

The logo consists of the lowercase letters 'e' and 'a' in a white, rounded, sans-serif font, enclosed within a thin white rectangular border. The background of the entire cover is a vibrant, abstract painting in shades of orange, red, and yellow, with dark, expressive outlines of architectural structures.

Escuela Abierta  
número 6 - 2003

REVISTA DE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA DEL CENTRO  
DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
CARDENAL SPÍNOLA

C E U



Escuela Abierta  
número 6 - 2003

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA DEL CENTRO  
DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
CARDENAL SPÍNOLA  
C E U**



Escuela Abierta  
número 6 - 2003

Número 6  
noviembre 2003

Redacción y Suscripciones:  
*C.E.S. Cardenal Spínola CEU,*  
Campus Universitario, s/n  
41930 Bormujos (Sevilla)  
Teléfono: 954 48 80 00  
Fax: 954 48 80 10

ISSN: 1138-6908  
D.L.: SE-341-98

Edita:  
**Fondo Editorial de la Fundación  
San Pablo Andalucía CEU**

Maquetación:  
**Francisco Pérez Fernández**  
*Servicio de Publicaciones  
Fundación San Pablo Andalucía CEU*

Consejo de dirección:

**Carmen Azaustre Serrano (Directora)**  
**Francisco Pérez Fernández (Secretario)**  
**Marie D. Byrne**  
**Diego Espinosa Jiménez**  
**Javier Gálvez González**  
**Beatriz Hoster Cabo**  
**Manuel Martín Riego**  
**Amparo Vallejos Herrador**  
**José Eduardo Vilchez López**

Traducción al inglés:

**Marie D. Byrne**

# monografías

- 7** **IGLESIA Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD: LA CATEQUE-  
SIS EN LA COMUNIDAD ECLESIAL**  
Juan Ramón Jiménez Simón
- 47** **EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LAS PERSONAS  
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A TRAVÉS  
DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA**  
M<sup>a</sup> José Lobato Suero, Magdalena Martínez Pecino e  
Isabel Molinos Lara
- 71** **APRENDIENDO DE LA DIFERENCIA.  
UN PROGRAMA DE CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA  
SITUACIÓN VISUAL**  
Jorge Luis González Fernández
- 85** **“ADULTIZACIÓN” DE LOS JÓVENES CON AUTISMO Y/O  
NECESIDADES DE APOYO GENERALIZADO. HACIA UNA  
CONVERSIÓN NECESARIA**  
Emilio J. Ogalla Sánchez
- 129** **CREATIVIDAD, EXPRESIÓN Y ARTE: TERAPIA PARA UNA  
EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.**  
**Un recurso para la integración**  
M<sup>a</sup> Dolores Callejón Chinchilla e Isabel M<sup>a</sup> Granados  
Conejo
- 149** **BASES PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE  
ACTUACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LOS PROBLEMAS  
E CONVIVENCIA ESCOLAR**  
Antonio Bizcocho Ruiz y Julio Antonio Bizcocho Tocón
- 183** **LA LITERATURA INFANTIL, MEDIO PARA LA INTEGRA-  
CIÓN DE PERSONAS CON DIFICULTADES**  
Beatriz Hoster Cabo y Ana Belén Castilla
- 229** **LA POESÍA DE TRADICIÓN ORAL EN LA PROVINCIA DE  
SEVILLA (1<sup>a</sup> PARTE)**  
Juan Andivia Gómez, Macarena Santos Santos, Alicia  
Pantoja Sevilla, Blanca Sánchez Harana, Ana Victoria Sosa  
Fuentemilla y Marta Rivas Oliver

# monografías

253

**EL FLAMENCO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL**

**Entrevista a David Peña Dorantes**

Virginia Borrero Gaviño

# reseñas

271

**RESEÑAS**

**Número Monográfico**

**dedicado al**

**AÑO EUROPEO DE  
LAS PERSONAS CON  
DISCAPACIDAD**

## BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A "ESCUELA ABIERTA"

Apellidos .....

Nombre ..... Teléfono.....

Calle..... Núm. ....

Población ..... Provincia .....

Solicito suscribirme a **Escuela Abierta**. Revista de investigación educativa.

- Suscripción anual (1 número) 4 euros (más gastos de envío).  
 Número suelto 6 euros (más gastos de envío).

..... de ..... de 200 .....

Sistema de pago

- Talón nominativo a la Fundación San Pablo Andalucía CEU  
 Transferencia bancaria a la cuenta 0182-5566-71-0011505145  
 Contra reembolso

Remitir a:

*Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola CEU.*  
Campus Universitario, s/n, 41930 BORMUJOS (Sevilla)  
Tlf. 954 48 80 00 • Fax 954 48 80 10

## DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos .....

Código Cuenta Cliente .....

Entidad ..... Oficina..... DC..... Cuenta .....

Banco/Caja .....

Agencia núm. .... Calle/Plaza .....

Población ..... Provincia .....

Titular de la Suscripción .....

(En el caso de que sea otro diferente al de la cuenta)

Señores, les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente les presentará la Fundación San Pablo Andalucía CEU para el pago de mi suscripción a la revista **ESCUELA ABIERTA**.

Atentamente

# IGLESIA Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD: LA CATEQUESIS EN LA COMUNIDAD ECLESIAL

---

Juan Ramón Jiménez Simón



## SUMARIO:

En los últimos años, las experiencias catequéticas a personas con discapacidad han conducido a no muchas revisiones acerca de la implicación de la comunidad eclesial en la tarea de anunciar a Jesús desde la discapacidad. La familia, la escuela, la parroquia,... son espacios eclesiales que han estimulado una comprensión de la realidad de la discapacidad a lo largo de la historia, y del papel de la Iglesia en su autodeterminación social. Este artículo nos proporciona un bagaje teórico práctico para comprender la discapacidad y sus potenciales contribuciones, desde la diversidad, a los espacios eclesiales.

## SUMMARY:

In the past years, the catechismal experiences toward people with a disability have driven to not many revisions about the implication of the ecclesiastical community in the task of announcing themselves to Jesus from their disability. The family, the school, the parish, ... they are ecclesiastical spaces that have stimulated an understanding of the reality of the disabled throughout history, and of the role of the church in its social self-determination. This article provides us with a theoretical-practical background to understanding the disability and its potential contributions, from diversity, towards ecclesiastical spaces.

**I. Introducción:  
desde el abandono y la exclusión hasta la diferencia como valor único en Dios**

Los papeles sociales de la discapacidad a través de la historia, especialmente en la de la Iglesia, han estado contaminados de estereotipos, de asignaciones esclavizantes y de tareas específicas que se han reducido, la mayoría de las veces, al ámbito de la marginación y de la asistencia caritativa. La lucha por el reconocimiento de la diferencia vendrá más tarde, cuando la sociedad reconozca a la misma como un valor tangible a tener en cuenta en las relaciones entre los individuos (Álvarez, 1990). Pero esa lucha por la conquista de la autodeterminación y de los apoyos en la discapacidad ha sido larga y aún, en la actualidad, inconclusa. La igualdad de derechos del movimiento asociativo de las personas con discapacidad no es aún una realidad palpable en aquellos sistemas sociales que defienden los valores evangélicos.

La consideración del llamado "minusválido" solamente como "persona" en muchos espacios sociales les llevó a olvidar sus atributos como persona. En la Iglesia, comunidad de creyentes en Jesús, la discapacidad era considerada como un obstáculo, una barrera (Resines, 1997), un motivo de exclusión en la participación de los valores propugnados por el Evangelio. Sin embargo, la evolución de las ideas, la transformación de las estructuras sociales, el acceso de las personas con discapacidad a los sacramentos de iniciación cristiana ponen en tela de juicio las tesis defendidas, a lo largo de la historia, por la caridad asistencial que caracteriza a la comunidad eclesial.

Ante la discapacidad, la cultura occidental, y junto a ella la Iglesia, ha adoptado generalmente una actitud hostil y casi siempre de marginalidad compasiva. El Evangelio, a través de la actitud de Jesús, consagra la igualdad de todas las personas, prohibiendo todo tipo de discriminación. Las actitudes y comportamientos hacia las personas con discapacidad van cambiando poco a poco en nuestra sociedad (Verdugo, 1995), en nuestra comunidad eclesial (Saraiva, 2003), aunque se aprecian ciertas reticencias que dificultan la existencia de una verdadera igualdad de oportunidades dentro de la Iglesia, sobre todo en cuanto a participación en la liturgia de la misma. A pesar de los esfuerzos de diferentes espacios eclesiales (Equipo de Atención a la Discapacidad del Secretariado de Catequesis del Arzobispado de Sevilla; Plan de Pastoral de los Hermanos de San Juan de Dios; etc.) aún se perciben muchas asignaturas pendientes: catequesis, participación litúrgica, dife-

rencia como valor en la Iglesia, compromiso, justicia social ante la discapacidad, etc.

Conceptualizar la discapacidad dentro de la comunidad eclesial es preguntarse por el compromiso de la familia, la escuela, la parroquia, (Yanes, 1999) ante la situación social de la persona con discapacidad, en un momento, donde se están experimentando grandes cambios, inseparables de la sociedad moderna occidental. Sin embargo, la historiografía ha silenciado el papel de la discapacidad en los discursos históricos tradicionales de la Iglesia. Se ha potenciado la visión asistencial de la realidad social (Ogbu, 1974), donde destacan las experiencias y vivencias de compasión excluyente como valor cristiano a seguir. De ahí que sea necesario, además de urgente, restituir la discapacidad al compromiso de la comunidad eclesial y devolver la misma a la discapacidad.

Con anterioridad, la persona con discapacidad era ignorada como sujeto de la Iglesia (Instituto Diocesano del Profesorado, 1992). No obstante, es necesario replantearse la atención a las personas con necesidades especiales desde un nuevo enfoque, desde la consideración de la diferencia como valor único en Dios, obviando la condición de compasión y exclusión asignadas a la discapacidad.

Jesús de Nazaret aparece entre nosotros con la fragilidad con que brota la vida. A pesar de la debilidad humana presente en nuestro mundo, Jesús sigue ejerciendo una fascinación sin límites. Una persona cercana y débil que rompe, en su relación con la gente, lógicas y organizaciones que nos alejan de las mayorías excluidas de nuestro mundo (Royo, 1963).

La contemplación de Jesús, en medio de la debilidad, en el anonimato de lo simple, en el olvido de lo irrelevante, en lo huidizo de lo puntual, nos ofrece hoy lo inédito de su inagotable novedad: un modelo de hombre que podemos acoger dentro de nosotros y ayudar a que nos crezca un compromiso por el otro (Comité para el Jubileo del Año 2000, 1997; Saraiva, 2003).

¿No es en la debilidad solidaria de su vida donde se revela de manera insuperable el amor del Dios-con-nosotros?. Él nos manifiesta la

## **2. Jesús de Nazaret y la debilidad humana: un proyecto de amor**

debilidad, de *"un Mesías que es fuerza de Dios y sabiduría de Dios. Pues la locura de Dios es más sabia que los hombres, y la debilidad de Dios más fuerte que los hombres"* (1 Cor 1,25). El vacío, la oquedad de la exclusión, puede ser la cueva donde Jesús nace hoy de múltiples maneras.

En medio de una situación social determinada de exclusión nace Jesús (Royo, 1963). Y por esa pequeña puerta desvencijada de la historia entra la liberación plena. También hoy, no sólo hay oprimidos que son mal pagados por su trabajo, sino excluidos, gente que no cuenta ni para trabajar, pueblo innumerable que arriesga su vida en la emigración clandestina o que busca un espacio contra las leyes y las estadísticas, desaparecidos en las fronteras de lo "legal", en las travesías inciertas de mares o selvas o en los cimientos de las tareas turbias de las grandes fortunas repentinas (Secretariado Nacional de Catequesis, 1995).

Son los excluidos en número creciente, los que sobran, los "ilegales", los que no interesan ni como mano de obra barata. Lo políticamente correcto sería eliminarlos, "es una operación de limpieza", una necesidad de higiene social, de estética urbana, porque constituyen un lastre del que hay que librarse para que hacer posible que despegue el "progreso".

La debilidad de Jesús cambia la vida de esos hombres que viven al margen del sistema social (Comité para el Jubileo del año 2000, 1997). Sus vidas se llenan de novedad. Ellos son los escogidos para anunciar el nacimiento de Dios en Jesús. Y al sentir pasar por su persona la buena noticia, ellos mismos se transforman. Ellos mismos son ya buena noticia. La debilidad de Dios se hace fuerte en los excluidos, y en éstos se extiende el compromiso de Jesús por los demás (Royo, 1963).

Reconocer los signos de Dios en cada persona, acogerlos, dejarse asombrar y contar lo sucedido a los demás, es darle un "brazo" a Dios para que actúe en las personas (Saraiva, 2003). Desde la debilidad de Dios, que es pura propuesta en el respeto máximo de nuestras libertades, entra en nosotros la actitud de Jesús, que inevitablemente nos hace nuevos, audaces y fuertes para que su ejemplo nazca de nosotros y sea nuestra.

Jesús, con su vida, nos enseña a aprender a mirar la debilidad humana, de cualquier signo que sea (económico, psicológico, moral...),

como como palabra de Dios que nos convoca para la comunión y el compromiso con El. Por eso mismo, salir al encuentro de las necesidades humanas es camino que nos lleva a Dios.

## **2.1. La persona como valor: la dis-capacidad**

### *2.1.1. La discapacidad psíquica*

En este apartado describiremos algunas de las características significativas de las personas con discapacidad psíquica en las distintas áreas de desarrollo, con el objetivo de poder detectar las necesidades que van a presentar cuando se produzca la interacción con la comunidad eclesial.

Las características generales en cuanto a los procesos cognitivos, y de aprendizaje, de las personas con discapacidad psíquica son: dificultades de atención, dificultades de percepción y discriminación de aspectos relevantes, dificultades de simbolización y de abstracción, dificultades para aprender y planificar y dificultades para generalizar los aprendizajes.

En cuanto al área motora, suelen presentar cierto retraso en las destrezas motoras, pudiendo llegar a ser de dos o cuatro años con respecto a su edad cronológica, y aumenta lentamente a medida que crecen. Entre las dificultades motoras, las más frecuentes son: inestabilidad en equilibrio, insuficiencia en la locomoción y dificultades en las conductas motrices.

En relación con el área psicomotora, la discapacidad psíquica conlleva una necesidad que afecta de forma esencial al conocimiento de sí mismo, y del sujeto con respecto a los demás: coordinación dinámica general, esquema corporal, orientación espacio-temporal, etc.

Cuando se atiende a una persona con discapacidad psíquica se tiene que observar aspectos relacionados con la identidad personal y social, la autonomía personal, la autoimagen, el autoconcepto y la interacción con el entorno. Siguiendo a Verdugo (1995) podemos decir que la personalidad de los sujetos con discapacidad psíquica presenta algunas de las siguientes características: su autoconcepto oscilan entre la baja con-

sideración de sí mismo/a y la sobreestimación de las capacidades, mayor nivel de ansiedad en general, escasa capacidad de autocontrol, tendencia a evitar el fracaso, y posibilidad de existencia de trastornos conductuales y/o de la personalidad.

En cuanto al área social, en la línea de Verdugo (1995), cuando hablamos de un marco de relaciones amplio, dentro de un contexto social plural, podemos decir que las personas con discapacidad psíquica presentan diferencias evolutivas con respecto a los demás en algunas áreas como por ejemplo en el juego (los niños), en el ocio (los adultos) y en el rol sexual. Sin embargo, dentro del propio sistema social de las personas con discapacidad psíquica, estas pueden establecer relaciones sociales (salvo casos más graves), se interrelacionan con los demás y establecen relaciones de amistad.

Como consecuencia de las características de las personas con discapacidad psíquica en las distintas áreas de desarrollo y de la interacción con el medio social (recordemos que uno de los ámbitos sociales es la comunidad parroquial), van a surgir una serie de necesidades a tener en cuenta ( estos aspectos varían de una persona a otra en función del grado de discapacidad y del contexto sociofamiliar y educativo en que se desarrollen).

Siguiendo el nivel de desarrollo cognitivo (Verdugo, 1995) destacamos la necesidad de crear espacios de atención al catequizando, la necesidad de hacer claros y sencillos los contenidos a aprender, la necesidad de estimular los procesos de retención de la información, la necesidad de estimular el pensamiento creativo y flexible, la necesidad de generalizar lo concreto, la necesidad de partir de la experiencia cotidiana como área de aprendizaje significativo y la necesidad de un programa catequético, en línea con la comunidad parroquial y abierta a todos, secuencializado y estructurado, analizando los objetivos y contenidos catequéticos, así como las estrategias metodológicas y los recursos que favorezcan los aprendizajes desde la diversidad

En cuanto al nivel de desarrollo psicomotor, se demanda la necesidad de coordinación dinámica general (control postural, equilibrio estático y dinámico, etc.), la necesidad de desarrollo de conductas y destrezas motrices y de coordinación, la necesidad de enriquecimiento del esquema corporal y la necesidad de conocer el mundo en que

vive y de interiorizar los esquemas espacio-temporales de orientación respecto al mismo.

Atendiendo al nivel de desarrollo de la comunicación y del lenguaje, se especifica la necesidad de estimular conductas comunicativas en general, la necesidad de estimular conductas comunicativas codificadas y/o simbólicas y la necesidad de estimular conductas comunicativas orales, así como praxias bucofonoarticulatorias, vocalización, incremento del vocabulario básico, coordinación morfosintáctica, respiración y producción fonológica.

Si miramos el nivel de desarrollo socio-afectivo, se manifiesta la necesidad de enriquecer su autonomía personal, la necesidad de crear espacios de identidad y autoestima personal, la necesidad de proporcionarle un ambiente cálido y afectivo, pero claro en cuanto a comportamientos normativos y la necesidad de conseguir estabilidad personal.

