Cerebrales, Escuelas de Ingenieros, con las necesarias ramificaciones también para ellos. Y aunque se nos quiera, burdamente decir que no, para esa línea de conducta se plantea, lo que sucede es que no se quiere reconocer y se dice simplemente: *no, no es eso*, pero no se argumenta por qué.

También se comenta mucho que la integración a temprana edad puede ser peligrosa por las conductas de los chiquillos con apariencia normal, con los que no la tienen. Es cierto, pero no es menos cierto que en esas edades, afortunadamente, es donde se dan las tasas más bajas de hipocresía y la presión ambiental que vivirán los niños será pura y simplemente las que origine las tasas de costumbrismo, del dejar de ser noticia. Una vez pasado el "sarampión" del ser distinto, una vez todos acostumbrados a convivir, comenzará lo más eficaz, el mutuo conocimiento del uno con el otro, el que todos desde edades tempranas sepamos que tenemos desigualdades y que éstas deben ser, tienen que ser complementadas por la comunidad con la solidaridad desde edades tempranas. Hoy por ti, mañana por mí.

SOLUCION PRACTICA

Exigir una normativa totalmente vigilada y sancionado su incumplimiento, en el sentido de que TODOS los centros escolares de nue-



va construcción, para que sus proyectos sean aprobados y sus certificaciones de ejecución cobradas, las mismas, contemplen: La no existencia de barreras arquitectónicas o las soluciones técnicas necesarias para su eliminación, y estar orientadas bajo la base de que en un futuro más o menos próximo los mismos puedan impartir educación integrada.

En los costes de construcción de estos centros, tendrán que estar incluidas aquellas obras de infraestructura que cuando su acometida total sea posible, no haya que incrementar sus costos con aspectos que no fueren tenidos en cuenta en su origen.

Implantar normas, todas ellas de obligado cumplimiento, para impartir educación en centros sanitarios a las personas que lo necesitan y que su permanencia en esos centros se prevea como larga duración. Estos acuerdos se establecerán entre los Ministerios afectados, para el cumplimiento de esas normas.

Con estos puntos tan simples se podrían unir prácticamente a las dos tendencias actuales, de una forma convergente, pues los centros normales tendrían su infraestructura preparada para en el futuro ir a la integración, y los centros de Educación Especial estarían también así preparados para, en su día, ser absorbidos y encuadrados dentro de los centros normales.

Todo simple, sencillamente lógico, lo único que nos falta es confianza, confianza y decisión para querer crear un futuro, en el que sea protagonista la generalidad y, por fin, terminar con las individualidades. En fin, con los liderazgos.