### *2.1.2. La discapacidad sensorial (sordera y ceguera)*

A menudo la sordera se considera un fenómeno único; en consecuencia, las personas con sordera son vistas como un colectivo unificado que comparte unas mismas necesidades. Desde el punto de vista médico, es común trabajar con una clasificación de la sordera que diferencia las patologías atribuibles a un trastorno del oído interno de las patologías atribuibles a un trastorno del oído externo/medio; por lo tanto, a la intervención médica, le interesa más el origen, grado y tipo de pérdida, su aparición y la patología estructural de la sordera, que la discapacidad comunicativa y las implicaciones que pueda tener para el paciente (fundamentalmente: dependencia, rechazo de un comportamiento auditivo anormal, baja autoestima y ruptura de las relaciones sociales). Sostenemos que la pérdida auditiva es un fenómeno complejo que tiene muchas y serias consecuencias para las personas, conllevando un gran número de factores y cuestiones que deberían examinarse cuidadosamente. La consecuencia inmediata de la sordera es una interrupción de la comunicación por la que la función comunicativa ha de ser iniciada o restaurada; en este sentido, las estrategias de

atención social deberían centrarse en primer lugar en la eliminación de las barreras de comunicación.

Históricamente, la sociedad ha relegado a las personas con sordera a categorías sociales tales como "salvajes" o "marginados". La historia de opresión y exclusión de la persona sorda - aunque con importantes variantes dependiendo del país - y la ignorancia y el rechazo del medio de comunicación natural y preferido por muchos de ellos, es un fenómeno bien conocido y denunciado en numerosas ocasiones.

Sin embargo las personas sordas son excluidas más a causa de las transacciones con el mundo oyente, que a causa de la patología de su trastorno auditivo. Desgraciadamente, la imagen social de la sordera sigue marcada en nuestros días en demasiados contextos sociales no sólo por un estigma patológico profundamente enraizado, sino también por estereotipos negativos y actitudes llenas de prejuicios hacia los sordos -atribuibles fundamentalmente a un profundo desconocimiento por parte de la sociedad, de los mecanismos de comunicación y de cómo funcionan estos conjuntamente con la cultura -, que han influido desfavorablemente en la atención a las necesidades de los sordos.

Pese a que ser sordo tiene muchas implicaciones, poco se sabe acerca de ellas; probablemente la sordera congénita ha sido la más estudiada -y durante mucho tiempo-, a causa de las serias consecuencias que la privación temprana de audición tiene sobre el desarrollo intelectual, conductual, cognitivo, psicológico y social del niño. Dentro de este grupo, hay que establecer una distinción entre: a) niños sordos, nacidos de padres sordos, que adquieren la lengua de signos como primera lengua; b) niños sordos nacidos de padres oyentes que ignoran la existencia de la lengua de signos o la rechazan; y c) niños sordos pertenecientes a familias donde hay otro miembro sordo.

Las consecuencias de la sordera congénita no difieren de aquellas derivadas de la sordera adquirida en los casos de personas que nacen con audición normal y la pierden en la primera infancia, antes de entrar en contacto con cualquier lengua oral; sin embargo sí que difieren de las consecuencias que resultan de una sordera adquirida, cuando la pérdida auditiva se produce en una fase de la infancia más tardía.

En el caso de la sordera de aparición temprana, la privación temprana del lenguaje tiene un efecto directo en cómo el niño adquiere el

conocimiento social; esto es, si el conocimiento social se halla ligado de manera natural a la lengua y al significado social ¿cómo puede un niño sordo sin una lengua construir su mundo? Baja autoestima, aislamiento social del niño y angustia y ansiedad de los padres son algunas de las consecuencias de una barrera comunicativa en la infancia. En este contexto, las personas sordas tienden a tener escasa formación, empleos de bajo status y bajos ingresos. El rechazo social y la alienación de la comunidad oyente mayoritaria refuerzan su visión de sí mismos como grupo cultural y lingüístico minoritario.

Sin embargo, quienes son "culturalmente" sordos no se consideran a sí mismos como "discapacitados" o "minusválidos", sino como miembros de un colectivo propio (Yanes, 1999); la pertenencia a este debe labrársela uno mismo y ser sordo o tener cierto grado de pérdida auditiva no es el único criterio para una potencial inclusión: una lengua común, experiencias compartidas, la participación social y un sentido de identidad cultural (Yanes, 1999) son otros tantos criterios reconocidos; es más, en muchos casos, la pertenencia al contexto relacional de los sordos sirve de estímulo, enfatizando asimismo la importancia de utilizar métodos de educación bilingüe con los niños sordos.

La sordera adquirida en la edad adulta es de naturaleza diferente: cuando el lenguaje ya se ha aprendido y está en uso, se rompe la comunicación; las personas entonces se muestran reacias a cambiar o a adaptar su medio de comunicación habitual y encuentran extremadamente duro adaptarse a la nueva situación. Los cambios producidos tras su pérdida auditiva les parecen un obstáculo insalvable al que enfrentarse por sí solos. Vergüenza, pérdida de confianza en uno mismo, ira y resentimiento son algunos de los sentimientos más comunes a los que tienen que enfrentarse cada día; huyen de los grupos ruidosos y los desconocidos y manifiestan una preferencia creciente por permanecer solos en casa en vez de salir, lo que en muchos casos conduce a la inactividad, la depresión y el aislamiento. Surge un rechazo persistente de la nueva situación a la que se considera como algo ilegítimo, de lo que avergonzarse o que hay que ocultar; de ahí viene en gran parte el disgusto o el rechazo a las prótesis auditivas.

En este sentido, la sordera implica diversidad y la diversidad en

relación con una discapacidad auditiva necesita ser reconocida, comprendida y, lo que es más importante, respetada.

Resulta paradójico, si no altamente reprochable, que en nuestros días todavía exista una enorme brecha entre la legislación y sus recomendaciones a favor de la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad auditiva por una parte (la Resolución del Parlamento Europeo sobre las Lenguas de Signos, 1988; las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad de la ONU, 1993; la Comunicación de la Comisión de la Unión Europea, 1996, entre otras) y por otra parte, los signos de incipiente atención prestada a la sordera que aparecen en muchos países.

El primer paso a la hora de proporcionar atención social de calidad a las personas sordas es conocer, comprender (Ruiz y Villalobos, 1994) y tener en cuenta los aspectos culturales, lingüísticos, sociológicos, psicológicos, educativos y protésicos de la discapacidad auditiva. Las personas que atienden a las personas sordas deben ser conscientes de lo que implica ser sordo y los obstáculos que deben salvar las mismas para ser capaces de utilizar sus conocimientos a la hora de aconsejar, asesorar y defender sus intereses. Pero al mismo tiempo, las personas sordas deben ser conscientes y estar bien informadas acerca de lo que deben esperar y exigir del sistema asistencial sanitario, de esta forma podrán utilizar con sensatez esos servicios y tomar decisiones justificadas acerca de la forma en que quieren vivir sus vidas.

En cuanto a la ceguera, para muchos niños, la visión es el canal por el cual la mayoría de los aprendizajes ocurren. La visión integra información derivada de otros sentidos, identifica la fuente sonora, texturas, sabores, y olores, y permite a los más jóvenes construir conceptos con objetos que existían solo como serie de sensaciones flotantes. Imagine, por ejemplo, crear una imagen clara de un juego de te de los niños en ausencia de visión.

La visión es un eje central, típicamente también en el desarrollo del lenguaje y en un estado temprano el niño señala lo que le interesa, primero con sus ojos y con un dedo estirado y es recompensado con un nombre verbal. Entonces el ver las cosas hace estimular el lenguaje expresivo; es excitante notificar un gato que salta sobre la mesa o a mamá entrando por la puerta de frente y esto hace expresarse con vocalizaciones o habla.

Para la mayoría de los niños, el contacto visual es un importante estado de la socialización- inicialmente muestra y mantiene la atención de sus pares. En un estado más tardío, la visión se usa para seguir una conversación, para leer pensamientos no hablados convertidos en gestos, posturas y expresiones faciales. Una recompensa de compartir experiencias y pensar en esta habilidad de apreciar el punto de vista de otros, normalmente también se involucra en la visión: un niño puede ver a otro, ver algo y van y miran ellos mismos, imaginando como él o ella perciben los mismos eventos.

La visión juega un rol fundamental en el desarrollo del juego simbólico. Para muchos niños el juego de "imagínate" depende fuertemente de la relación intuitiva de algunas cosas se ven como otras y pueden por eso ser usadas para representarlas. Entonces muchos juguetes se basan en modelos como carros, trenes, o animales miniatura, personas o casas. La representación es un paso adelante en fotos o dibujos y eventualmente en lo abstracto de letras y números.

Por esta razón en muchas circunstancias, la visión es un elemento indispensable en la lectoescritura, no solo en la necesidad de ver que hay en la página, sino también en la cuenta que la parte visual que juega la visión en la evolución del proceso cognitivo que imita la representación simbólica y la pre-lectoescritura. Dar esta observación no es aplicable a cualquier niño ciego de nacimiento.

La habilidad del cerebro humano no solo para sobrevivir sino prosperar en un mundo privado de estos significados, es digno de admiración. Un grupo de niños pequeños que encuentran aspectos particulares de aprendizaje, el Braille por ejemplo, lo asimila idiosincrásicamente con mucha facilidad, usándolo como un medio con una fácil fluidez. El dominio del Braille descansa sobre la adquisición de una variedad de sub-habilidades físicas, como intelectuales.

Para analizar las necesidades derivadas de la ceguera, permítanos considerar la comunicación temprana en el sentido más amplio. Ocurre que uno de los dominios sensoriales, comúnmente involucran vocalizando, hablando, oyendo, mirando, moviéndose y experimentando a través del tacto. La comunicación expresiva temprana, tiene por lo menos 4 fases distinguibles de desarrollo. Inicialmente por ejemplo los más jóvenes lloran como respuesta a una incomodidad físi-

ca, una expresión de necesidad que es de manera inconsciente transmitida a quienes lo cuidan. Esto es algunas veces tomado como comunicación no intencional. Gradualmente, la familia y/o el educador puede caer en la cuenta del llanto, otras vocalizaciones y expresiones particulares o gestos tienen efecto en los demás. Aquí está el niño en un estado intencional.

Siguiendo esto viene una apreciación creciendo de la comunicación simbólica- se dan cuenta que una cosa puede soportarse en otra. Por ejemplo el aplaudir con las palmas puede ser constantemente usado para querer decir "sí" o un sonido distintivo puede significar "carro". Finalmente estos signos personales o manifestaciones pueden ser estandarizadas en forma de habla convencional o signos, o puede conducir a pre-lectoescritura en tinta, Braille o Moon (un sistema alternativo de lectura táctil). Aquí la comunicación es formal.

Cuando un bebé nace con alguna necesidad especial la mayoría de las veces sus padres no lo saben al principio y sin embargo el bebé está en casa viviendo sus propias experiencias que serán base de su desarrollo integral aunque de una manera más lenta y diferente. Si no oye, utilizará la vista mayormente y podrá responder ante lo que está a su alcance visual, la cara alegre de mamá tendrá mucho significado más no lo que le dice; se podrá asustar si le hablamos sin que nos vea pues no tuvo la anticipación, sus músculos del cuello se reforzarán menos al no moverlo para buscar la fuente del sonido y seguramente será un bebé aislado donde el adulto comienza a estimular menos pues no hay ese "rico" intercambio. Si es ciego o de baja visión suceden cosas diferentes que hacen al niño inseguro, se mueve hacia lo que oye más no a lo que no ve, si se cae o tropieza se asusta y le da miedo volverlo a hacer, no siempre lo que ve es claro para entender su significado.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando ese niño no ve ni oye?. La educación de la persona sordociega tiene muy pocos años en nuestros países, alrededor de una década. Es común que estén equivocadamente ubicados como personas con severos trastornos del aprendizaje, autistas u otros. ¿Cuáles son sus necesidades?.

En cuanto a necesidades comunicacionales, podemos decir que la persona sordociega presenta graves problemas de comunicación y

comprensión de lo que sucede a su alrededor, percibiendo al mundo de forma distorsionada, presentando dificultad para comunicarse con su entorno y manifiestan dificultades para anticipar sucesos futuros o el resultado de sus acciones.

Con relación a necesidades físicas, la persona con sordoceguera se ve limitado a un espacio reducido, manifestando un nivel de desarrollo psicomotriz diferente, teniendo percepciones distintas de las sensaciones táctiles. Además expresa escasas respuestas propioceptivas, amén de una distorsión de la información visual y auditiva que recibe, y necesitando para ello de aparatos de soporte o adaptados a sus requerimientos físicos. Si lo relacionamos con el entorno ambiental, la sordoceguera demanda un ambiente adaptado a sus necesidades, lo cual quiere decir que en su relación se expresa una inseguridad para desenvolverse en el contexto social, y una necesidad de contraste de color, textura e información del espacio social.

Si atendemos a necesidades cognitivas, la persona con sordoceguera puede ser privado de las motivaciones extrínsecas básicas, desarrollando sus propios estilos de aprendizaje para compensar sus múltiples necesidades. Siguiendo esta línea, muestra lentitud en su desarrollo integral y necesidad de comprobar una y otra vez por mucho tiempo, además de poca discriminación entre ellos y el ambiente.

Desde el punto de vista de las habilidades sociales, la sordoceguera presenta conductas retadoras producto de la incomunicación, originando un mundo caótico a su alrededor y una dificultad para interactuar con las personas (necesidad para aprender o realizar las necesidades básicas elementales como: comer, ir al baño, vestirse, dormir). Su integración se realiza generalmente en colectivos de personas sordas.

Cuando vemos a una persona sordociega, observaremos que manifiestan conductas retadoras producto de la situación de incomunicación, teniendo como consecuencias el desarrollo de una pasividad creciente, una acentuada auto-estimulación, una falta de iniciativa a la proximidad, exploración, interacción y comunicación social y repetidos patrones estereotipados de comportamiento.

La familia, ante la realidad de la sordoceguera, presenta cambios en su estilo de vida, adaptando las actividades a realizar. Existe un descontrol de horarios y rutina familiar y una falta de respuestas de los

profesionales y médicos en torno a la situación social de las personas sordociegas.

La clave de la educación es la COMUNICACIÓN estableciendo una vía eficaz para la misma a través del sentido del tacto, el aprovechamiento del resto visual y auditivo, la utilización del sistema de comunicación adecuado, incluyendo la comunicación alternativa. Es fundamental, por ello, un dominio y coherencia del eje central que es la comunicación por parte de todos los profesionales y la familia.

### *2.1.3. La discapacidad motórica (física)*

El desarrollo tecnológico viene aportando grandes posibilidades para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Las nuevas tecnologías aplicadas al campo de la integración educativa de niños con discapacidad física tratan de facilitar la educación y comunicación y eliminar las barreras arquitectónicas y urbanísticas existentes. Su principal finalidad es la de potenciar el rendimiento y la autonomía de estos niños a través de la corrección o aminoración de sus limitaciones.

En este campo de la discapacidad física estos avances tecnológicos han sido muy importantes y han repercutido favorablemente en la adaptación e integración escolar. Desde la adaptación funcional de útiles y materiales escolares, la comunicación asistida por ordenador, los medios de transporte adaptados, hasta las sillas de ruedas especiales que permiten trabajar en distintas posiciones. La electrónica, la robótica y la informática han puesto todas sus posibilidades al servicio de estos niños, especialmente para aquellos que presentan graves limitaciones físicas. Ahora bien, pese a estos adelantos aún es mucho el camino que queda por recorrer.

Por un lado, existen serias limitaciones en la adaptación de algunas de estas ayudas técnicas: ausencia de evaluaciones previas a su implantación, falta de información a los padres y profesores acerca de sus características, personal técnico no adecuadamente entrenado y ausencia de control y seguimiento del efecto rehabilitador de las mismas. Por otro, son múltiples las barreras arquitectónicas, tanto

urbanísticas como de edificación y de transporte, que impiden el libre acceso a la comunidad eclesial de personas con discapacidad física. Una de las primeras barreras con las que estos niños se encuentran es la dificultad para acceder al propio centro, bien por la ausencia de transporte adaptado, por la presencia de rampas insalvables o por el diseño inadecuado de las puertas de entrada al edificio.

Una vez que el niño ha podido acceder al espacio otro de los problemas estriba en cómo poder desplazarse libremente a través de las distintas estancias y poder acceder a los sitios de ocio y recreo. Es decir, la accesibilidad dentro del centro. Por desgracia no siempre disponen de ascensores, elevadores, espacios que permitan una amplitud de maniobra, pisos antideslizantes, etc. La solución no estriba en hacer accesible la planta baja del edificio. Esta solución por la que se opta con demasiada frecuencia no facilita la integración del niño desde el punto de vista de su formación académica (en ocasiones la biblioteca o sala de medios audiovisuales se encuentran en los pisos superiores) ni desde la perspectiva de su desarrollo personal y social (no puede ser independiente para dirigirse o acceder a los sitios que desea, ni para jugar o interactuar libremente con sus compañeros). Por último, otra cuestión esencial a resolver es cómo va a permanecer esta persona en el desarrollo de las actividades clase, es decir, la accesibilidad en el aula. La adaptación del mobiliario y la utilización de dispositivos y ayudas técnicas que faciliten el aprendizaje y el desarrollo de las tareas escolares son requisitos necesarios y, en muchos casos imprescindibles, para el logro de los objetivos de participación real.

#### *2.1.4. Enfermedad mental*

El significado de la palabra locura, por su rica complejidad, tiene algo de negativo, de aislamiento; cuando las personas se afanan en construir una definición de la locura empiezan por perderse en el concepto y se rinden por fin a la impotencia de quien no encuentra las palabras. De ahí que loco y locura sean palabras revestidas del miedo que nos inspira lo que no comprendemos.

Conforme la psicología y la psiquiatría han delimitado y descrito los síntomas de las enfermedades mentales, éstos se han convertido en

aprehensibles, reconocibles para el ser humano. Los delirios y alucinaciones que antes no encontraban explicación, salvo en lo mágico y sobrenatural, ahora pertenecen al campo de las alteraciones bioquímicas y de las relaciones humanas. La profunda desazón del ánimo, la confusión de los sentidos, el cuerpo ilimitado, el pensamiento audible, el miedo a uno mismo y al infierno de los otros, el desafecto del corazón, la extravagancia de la conducta, son ahora características de un colectivo social que lucha por participar en la sociedad.

Esquizofrenia, paranoia, etcétera, son palabras de un campo semántico científico que arrebató definitivamente al enfermo mental de la locura, y dejó confinada a ésta a un uso enfático, mítico, cultural y moral. La locura no existe, y, sin embargo, es el origen de la ignorancia y del prejuicio hacia unos enfermos mentales que nada tienen que ver con ella.

Los avances de los psicofármacos y los nuevos programas de terapia psicosocial y laboral consiguen cada vez con mayor eficacia que la persona con enfermedad mental pueda desenvolverse de forma normalizada y reintegrarse en la sociedad. Ya hablamos de un número cada vez mayor de sujetos que son personas capaces de desarrollar voliciones, asumir responsabilidades y establecer juicios sobre sí mismos y sobre lo que los rodea.

## ***2.2. El compromiso de Jesús ante la debilidad y la marginación***

Si hay algo que llame realmente la atención es que la actividad tautomática de Jesús va dirigida fundamentalmente a los excluidos del sistema (Saraiva, 2003) con la finalidad de integrarlos, de hacerles partícipes, de nuevo en la sociedad. Jesús no quiere excluidos del pueblo ni pueblos excluidos. Este Jesús, que sana, expulsa demonios y da de comer a la multitud, es el mismo que llega a la barca de los discípulos andando sobre el mar, y que atiende a todos por igual, donde la palabra marginación quedará borrada definitivamente del vocabulario de las relaciones humanas.

El compromiso de Jesús hacia los excluidos es diverso en cada caso; el tratamiento que tiene hacia cada uno de ellos es personalizado:

toma la iniciativa y se acerca a *la suegra de Simón*, la coge de la mano y la levanta (1,29-31); al ver al *leproso*, se conmueve o se revela contra el sistema que, en nombre de Dios, margina a la gente, y lo toca, violando la ley del Levítico (14,1-32) sobre lo puro y lo impuro (1,39-45). Al *sordo tartamudo* lo toma aparte, separándolo de la multitud, le mete los dedos en los oídos y con su saliva le toca la lengua, y levantando la mirada al cielo suspira y le dice: *Effatá* (esto es, ábrete)" (7,31-37). Para curar al *ciego de Betsaida*, Jesús lo coge de la mano y lo conduce también fuera de la aldea, llevándolo progresivamente a la luz, hasta que vea del todo: "Veo a los hombres, porque percibo como árboles, aunque andan. Luego le aplicó otra vez las manos en los ojos y vio del todo"; a éste, le prohíbe terminantemente volver a la aldea (Mc 8,22a-26). Al *ciego de Betsaida* lo manda llamar y le pregunta: "¿Qué quieres que haga por ti?", accediendo a su petición de recobrar la vista (10,46b-22). A la *hemorroisa*, que le arrebató la curación tocándolo, Jesús le dice: "Hija, tu fe te ha curado. Vete en paz y sigue sana de tu tormento" (Mc 5,24b-34). Al ver la fe de los portadores del *paralítico*, imagen de la humanidad pecadora, le perdona los pecados, antes de curarlo de su enfermedad (2,1-12). Al *hombre del brazo atrofiado* lo coloca en medio de la sinagoga en claro gesto de desafío a los fariseos presentes que lo asedian para ver si lo cura en sábado y tener de qué acusarlo; ante su silencio, Jesús cura al hombre (3,1-7a). A los *demonios* y al *viento-mar* -imagen de la ideología de la sinagoga de la que están imbuidos sus discípulos- Jesús los increpa y los expulsa liberando a los pacientes de la opresión-ideología del mal (1,21b-28; 5,1-20; 7,24-30; 9,14-29). A la *hija de Jairo* le devuelve a la vida y a sus padres, y les manda que no se lo digan a nadie y que le den de comer (5,21-24a.35-6,1<sup>a</sup>); a la *multitud* le da dos veces de comer, -una en territorio judío; otra en territorio pagano- en un gesto que hace visible el amor universal de Dios (6,33-45; 8,1-8).

En cada momento y con cada persona excluida Jesús adopta la actitud adecuada para entrar en contacto con él y sacarlo de su particular tipo de marginación (Bestard, 2003). En algunas situaciones es expresamente la fe en Jesús la que hace posible la curación, fe que se pone aún más de relieve cuando se da entre paganos. Son los casos del *paralítico* al que Jesús cura al ver la fe de sus portadores (2,1-12), o el

de la *hemorroísa-impura* que toca a Jesús para liberarse de su enfermedad (5,24b-34), o el del *ciego Bartimeo* que grita al paso de Jesús y que, cuando Jesús lo manda llamar, tira a un lado el manto, se pone de pie y se le acerca, recuperando la vista (10,46b-52). Es la fe-adhesión a Jesús la que hace posible la curación. "Tu fe te ha salvado", dice Jesús a los pacientes, constatando que es la fe la que hace posible la salvación total.

Magnífica pedagogía de Jesús que hace de los marginados el centro de su acción pastoral (Secretariado Nacional de Catequesis, 1995), que no distingue entre tiempo sagrado y profano, ni entre puro e impuro, ni entre judíos y paganos, librando al hombre de los males que le aquejan y que lo hunden en la marginación y en la muerte. Es el hombre que sufre enfermedades o adversidades -y no Dios- el centro de atención de este Jesús, que se compadece del pueblo porque abandonados a su propia desgracia y marginación (Royo, 1963). Y en esto consiste no sólo una parcela accidental de su misión, sino el núcleo mismo de su acción evangelizadora.

### **2.3. La Iglesia como espacio de crecimiento personal y comunitario**

Antes de proceder a mostrar o sugerir qué puede hacer la Iglesia para animar a las personas con discapacidad en los valores de la libertad, la justicia y la solidaridad, a ejemplo de Jesús, queremos compartir algunas convicciones sobre la comunidad eclesial como espacio de crecimiento y maduración en la discapacidad.

En primer lugar, nos parece evidente que la Iglesia y la sociedad han cambiado mucho (Saraiva, 2003), y esto resulta determinante tanto para clarificar lo que entendemos por "catequesis a personas con discapacidad" como para descubrir la capacidad que puede tener la comunidad eclesial (parroquia, escuela, familia, etc.) para constituirse en escuela para la vida. En concreto, hemos pasado, de entender la Iglesia como mecanismo de integración en una realidad dada -la de Dios-, a considerarla un proceso de experimentación personal y comunitaria que desarrolla las capacidades y las habilidades necesarias para comprometerse en el mundo. No se trata de que los

adultos ofrezcan a los niños y jóvenes con discapacidad el plano detallado de lo que la sociedad es, sino que les eduquen en los valores del esfuerzo y la superación personal, para que afronten la aventura de la vida con criterios básicos que ayuden a orientarse con estímulos, valores y propuestas dentro de la sociedad. Las imágenes del mundo interactivo, del reciclaje y de la formación permanente resultan adecuadas para comprender la actividad educativa de la Iglesia en el mundo de hoy.

En segundo término, parece imprescindible reconocer que las sociedades cambiantes y pluralistas necesitan más y no menos presencia en red de la comunidad eclesial (Saraiva, 2003), si no quiere que las personas caigan en la desorientación, la anomía, el relativismo o el escepticismo. Como es sabido, la Iglesia madre y maestra; es decir, ayuda a sacar lo mejor de uno mismo y orienta en el crecimiento personal y social. Ambas cosas son absolutamente necesarias en la actualidad, y ello requiere una sabia combinación de exigencia y respeto; de establecimiento de límites y entrenamiento de la libertad; de estímulos y de paciente espera; de experiencias vitales potencialmente enriquecedoras y del aprendizaje significativo que otorgan las experiencias de esfuerzo y de fracaso. Tales experiencias, desde la discapacidad, han de realizarse en un entorno de diálogo, respeto y reciprocidad, de comunicación y apertura a la vida.

Además, siguiendo a Freire (1999), nadie educa a nadie, sino que todos nos educamos mutuamente, esto es cada vez más cierto en la Iglesia. Aunque los adultos tienen, sin lugar a dudas, un recorrido experiencial y una formación teórica mayor que la de las personas con discapacidad, no es menos cierto que nuestro mundo se modifica de continuo, por lo que nos vemos obligados a hacer y rehacer nuestra implicación en la comunidad eclesial. En esta tarea permanente, el diálogo entre todos los miembros de la Iglesia y la aportación esencial y necesaria de la perspectiva de la discapacidad resultan de una enorme riqueza.

### **3. La respuesta desde la Iglesia a las necesidades de las personas con discapacidad**

La persona con discapacidad, creada a imagen de Dios, lugar de la manifestación de su amor y testigo cualificado de humanidad, es responsable, en modo directo, de su propia historia y de su vida, como cualquier otra persona. Jesús llama a todos a abrirse al don de la comunión con Dios y con los hermanos/as en la fe, a compartir con los demás los dones que el Señor da a cada uno (cf. I Cor 1,5-7; 7,7; 14; Rm 12,6-8; Ef 4,7-16). Por ello, también *las personas con discapacidad reciben del Señor la misma llamada a vivir el discipulado en modo responsable y activo, y a enriquecer al pueblo de Dios con los dones que el Señor les confía, para hacer que su Esposa resplandezca* (cf. Ef 5,27).

Las personas con discapacidad dan los impulsos más fuertes y ofrecen grandes recursos morales y espirituales para construir un mundo según el plan de Dios. Ellas ofrecen una contribución de esperanza y de amor a la historia humana. Revelan al hombre lo que es el hombre: la persona vale más por lo que es que por lo que tiene o sabe hacer (GS 35), especialmente en una sociedad en donde lo que cuenta es la belleza física, la afirmación de sí mismo, la búsqueda del poder y de la primacía sobre los demás. Muestran el carácter de ser humano, que es común a todos, y la dependencia de la misma con Dios, su confianza y dependencia de los demás; y confirman que esta unión es fuente de vida.

En este sentido, *"... la justa y noble espera de nuestros hermanos es la siguiente: la integración equilibrada pero efectiva en la trama de la convivencia civil, para sentirse en ella miembros con pleno título. No consideremos la discapacidad como un hecho dramático e innatural, sino más bien como una condición de debilidad que se traduce para la sociedad cristiana y civil en una prueba de su nivel de fe y de humanidad... Son... siempre personas que aspiran a la propia y plena valorización... Es necesario reconocer con los hechos que la persona con discapacidad es plenamente sujeto humano con derechos sagrados e inviolables; se le debe facilitar la participación en la vida de la sociedad en todas las dimensiones asequibles; pues la cualidad de una sociedad se mide por el respeto que manifiesta hacia los más débiles de sus miembros"* (Secretariado Nacional de Catequesis, 1995).

El derecho a conocer a Dios en Jesús (Saraiva, 2003) y a vivir la plenitud de su amor en el Espíritu, es parte integrante de la dignidad de

la persona con discapacidad. Cuando este derecho es respetado y promovido, lleva a la persona misma a abrirse a los valores más altos, que la realizan efectivamente hasta la trascendencia, con el don total y oblativo de sí a los demás y a Dios, llegando a la plena madurez de la persona en cuanto imagen de Cristo.

Las personas con discapacidad no constituyen una excepción a los derechos y obligaciones de la participación en las actividades de la Iglesia (Secretariado Nacional de Catequesis, 1995), sobre todo en los sacramentos de iniciación cristiana. En caso de discapacidad mental seria y profunda, la persona es llamada a compartir la fe a través del testimonio de amor dado a los demás. Por ello, "*... uno de los objetivos fundamentales de esta renovada e intensificada acción pastoral -que no puede dejar de implicar coordinadamente a todos los componentes de la comunidad eclesial- es considerar al enfermo, al minusválido, al que sufre, no simplemente como término del amor y del servicio de la Iglesia, sino más bien como sujeto activo y responsable de la obra de evangelización y de salvación*"(B.A.C., 1999).

Ellos no sólo son destinatarios del anuncio del Evangelio, sino que a su vez lo anuncian con la propia vida y misión, y participan así en la construcción del Reino de Dios (Instituto diocesano del Profesorado, 1992). Su discapacidad, desde la opción por los pobres de Jesús, los hace misioneros en modo inmediato, intuitivo y no reflejo de los verdaderos valores de la humanidad: la confianza, la solidaridad, la diáconía, la interdependencia, la inmediatez, la hermandad, el compartir, el escuchar, la aceptación, la alegría, el amor.

Las capacidades de sus corazones y el servicio de caridad que pueden prestar, facilitan la ruptura de las barreras del miedo; sus vidas vulnerables y su inocencia ayudan a crear lugares donde reina la justicia social y la acogida. Y allí donde no existen, según algunos parámetros de comprensión, signos de respuesta, es la fe de la Iglesia, de los padres y de los demás la que sule.

Hay que recordar siempre que la oración de las personas con discapacidad, especialmente con retraso mental, tiene una fuerza particular. El Señor no dirá jamás que no a esta oración, porque un padre no puede olvidar a sus hijos más buenos y faltos de felicidad (cf. Sant 5,16).

Tanto en el perdonar y en el darse cuenta de que los otros, indistintamente, son algo precioso y tienen algo precioso para dar, como en la fiesta, el poder expresar la novedad, la creatividad, la posibilidad de relacionarse con los demás, y el compartir distintas maneras de estar juntos, de caminar y de construir, dan sentido a la vida de la discapacidad.

La respuesta de la Iglesia a las personas con discapacidad se focaliza en que "... abraza con su amor a todos los afligidos por la debilidad humana; más aún, reconoce en los pobres y en los que sufren ..., se esfuerza en remediar sus necesidades y procura servir en ellos a Cristo" (LG 8).

### **3.1. La catequesis: la vida de Jesús en la persona con discapacidad**

El amor del Padre hacia sus hijos más débiles y la continua presencia de Jesús con su Espíritu, dan fe de que toda persona, por limitada que sea, es capaz comunicarse con Dios. La educación de la fe, que corresponde ante todo a la familia, requiere itinerarios adecuados y personalizados. Por otra parte, se debe evitar el riesgo de que esta catequesis acabe situándose al margen de la pastoral comunitaria.

La garantía de que se actúa acertadamente cuando se catequiza en estos ámbitos no fáciles nos viene de la palabra de Jesús, quien reconoce como hecho a sí mismo el bien que se hace a "estos pequeños hermanos". Signos permanentes de la vitalidad de la catequesis son la capacidad para distinguir la diversidad de situaciones de cada persona y la valoración de los encuentros personales.

#### **3.1.1. Objetivos**

Los niños y jóvenes con discapacidad se caracterizan, entre otras cosas, porque en su proceso de aprendizaje demuestran mayor dificultad que otros niños y jóvenes de su misma edad. Esas diferencias se evidencian en las peculiaridades físicas y mentales, en la conducta emocional, en las habilidades sensoriales o de comunicación, y son ellas las que dificultan, y en algunos casos no permiten, acceder a los procesos habituales de enseñanza, haciéndose necesario recurrir a una

modalidad especial de educación, adecuándola a esas características particulares mencionadas.

Las limitaciones que puedan tener las personas con discapacidad no debe ser motivo para que se les niegue el derecho a recibir el anuncio del Evangelio, ya que en muchos casos poseen una sensibilidad religiosa mayor a la habitual.

El objetivo de la catequesis a personas con discapacidad es cumplir realmente con la premisa de una "iglesia misionera" intentando llegar con la evangelización a todos sus miembros. Es también permitir a cada uno de los que a ella acceden, la posibilidad de vivir el espíritu de las Bienaventuranzas y la alegría de conocer a Dios.

La catequesis a personas con discapacidad, al mismo tiempo pretende poner atención en cada niño y cada joven, para que al entender sus problemas específicos, se pueda lograr que se acepten a si mismos, y a más largo plazo, se familiaricen con la resolución de problemas entre niños y jóvenes de la misma edad y características, como así también con el logro de objetivos colectivos que les permita, progresivamente, influir en su comportamiento e integrarse a la sociedad. Esta socialización también se logrará a través de un proceso que les ayuda a distinguir, dependiendo de la dificultad de cada uno, entre las cosas y actitudes aceptables, de aquellas que no lo son.

La catequesis en la discapacidad atiende las necesidades de cada niño o joven con discapacidad, y debe buscar los métodos necesarios y apropiados a fin de poder comunicarse con cada uno de ellos de la manera más eficaz posible. Para ello se utilizarán técnicas y recursos atrayentes y apropiados como expresión musical, dramatizaciones, tareas manuales, expresión gráfica y simbólica, cuentos, relatos y vivencias, a fin de que en cada encuentro se puedan transmitir valores.

### *3.1.2. Contenidos*

Actualmente los principios psicopedagógicos fundamentales en la educación en la fe de niños y jóvenes con discapacidad, aconsejan partir de lo esencial y volver siempre a lo esencial, para fijar profundamente la realidad de Dios.

Lo esencial es que Dios es Amor, que nos regala los dones de la naturaleza, y nos anima a ser amigos de Jesús. Esta amistad es fuente de aprendizaje de una serie de valores como la solidaridad, el perdón, el amor, etc. Para desarrollar la catequesis -sobre todo, en sus primeros momentos- bajo estas ideas, se puede dividir la misma en cuatro grandes contenidos:

En primer lugar, "mi persona": lo más cercano que tiene el niño es su propio yo y nada le es más familiar que su persona y su cuerpo, conformado por diversas partes, todas útiles y necesarias. Ellas funcionan mediante la armonía y la complementación, es decir mediante el "amor" y "solidaridad" que existe entre esas partes.

En segundo lugar, "mi familia": pasando a lo externo, la familia es lo más cercano. De forma similar al cuerpo, la familia tiene diferentes componentes, todos útiles y necesarios y funciona gracias a la armonía y solidaridad. Sólo así es posible una verdadera familia.

En tercer término, "mis amigos": saliendo a un círculo más amplio, el niño o joven se relaciona con los amigos, que pertenecen a otras familias. La reunión de todas ellas conforma la sociedad o la comunidad. También la comunidad, regida por el amor y la solidaridad permite el desarrollo de la persona y la familia.

Y, por último, "mi mundo": yo, mi familia y mis amigos vivimos en un mundo constituido por seres animales, vegetales y minerales. Este mundo también subsiste basado en leyes de amor y solidaridad.

En el desarrollo de las sesiones-encuentros que abarquen estos temas se intenta que los niños comprendan y vivencien el amor incondicional de Jesús, que nos enseña que la verdadera felicidad se logra compartiendo con nuestros hermanos los dones recibidos.