SELECCION BIBLIOGRAFICA SOBRE EDUCACION ESPECIAL

1. *Action For children's television inc. Act resurce handbook on programming for children with special needs.* Chichester, Ballinger Publishing Company, 1977, 144 págs.
2. ADAMS, J. L.: *An education curriculum for the moderately, severely and profoundly mentally handicapped pupil.* Springfield, Illinois, C. C. Thomas, 1975.
3. ADAMS, M.: *El subnormal mental.* Barcelona, Editorial Nova Terra, 1970, 410 págs.
4. AJURIAGUERRA, J.: *Manual de Psiquiatria Infantil.* Barcelona, Toray-Mason, 1975.
5. AJURIAGUERRA, J.: *La escritura del niño* (2 volúmenes).
6. ALLEN, R., y CORTAZZO, A. D.: *Psychosocial and educational aspects and problems of mental retardation.* Springfield, C. C. Thomas, 1970.
7. G. D., y BOLL, T. J.: *Education and care moderately and severely retarded children.* Washington, Special Child Publications, 1971, 358 págs.
8. AXLINE, V. M.: *Terapia del juego.* Méjico, Ed. Diana, 1975.
9. BAILEY, M.: *Mental handicap and community care.* London, Routledge and Kegan Paul, 1972.
10. BACELLS, J., y MUÑOZ, ANNA M.: *Para una pedagogía integral vivenciada.* Madrid, Ciencia de la Educación Preescolar y Especial, 1978.
11. BALTHAZAR, E.: *Aprendizajes básicos, manual para padres y educadores.* San Sebastián, Servicio Internacional de Información sobre Subnormales, 1978.
12. BARNETTE, K.: *The educable mentally retarded child: guidance and curriculum.* Springfield, C. C. Thomas, 1971, 448 págs.
13. BAROFF, G. S.: *Mental retardation: nature, cause and management.* Whashington, Hemisphere Publishing Corporation, 1974, 487 págs.
14. BARRAQUER: *Ataxias, apraxias, agnosias.*
15. BARRAU P.: *L'educateur d'enfants et adolescents inadaptés. Sa formation, ses fonctions.* París, Colin, 1972.
16. BASS, M., y GELOP, M.: *Derecho a la sexualidad y responsabilidad del deficiente mental.* Barcelona, Fontanella, 1976.
17. BASTIN, G.: *Por qué fracasan nuestros hijos en los estudios.* 1971, 233 págs.
18. BEACH, R. G.: *Help in the school: establishment of a paraprofessional program.* Philadelphia, Dorrance & Company, 1973, 54 págs.
19. BENDER, M., y VALLETUTTI, P. J.: *Teaching the moderately and severely handicapped: curriculum, objectives, strategies and activities.* Vol I. Behavior, selfcare, and fine and gross motor skills. Maryland, University Park Press, 1976, 361 págs.
20. BEREITER, C., y ENGELMANN, S.: *Enseñanza Especial Preescolar.* Barcelona, Ed. Fontanella, 1977.
21. BERNSTEIN, N. R.: *Diminished people. Problems and care of the mentally retarded.* Boston, Little Brown and Co., 1970, 340 págs.
22. BETTELHEIM, B.: *La fortaleza vacía. El autismo infantil y el nacimiento de sí mismo.* Barcelona, Laia, 1972.
23. BIRCH, J. W.: *Designing schools and schooling for the handicapped.* Springfield, C. C. Thomas, 1975, 229 págs.
24. BLAKE, K. A.: *The mentally retarded child. An educational psychology.* New Jersey, Printice-Hall, 1976, 403 págs.
25. BLATT, B., y otros: *An alternative textbook, in special education. People, schools and other institutions.* Denver, Colorado, Love Publishing, Company, 1977, 402 págs.
26. BONE, M.: *Plans and provisions for the mentally handicapped.* London, George Allen and Unwin, 1972, 207 págs.
27. BOSCH DE LA PEÑA, J.: *Problemas de la parálisis cerebral y su tratamiento.* Madrid, Cosano, 1973.
28. BRACKHAM, G.: *Cómo modificar la conducta infantil.* 1973, 229 págs.
29. BRAIN, L.: *Alteraciones del lenguaje. Afasia, apraxia, agnosia.* 1976, 175 págs.
30. BRASLAVSKY, B. P.: *Democratización y modernización de la Educación Especial.* París, Unesco, 1976, 106 págs.
31. BRAUNER, A., y BRAUNER, F.: *La educación de un niño deficiente mental.* Madrid, Aguilar, 1972.
32. BRAVO, I., y otros: *La praxis de la Educación Especial.* Barcelona, Avance, 1976, 132 págs.
33. BRENGELMANN, J. C.: *Problemas psicológicos en la reintegración social de los deficientes mentales. Análisis y modificación de conducta.* Vol. 2, núm. 2, 1976.
34. BRINKWORTH, R., y COLLINS, J.: *Para mejorar a niños con mongolismo y prepararles para la escuela.* Madrid, PANAP, 1973.
35. BROWN, A.: *One hundred and one practical activities for classes of pupils who are retarded: a teachers book.* New York, Frank E. Richards, Co., 1970.
36. BRUECKNER, C.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje.* 1971, 909 págs.
37. BURTON, T. A.: *The trainable mentally retarded.* Columbus, Ohio, C. E. Merrill Publishing, 1976, 266 págs.
38. CABELLOS, M. Carmen, y PEREIRA, Miguel: *La escolaridad. Parálisis cerebral.* Cuadernos de Documentación del SEREM, 1. Madrid, SEREM, 1977.