### ***3.2. El proceso catequético en la discapacidad***

Los criterios generales de una atención catequética a la persona con discapacidad se basan en el compromiso de la promoción del ser humano, atendiendo simultáneamente a su desarrollo evolutivo y social (Bronfenbrenner, 1979). Al mismo tiempo que catequizamos en las personas con discapacidad anunciamos en Jesús la autodetermina-

ción de una serie de valores evangélicos. Y en este aspecto, el mundo interior de las personas con discapacidad, sean cuales sean, nos muestran la grandeza de Dios en ellos y nos alientan a seguir trabajando en ellos. Por ello, hay que tener en cuenta una serie de aspectos: en primer lugar, destacar la primacía del corazón sobre la técnica, sin que por ello se excluyan. Más bien se integran siempre que la técnica vaya en la línea del respeto absoluto de la integridad de cada persona. En la actualidad se dan situaciones tecnicistas y eficientistas que matan en cierta medida la relación humana y la misma calidad de vida que aquéllas proclaman.

En segundo lugar, en el momento de realizar proyectos de pastoral catequética es el contexto social en que se vive el sujeto con discapacidad un componente fundamental. Hay que tener en cuenta las necesidades y las expectativas reales. El motivo que envuelve todo esto sigue siendo la primacía de las personas a las que los proyectos van dirigidos. En el mundo de las personas con discapacidad, esta faceta de realismo respetuoso ha de cuidarse de forma especial, sabiendo valorar todo aquello que cada persona está en disposición de dar y aprender, lejos de proyectar lo inalcanzable y dejar de luchar por lo posible.

El encanto de lo cotidiano que es capaz de valorar los detalles pequeños que se escapan a lo largo del día en la convivencia entre las personas que integran la comunidad eclesial. No nos queremos quedar sólo con los grandes momentos que, sin duda alguna son siempre extraordinarios, sino apreciar y hacer notar esas pequeñas cosas a veces imperceptibles y que encierran vida. Así, incluso en los momentos de dolor o de tristeza, ayudando a aceptarlos y a transformarlos en ocasiones de crecimiento.

Si queremos que cada persona goce de los derechos que le corresponden y al mismo tiempo de las obligaciones que son necesarias; si queremos que la sociedad dé lo que corresponde a las personas más débiles, hemos de trabajar en la sensibilización de todos los ámbitos sociales para que esto sea posible.

Por último, se debe ofrecer colaboración con la familia y el entorno social. Nuestra actividad catequética no pretende en ningún modo sustituir al papel que deben desempeñar tanto la familia de origen como la escuela. Queremos trabajar juntos y, juntos, buscar soluciones satisfac-

torias a las situaciones-problema que se presentan. Debemos hacer nuestro todos los proyectos sociales que vayan en favor de las personas con discapacidad y, al mismo tiempo, ofrecer alternativas catequéticas desde la comunidad eclesial que hagan posible el desarrollo armónico de cada una de las personas con las que compartimos la vida.

En cuanto a las líneas de acción catequéticas ésta ha de partir de la globalidad del sujeto, entendida como atención constante a todas las dimensiones de la persona así como a todas las etapas de su existencia; del respeto a la individualidad, teniendo como base una metodología adaptada a las necesidades de la discapacidad. Se dan unos planes catequéticos individualizados de tal forma que se tienen en cuenta las características personales de cada uno: su historia, sus vivencias, su situación actual, su ambiente social así como sus aspiraciones, aptitudes y capacidades; de la continuidad en el acto catequético, que nos comprometen a respetar los ritmos y a valorar los pasos de cada uno en una progresión constante y gradual. Al mismo tiempo nos comprometemos a respetar el camino ya andado y a continuarlo, superando la tentación de empezar desde cero sin tener en cuenta la tarea hecha antes por otros. De esta forma, los objetivos que individualmente se marcan respetan el proceso de cada uno y al mismo tiempo miran a su futuro real y posible lejos de extrañas expectativas y pretensiones que, más que ayudar, no los respeta en su integridad.

Es fundamental una formación en los valores y en los hábitos. Son piezas fundamentales a la hora de fomentar una comunidad humana justa y solidaria. Dirigidos a alcanzar la libertad y la autonomía en la vida cotidiana, personal y social. Por todo ello nuestra labor catequética, al mismo tiempo que transmitir estas bases sociales, ha de ayudar a interiorizarlas y hacerlas propias siempre teniendo en cuenta el principio del respeto a la individualidad.

Por todo ello, es necesario una prioridad de la experiencia vital sobre la teoría. Sin querer menospreciar el aspecto teórico que toda catequesis debe tener y del que hacemos uso, creemos que a la hora de transmitir conocimientos de cualquier tipo es desde el lado experiencial desde donde se puede conseguir una mayor interiorización. Por eso damos mayor importancia al lado experiencial - vital a la hora de programar, actuar y evaluar.

Y al mismo tiempo que se trabajan los aspectos individuales de crecimiento, valoramos la experiencia de grupo en el proceso de vida de cada uno. En el grupo se dan las componentes de socialización que todos estamos llamados a desarrollar. Lejos de convertir al grupo en un mero contenedor de personas, es el mundo relacional donde todos y cada uno crecen, se conocen, se valoran, se corrigen, reforzando a sus miembros más frágiles y estimulando nuevos aprendizajes.

Siguiendo esta línea de actuación catequética, en todo acto catequético a personas con discapacidad es necesario tener en cuenta tres momentos, ejemplificándose en el siguiente esquema:

### ***Primer momento: preparación***

- El tema a elegir debe ser claro, y expresado con claridad,
- El modo de comunicación será a través de frases sencillas y breves.
- La presentación de la idea será apoyada a través de otros registros visuales (dibujo, colores, película, mimo, etc.)
- Se situará la idea en el contexto vivencial del sujeto.
- Se preparará actividades variadas y que respondan a los intereses del sujeto con discapacidad.
- Transmitir a la familia las ideas a trabajar con los niños y/o jóvenes con discapacidad.

### ***Segundo momento: acto catequético***

- Recibir a las personas con discapacidad con calma, serenidad, alegría (mostrándoles con gestos que estamos en un ambiente de cercanía y comprensión).
- Dar tiempo al ajuste ambiental, es decir, que los chicos se adapten de forma natural, y nada precipitada, a cada una de las tareas preparadas anteriormente.
- Realizar una charla previa, al objeto de conocer su situación actual, sus intereses, sus motivaciones, etc.

- Crear un clima apacible y cálido, en el que se note la presencia acogedora del catequista, y nombrarlo frecuentemente por su nombre (sería interesante poner fotos de cada uno de los catequizandos).
- Apoyar la comunicación oral con signos visuales (dibujos, fotos, objetos, etc.).
- Estimular con recursos sencillos como una expresión corporal, una experiencia vital, una canción o un baile, etc.).
- Realizar actividades en pequeños grupos, que puedan ser adaptadas a cada niño.
- Reforzar los contenidos transmitidos mediante la repetición de palabras, la contemplación de estímulos visuales, o utilización de dinámicas grupales variadas.
- Finalizar, a modo de celebración, con una actividad que impresione a los niños gratamente, suscitando el deseo de volver a retomar la catequesis.

#### ***Tercer momento: evaluación***

- Reflexionar acerca del acto catequético en sí: lo que ha comprendido, lo que ha olvidado, los intereses suscitados, etc.
- Analizar las situaciones manifestadas en la sesión catequética.
- Proponer mejoras para una próxima sesión de catequesis.
- Tomar, partiendo de la reflexión, el punto de partida para la próxima reunión.

La metodología catequética es dinámica, activa y participativa. Todas las personas que intervienen en el acto catequético de cualquier comunidad eclesial tienen un papel de protagonismo. Cada persona es protagonista de su vida y al mismo tiempo protagonista de la vida de aquellos con los que convive. Las actividades se reparten entre el grupo de personas con discapacidad, siendo cada uno de ellos responsable de su trabajo en vistas al bien común. Con ello, se debe poten-

ciar el clima de familia de tal forma que el crecimiento emocional y afectivo pueda desarrollarse de forma positiva.

### **3.3. La catequesis de personas con discapacidad y los espacios eclesiales: el papel de la familia**

Crear es adoptar una forma de vivir; y como a vivir se aprende en los primeros años (Allen-Meares y Lane, 1990) y en la familia, es ahí donde la persona vive la primera comunidad creyente. En ella se transmite a los hijos con discapacidad que Dios está con ellos, en la alegría, en el dolor, en los éxitos y en los fracasos. Se les contagia la capacidad de encontrarlo en soledad y entre la multitud y se les impulsa a comprometerse en facilitar la vida a los otros y en construir el espacio familiar (Berlin, 1990), ese estilo de vida en el que todos seamos felices.

En la familia es donde se adquiere el hábito de los pequeños gestos de amor y de ternura, los sacrificios que benefician a la persona con discapacidad, la generosidades y el compartir. También en la vida familiar se aprende a cuidar, ya desde muy niño, a reír, a trabajar y a descansar. Tienen que saber los niños con discapacidad que Dios es un impulso que nos lanza hacia los demás y nos convierte en un regalo.

La base de la familia es el amor; se vive en familia para ayudar a que todos cumplan, a que cada uno sea él mismo y pueda cubrir sus necesidades básicas (Derrida, 1978), sobre todo aquellas que subyacen de la discapacidad. Cuando todos tienen cubiertas sus necesidades de autonomía, de comunicación y de comprensión-expresión, hay que ocuparse también de otras necesidades no menos importantes en la vida de la discapacidad (Álvarez y Del Río, 1990; Del Río y Álvarez, 1992):

*Amar y ser amado.* Que el niño y joven con discapacidad se sienta querido y aprenda a manifestar cariño a los demás. Además, la comunicación con Dios es una historia afectiva que, cuando se expresa y se celebra, alegra el corazón y dinamiza la vida de la familia. Hablar con las personas con discapacidad de Jesús de Nazaret les da seguridad; rezar por otras personas les contagia fraternidad; compartir les enseña solidaridad y justicia; acostarles explicándoles que Jesús está en ellos y

les envuelve con su amor les tranquiliza de todos sus miedos y les alegra el corazón, al sentirse personas con capacidades para hacer tareas y actividades. Dar gracias a Dios por ellos aumenta su autoestima y seguridad para la vida. Saberse amados por Dios les ayuda a gozar de todos los regalos que la naturaleza nos ofrece.

*Ser válidos.* Valorar unos y otros el trabajo de los demás, incluso en el esfuerzo que las personas con discapacidad realizan por encontrar su autonomía social dentro del contexto en el que viven. Agradecer los detalles, expresarlo con frecuencia y, desde temprana edad, enseñarles que todos somos valiosos en la vida familiar. Un niño con sordera transmitirá la riqueza del silencio, el lenguaje de los gestos, ... ; una persona con ceguera aportará la propia cadencia de los sonidos, la armonía de una comunicación percibida a través de los oídos, ...; las personas con retraso mental expresarán con sencillez de miras un mundo difícilmente entendido por todos; etc,... Todos aportamos algo, sea material, afectivo, relacional, ... Cada cual tiene su papel en el engranaje de la familia, y en el caso de la discapacidad hay que explicitarlo todavía más para que unos y otros, en las diferentes situaciones vivenciales que se comparten en el hogar, saquen lo mejor de sí mismos para aportar a la vida familiar y, desde allí, al mundo exterior. La vida familiar es una fuente de seguridad y autoestima o puede llegar a ser todo lo contrario, si no se valora lo que cada uno es en sí mismo y aporta al común. Muchos compromisos sociales familiares han llegado a los hijos con discapacidad a los que el Evangelio ha impulsado a comprometerse. Eso hace sentirse válidos a unos y a otros, al vivir el esfuerzo y la superación solidaria en cada uno de los miembros de la familia para con el hijo con discapacidad.

*Ser autónomos.* El valor de la autonomía, es decir, el que la familia promueva la independencia de sus miembros, es una cualidad importante que se hace extensible a aquellos que presentan una discapacidad. Somos seres en relación (Freire, 1999), hemos nacido para el encuentro; pero también cada cual es un ser único e irrepetible, que la familia tiene que potenciar. Si hablamos de que una persona con retraso mental tiene interés por las diferentes gamas del color rojo, los

miembros de la familia deben estimular actividades que realcen la presencia del mencionado color, y no otro. En este sentido, la familia debe impulsar la diferencia y vivirla como enriquecimiento. Cada uno nace con unas cualidades, con unas determinadas necesidades, con unos carismas que lo define. La familia ayudará a que ese miembro, especialmente si tiene una discapacidad, crezca y se desarrolle. Es más, contribuirá a que viva su propio proceso vital y espiritual, que no tiene por qué ser igual a la de los demás.

*Pertenecer.* Las personas con discapacidad necesitan sentir que pertenecen a una familia, que son parte de su vida. Pero también la vida familiar les ayuda a pertenecer a grupos que se relacionan con otras personas, posibilitando el desarrollo de habilidades sociales. La pertenencia de la comunidad parroquial, al grupo de amigos, al colegio, ... les enriquecen como personas. Si un niño con discapacidad observa que la familia reza, ésta construye un entramado sutil de relación y cercanía. Cuando en la vida espiritual la familia se pide perdón, se enriquecen las relaciones y se fortalecen los vínculos. Se nos olvida el humor. El reírse juntos en la vida familiar es de las cosas que más contribuyen a que una persona con discapacidad pueda bromear con sus propios defectos y necesidades y, así, dejarse de cuestionar por los otros, sin herir susceptibilidades ni malos humores tan habituales en la discapacidad.

Y otro sentido de pertenencia fundamental de la familia con un hijo con discapacidad es que forman parte de la Iglesia, y que, además, no pueden vivir en comunión con Jesús sin sentir su presencia en la oración y el encuentro.

Aunque tengan necesidades, del tipo que sean, presentan una capacidad que está por encima de todo, la de amar. El vivir la fe con estas personas les mantiene en unos valores y en un talante solidario, comunicativo y fraterno, que les impulsa a superar las situaciones-problema aquí y ahora.

Si los padres hubieran conseguido que sus hijos con discapacidad vivieran con su fe despierta, es decir, gozando de una relación habitual con el Dios de las pequeñas cosas de la vida, podríamos decir que habrían logrado el objetivo; pero hemos de reconocer que esto no es nada fácil.

A los hijos con discapacidad intenta uno darles una buena alimentación, cada cual según sus necesidades; del mismo modo, pone interés en transmitirle hábitos de higiene y de orden, y tantas otras cosas necesarias para su mejor calidad de vida y autodeterminación. Sin embargo, de todas las cosas más importantes que unos padres pueden dar a su hijos con discapacidad, la primera y principal sería contagiarles la experiencia de Dios, viviendo sabiéndose amados por Dios.

Solo quien tiene hijos con discapacidad puede entender cuánto duele verles en su lucha diaria con esforzarse en mejorar sus condiciones de vida. La labor catequética de los primeros años creemos que es la más importante; a partir de la adolescencia sólo les sirven los hechos, más que las palabras. Hay que animar a los padres a que sepan contagiar la fe a sus hijos con discapacidad, una fe basada en pequeños detalles, y no en grandes teorías religiosas: el rezar juntos en momentos especiales o el bendecir la mesa hace que Dios sea una presencia constante en la vida familiar. El poner cuidado en que nadie comience a comer mientras no se haya dado gracias a Dios, incluso cuando un hijo con retraso mental comprende el gesto de esperar hasta agradecer a las personas por compartir mesa y mantel. También es un momento bonito que nos universaliza el corazón, pues entre unos y otros se trae a la mesa a aquellos que por diversas circunstancias presentan una discapacidad. Y lo que a uno se le olvida, o no lo comprende, se le ocurre al otro, y lo explica, ... y así la familia empuja a todos a la solidaridad, a la fraternidad, a estar al día en lo que pasa cerca y no tan cerca.

Muchos padres tienen alguna relación con asociaciones de personas con discapacidad. Es algo que "anda por casa" y crea una serie de contactos y de participación en actividades que ayuden a sus hijos a sentirse parte activa en el contexto social en que viven. Les acercan a otras realidades, les ayudan a la reflexión, y cualquier padre puede utilizar la asociación como plataforma de autoayuda y superación personal. Cuando, por ejemplo, los padres salen al campo con su hijo "discapacitado", es necesario que se sientan "invitados" a disfrutar de los dones de la naturaleza (sol, pájaros, árboles, animales, etc.) . De todas formas, cuando los hijos con discapacidad se esfuerzan en superar sus necesidades, los padres deben recordarles lo esencial de la vida.

Algo que creemos que puede despertar en los hijos con discapacidad su relación con Dios es que observen a sus padres orar y que descubran la importancia que tienen en la familia la oración. Estamos convencidos de que la fe, como las enfermedades, no las contagia el que más sabe de ellas, sino el que tiene el virus. En las cosas de Dios, no contagia la fe el que más ha estudiado, sino el que tiene experiencia de comunicación con Él. Por eso, una fuente de riqueza para el desarrollo madurativo de la discapacidad es que los padres cuenten con sus hijos, al tiempo que vivir la vida, la amistad con Dios, para que ellos la valoren, la descubran y la saboreen.

A veces los padres son demasiados pudorosos para compartir sus intimidades con sus hijos "discapacitados", pues piensan que no lo entenderían. Los padres tienen que encontrar la mejor forma de transmitir la fe a los hijos; tienen que buscar la manera de que les acerque a lo esencial de la vida. Que logren hacer suyo ese encuentro y esa forma de vivir es vital para el hijo con discapacidad. Y ser padres les hace dar vueltas y vueltas a la cabeza hasta encontrar respuestas para todo. Su ropa, su salud, su comunicación, su forma de comprender el mundo, su caminar, su aspecto, sus estudios, su ... su todo, y gastan mucho tiempo y mucha energía en multitud de asuntos, y a veces los temas de Dios lo dejan en manos de otros y no le ponen la creatividad necesaria para hacerlo apetecible y fantástico.

La Palabra de Dios ilumina los acontecimientos de la historia y nos anima a enfrentarnos a los retos que en cada tiempo y de todas las culturas surgen en el camino de la construcción del espacio social. ¿Cómo acercarnos a ella, sin manipularla, para encontrar esa luz que nos ayude a iluminar los acontecimientos y proyectos que como responsables del tiempo presente tenemos que desarrollar en la Iglesia y en la sociedad del momento presente?

El Evangelio, sabemos por la Fe, que está abierto para hacerse entender por los hombres y mujeres de todos los tiempos, y especialmente, y siempre, por los más sencillos, los humildes, los excluidos y marginados.