39. CAMBRODTI, A.: *La escolarización del niño subnormal*. Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1974, 186 págs.
40. CASTANEDO, C.: *Psicología de la deficiencia mental*. Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 1978, 76 págs.
41. *Centros para deficientes mentales*. Boletín de Estudios y Documentación del SEREM, separata número 5, 1977, págs. 65-69.
42. CLARKE, A. D. B.: *Mental retardation and behavioural research*. London, Churchill Livingstone, 1973, 270 págs.
43. CLARKE, A. D. B.: *Recent advances in the study of mental subnormality*. London, Mind, National Association for Mental Health, 1975.
44. CLEARY, A. y otros: *Educational technology: implications for early and special education*. Wiley, Chichester, Sussex, 1975, 202 págs.
45. CIELAND, C. C.: *Retraso mental. Conceptos para un cambio institucional*. México, Trillas, 1975.
46. COHEN, J. S., y otros: *Análisis económicos en programas de retraso mental*. San Sebastián, Patronato San Miguel, 1977, núm. 15, 121 págs.
47. CORDIER, J.: *Contribution à l'étude de l'épidémiologie de la débilité mentale*. Bruxelles, Institut de Sociologie, 1963.
48. CORIAT, L. F.: *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Buenos Aires, Hemisur, 1974.
49. COUSIN, B.: *Une expérience de pédagogie de l'éducation spéciale*. Epanouir, núm. 93, 1978, páginas 65-69.
50. CROME, L., y STERN, J.: *Patología y retraso mental*. Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1972.
51. CROCKSHANK, W. M.: *Education of exceptional children and youth*. 3rd ed. New Jersey, Prentice-Hall, 1975, 708 págs.
52. CHIVA, M.: *Débiles normaux, débiles pathologiques*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1973.
53. DAS, J. P., y BAINE, D.: *Mental retardation for special educators*. Alberta, Canadá, University of Alberta, 332 págs.
54. DEMPSEY, J. J.: *Community services for retarded children. The consumer provider relationship*. Maryland, University Park, Press, 1975, 311 págs.
55. DENO, E. N.: *Instructional alternatives for exceptional children*. Virginia, Council for exceptional children, 195 págs.
56. Departamento Derecho Civil, Universidad Autónoma de Madrid: *La situación jurídica de los deficientes mentales en el Derecho español*. Madrid, 1975.
57. DIAZ ARNAL, I.: *Niveles de Educación Especial*. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1976.
57. DOMINGUEZ, M.ª J., y RODRIGUEZ, Salustiano: *Programas de desarrollo escolar para alumnos lentos*. Interduc.
58. DONLON, E. T., y BURTON, L. F.: *Severely and profoundly handicapped. A practical approach to teaching*. New York, Grune & Stratton, 1976, 262 páginas.
59. DREW, C. J., y otros: *Mental retardation: social and educational perspectives*. St. Louis, Missouri, Ed. Mosby/Times Mirror, 1977, 248 págs.
60. DROWATZKY, J. N.: *Educación física para niños deficientes mentales*. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1973.
61. *Educación sexual de los subnormales*. Servicio Internacional de Información sobre Subnormales. San Sebastián, 1978.
62. EGG, M.: *L'éducation de l'enfant retardé*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.
63. EGUIA, J. I., y otros: *Deficiencia mental, cuestión urgente*. Madrid, Euramérica, 1970, 336 págs.
64. EGUIA, J. I.: *Los deficientes mentales y la Eucaristía*. Madrid, Euramérica, 1969, 204 págs.
65. ELLIS, N. R.: *Handbook of mental deficiency*. New York, McGraw-Hill, 1963.
66. ERICKSON, M. J.: *Cómo es el niño retardado y cómo enseñarle*. 2 ed. Buenos Aires, Paidós, 1973, 143 págs.
67. FERNANDEZ, F.; PABLO, C., y LLOPIS, A.: *La dislexia. Origen. Diagnóstico. Recuperación*. 1977 (3.ª edición), 175 págs.
68. FIERRO, A.: *El derecho a ser hombres*. Madrid, Sedmay ediciones, 1977, 206 págs.
69. *Flash on the Service for the Mentally Retarded, III*. 44 publication, Dinamarca, Personnel Training School, 1978, 252 págs.
70. FLYNN, R. J.: *Assessing human service quality with PASS 2: an empirical analysis of service 102 program evaluations*. Ontario, Canadá, National Institute on Mental Retardation, 1976, 45 págs.
71. FORREST, A., y otros: *New perspectives in mental handicap*. London Churchill Livingstone, 1973, 235 págs.
72. FUSTIER, P.: *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris, Ed. Universitaires, 1975.
73. GARCIA ETCHEGOHYEN, Eloisa: *Recomendaciones sobre el tema "Educación Integral como única Alternativa"*. Ponencia a: I Jornadas Internacionales a nivel Latinoamericano sobre Retardo Mental y III Jornadas de AVEPANE, Venezuela, 1976.
74. GEARHEART: *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje*.
75. GEARHEART, B. R.: *Organization and administration of educational programs for exceptional children*. Springfield, Illinois, C. C. Thomas, 1974, 254 págs.
76. GEARHEART, B. R.: *The trainable retarded: a foundations approach*. Washington, C. V. Mosby Company, 1975, 269 págs.
77. GESEEL, A., y AMATRUDA, C.: *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Métodos clínicos y aplicaciones prácticas*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
78. GITTER, L. L.: *The Montessori approach to special education*. Johnstown, Mafex Associates, 1971, 227 págs.
79. GOLDSTEIN, Pablo, y OLAVARRIETA, Bethania: *Musicoterapia en el tratamiento de las personas con deficiencia mental*.
80. GONZALEZ MAS, R.: *Rehabilitación del deficiente mental*. Madrid, Ed. Científico-Médica, 1970.
81. GONZALVO MAINAR, G.: *Educación Especial. Organización escolar y didáctica*. Madrid, Morata, 1967.
82. GORMAN VINCE: *Domiliary care for the Mentally Handicapped*. Parents Voice, vol. 26, núm. 4, 1976, págs. 7-9. (Descripción de las ventajas que supone una buena organización de servicios domiciliarios de deficientes mentales.)
83. GRAUBARD, P.: *Classrooms that work: prescriptions for change*. New York, E. P. Dutton and Co., 1974, 214 págs.
84. *Guide Néret pour les handicapés*. Paris, Ed. Néret, 1977, 544 págs.
85. GUILLEMAIN: *Les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les débiles intellectuels légers*.