#### **4. Conclusión: Hacia una consideración de la persona con discapacidad como sujeto activo en la Iglesia.**

Nos corresponde, a nosotros los creyentes, realizar el esfuerzo de colocar en el contexto concreto de nuestra existencia, en todas sus dimensiones, cada una de las palabras del Evangelio, siempre actuales y vivas, para ser escuchadas y entendidas por los hombres y mujeres que se acercan a ellas, empujados por la acción del Espíritu de Jesús.

Con esta clave, y con el respeto que siempre merece la actitud de Jesús hacia los excluidos de la sociedad, no será difícil encontrar en el Nuevo Testamento la Palabra iluminadora para el desarrollo de cualquier compromiso de la Iglesia hacia las personas con discapacidad: la sensibilización de la comunidad eclesial no sólo para que se les reconozcan como sujetos activos de la evangelización sino para que posibilite, eliminando las diversas barreras sociales y culturales (comunicación, arquitectónicas, concienciación, etc), nuestra participación concreta en cada acontecimiento, en cada parroquia, en la familia, en todos y cada uno de los espacios sociales.

Siguiendo con una aproximación a algunos de los muchos textos referidos que, sin duda, son hoy referencia obligada y presente en la actualidad (con la misma fuerza transformadora con la que fue pronunciada y vivida por Jesús) dicen diversos autores que la cercanía de Jesús a los enfermos y excluidos de su tiempo es uno de los rasgos más característicos de su vida. Ignorando la misma desfiguraríamos su figura tanto que sería irreconocible. Su cercanía a los enfermos fue siempre integradora: se acerca a ellos, les rehabilita y les incorpora activamente a la comunidad. Les defiende siempre, les coloca por encima de la ley y del culto, por ellos pondrá en peligro su propio prestigio y hasta la misma integridad física de su persona, en numerosas ocasiones. Serían interminables los ejemplos de hechos concretos que nos narra el Nuevo Testamento acerca de esta actitud básica en el comportamiento y el mensaje de Jesús con los enfermos y los marginados de su tiempo: cura en sábado, les perdona los pecados con el consiguiente escándalo, toca a los leprosos haciéndose impuro...

Cuan parecido tiene estas narraciones bíblicas con algunas de las actitudes y reacciones que nos encontramos al solicitar el uso de la lengua de signos española (L.S.E.) para que las personas con sordera participen en los actos litúrgicos, la flexibilización del contenido del acto para aquellas que tienen dificultades de comprensión, o de la soli-

cidad de una rampa en la puerta de un templo: "*Total, para una vez que vienen, si en la parroquia no hay ningún minusválido, si ellos no tienen obligación de asistir a misa, que la vean por la tele, que recen en casa...*" En algún lugar hasta hemos tenido que ver desaparecer la rampa que ya existía con la excusa de que en aquella parroquia no había personas con discapacidad que fueran a misa.

La actitud de Jesús de Nazaret en la narración del Evangelio de Marcos se convierte para nosotros en punto de referencia obligada: Él no solo no se "molesta" porque los pobres se le acerquen, más bien eso es lo que desea llenar su casa, el "banquete del Reino" de los que aquí en la tierra encuentran mayores dificultades para vivir y crecer.

Cuenta el Evangelio de Lucas que en una ocasión ante la imposibilidad de acercar a un enfermo a Jesús, quienes le acompañaban se subieron al tejado, abrieron un boquete y bajaron por él al enfermo hasta colocarlo frente al Maestro (Lc. 5, 17-20.25).

Si lo tomamos como "*símbolo*" de nuestra lectura creyente de la realidad que pretendemos iluminar: la eliminación de barreras comunicativas, arquitectónicas y sociales en la comunidad eclesial, podemos afirmar lo siguiente: en primer lugar, hay que empezar por el tejado, o lo que sería lo mismo, la cabeza; o si queréis por el corazón. Es necesario creer, estar convencidos... de que nadie, por limitado que sea, puede ser excluido del encuentro personal, físico, directo... con Dios. Cualquier actitud mental, cualquier argumento, cualquier ley... que intente justificar la exclusión real y concreta de una persona, está absolutamente en contradicción por la actitud de Jesús.

En este sentido, las piedras, los muros, los tejados, si fuera necesario, han de ser demolidos, literalmente eliminados cuando se convierten en barreras que impiden la participación en la vida concreta de la comunidad, en todas y cada una de sus dimensiones: sacramental, catequética, pastoral, educativa, familiar... El resultado de esta eliminación de barreras es asombroso: el hombre o la mujer carga con su camilla (quizá a pesar de todo no pueda nunca desprenderse de ella) pero se siente realmente respetado/a, despierta a una nueva conciencia de sí, se pone en pie, participa, se integra... su corazón ha descubierto la intención de Jesús, lo agradece y lo celebra.

También el resultado de la no eliminación de barreras que impiden

la participación en la comunidad eclesial y de la demagogia que la justifica con buenas intenciones es evidente: el hombre y la mujer con necesidades especiales, frente a los obstáculos se siente minusvalorado, se humilla frente al paternalismo o se resigna frente a la falsedad de quienes afirman amar a Dios y al prójimo más que así mismos pero no concretan tan hermoso proyecto, ni ponen los medios necesarios para que él o ella, persona con discapacidad física, psíquica y/o sensorial, pueda vivir la fe desde dentro, participando integrado.

Tal como viene narrado por los Evangelios, el acontecimiento fundamental de nuestra Fe, la Resurrección de Jesús (Mt 27, 59-60.66) se convierte también en uno de los textos bíblicos que pueden iluminar nuestro compromiso por la participación de las personas con discapacidad en espacios eclesiales como la familia, la escuela, la parroquia, etc.

La gran roca colocada a la puerta del sepulcro donde colocaron el cuerpo sin vida de Jesús se convierte en un signo profético que trasladado al tema que nos ocupa adquiere una asombrosa actualidad. La enorme piedra, sellada y vigilada por la guardia judía, nos habla de "una auténtica barrera" cuya finalidad no era otra que impedir el acceso de los discípulos al cuerpo de Jesús. No resulta difícil comparar esta "roca" con las enormes barreras que, protegidas por leyes de patrimonio - justas y necesarias-, por ruidos ambientales, por argumentos insoslayables de compasión, vigiladas y restauradas..., sin pretenderlo quizá, cumplen la misma finalidad que la piedra del sepulcro: impedir el acceso a Jesús, la Iglesia, de quienes amándole no podrán acceder a Él, por sí mismos, mientras estas "escaleras" no desaparezcan.

Los aspectos de interés colectivo (cultural, litúrgica, familiar, ...), cuando se pone por encima de las personas, cuando atenta contra la dignidad de los hijos de Dios, de manera desafiante, indiferente o absurda como ocurre en la mayoría de los casos, es sencillamente un signo de nuestra oposición a la vida. Una comunidad eclesial estática, inaccesible, e infranqueable, por encima del derecho de todos a participar plenamente de la vida de la Comunidad, es sencillamente una tumba, un sepulcro que se resiste a la fuerza que está ejerciendo el Espíritu para "remover la piedra". Todos perdemos con ello. La credibilidad de la Fe que confesamos y celebramos en el interior de estos espacios de crecimiento personal baja en credibilidad y se aleja de las

exigencias socio-culturales a las que con la luz del Evangelio debemos ir dando respuesta. La evangelización de las personas con discapacidad hoy, exige comunidades abiertas a la participación, acogedoras integradoras hasta posibilitar la participación activa de los mismos en la misión de la Iglesia, común a todos los bautizados, al margen de cualquier necesidad física, psíquica o sensorial

Una parroquia, una escuela, una familia... accesible, sin barreras, abierta a todos y cada una de las personas, especialmente a los excluidos y marginados... a las personas con discapacidad ... es un auténtico signo de que el Reino de Dios va abriéndose camino, poco a poco, a través de nuestra entrega y nuestra acción participativa.

"... Y vieron que la piedra había sido retirada" (Marcos 16, 2-5)

No cabe mejor final para esta reflexión. Lo que parecía imposible, lo que los poderosos y arrogantes pensaban tener controlado, legislado y protegido; lo que las personas y colectivos sociales asumían la comodidad de lo tradicional, lo de lo caduco y de lo estable,... cambió radicalmente. Sus planes no coincidían con el proyecto de Dios. La fuerza irresistible del Espíritu había sido capaz de vencer a la muerte, y cayeron las barreras, y los discípulos pudieron ver al Señor.

Con esta actitud ha de iniciar la participación eclesial y mantenerse firme en el desarrollo de un verdadero compromiso de la diferencia como valor dentro de la Iglesia: sabemos que son enormes las dificultades, numerosas las barreras que se imponen con fuerza, y con arrogancia, pero sabemos también que la capacidad y la potencialidad sociopersonal de las personas con discapacidad coincide con el proyecto de Dios: ir posibilitando el acceso de las mismas a todos y cada uno de los rincones donde se escucha su palabra, se celebran los sacramentos, se comparte la fe y la vida.

Seguramente, en el camino que hoy iniciamos nos ocurrirá más de una vez lo que a los discípulos de Jesús, desanimados creemos que es imposible mover "tanta piedra", pero, Él, vivo entre los vivos seguirá a nuestro lado integrando a la discapacidad en la Iglesia a la que tanto ama y su Espíritu, sin duda alguna, irá derribando escalones. Conocedores de la fragilidad, ponemos nuestra esperanza en la fuerza del Espíritu, Él irá derribando escalones y barreras.

**Nota:**

I. Por razones de consideración en el uso de un lenguaje que respete la diversidad, lo más correcto sería llamar "personas con capacidades diferentes". Sin embargo, respetando el discurso de la diferencia como valor, y atendiendo a las demandas del movimiento asociativo de la discapacidad, usaremos el término "personas con discapacidad".

**Bibliografía**

ALLEN-MEARES, P. y LANE, B.A. (1990): "Social work practice: Integrating qualitative and quantitative data collection techniques". *Social Work*, nº 35, pp 452-458.

ÁLVAREZ A. y DEL RÍO, P. (1990): Escenarios educativos y actividad. Una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

ÁLVAREZ, A. (1990): Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.

BERLIN, S. B. (1990): "Dichotomous and complex thinking". *Social Service Review*, nº 64, pp 46-59.

BESTARD COMAS, J. (2003): *Globalización, Tercer Mundo y Solidaridad*. Madrid: B.A.C.

BIBLIOTECA DE AUTORES CRISTIANOS (1999): *Concilio Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones. Documentos pontificios complementarios*. Madrid: B.A.C.

BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, MA.: Harvard University Press (Trad. Cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Piados, 1987).

COMITÉ PARA EL JUBILEO DEL AÑO 2000 (1997): *Jesucristo, salvador del mundo*. Madrid: B.A.C.

COMUNIDAD EUROPEA (2000): *Resolución del Parlamento Europeo sobre la Lengua de Signos*. Bruselas: France Press.

DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1992): *Sistemas de actividad y tiempo*

*libre del niño en España. Informe de investigación.* Madrid: Centro de Estudios del Menor.

DERRIDA, J. (1978): *Writing and difference.* Chicago: University of Chicago Press.

INSTITUTO DIOCESANO DEL PROFESORADO "MONS. MIGUEL RASPANTI" (1992): *Iglesia y personas con discapacidad.* Buenos Aires: Instituto diocesano del profesorado "Mons. Miguel Raspanti".

NÁCAR, E. y COLUNGA, A. (trads.) (2001): *Sagrada Biblia* (Ed. Popular). Madrid: B.A.C.

NÁCAR, E. y COLUNGA, A. (trads.) (2002): *Nuevo Testamento.* Madrid: B.A.C.

O.N.U. (1993): *Normas sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad.* Nueva York: Press.

OGBU, J. (1974): *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood.* Nueva York: Academic Press.

RESINES LLORENTE, L. (1997): *La catequesis en España. Historia y textos.* Madrid: B.A.C.

ROYO MARÍN, A. (1963): *Teología de la caridad.* Madrid: B.A.C.

RUIZ, M.A. Y VILLALOBOS, A. (1994): *Habilidades terapéuticas.* Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

SARAIVA MARTINS, J. (2003): *La Iglesia en los albores del tercer milenio.* Madrid: B.A.C.

SECRETARIADO NACIONAL DE CATEQUESIS (1995): *Anunciar a los pobres la Buena Noticia. Magisterio de la Iglesia y minusvalías.* Madrid: Editorial de la Conferencia Episcopal Española.

VERDUGO, M.A. (1995): *Personas con discapacidad. Perspectivas rehabilitadoras y pedagógicas.* Madrid: Siglo XXI.

YANES VALER, A. (1999): *Guía para formar catequistas de personas sordas.* Santa Cruz de Tenerife: Pastoral del Sordo de Tenerife-Secretariado Diocesano de Catequesis.



# **EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA**

---

**M<sup>a</sup> José Lobato Suero, Magdalena Martínez Pecino e Isabel Molinos Lara**



## **SUMARIO:**

En todos los niveles de enseñanza las asignaturas relacionadas con la Educación Artística están perdiendo importancia frente a la relevancia de las materias instrumentales. Sin embargo resulta imprescindible la enseñanza en la creatividad y el pensamiento divergente; aspectos que de inmediato nos hacen pensar en la Expresión Plástica. Más allá las enseñanzas artísticas resultan una herramienta ideal para el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales convirtiéndose en un "metalenguaje" que no podemos rechazar. La importancia de los procesos ligados a la plástica se justifican en sí mismos porque son vehículos de experiencias y progresos.

## **SUMMARY:**

At all educational levels the subjects related to Artistic Education are losing importance against the relevance of the instrumental ones. However, the teaching of creativity and divergent thinking are essential; aspects which immediately make us think of Plastic Arts. Moreover, the teaching of art is an ideal tool for working with special needs children, as it becomes a "metalanguage" that we cannot reject. The importance of the processes associated with plastic arts are justified in themselves because they are instruments of experience and progress.

## Introducción

Quienes valoramos la Expresión Plástica hemos comprobado como el interés por ella no se ve proyectado en los Planes de Estudio para la Diplomatura en Magisterio. Los Nuevos Planes hoy vigentes redujeron el número de créditos que se dedican a las asignaturas de esta área.

Los créditos troncales dedicados al Área de Expresión Plástica para la formación del Maestro de Educación Especial en muchos Planes de Estudio son 3, es decir apenas 30 horas lectivas.

Existe, por tanto, una necesidad de formación que contribuya a que la Educación Plástica deje de ser un mero "adorno o relleno" de nuestro sistema escolar de modo que el profesorado pueda promover en sus alumnos-as discapacitados o no experiencias que contribuyan a su desarrollo integral. La falta de formación lleva en ocasiones a encontrarnos con situaciones como las que se dan en algunos centros escolares en los que las asignaturas instrumentales tienen tal prioridad que si es necesario se decide por el bien del avance del alumnado "sacrificar" el tiempo de Plástica para fortalecer esas áreas, creyendo que benefician con esto la evolución del alumno. En otras ocasiones es la misma dinámica de clase la que posterga las actividades de Plástica al final de la jornada como "premio" a los que ya han finalizado el resto de las tareas.

Se suele dar una idea liberal y amplia de lo que se entiende por Arte, que unas veces tiende hacia un significado general, y otras con una serie de significados particulares más relacionados con unas habilidades, productos o especificaciones que con una forma especial de conocimiento (Engel, M. y Dobbs, S., 1983) esto hace que en cualquier ámbito pero especialmente en el educativo el Arte aparezca necesitado de justificación.

El Arte tiene al menos dos valores básicos, cuyo objetivo puede haber sido y ser, por un lado, la búsqueda de la verdad, la estructuración de la naturaleza, el descubrimiento de las reglas, de las leyes que gobiernan la conducta humana y, otro, la creatividad, la creación de nuevas cosas que no han existido anteriormente, de cosas que han sido inventadas por el hombre (Tatarkiewicz, W., 1987).

Educar la creatividad es un imperativo de nuestro tiempo. Es indiscutible la necesidad de la creatividad para el desarrollo social, para potenciar la participación cada vez más activa de los ciudadanos en el

mundo cambiante en que vivimos. Por otra parte la creatividad es importante para el individuo mismo, como expresión del desarrollo de un conjunto de recursos personológicos, la creatividad se constituye en importante motivo de satisfacción, de disfrute, de realización personal.

La persona con necesidades educativas especiales, muchas veces se ve privada en mayor o menor medida, pero sobre todo por una subvaloración de su persona- de actividades "normales", como aquellas relacionadas con el arte y la cultura. Por ejemplo, pocas veces encontramos personas en sillas de ruedas, o personas con deficiencia mental, o personas ciegas, en museos o casas de cultura. Tampoco existen suficientes actividades y programas artísticos para este sector. Sin embargo, a través del arte la persona con necesidades educativas especiales puede ampliar y enriquecer su mundo.

Para aquellas personas que les resulta difícil transmitir sus ideas, expresar sentimientos o entablar relaciones, las actividades artísticas, como la Pintura, la Danza, la Música o la Literatura, pueden ofrecer un medio ideal para ello. Por ejemplo, un niño con problemas de lenguaje puede descubrir en la pintura un medio adecuado para transmitir aquello que le es difícil comunicar verbalmente, y por lo tanto, restablecer sus vínculos sociales; a otro niño la danza o la escultura pueden ofrecerle oportunidades equivalentes.

El arte satisface el impulso creativo presente en cada uno de nosotros; el arte, asimismo ayuda a los niños a desarrollarse mental y físicamente. Su autoconfianza aumenta a medida que van experimentando el éxito en el arte. En aquellos niños-as con problemas físicos, su control motor podrá ir mejorando a medida que manipulen y controlen ciertos materiales, desde amasar la plastilina o el barro, hasta la creación de una pieza de cerámica o de una escultura. Pero según Pauline Tilley: *"... no debe pensarse al arte tan sólo como si se tratase de una ayuda para el desarrollo cognitivo y motor, ya que la adquisición de los conocimientos y de las capacidades no constituye un objetivo primordial. En primer lugar, y por encima de cualquier otra consideración, el arte es un acto lúdico de la imaginación creadora"*.

En el trabajo de alguna actividad artística, el niño-a o una persona adulta, hace algo más que la producción final de un dibujo, o una escultura, reúne diversos elementos de su experiencia para formar un

nuevo significado. Por medio de actividades artísticas puede expresar ideas, sentimientos, emociones y también, expresarse y fortalecer sus relaciones sociales. Existe una gran satisfacción al poder expresar los sentimientos y emociones en el arte. Incluso los niños-as pequeños-as al hacer un garabato, o simplemente al mezclar los colores están experimentando una gran satisfacción. Entonces, ¿por qué pensar que el niño o la persona adulta con alguna discapacidad no podrá también experimentar esta satisfacción?

Hemos comprobado en nuestra experiencia con niños-as con necesidades especiales, que la creación de espacios recreativos y artísticos, donde se brinda al niño-a un trato diferente al que hasta ese momento ha recibido -que frecuentemente ha sido de rechazo, de compasión o muchas veces también de sobreprotección, que sólo limitan y bloquean su desenvolvimiento- favorece el desarrollo de sus capacidades creativas y personales, trayendo como consecuencia también, el establecimiento de vínculos sociales más adecuados.

Es de gran importancia que se le dé libertad de expresión a los niños-as. El niño-a que se expresa de acuerdo con su nivel, estará más decidido en cuanto a su propio pensamiento y expresará sus ideas a través de sus propios medios. Aquel que sólo se siente seguro imitando puede convertirse en un ser dependiente y llegar a subordinar sus ideas a las de otros, con lo cual estará bloqueando su propio desarrollo creativo. La estructura de evolución de cada niño-a en el arte se relaciona con sus experiencias y con su desarrollo personal, y no con su edad cronológica. No es posible, entonces, dar indicación precisa sobre el tipo de trabajos que pueden esperarse de los niños-as con discapacidades. Su desarrollo será igual que el de los niños-as "normales", sólo que, en algunos casos, con un desenvolvimiento más lento e incluso algunos no llegarán a etapas que requieren un mayor desarrollo, ya que su evolución está influida por su dificultad mental, problema físico o motor, o de su estabilidad emocional. Sin embargo, algunos niños-as con necesidades educativas especiales pueden desarrollar habilidades creativas en mayor medida que quienes no tienen ninguna discapacidad específica.

Cada niño-a tiene sus propias experiencias y su propio desarrollo por lo que se ha de considerar como una individualidad. Pero sobre

todo, no debemos olvidar que lo que importa no es el producto final, sino el proceso que lleva a él.

El tema de la creatividad con relación a las necesidades educativas especiales ha sido poco tratado por el hecho de considerar a la persona discapacitada desde su discapacidad, dejando de lado su integridad y sus posibilidades personales.

En este sentido L. S. Vygotsky opina: "*las cuestiones de la educación de los niños defectuosos pueden ser resueltas sólo como problemas de la pedagogía social... hay que educar no a un niño ciego, sino y ante todo a un niño*".

Vygotsky no pensaba que la alternativa educativa fundamental para los niños-as con deficiencia fuera su incorporación, sin más, al sistema educativo ordinario, sino una educación basada en la organización especial de sus funciones y en sus características más positivas en vez de sus aspectos más deficitarios.

Difícilmente encontramos espacios recreativos especiales para estos niños, mucho menos espacios encaminados a desarrollar su potencial creativo, donde se les permita expresar libremente sus ideas y emociones. Creemos que esto se debe a que se ha considerado a la creatividad como una cualidad asociada a elementos que parecieran incompatibles con la discapacidad, por ejemplo, los cognitivos. Así, un niño-a con deficiencia mental, entonces, "*no podría hacer una buena pintura o no podría aprenderse de memoria un guión de teatro*", mas existen artistas talentosos como Robert Raushchenberg, etiquetado con discapacidad de aprendizaje o, Yoshinhiro Yacamoto identificado como deficiente mental. Las limitaciones sensoriales también se plantean como un obstáculo insuperable, y entonces se diría que "*un niño-a sordo jamás podría crear música o disfrutarla*", cuando es bien sabido que los niños-as sordos han desarrollado ampliamente otros sentidos que les permite sentir las vibraciones de la música, recordemos a Beethoven al final de su vida. Y en cuanto a limitaciones graves del desarrollo psíquico, como el autismo, baste recordar el caso de Hikari Oé, el compositor de piano, hijo del premio Nóbel de Literatura Kenzaburo Oé.

## **I. El desarrollo de la creatividad en las personas con discapacidad**

Como estos casos, podríamos dar más, la experiencia en los talleres artísticos con niños-as con necesidades educativas especiales confirma que tienen un desarrollo creativo que los vincula con las talleristas, lo que permite un sorprendente avance en el desarrollo de su personalidad.

Las actividades artísticas le brindan al niño-a una gama de posibilidades similares a las del juego para enriquecer su mundo, tanto interno como externo, permitiéndole expresar sus fantasías inconscientes: en un dibujo, escribiendo o narrando un cuento, haciendo una canción o con el movimiento de su cuerpo. Al conocer y experimentar con diversas actividades artísticas también descubre otros caminos de expresión.

Cuando trabajamos actividades artísticas con niños-as con trastornos mentales y del desarrollo la tarea se vuelve más difícil, ¿cómo pretender que pinte un niño con autismo si no quiere tomar el pincel o las pinturas? o ¿cómo podemos pretender que una niña con parálisis cerebral sin coordinación motora haga una escultura?

Que el niño-a trabaje directamente con artistas y con personas creativas brinda una experiencia que puede ser nueva pero sobre todo muy rica, porque el artista le transmite al niño-a a través de su propia experiencia, su contacto y vivencia con el arte; entonces, no es necesario, para nosotros, que el niño-a llegue a ser un artista. Y si llegara a serlo por supuesto sería maravilloso.

En un taller, para el desarrollo de la creatividad de niños-as con necesidades educativas especiales, lo más importante (para nosotros) es promover ese contacto entre el niño-a y el artista: su maestro de pintura que es a la vez pintor o se dedica a las artes plásticas, puede, y de hecho pensamos que lo hace, transmitir su propia vivencia con la pintura, y es así con cada uno de sus maestros de arte. Cada niño-a encontrará mayor afinidad con uno de ellos. La maestra de danza, por ejemplo, simplemente con su apariencia física, con la flexibilidad de su cuerpo, con sus movimientos y su ritmo al compás de la música, crea un espacio de experiencia en el cual cierto niño-a puede entonces, sentir, vivir y enriquecer su mundo a través de la danza. Algún otro niño-a encontrará mayores afinidades por ejemplo con la ceramista, y eso será nuestro punto de apoyo para impulsar su desarrollo creativo, social y personal.

### **2.1. Dimensión expresiva y comunicadora de la Expresión Plástica**

Trataremos la función y valor expresivo y comunicador de las Actividades Plásticas:

Nuestro sistema de comunicación oral y escrita tiene carácter convencional. Las letras y los sonidos mantienen una relación arbitraria. Las posibilidades de uso del lenguaje por el niño-a vienen determinadas por el aprendizaje de estos códigos arbitrarios basados en la relación de un significante y un significado. La relación entre éstos se hace más estrecha a medida que el niño adquiere más datos sobre el sistema de codificación / decodificación.

De la misma manera, en los trabajos de los niños-as se va volcando las vivencias, intereses, etc. del niño-a pero no de una manera arbitraria, sino casi fiel, porque símbolo y realidad se confunden en el dibujo porque el valor expresivo de las creaciones plásticas supera, va más allá que el de las palabras<sup>1</sup>. De esta manera la Expresión Plástica se convierte en un "Metalenguaje"

### **2.2. Dimensión estimuladora y motivadora de la Expresión Plástica**

Abarcaremos la función y valor estimulador y motivador de las Actividades Plásticas:

*"Cuando se reconoce al niño-a el derecho de utilizar múltiples canales de expresión, se le ofrecen también mayores posibilidades de establecer (...) un cierto tipo de relación con el ambiente, ya que podrá usar los datos de la percepción visual, táctil, (...) cinética y traducirlos en formas nuevas y significativas"*<sup>2</sup>.

Los distintos procedimientos plásticos son en sí elementos motivadores para el alumnado con necesidades educativas especiales: las pinturas de dedo, los rotuladores, los lápices de colores, las ceras duras, los pinceles, los papeles de distinto tipo en los collages, el barro. Los materiales que se pueden incluir en los trabajos con huellas y para las texturas tienen la posibilidad de estimular sus sentidos. La vista, el

## **2. Dimensiones de la expresión plástica en relación con la educación de personas con discapacidad**

tacto, etc. se potencian con los variados estímulos que éstos proporcionan.

Sin embargo nuestra forma de proceder no puede ser anárquica o por simple impulso estético. Debemos organizar, jerarquizar, su acercamiento a ellos. Tendremos que comprobar con cuales se sienten más a gusto, permitiéndoles rechazar algunos. Observaremos cuales son los que se acercan más a sus posibilidades motrices o expresivas, cuales le permiten trabajar con más rapidez o comodidad.

### ***2.3. La Expresión Plástica y su función iniciadora en el aprendizaje significativo***

Son múltiples las posibilidades que las actividades plásticas ofrecen al aprendizaje por descubrimiento. Nuestra función como maestro dentro de estas actividades puede impedir esta adquisición si somos demasiado directivos, si procuramos que el niño conozca "todo" sobre la técnica antes de iniciarse en ella.

Nuestro papel debe limitarse a procurar el ambiente idóneo para que el niño encuentre la confianza que le lleve a sentirse libre de explorar con el material y de construir sus propias teorías sobre las investigaciones que realiza. Los niños-as deben extraer sus propias conclusiones sobre las bases de sus hallazgos. Por muy pequeños e insignificantes que nos parezcan, estos hallazgos contribuirán a fortalecer sus criterios, su seguridad, su actitud ante los trabajos que acometen.

### ***2.4. Dimensión socializadora de la Expresión Plástica***

La función y valor socializador de la Educación Plástica queda patente en las posibilidades que ofrecen los talleres plásticos. Su dinámica hace necesario que el alumnado con necesidades educativas especiales se relacione con otros niños-as. En las actividades grupales cada niño-a tiene un papel; desarrollándolo se llega a conseguir un resultado final. Algunas de las tareas llevadas a cabo en el aula de plástica que favorecen la socialización podrían ser:

Presentación de normas de uso del material, que todos deben respetar, por parte del profesor.

Relación con otros niños-as en el uso de materiales comunes.

Cuidado y conservación de los utensilios (pinceles, cubiletes, paletas, etc.)

Participación en las actividades de recogida y organización de espacios comunes (mesas de trabajo, fregadero, cajoneras, etc.)

## **2.5. Dimensión diagnóstica de la Expresión Plástica**

El contacto con las actividades de expresión plástica permite no sólo establecer pautas de diagnóstico múltiple sino que además tiene gran importancia dentro de las terapias de rehabilitación de los miembros superiores; mejorando el tono muscular, el control psicomotor, etc.<sup>3</sup>

No hace falta decir que el dibujo nos aporta datos sobre el estadio de desarrollo intelectual y psicomotor en el que se encuentra el niño-a, la percepción del propio esquema corporal y en su relación con el entorno, su percepción espacio-temporal, etc.<sup>4</sup>

Para la realización de diagnósticos apoyados en test debemos conocer la línea evolutiva del dibujo del niño-a así como las etapas del Desarrollo del Dibujo; ya que por ejemplo hay estadios en los que el avance hacia la etapa esquemática, con una profusión de datos en las representaciones, es seguido por una disminución de éstos en la etapa de crisis. "Y esto se explica con el hecho de que los dibujos de los adolescentes se caracterizan por omisiones, desproporciones, pobreza de detalles, etc."<sup>5</sup> El no conocer dichas etapas nos podría inducir a error.

## **2.6. Dimensión terapéutica de la Expresión Plástica**

Las actividades plásticas van mucho más allá del puro valor gratificante puesto que mientras se elabora una pintura, un modelado, etc. se han producido operaciones intelectuales. El verdadero valor, estriba en que en las actividades plásticas no hay una respuesta esperada,

fija, ni más cierta que otra. El alumnado con necesidades educativas especiales. no siente que se equivoca cada vez que no lo hace como el alumno-a sin discapacidad que está a su lado, porque la respuesta que se espera es divergente. *“Al realizar un producto (...) el resultado se hace menos importante en el plano pedagógico, que los procesos que se producen durante la ejecución.”*<sup>6</sup>

Los obstáculos de las actividades académicas en las que se recurre a la capacidad de razonamiento intelectual o a la capacidad de verbalización, quedan eliminados en las actividades plásticas en las que aún poniéndose en juego mecanismos muy importantes, no es imprescindible depender de éstas que para ellos son barreras en la comunicación.

El Arte Terapia como medio de autoexpresión y comunicación está reconocida como un poderoso apoyo al tratamiento diagnóstico en investigación en la salud mental, en Norteamérica y algunos países europeos está muy reconocido, en cambio en nuestro país es prácticamente desconocida para la gran mayoría de la gente.

En las Actividades Plásticas:

- Para los sordos o hipoacúsicos no es imprescindible oír, porque no es esencial la comunicación hablada.
- Para los mudos no es imprescindible responder con palabras, porque tienen las imágenes.
- Para los invidentes no es imprescindible ver, porque pueden percibir información por el tacto, el oído, etc.
- Para los discapacitados motóricos no es imprescindible tener muy desarrollada su psicomotricidad fina.
- Para los inadaptados sociales no es imprescindible establecer relaciones con las personas sino con los materiales.
- Para los deficientes mentales no es imprescindible dar una respuesta razonada.

Las actividades plásticas ofrecen de manera inmediata un mundo de sensaciones que pueden ayudar a comprender mejor la naturaleza de procesos básicos sobre materiales, estados físicos, etc. a la vez que pone en juego y desarrolla capacidades físicas, mentales y sociales.

Advierte Kramer, "que el arte cumple, para el niño con trastornos, la misma función que para todos los seres humanos: crear una zona de vida simbólica que permita la experimentación de ideas y sentimientos, sacar a la luz las complejidades y las contradicciones de la vida, demostrar la capacidad del hombre para trascender el conflicto y poner orden en el caos y, finalmente, proporcionar placer."

### **3.1. Expresión plástica y alumnos con déficit visual**

Los deficientes visuales tienen un sistema de percepción y modo de aprendizaje distinto de los niños con plenas capacidades. Tan sólo la dificultad para percibir de manera permanente las marcas del lápiz en el papel, hace que tengamos que considerar su aprendizaje desde un plano diferente. Por ello parece idóneo aprovechar sobre todo las cualidades hápticas para el desarrollo de las actividades plásticas. Estas cualidades se desarrollan en el *Método de los Elementos Básicos* de Bardisa comentado más adelante.

#### **3.1.1. Modelado<sup>7</sup>**

El uso de materiales moldeables aparte de una actividad cargada de beneficios para el alumno-a con necesidades educativas especiales es en sí una actividad que ayuda a potenciar la sensibilidad del tacto, tan necesaria en los niños deficientes visuales.

Siempre que dispongamos de la suficiente cantidad de recursos en el aula podremos afrontar el introducir a los alumnos con deficiencia visual en el mundo tridimensional. Necesitaremos todo tipo de material tridimensional, natural o artificial, menaje, etc. (jarras, vasos, botellas, frutas, muñecos etc.), todo lo que forma parte del entorno cotidiano, esté a nuestro alcance y tenga unas dimensiones que puedan ser controladas con sus manos. Para el modelado se recomienda seguir las siguientes fases:

### **3. La expresión plástica y los alumnos con necesidades educativas especiales: algunas adaptaciones y sugerencias sobre procedimientos a utilizar**

Primera fase: Reconocimiento mediante el contacto múltiple (manos para dimensiones, temperatura del material, textura, etc.)

Segunda fase: El alumno comenzará familiarizándose con el barro o pasta de la misma forma que un deficiente motórico. Esta fase es sumamente importante porque en ella el niño explora el material, investiga sus cualidades físicas, elabora conclusiones, etc.

Las 2 primeras fases pueden por supuesto simultanearse, aunque es inevitable que la primera ya se haya iniciado de manera lógica en la vida cotidiana del niño.

Tercera fase: El alumno podrá realizar, en un primer momento, modelados tridimensionales de objetos simples para luego pasar a los que más le interesen. Por ejemplo empezaremos con bolas, cubos, etc. Les ayudaremos a valorar la forma en su conjunto repitiendo el contacto manual con el objeto y sus dimensiones de alto, ancho, fondo, etc. Podemos incluir objetos muy parecidos pero que contengan una pequeña variante. Por ej. (bola). La textura de una naranja, (cubo) una caja que tiene el borde de la tapa saliente, (cono) un cucurucho de helado. Ir aumentando la complicación de los objetos-elementos que les ofrecemos.

Luego, podemos hacerles llegar al concepto de relieve, introduciendo (nosotros) los objetos con arena (o barro) hasta la mitad, (como si estuviesen cortados por un eje de simetría). Así entenderán lo que supone realizar los volúmenes en su mitad simétrica (secciones), saliendo de una base. El niño incluso en la actividad de modelado podría trabajar en estas mismas formas en modo de relieve, con barro, pasta etc. El relieve es también una forma de expresión tridimensional, pero en él, la estructura se aplana y se va pegando a la placa de barro. (También podríamos usar planchas realizadas en el termofón, que se puedan corresponder con los volúmenes de las secciones).

### 3.1.2. *Relieve*<sup>8</sup>

El niño, por último, llegará a la forma plana a través del concepto de aplastamiento y recorrido de los volúmenes en sus bordes.

Incidiremos en la importancia de los bordes entre el objeto y la placa de barro, para llegar al concepto de contorno y grafismo o expresión dibujística.

El relieve en esta ocasión lo usaremos como área de trabajo en sí misma, pero también como paso previo y ayuda entre el dibujo y la tridimensionalidad y viceversa.

### 3.1.3. Dibujo<sup>9</sup>

En líneas generales la problemática del niño-a con déficit visual radica en que: "... no tiene oportunidad de comprobar el efecto que produce el lápiz sobre el papel sobre una superficie y puede perder interés. (...)"