- Cahier de l'Enfance Inadaptée, núm. 221, vol. 29, 1978, págs. 8-11.
86. GUNZBURG, H. C.: *Advances in the care of the mentally handicapped*. London, Baillière Tindall, 1973.
 87. GUNZBURG, H. C.: *Mental handicap and physical environment*. London, Baillière Tindall, 1973.
 88. GUNZBURG, H. C.: *Proffress assessment charts of social development*. Canadá, Ash/Deerhome, P. A. C. Department, 1976.
 89. GUNZBURG, H. C.: *Social competence and mental handicap*. 2.ª ed. London, Baillière Tindall, 1973, 232 págs.
 90. HALLAS, C.: *Asistencia y educación del subnormal*. Barcelona, Ed. Científico-Médica, 1972.
 91. HARING, N. G., y BROWN, L. J.: *Teaching the severely handicapped. A yearly publication*. Volumen I. London, Grune Stratton, 1977, 224 páginas.
 92. HARING, N. G., y BROWN, L. J.: *Teaching the severely handicapped*. Volume II. New York, Grune and Stratton, 1977, 224 págs.
 93. HARRIS, G.: *Enseñanza preescolar del lenguaje en el niño sordo*. 1973, 341 págs.
 94. HERMELIN, R.: *The education of mentally handicapped children*. London, National Society for Mentally Handicapped, 1974, 75 págs.
 95. HERNANDEZ: *Deficiencias cerebrales infantiles. (Psicomotricidad y evolución en la rehabilitación del niño paralítico cerebral.)*
 96. HIRST, C. C.: *Developmental activities for children in special education*. Springfield, Illinois, C. C. Thomas, 1972, 258 págs.
 97. HOSPITAL PSIQUIATRICO DE LA HABANA: *Programación de actividades científicas y docentes del Hospital Psiquiátrico de la Habana*. Cuba, Ed. Orbe, 1977, 99 págs.
 98. HUTT, M. L., y GIBBI, R. G.: *The mentally retarded child: development, education and treatment*. 3.ª ed. New Jersey, Allyn and Bacon Inc., 1976, 513 págs.
 99. HYATT, R.: *Teaching the mentally handicapped child*. New York, Behavioral Publications, 1974, 33 págs.
 100. INHELDER, B.: *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*. Barcelona, Nova Terra, 1971.
 101. ISAACSON, R. L.: *El niño retardado mental. Guía para padres y maestros*. Buenos Aires, Paidós, 1975.
 102. JARQUE, J. M., y BONJOUR, W. H.: *Sexualidad y deficiencia mental*. Barcelona, Servicio de Estudio sobre Deficiencia Mental, 1977.
 103. JARQUE, J. M., y BONJOUR, W. H.: *Aspectos básicos de las funciones del director pedagógico en un centro de Educación Especial*. Barcelona, Servicio de Estudios sobre Deficiencia Mental, 1977.
 104. JOHNSON, V. M., y WERNER, R.: *A step-by-step learning guide for older retarded children*. Syracuse, New York, Syracuse University Press, 1976.
 105. JORDAN, T. E.: *The mentally retarded*. Columbus, Ohio, C. E. Merrill Publishing, 1976, 734 págs.
 106. KAKALIK, J. S.: *Improving services to handicapped children*. California, Rand Corporation, 1974, 329 págs.
 107. KAY, J. G.: *Crafts for the very disabled and handicapped*. Springfield, Illinois, C. C. Thomas, 1977, 205 págs.
 108. KEATS, S.: *Cerebral palsy*. Springfield, Illinois, C. C. Thomas, 1965.
 109. KHANNA, J. L.: *Brain damage and mental retardation. A psychological evaluation*. Springfield, Illinois, C. C. Thomas, 1968.