Algunas formas de trabajo podrían ser:

*"Debe por tanto intentar el garabato sobre superficies susceptibles de realzarlo o hendirlo, como folios de relieve o sobre plancha de fieltro o goma, cuando termine debe pasar los dedos por encima. (...) Cuando el niño consigue dar una respuesta interpretativa, aunque no responda a la realidad podemos decir que ha entrado en el periodo que Luçat denomina ideográfico.*

*(...) sugerimos que para el control de los trazos en los niños sin visión o con visión defectuosa se le ofrezca un papel enmarcado (...) Procuraremos no dar al niño siempre el mismo tipo de lápiz (...) sino punzones, bolígrafos sin tinta, pinturas de dedos, rayar sobre plastilina, arena mojada o dura y sobre lugares donde pueda quedar huella.*

*Piaget dice que los pensamientos u operaciones mentales surgen de acciones motrices y de las experiencias sensoriales cuando son interiorizadas. (...) El niño irá creando imágenes mentales sobre recorridos espaciales que le ayudarán por la estructuración de éste en realizaciones posteriores. Un material para ayudar en los trazados son los tableros perforados (sobre el papel enmarcado) donde en niño introducirá el lápiz. (...)"* Los tableros deberían estar perforados con los tipos de líneas que esperamos que realice un niño de visión normal. Además de procurar los ejercicios de trazados libres.

Se debe animar al niño a que con los dedos de la mano que no dibuja localice un punto de la línea que está trazando y que le servirá de referencia para realizar el trazado de las siguientes. Con la práctica irá desarrollando estructuras espaciales que le orientarán en este proceso. Cuando existen restos visuales ayudaremos a los niños con figuras de trazado grueso.

Según la etapa de desarrollo del Dibujo infantil en la que se encuentra el niño:

En la etapa en la que realiza el monigote o renacuajo: Antes de realizar el primer círculo el niño deberá localizar un punto de él como unión para el próximo que completará el cuerpo del monigote. Teniendo su cuerpo como referencia intentará dibujar sus partes. *"La intervención del adulto consistirá en dibujarle un monigote y mientras que el niño lo toca, indicarle dónde están los brazos, etc."*<sup>10</sup>

El dibujo de los 4 a los 5 años: Si el niño ciego o de baja visión puede complicar las formas gracias a la conducción del movimiento mediante la otra mano guía.

El dibujo entre los 5 y 6 años:

*"(...) La copia de formas no figurativas, tendentes a la exploración de las direcciones del espacio, irán equipando al niño con un lenguaje que ayudará a la hora de tener que interpretar planos, gráficos, diagramas en relieve, etc. Consideramos que, si el niño va organizando en el espacio gráfico conformaciones geométricas, interiorizando sus relaciones, las distancias, la simetría, etc. parece probable que encuentre poca dificultad en la lecto-escritura Braille. Las formas no figurativas están en la base de toda realización figurativa". De ahí la importancia de este periodo.*

*"En el momento en que el niño desee trazar la figura debemos orientarle en cuanto a las Leyes de traslación": Las leyes de traslación se refieren a los signos convencionales que empleamos para el dibujo. "Es necesario enseñar a posicionar las figuras en el espacio gráfico (...), teniendo como punto de referencia el propio esquema del cuerpo y transfiriéndolo al propio espacio gráfico, así situamos la cabeza en la parte superior del papel y los pies o el suelo en la parte de debajo de la página".*

En investigaciones realizadas en niños ciegos han dado signos de *"tener la base conceptual de la perspectiva, sólo queda buscar procedimientos para que puedan realizar composiciones gráficas donde inter venga ésta"*<sup>11</sup>.

Esta etapa parece el momento adecuado para presentar a los niños con problemas visuales las siluetas de los Elementos Básicos.

#### 3.1.4. El Método Elementos básicos<sup>12</sup>

Si el alumno deficiente visual, no lee ni escribe por otro sistema que no sea el Braille, tendrá probablemente dificultades para llegar al concepto de forma bidimensional, porque nunca ha percibido el espacio ni ha usado el grafismo como modo de expresión.

Así parece más conveniente intentar invertir el proceso e ir de la tridimensionalidad (volumen) para ir acercándolo luego al dibujo-pintura (bidimensionalidad): empezaremos por fomentar el contacto con la forma volumétrica tridimensional para conseguir que se familiarice, desee y logre plasmar objetos, con materiales plásticos (barro o pasta). *"El niño ciego a través de la función háptica (percepción a través del sentido del tacto) descubre que los objetos (...) sobresalen de un fondo (...) o del aire que los rodea.*

El método de los elementos básicos propone el trabajo con:

- Volúmenes (figuras tridimensionales basadas en 8 categorías: personas, animales, frutas y plantas, vehículos, utensilios para comer, objetos caseros, herramientas y figuras geométricas)
- Secciones: los mismos objetos divididos simétricamente.
- Siluetas: Contornos planos (de madera, encajables en un tablero)
- Dibujos de las figuras: impresos en láminas de thermoform (alto y bajo relieve)

Los objetivos del método son:

- Estimular el sentido del tacto.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad para interpretar las infor-

maciones táctiles.

- Posibilitar el conocimiento de los objetos del mundo circundante.
- Desarrollar el proceso encaminado a comprender el paso de la tridimensionalidad a la bidimensionalidad.
- Interpretar los dibujos representados en el espacio gráfico.  
(Para niños con visión parcial, vista débil, etc. ver Bardisa pág. 157 y siguientes.)

### 3.1.5. Pintura

Mientras que el uso de las pinturas convencionales y los pinceles no dejarían apenas restos de textura en el papel, el uso de los dedos como instrumento y cargas como arena, marmolina, etc. puede provocar texturas que el niño podría seguir mientras pinta o bien recordar una vez secas. Así reconocería la relación entre su trazado y la huella dejada.

Además se comercializan "mediums" para pintura acrílica que potencian la pastosidad y el cuerpo de la pintura.

Se podrían realizar estampaciones y grabados con elementos naturales (hojas, conchas, flores, cortezas naturales, etc.) y materiales de estructura cercana y reconocible o creados por el maestro o alumno (tampones y rodillos realizados con tapones, texturas cotidianas como estropajos, telas, etc.). En estas impresiones con elementos naturales o artificiales (después de tocarlas, sentir sus texturas, comparar, etc.) se impregnan de pintura y se aprietan o tamponan sobre el papel.

También existen en el mercado pinturas hinchables para usar en tela. Después de pintar con ellas se aplica calor con planchado o secador provocando una hinchazón de lo pintado. Esta técnica también nos podría ayudar a aproximarnos a los efectos de relieve cercanos al concepto de tridimensionalidad. De esta forma los productos que crean volumen o hinchables nos permiten acercar al alumno a los efectos visuales de la pintura.

### **3.2. Expresión plástica y con déficit motor**

Las personas afectadas por deficiencia motora presentan una clara desventaja en su aparato locomotor, determinada por limitaciones posturales, de desplazamiento, de coordinación o manipulación, pudiendo integrar dos o más de éstas.

El mercado ofrece una variedad de posibilidades de herramientas y útiles que de alguna manera podrían facilitar el acceso de estos niños a las actividades plásticas, a la vez que éstas ayudarán por el propio carácter de los procesos que se desarrollan con ellas.

#### **3.2.1. Modelado**

De manera paralela a la ayuda que podemos conseguir con este importante recurso en estos alumnos-as, están las dificultades para abordar el área. Con el modelado conseguiremos que los ejercicios y actividades se adapten al nivel de los niños; aunque debemos estar atentos a cual es el estado físico de este material y cual es el más apropiado, por su dureza, pastosidad, posibilidades de manejo, etc. El barro nos descubrirá toda una gama de posibilidades al relacionarlo con agua, pequeñas piezas para insertar, objetos para realizar texturas, etc.

En los casos en los que las posibilidades motrices sean mínimas y no puedan modelar, las vasijas de barro hechas pero sin decorar pueden dar la satisfacción de acabar un trabajo a los niños con los que no se pueden encontrar otras opciones. (Las decoraciones se podrían hacer usando las ayudas que se indicarán en el apartado de pintura).

En caso de niños con poca tolerancia o fobia al barro se puede utilizar plastilina o pastas de modelar. Además queda la opción de trabajar con guantes, palillos, etc. Si no se dispone de horno, se pueden utilizar las pastas de modelar de secado rápido.

La gomaespuma se puede trabajar al pellizcado, lo que encierra menos peligro que el uso de herramientas cortantes.

Cuando las posibilidades motrices lo permiten la elaboración de máscaras, marionetas y guiñoles ayudan en el trabajo de lo gestual, el lenguaje, etc.

### 3.2.2. *Relieve*

De la misma forma que en las actividades de modelado con las de relieve se trabaja sobre el desarrollo de la motricidad fina. Según las dificultades encontradas podríamos realizar adaptaciones que posibiliten su participación-intervención en una fase avanzada del trabajo. Algunas sugerencias podrían ser:

- a) Si no hubiera fuerza suficiente para realizar la placa de barro, podríamos dársela hecha y el alumno podría añadir-insertar piezas de barro todo tipo de elementos y pequeños materiales (semillas, teselas, pastas, piedras, conchas, bolitas, churros, tiras, etc.) previamente elaborados.
- b) Si no hay posibilidades de presión, pero sí de coger. En las actividades de copia de un modelo dado, el profesor podría realizar las piezas, para que el alumno las coja y sólo coloque.
- c) También podemos recurrir a la realización de impresiones sobre placas de barro con elementos naturales o artificiales que realizan texturas por presión: hojas, ramas, flores, semillas, pequeños frutos (almendras, cacahuetes, etc. ) piedras, telas, papeles, conchas, huesos y cualquier objeto familiar: cucharas, tazas, etc.

### 3.2.3. *Dibujo*

Para facilitar los ejercicios de dibujo (al igual que los de pintura) podemos usar materiales que ya nos son conocidos, como los adaptadores o engrosadores, o atadores con velcros para los lápices.

A través de las distintas actividades relacionadas con las técnicas de dibujo conseguiremos mejorar variados aspectos en el desarrollo del niño. En ellas podrían servirnos de ayuda:

- a) El thermoform: puede servirnos para fabricar diseños que poner bajo el papel. El niño al restregar con el lápiz resaltará el diseño original de la placa de plástico.

- b) Papeles, telas, mallas, hojas, etc. para que restrieguen con el lápiz sobre ellas. Los niños con posibilidades de movimiento pero con poco control fino verán facilitada así la realización de texturas.
- c) Tableros con recorridos hundidos: El niño metería el lápiz o el dedo realizando el recorrido. Nos ayudarían a trabajar la flexibilidad de la muñeca y el control motor. También podemos fabricar estos tableros con diseños atractivos donde el alumno recorra una forma conocida y apropiada a su edad.
- d) Ejercicios de calcos (aunque no son el ejercicio más recomendable). Con ellos podemos trabajar la coordinación ojo mano, manipulación, seguimiento de señales, atención y perseveración.
- e) Ejercicios de rellenamientos: Con ellos trabajaríamos la coordinación ojo mano, manipulación, reconocimientos cromáticos, dominio espacial, construcción significativa y facilitación de reconocimientos, atención y perseveración.

#### 3.2.4. Pintura

Las técnicas pictóricas podrán tener un gran papel dentro de la dinámica de taller de estos alumnos-as por pocas posibilidades que tengan para ello. Nuestra primera idea debe perseguir el contacto directo con los materiales aún con nuestra ayuda, si no es posible de otra forma. Los primeros intentos, como es lógico empezarán por la pintura de dedos, aunque podemos encontrar niños que no estén dispuestos a usarla debido al temor a ensuciarse. Nuestra oferta se ampliará hasta encontrar el o los instrumentos más idóneos en cada caso.

Existen en el mercado gran variedad de útiles de pintura: rotuladores de distinto grosor y tamaño, pinceles, tampones, engrosadores, etc. que pueden ayudar al niño a realizar una prensión y control fino incluso óptimo (dependiendo de los casos). Por otra parte nuestra creatividad puede llevarnos a usar materiales e instrumentos caseros: esponjas, jeringas y adaptadores específicos realizados con silicona, guantes con herramientas e instrumentos incorporados, etc. Estos instrumentos fabricados especialmente para cada caso pueden facilitar bastante el acceso de los niños discapacitados a las actividades artísti-

cas de pintura.

Cabría también usar como recurso láminas ilustradas que se le presentan al niño cubiertas de una fina capa de arena para que éste con movimientos de su mano la retire y descubra los colores.

Por otra parte podemos modificar la manera de abordar las actividades de pintura dando oportunidades con el uso de diseño con programas informáticos, uso de licornios o cascos, o bien realizando otras actividades relacionadas con el color en las que no sea imprescindible un control fino, como las técnicas de collage.

Con el Collage se trabaja coordinación ojo mano, manipulación, dominancia cerebral-lateralidad, interrelación interhemisférica manual, estimulación creativa. Por sí misma esta técnica puede constituir un bloque aparte dentro de las actividades de color. Comprende el desarrollo de operaciones que provocarán en el alumno tener que percibir, seleccionar, clasificar, recortar, pegar, etc. materiales como el papel, el cartón, las telas, etc., para después agruparlos por categorías, según su criterio, etc. haciendo uso de su creatividad. La adaptación consistiría en reducir aún más las fases de este proceso limitándose a la clasificación y el pegado de formas escogidas por él e impregnadas de adhesivo por el maestro.

### **3.3. Expresión plástica y alumnos con déficit auditivo**

*"Los alumnos sordos o hipoacúsicos tienen problemas de aprendizaje básicamente por impedimentos que derivan del uso del lenguaje oral como medio de acceder a las experiencias de enseñanza y aprendizaje. La capacidad de aprendizaje no tiene porqué estar afectada, es la ausencia de un sistema de comunicación adaptado a sus posibilidades y compartido por profesores y compañeros lo que hay que abordar"<sup>131</sup>*

El trabajo con estos los alumnos-as requiere un esfuerzo comunicador por parte del profesor: Las explicaciones deberán estar basadas sobre todo en el plano visual, se recomienda el uso de instrucciones reflejadas en tarjetas o carteles con las fases escenificadas o dibujos y esquemas para la comprensión de los procesos, instrucciones de forma escrita y descritas en lenguaje de signos. También debemos cuidar la

colocación de las indicaciones y señales visuales necesarias en el aula.

Para los individuos con hipoacusia procuraremos que en el aula se den las condiciones óptimas de audición.

Todas las actividades plásticas son apropiadas para ellos teniendo ya que la plástica se considera una vía más de comunicación con el entorno.

### **3.4. Expresión plástica y alumnos con déficit mental**

*"Las dificultades en el proceso de aprendizaje en este tipo de alumnos, se entienden como generalizadas. Esto afectaría en mayor o menor medida a todas las capacidades: autonomía, lenguaje, interacción social, motricidad, etc. (CNREE, 1994. Tema I, 16)"<sup>14</sup>.*

En el trabajo con niños con déficit mental podemos encontrar en los materiales plásticos el aliado ideal para introducir el elemento innovador para que su expresión se amplíe.

En un alumno con falta de autonomía y desconfianza de sí mismos el hecho de organizarse en un papel o bien en la creación de una obra puede ser un logro que le ayude a conseguir otras metas superiores.

Todas las técnicas parecen apropiadas. Sólo tendremos los límites de la peligrosidad (lápices afilados, etc.) o bien su capacidad para organizarse, limpieza, etc. Algunas de éstas técnicas podrían ser:

#### *3.4.1. Pintura, collage y dibujo*

Los alumnos con problemas de autonomía podrán preferir el uso de plantillas, cenefas, cuadernos de dibujos ornamentales geométricos, para copiar las cuadrículas, spirograf, etc. con los que podrán realizar dibujos relacionados con la decoración. Existe en el mercado gran cantidad de ellas que podemos reproducir en cartón, acetato, etc. para inventar ejercicios variados.

Estos sujetos suelen estar especialmente dotados para diversas técnicas en las que hay que intentar iniciarlos hasta descubrir la más apropiada a su personalidad y características: collage (pegado de papeles, fotos, restos de madera que después se barnizan, patinan, etc.) monotipos (impresiones con pintura)

Podemos iniciarlos en las técnicas de pintura básicas: témpera, acrí-

licos, ceras, e incluso óleo para los más predispuestos.

### 3.4.2. Modelado o relieve

El barro se considera como la más apropiada pudiendo desarrollarse a través de ella gran cantidad de temas: retrato, figuras antropomórficas, animales, inclusiones de texturas (cuerdas, telas, etc.), otros materiales, etc.

Podemos incluso investigar otros métodos como esculpir en bases previamente realizadas en escayola, realizaciones de trabajos en maderas blandas, etc. aunque esto supone el uso de herramientas cortantes como las gubias con el consiguiente peligro.

Otra alternativa al uso de herramientas cortantes es la decoración de objetos tridimensionales tal y como se describe en el apartado de déficit motórico.

Las técnicas tridimensionales también podrían extenderse a otras actividades afines como la elaboración de máscaras, marionetas y guiñoles que pueden sernos útil para trabajar la comunicación a través de ellas.

## 4. Conclusión

La creación de programas y actividades artísticas para niños y personas con necesidades educativas especiales, podría ser abordada desde una nueva perspectiva, donde ante todo se le reconozca como una persona con capacidades y posibilidades de realización. Y no como un discapacitado, deficiente e imposibilitado.

Es cierto que la atención a la persona con necesidades educativas especiales ha ido aumentando, pero consideramos que todavía hay mucho por hacer. El primer paso, es cambiar la visión que se tiene del menor "discapacitado", si bien no podemos olvidar, ni dejar de lado, sus disfunciones (físico-motores, sensoriales, intelectuales, etc.) hay que tratarlo ante todo como niño, es decir como persona. A través del trabajo creativo, encontramos un medio para su aceptación y valoración, así como un camino para lograr su integración social. Es por eso que uno de nuestros objetivos es promover con los maestros, terapeutas, psicólogos, psicopedagogos y padres de familia la necesidad de

trabajar programas de arte que fomenten la creatividad.

Insistimos en la aportación positiva que supone la Expresión Plástica a la educación de niños con necesidades educativas especiales gracias a sus posibilidades expresivas, comunicadoras, estimuladoras, motivadoras, de descubrimiento, socializadoras, de diagnóstico y terapéuticas.