 110. KING, R. D.: *Patterns of residential care*. London, Routledge and Kegan Paul, 1971.
 111. KIRK: *Educación familiar del subnormal*.
 112. KIRMAN, B., y BICKNELL, J.: *Mental handicap*. New York, 1975, 494 págs.
 113. KOHLER, C.: *Las deficiencias intelectuales en el niño*. Barcelona, Miracle, 1956.
 114. KOWILSKY, M.: *Classroom learning centers. A practical guide for teachers*. Los Angeles, Educational Resource Associates.
 115. *La Vie Quotidienne*. Readaptation, núm. 235, 1976, págs. 25-26. (Organización del programa asistencial en un centro de profundos.)
 116. LADSOUS, J.: *L'éducateur dans l'Education spécialisée. Fonction et formation*. París, Ed. ESF, 1977, 181 págs.
 117. LAENG, M.: *Vocabulario de Pedagogía*. Barcelona, Herder, 1971, 305 págs.
 118. LAING, A. F.: *Educating mentally handicapped children*. England, The Faculty of Education, University College of Swansea, 1973, 114 págs.
 119. LAPIERRE, A.: *Educación psicomotriz en la escuela maternal*.
 120. LAUNAY, C.: *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona, Toray-Masson, 1975.
 121. LELAN, H. y SMITH, D. E.: *Mental retardation: present and future perspectives*. Belmont, California, Wadsworth Publishing Company, 1976.
 122. Liga Internacional Pro-Deficientes Mentales. Comité de Salud Pública. *Diagnóstico, evaluación y tratamiento*. Siglo Cero, núm. 54, 1977. (Presentación global del síndrome de Down.)
 123. LURIA, A. D.: *L'enfant retardé mental*. Toulouse, Francia, Ed. Privat, 1978, 251 págs.
 124. McDONALD, C.: *El niño disléxico*. Alcoy, Alicante, Marfil, 1976.
 125. MCFADEEN, D. N.: *Early childhood development programs and services. Planning for action*. Washington, National Association for the Education of Young Children, 1972, 178 págs.
 126. MAISTRE, M. de: *Deficiencia mental y lenguaje. Principios y métodos para la reeducación del deficiente mental*. Barcelona, Laia, 1973, 280 páginas.
 127. MANNONI, M.: *El niño retrasado y su madre. Estudio psicoanalítico*. Madrid, Fax, 1971.
 128. MAROZI, C.: *Pédagogie et organisation de l'enseignement spécialisé*. París, Sudel, 1975, 224 páginas.
 129. MAYER-BROSS, W. y otros: *El niño deficiente mental*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
 130. MENOLASCINO, F. J.: *Beyond the limits. Innovations in services for the severely and profoundly retarded*. Seattle, Special Child Publications, 1974.
 131. MILLER, P. L.: *Creative outdoor play areas*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1972.
 132. MISES, R.: *L'enfant déficient mental. Approche dynamique*. París, P. U. F., 1975.
 133. MITTLER, P.: *Research to practice in mental retardation. Care and intervention*, vol. I. *Proceedings of the IV Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency*. Maryland, University Park Press, 1977, 472 págs.
 134. MITTLER, P.: *Research to practice in mental retardation. Biomedical Aspects*, vol. III. *Proceedings of the IV Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency*. Maryland, University Park Press, 1977, 472 págs.

- dings of the IV Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency. Maryland, University, Park Press, 1977, 485 págs.
135. MOLLOY, J.: *Tranable children. Curriculum and procedures*. New York, John Day Company, 1972, 319 págs.
 136. MORAGAS, J. de: *Las oligofrenias*. Barcelona, Ed. L. Y. E., 1962, 326 págs.
 137. MORGENSTERN, M. y otros: *Practical training for the severely handicapped child*. London, William Heinemann Medical Books Ltd., 1978, 133 págs.
 138. NAOR, G.: *Individualized Instruction for the mentally retarded*. New Jersey, Exceptional Press, 1974, 128 págs.
 139. NEALE, M. D.: *Educación des déficients mentaux enfants et adolescents*. Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles, 1970, 156 págs.
 140. NEFF, H., y PILCH, J.: *Teaching handicapped children easily: a manual for the average classroom teacher without specialized training*. North Carolina, 1976, 264 págs.
 141. NEUMANN, E., y WILLIAMS, E.: *Twelfth annual distinguished lecture series in special education and rehabilitation*. Los Angeles, California, University of Southern California, 1976, 130 págs.
 142. NOT, L.: *La educación de los débiles mentales*. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1976, 170 págs.
 143. ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD: *Ressemblément et classification des données dans les Services pour Arrière Montaus*. Suiza, O. M. S., 1973.
 144. OSTER, J.: *El niño deficiente mental*. Madrid, Euramérica, 1970.
 145. PAIN, S.: *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. 1975.
 146. PATRONATO NACIONAL DE ASISTENCIA PSIQUIATRICA: *Algunos trabajos de epidemiología psiquiátrica realizados en España*. Madrid, 1971.
 147. PAYNE, J. S.: *Education and rehabilitation techniques*. New York, Behavioral Publications, 1974, 307 págs.
 148. PETIT, J.: *La educación de los niños deficientes*. Madrid, Ed. Magisterio Español, 1971, 375 págs.
 149. RETHAULT, E.: *L'éducation d'un enfant mongoloïen*. Paris, Ed. Sociales Françaises, 1963.
 150. RIBES INESTA, E.: *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México, Trillas, 1973, 74, 75.
 151. RICO VERCHER, Manuel y AUGUSTO, C. Y YAN-GA PENDI: *La Integración de deficientes auditivos en la Educación General Básica*.
 152. RICHARDSON, J. N.: *Regional patterns in the education and training of severely mentally handicapped school age children in Scotland*. Glasgow, Scottish Society for the Mentally Handicapped, 1975.
 153. RIMLAND, B.: *Infantile autism*. New York, Appleton, 1964.
 154. ROBIN, G.: *Las dificultades escolares*. 1975, 155 páginas.
 155. ROSSI, E.: *Trastornos en la audición de los niños*. 1974, 155 págs.
 156. SALOME, J.: *Educadores especializados*. Barcelona, Nova Terra, 1972.
 157. *Salud mental y desarrollo psicosocial del niño*. Suiza, Organización Mundial de la Salud, 1977, 77 págs.
 158. SANCHEZ MOISO, M. E.: *Los centros de diagnóstico y orientación terapéutica*. Madrid, Oliver, 1967.
 159. SANDRE, F., y RAUTE, H.: *También ellos crecen. La educación afectiva y sexual de los disminuidos mentales*. Barcelona, Herder, 1973.
 160. SANSONE, R.: *In-service training for teachers and teacher aides in early preschool education for the retarded child*. New York, State Ass'n for Retarded Children, 1975.
 161. SCOLARI, C.: *Gli Istituti specializzati per minori handicappati in Italia*. 2.^a ed. Milano, Lega Italiana di Igiene e Profilassi Mentale, 1973, 229 páginas.
 162. SCHEERENBERGER, R. C.: *Managing residential facilities for the development of the handicapped*. Springfield, Illinois, C. C. Thomas, 1975, 281 páginas.
 163. SEARLE, J. A.: *Subnormales, subdotados. Aspectos clínicos, sanitarios, sociales y pedagógicos*. 2.^a ed. Madrid, Instituto Nacional de Previsión, Servicio de Orientación Sanitaria, 1970, 86 páginas.
 164. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL DE LA COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA: *Guía de Centros de Asistencia y Educación Especial*. Vol. I. Madrid, F. E. A. P. S., 1976, 526 págs.
 165. SECRETARIADO NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL DE LA COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA: *Guía de Centros de Asistencia y Educación Especial*. Vol. II. Madrid, F. E. A. P. S., 1976, 527 págs.
 166. SEMINAR ON TEACHING THE SEVERELY HANDICAPPED: *Teaching the severely handicapped*. Vol. I. Missouri, N. G. Haring & L. J. Brown, 1976, 335 págs.
 167. SERVICIO INTERNACIONAL DE INFORMACION SOBRE SUBNORMALES, San Sebastián: *El subnormal en la tercera edad*.
 168. SIGLO OERO, núm. 49: *Cara y cruz de la normalización*. Págs. 31-33.
 169. SMITH, D. W.: *The child with Down's syndrome*. Toronto, W. B. Saunders, 1975.
 170. SMITH, D. W., y WILSON, A. A.: *El niño con síndrome de Down*. Buenos Aires, Ed. Panamericana, año 1976.
 171. SMITH, R. M.: *Clinical teaching. Methods of instruction for the retarded*, 2 ed. New York, McGraw-Hill Book Co., 1974, 366 págs.
 172. SMITH, W. I.: *Guidelines to classroom behavior. A practical guide for developing cooperative classroom atmosphere with special reference to classes for the mentally retarded*. New York, Booz-Lab Inc., 1970, 126 págs.
 173. SNIFF, W. F.: *A curriculum for the mentally retarded young adult*. Illinois, C. C. Thomas, 1973, 180 págs.
 174. TAYLOR, G. R., y JACKSON, S. E.: *Educational strategies and services for exceptional children*. Maryland, C. C. Thomas, 1976, 276 págs.
 175. TEIL, P.: *Les enfants Inadaptés*. Toulouse, Ed. Edouard Privat, 1974, 160 págs.
 176. TENERO, I.: *Evolución del lenguaje en niños con el síndrome de Down*. Ponencia a I Jornadas Internacionales a nivel Latinoamericano sobre Retardo Mental y III Jornadas de AVEPANE. Venezuela, 1976.
 177. THOMAS, M. A.: *Developing shille in severely and profoundly handicapped children*. Virginia, Council for Exceptional Children, 1977, 37 págs.

178. TIZARD, J.: *Varieties of residential experience*. London, Routledge and Kegan Paul, 1975, 290 páginas.
179. TOSQUELLES, F.: *La rééducation des débilés mentaux*. Toulouse, Privat, 1975.
180. TREDGOLD, R. F.: *Retardo mental*. Madrid, Ed. Médica Panamericana, 1974, 479 págs.
181. TUSTIN, F.: *Autismo y psicosis Infantiles*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1974.
182. UNESCO: *Case studies in special education: Cuba, Japan, Kenya, Sweden*. Paris, UNESCO Press, 1974, 195 págs.
183. VAL JONES, M.: *Special education programs Within the United States*. Springfield, Illinois, C. C. Thomas, 1968.
184. VORE, M. S.: *Individualized learning program for the profoundly retarded*. Springfield, Illinois, C. C. Thomas, 1977, 250 págs.
185. WALLIN, J.: *El niño deficiente físico, mental y emocional*. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1974, 143 págs.
186. WARNER, F.: *Readings in controversial issues in education of the mentally retarded*. New York, MSS Information Corporation, 1972, 243 págs.
187. WEDELL, K.: *Orientation in special education*. Birmingham, University of Birmingham, 1975, 220 páginas.
188. WEIHS, T. J.: *Niños necesitados de cuidados especiales*. Madrid, Fax, 1973, 237 págs.
189. WHELAN, E., y SPEAKE, B.: *Adult training centres in England and Wales. Report of the first national survey*. Manchester, National Association Teachers of the Mentally Handicapped, 1977, 112 págs.
190. WING, L.: *La educación del niño autista. Guía para los padres y maestros*. Buenos Aires, Paidós, 1974, 186 págs.
191. WOLFENBERGER, W.: *The principle of normalization in human services*. Toronto, National Institute on Mental Retardation, 1972.
192. WUNDERLICH, C.: *El niño mongólico. Posibilidades diagnósticas y asistenciales*. Madrid, Científico-Médica, 1972.
193. YATES, A.: *Terapia de comportamiento*. 1975, 500 páginas.
194. ZAVALLONI, R.: *Introducción a la Pedagogía Especial*. Barcelona, Ed. Herder, 1973, 211 págs.
195. ZAZZO, R.: *Los débiles mentales*. Barcelona, Fontanella, 1973, 495 págs.
196. ZUCKERMAN, D.: *The guide to simulations games for education and training*. Massachusetts, Information Resources Inc., 1973.
2. *Minusval*. Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo.
3. *Afanías*. Edita: Asociación Pro-Subnormales, General Goded, 5, Madrid.
4. *Publicaciones del Patronato S. Miguel, San Sebastián*. Edita: Obra Social de la Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.
5. *Proas*. Edita: Por la Fundación General Mediterránea (Patronato de Promoción y Asistencia a Sordos).
6. *Guía Bibliográfica*. Edita: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales. José Egüa. San Sebastián.
7. *Adunas*. Edita: Adunas.
8. *Revista Ibero-americana de Rehabilitación Médica*. Edición: Aérea.
9. *Estudios AEES*. Edición: Asociación Española de Educadores de Sordos.
10. *Esperanza*. Edita: Hernán Cortés, 14.
11. *Siglo cero*. Edita: Federación Española de Asociación Protectora de Subnormales.
12. *Voces*. Edita: Federación Española de Asociación Protectora de Subnormales.
13. *Revista Española de Pedagogía*.
14. *Special Education/Forward Trends*.
15. *Sauvegarde de l'Enfance*.
16. *Journal of Learning Disabilities*.
17. *Journal of Special Education*.
18. *Education and Training for the Mentally Retarded*.
19. *Alborada*. Revista Ilustrada de la Obra de Reeducación de Menores P. P. Terciarios.
20. *Boletín de la FEAPS*. (Federación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales.) Madrid.
21. *Boletín de la Asociación Tutelar de Deficientes Mentales*. Madrid.
22. *Bulletin International de l'Enseignement des Sourde-Muets*. Grenoble.
23. *Butlletí de l'Escola Municipal de Deficients*. Barcelona.
24. *Children Limited*. Washington.
25. *Estudios A. E. E. S.* Asociación Española de Educadores de Sordos. Madrid.
26. *Journal of Mental Subnormality, The*. Birmingham (Inglaterra).
27. *Non Enfants Inadaptes*. Paris.
28. *Ombres et Lumières*. Revue Chretienne des Parents et Amis d'Enfants Inadaptes et Handicapés. Paris.
29. *Revista de la Enseñanza de los Sordomudos y de los Ciegos*. Madrid.
30. *Revista Iberoamericana de Rehabilitación Médica*. Instituto Llorente. Madrid.
31. *Servicio Informativo*. Secretariado de Educación Especial. Comisión Episcopal de Enseñanza. Madrid.
32. *Surgam*. Revista Ilustrada de la Obra de Reeducación de Menores. Amurrio (Alava).

REVISTAS Y PUBLICACIONES

1. *Revista de Educación*. Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Declaración de los derechos generales y especiales del deficiente mental

Considerando que la Declaración de los Derechos del Hombre adoptada por las Naciones Unidas, proclama que todas las personas de la familia humana, sin distinción de ningún género, tienen los mismos e inalienables derechos de dignidad y libertad humana;

Considerando que la Declaración de los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas, proclama los derechos del niño, física, mental o socialmente deficiente a un tratamiento especial, educación y asistencia, requeridos por su peculiar condición;

Ahora, en consecuencia

La Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales proclama los derechos generales y especiales de los deficientes mentales como sigue:

ARTICULO I

El deficiente mental tiene los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad.



ARTICULO II

El deficiente mental tiene derecho a una atención médica y recuperación física adecuadas, así como a una educación, adiestramiento, formación y orientación, que le permitan desarrollar al máximo sus aptitudes y posibilidades, cualquiera que sea el grado de su incapacidad. Ningún deficiente mental debe ser privado de esta asistencia en razón de los gastos que suponga.

ARTICULO III

El deficiente mental tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decente. Tiene derecho a realizar un trabajo productivo o a ejercer otra actividad útil.

ARTICULO IV

El deficiente mental tiene derecho a vivir con su familia propia o adoptiva; a participar en todos los aspectos de la vida social y a disfrutar de diversiones apropiadas. Si resultara necesario su cuidado en una institución, el ambiente y las condiciones de vida en dicho centro deberán ser lo más parecidas posible a la vida normal.

ARTICULO V

El deficiente mental tiene derecho a un tutor cualificado cuando éste sea necesario para proteger su bienestar personal y sus intereses. Nadie que preste servicios directos al deficiente mental podrá servir como tal tutor.

ARTICULO VI

El deficiente mental tiene derecho a ser protegido contra toda explotación, abuso o trato degradante. Si es acusado legalmente, tiene derecho a un juicio equitativo, en el que le sea reconocido plenamente su grado de responsabilidad.

ARTICULO VII

Algunos deficientes mentales, debido a la gravedad de sus limitaciones, pueden ser incapaces de ejercitar por sí mismos todos sus derechos, de forma adecuada. Para otros, puede resultar apropiada la modificación de alguno o de todos estos derechos. El procedimiento a seguir para su modificación o supresión deberá preservar legalmente al deficiente mental contra toda forma de abuso, deberá basarse en una evaluación de su capacidad social, hecha por expertos cualificados, y deberá ser sometida a revisiones periódicas, gozando del derecho de apelación ante las autoridades superiores.

POR ENCIMA DE TODO, EL DEFICIENTE MENTAL TIENE DERECHO A SER RESPETADO

Texto adoptado el 24 de octubre de 1968, en la Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales, durante el IV Congreso Internacional (Jerusalén, 20-27 de octubre de 1968).