### **Notas**

- 1 PIANTONI, C (1997) *Expresión, comunicación y discapacidad*. Narcea Ediciones. Madrid pp 16, 17 y 24.
- 2 PIANTONI, C (1997) Op. cit. pp 16, 17 y 24.
- 3 PIANTONI, C (1997): Op. cit. pp19.
- 4 PIANTONI, C (1997): Op. cit. pp 22.
- 5 PIANTONI, C (1997): Op. cit. pp 25.
- 6 PIANTONI, C (1997) Op. cit. pp 26
- 7 BARDISA L: *Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar*. ONCE
- 8 BARDISA L. (1992): Op. Cit.
- 9 BARDISA L. (1992): Op. Cit. Pag. 140
- 10 BARDISA L. (1992): Op. Cit.
- 11 BARDISA L. (1992): Op. Cit.
- 12 BARDISA L. (1992): Op. Cit.
- 13 LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.) (1999): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid. Pirámide. Pag. 132.
- 14 LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.) (1999): Op. Cit. Pag. 368.

### **Bibliografía**

ALLEN, Pat B. (1997): *Arte-terapia: guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad*. Gaia Madrid

BARDISA, LOLA (1992): *Como enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Edita la ONCE.

BERGANZA, P (1990): *La Educación Plástica en la etapa preescolar. Pautas didácticas*. Valencia Edetania.

FORD Y FORD (1981): "Identifying Creative Potential in Handicapped Children". *Exceptional Children*, vol. 48, N°2,.

GALLARDO, M. V. y SALVADOR, M. L. (1994): *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona (Málaga) E. Aljibe.

GARRIDO LANDÍVAR (1994): *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de E. Primaria y E. Especial*. E. Madrid. Cepe.

HERNÁNDEZ BELVER, M Y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M (2000): *Educación Artística y Arte infantil*. Madrid. Ed Fundamentos

KRAMER, EDITH (1982): *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires. Kapelusz

LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.) (1999): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid. Pirámide.

LOWENFELD, V. Y BRITTAIN W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires Editorial Kapelusz.

MITJÁNS ALBERTINA (1996): Creatividad en la educación especial. En: Siglo XXI. *Perspectivas de la educación desde América Latina*. Revista cuatrimestral, año 2, N° 5, Septiembre - diciembre, p.28.

PIANTONI, C (1997): *Expresión, comunicación y discapacidad*. Madrid. Narcea Ediciones.

TILLEY, PAULINE (1991): *El arte en la educación especial*. Barcelona Ceac.

ULLRICH, H. Y KLANTE, D (1982): *Iniciación tecnológica en el jardín de infantes y en los primeros grados de la Escuela Primaria*. E. Buenos Aires Kapelusz.

VALLET ROBERT E(1990): *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*.

VIGOSKI (1990): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid Akal. Junta de Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia): *Catálogo de Ayudas Técnicas e Informáticas para las discapacidades motóricas*.

Especial: *Revista sobre Nuevas tecnologías de la información y comunicación en educación especial*. IAEEFP. 1992.

# **APRENDIENDO DE LA DIFERENCIA. UN PROGRAMA DE CONOCIMIENTO Y AJUSTE A LA SITUACIÓN VISUAL**

---

**Jorge Luis González Fernández**



## **SUMARIO:**

Uno de los primeros pasos que posibilita que las personas con déficit visual asuman su situación y pongan en marcha estrategias de afrontamiento eficaces consiste en proporcionar información veraz acerca de su situación, sus posibilidades y limitaciones. En el caso de los niños con déficit visual, las primeras fuentes de información acerca de este tema suelen recaer en los compañeros y en la actividad espontánea del niño con el medio, generando interpretaciones, actitudes y comportamientos no siempre deseables. Este artículo presenta un programa educativo diseñado para mejorar el conocimiento y ajuste de los alumnos con déficit visual a su situación.

## **SUMMARY:**

One of the first steps which enables people with sight deficiency to accept their situation and to put efficient strategies into effect consists of providing true information about their situation, their possibilities and limitations. In the case of children with sight deficiency the first sources of information about this theme usually come from their companions and on spontaneous activities of the child within the environment, generating interpretations, attitudes and behaviours, not always desirable. This article presents an educational programme designed to improve the knowledge and adjustment of the pupils with sight deficiency to their situation.

## **I. La atención a las personas con déficit visual**

En las últimas décadas los servicios destinados a la atención de las personas con déficit visual han tenido un importante desarrollo en nuestro país. Se han diseñado áreas de intervención específicas para compensar las necesidades que los distintos tipos de déficit visual pueden generar (orientación y movilidad, rehabilitación visual, habilidades para la vida diaria, lectoescritura braille, estimulación visual, tiflotecnología, etc.) (ONCE, 1996), Martínez, I., 2000; Blasch, Wiener, y Welsh, 1997) y se ha provisto de una extensa red de profesionales que posibilitan que la prestación de estos servicios llegue a la práctica totalidad de la población que lo requiere.

Este importante desarrollo ha tenido como finalidad principal la compensación de las dificultades personales, funcionales y sociales que el déficit visual puede generar (EDIS, 1993). Sin embargo el conocimiento de la situación visual por parte de las personas afectadas y su ajuste personal a esta circunstancia ha tenido un tratamiento mucho menos generalizado. Efectivamente, las personas adultas cuyo déficit visual ha acontecido recientemente suelen ser, al menos, informadas por los profesionales médicos implicados. En el caso de los niños con pérdidas visuales recientes, los padres u otros profesionales suelen llevar a cabo esta labor, fundamentalmente si genera dificultades emocionales claramente visibles. Pero ¿qué ocurre cuando el déficit visual aparece en los primeros momentos del desarrollo? La bibliografía revisada recoge muy poca información acerca del abordaje de esta circunstancia que, sin duda, ocupa un lugar relevante para propiciar un desarrollo personal adecuado y el ajuste a su situación visual. La falta de intervención profesional a este nivel hace que el conocimiento de esta realidad y el ajuste emocional quede en manos de las interacciones que espontáneamente mantienen los alumnos con déficit visual con sus compañeros en la realización de las actividades lúdicas y educativa propias de estas edades y a las interpretaciones que se hacen de ellas. Así, cuando los niños no eligen a su compañero con déficit visual en los juegos de patio, cuando hacen referencia directa a su déficit visual, cuando recibe apoyo extra por parte del profesorado, se está movilizandando informaciones relacionadas con su situación visual que serán interpretadas y valoradas por el alumno con déficit visual y por

sus compañeros y que, en última estancia, constituirán elementos importante dentro del proceso de construcción de su autoimagen y autoconcepto como persona con déficit visual (Onrubia, 1995; Rodrigo, 1994).

El programa *Aprendiendo de la Diferencia* que a continuación se describe, se inserta dentro de un enfoque educativo cuya finalidad principal la podemos concretar en la mejora del ajuste a su situación visual a través del conocimiento progresivo de su condición visual, de los efectos que genera y de formas efectivas de afrontamiento. Se trata de un instrumento de trabajo para que los profesionales de la educación puedan abordar estas necesidades formativas que la diferencia visual genera y que, de no hacerse convenientemente, pueden dificultar la construcción de una autoconcepto y una autoimagen positiva.

Como hemos comentado, podemos formular las finalidades principales del programa en torno a la mejora del conocimiento de su situación visual. Abordar esta finalidad implica la formulación de objetivos más operativos que nos permitan diseñar un programa de actuación. Siguiendo este principio, hemos seleccionado tres grandes factores relacionados con la situación y visual y que son potencialmente útiles para promover el control del alumno sobre su situación (Mayor, Suengas y González, 1984). Estos factores son los siguientes:

- a) El conocimiento de su situación visual.
- b) El conocimiento de las repercusiones personales, funcionales y sociales que el déficit visual genera en el alumno.
- c) El conocimiento de las estrategias e instrumentos que le ayuden a compensarlos.

El conocimiento de la situación visual se configura dentro de este programa como un elemento esencial para comprender, asumir y controlar los efectos que el déficit visual genera. *¿Cómo ven los demás y cómo veo yo? ¿Por qué esta diferencia? ¿Cómo funciona mi sistema visual? ¿Qué patología tengo?* Son cuestiones necesarias de abordar si quere-

## 2. Finalidades que guían el programa

mos preparar a los alumnos para afrontar las repercusiones que su déficit visual puede causar. Pero aunque el conocimiento de su situación visual sea una condición necesaria no es suficiente para asegurar un buen ajuste. Otro factor necesario consiste en que la persona conozca las repercusiones funcionales y sociales que se derivan de su déficit visual. *¿En qué aspectos me afecta? ¿Qué condiciones ambientales mejoran y empeoran mi visión? ¿Qué actividades cotidianas y escolares se ven afectadas?* De nuevo nos encontramos con aspectos esenciales que la persona debe conocer para poder comprender y asumir su situación visual. Pero ambos factores, el conocimiento de la situación visual y las repercusiones que generan, servirían de poco si no introducimos un tercer elemento que permita compensar, al menos en parte, estas repercusiones. *¿Qué ayudas e instrumentos pueden ayudarme a compensar los efectos de mi déficit visual? ¿Qué estrategias puedo utilizar para sacar el mayor partido al resto visual o a otros sentidos?* Estas y otras cuestiones similares aportan un último aspecto que, junto a los anteriores, facilitan la comprensión y el control de la situación visual.

### **3. Características de la población**

Este programa está diseñado para alumnos con déficit visual escolarizados en el segundo ciclo de Educación Infantil y en la etapa de Educación Primaria. Su carácter educativo hace que sea adecuado para abordar las necesidades educativas relacionadas con el conocimiento de su situación visual, las repercusiones personales, funcionales y sociales que le generan y las estrategias e instrumentos que le ayudan a compensarlas. No obstante, su mismo enfoque preventivo hace que sea especialmente indicado para alumnos cuyos déficits visuales no han generado desajustes emocionales importantes y que requieren de enfoques terapéuticos más individualizados.

### **4. El programa Aprendiendo la diferencia**

El programa está diseñado para abordar de forma recurrente estos tres objetivos a lo largo de la Educación Infantil y de la Educación Obligatoria. Sin embargo, su desarrollo y experimentación no está

concluida. Actualmente se encuentra muy avanzada en la Etapa de Educación Infantil, en la que se han diseñado y experimentado la mayor parte de las unidades didácticas. En la Etapa de Educación Primaria se ha diseñado el enfoque general de trabajo y experimentado una unidad didáctica, planteándose para el presente curso 2003 /2004 su finalización. La continuación del programa en la educación secundaria obligatoria está prevista para el curso escolar 2004/2005.

ETAPA	FASE	
	Diseño	Experimentación
Educación Infantil	X	X
Educación Primaria	X	2003/2004
Educación Secundaria	2004/2005	2004/2005

Podemos resumir los principios teóricos que vertebran el programa en torno a tres ejes fundamentales:

- a) El programa se orienta dentro de los *modelos constructivistas* que consideran los procesos de enseñanza - aprendizaje como una actividad compleja en el que la persona pone en interacción sus ideas con otras fuentes de información hasta reformularlas en otras más complejas. De este principio general se deriva un procedimiento de trabajo educativo que prima la actividad investigadora del alumno en torno a su situación visual y la búsqueda de soluciones alternativas frente a la transmisión de conocimientos y la receta de remedios (García y García, 1993).
- b) Parte de una *visión crítica* de la enseñanza que entiende que la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos que ayuden a los alumnos a comprender y participar en la sociedad en la que viven. Desde este enfoque la educación debe fomentar el papel

## 5. Fundamentación teórica del programa

activo de los alumnos en la transformación social que, en el caso en el que nos ocupa, se centra en el trabajo por una sociedad tolerante, solidaria y respetuosa con las diferencias.

- c) Promueve una *visión inclusiva* en el abordaje educativo de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El aula se entiende como una comunidad de aprendizaje más que como elementos aislados y con necesidades individuales (García Pastor, 1995; López Melero, 1990; Stainback y Stainback, 1999) La presencia de un alumno con déficit visual en un aula se interpreta como una oportunidad para promover el conocimiento mutuo (Aguado, 1994).

## 6. Principios metodológicos

Si bien cada etapa tiene unas características específicas, todas comparten unos mismos principios metodológicos generales. De esta forma el programa mantiene los siguientes principios:

- a) Partir de *problemas relevantes* para los alumnos. Una de las primeras causas por las que los alumnos no conectan con los intentos de los adultos de mejorar sus conocimientos y habilidades es la de situar las temáticas de trabajo fuera de su campo de intereses. La falta de motivación aboga al fracaso cuando la intención educativa se sitúa más allá del aprendizaje repetitivo y se adentra en cambios verdaderamente significativos en la forma de interpretar y afrontar problemas cercanos a los alumnos. Este es el motivo por el que hay que cuidar muy especialmente la temática de trabajo relacionándola con los intereses de los alumnos a la vez que se presenta como problemas reales y abiertos que favorecen la indagación (García y García, 1993; Funes, 2003).
- b) Utilizar una *metodología participativa* en la que el alumno se convierte en el principal *investigador* de lo que le está ocurriendo y se le escucha y respeta en la búsqueda de soluciones (Cubero, 1997; García y García, 1993). El educador, en este caso, debe convertirse en un asesor que facilita el proceso de *análisis*, de construcción

por parte del alumno, de conclusiones más realistas y de adopción de soluciones más eficaces. A modo de ejemplo podemos indicar que la autovaloración del propio alumno, con la ayuda de su profesor, de sus competencias en lectura con y sin ayudas ópticas, tienen un efecto mucho más positivo en el reconocimiento de sus posibilidades y en la aceptación de esas ayudas, que la valoración externa y la prescripción de instrumentos ópticos por parte de expertos.

- c) *Secuenciar las intervenciones a lo largo de su ciclo vital.* El conocimiento de nosotros mismos y el abordaje de los problemas que el déficit visual nos plantea a lo largo de la vida no pueden circunscribirse a intervenciones puntuales que resuelvan definitivamente el problema. Más bien, requiere de momentos de intervención que a lo largo de la escolaridad, promuevan un conocimiento cada vez más profundo de sí mismo y de abordajes progresivamente más complejos de las situaciones problemáticas que el déficit visual puede generar. Siguiendo este principio se deben diseñar secuencias de actividades a desarrollar a lo largo de la escolaridad del alumno y que hagan referencia a problemáticas típicas que genera el déficit visual. Se trata, por el contrario, de ir abordando el déficit visual progresivamente y de forma recurrente, tanto su conocimiento como las repercusiones que ya desde los primeros años van generando.
- d) *Engarzar los objetivos señalados y las actividades a desarrollar con el currículo del alumno.* Si entendemos que el currículo del alumno es el elemento aglutinador de las enseñanzas, debe dar cabida a las actividades encaminadas a mejorar el conocimiento de sí mismo y el afrontamiento de las situaciones en las que el déficit visual genera dificultades. Este planteamiento implica utilizar el currículo del alumno cuando da pie a ello, incluir modificaciones que supongan una mejora para todos los alumnos del aula o, por último, enriquecerlo con actividades de apoyo que se realicen expresamente para ello. Los objetivos descritos para facilitar el ajuste a la situación visual pueden y deben fundamentarse en las áreas curriculares propias de la Educación Infantil y Obligatoria.

- e) *Abordar estos contenidos no sólo con el alumno con déficit visual sino con todo el aula.* Las finalidades contempladas en este programa de actuación exceden lo individual y pasa al ámbito del aula. Efectivamente el conocimiento de la situación visual, de las diferentes formas de percepción y de estrategias de compensación son de interés formativo en una sociedad heterogénea y diversa como la nuestra. El desconocimiento de la diferencia dificulta enormemente la integración social. Por otro lado, no debemos olvidar que los compañeros ocupan un papel relevante en sus intereses y como elemento generador de dificultades de relación, lo que inevitablemente debe llevarnos a incluirlos en el proceso de intervención (Aguado, 1994).
- f) *Involucrar a las familias.* Por último señalar que las actividades que se desarrollen deben involucrar a las familias. El conocimiento de la situación del alumno con déficit visual y de sus posibilidades debe ser compartido con la familia si queremos propiciar el entendimiento y el ajuste no sólo del individuo ante el déficit, sino también el ajuste de la familia a la situación y necesidades que genera. Una intervención educativa y preventiva debe abordar de forma paralela el conocimiento que la familia tiene acerca del déficit y las concepciones que están construyendo al respecto (Rodrigo, 1994).

## **7. Formato de intervención**

Si bien los grandes objetivos y fundamentos metodológicos subyacentes son básicamente similares para toda la población, podemos diferenciar dos enfoques metodológicos en base a la etapa educativa en la que se aplica:

### **Etapa de Educación Infantil:**

En la Etapa de Educación Infantil el programa adopta un formato basado en la exposición de cuentos interactivos y el desarrollo poste-

rior de actividades relacionadas con él. La utilización de cuentos en educación infantil es un recurso ampliamente utilizado en esta etapa por su potente capacidad para captar la atención de los niños. No obstante, la presentación de los cuentos presenta algunas características que hacen que este recurso educativo vaya más allá de la mera exposición de ideas o comportamientos modélicos relacionados con el déficit visual:

- a) *Problematización*. Los distintos cuentos abordan temáticas relacionadas con el déficit visual y que se refieren al conocimiento de la problemática visual que presenta el alumno, a los efectos cotidianos que producen y a estrategias o instrumentos de compensación. El planteamiento de estos temas se realiza a través de problemas que deben afrontar los personajes del cuento con ayuda de todos los alumnos.
- b) *Interactividad*. Los cuentos están diseñados en un formato interactivo que fomenta la participación de los niños con la finalidad de facilitar la explicitación de sus ideas respecto a la temática que se aborda, su análisis y la confrontación con otras formas de resolución. Los alumnos se convierten así en personajes del cuento, favoreciendo su participación e implicación.
- c) *Generalización*. Los conocimientos y procedimientos de resolución utilizados por los personajes de los cuentos para resolver los problemas que el déficit visual les plantea, se generalizan a la vida cotidiana del alumno con déficit visual y, según el tema tratado, a los compañeros a través de actividades posteriores diseñadas a tal fin.

### **Etapas de Educación Primaria:**

En la Etapa de Educación Primaria el programa presenta actividades de enriquecimiento de las unidades de Conocimiento del Medio habitualmente relacionadas con los grandes objetivos señalados. Estas unidades suelen distribuirse en cada ciclo educativo a razón de una o

dos temas que abordan temáticas como los sentidos o el sistema visual. Por tanto, se trata de adaptar el currículo a la realidad de los alumnos, profundizando en los contenidos relacionados con el sistema visual, las patologías que presentan los alumnos del aula o sus familiares más cercanos, las dificultades que generan y las formas más eficaces de compensación. El abordaje de este enriquecimiento curricular se realiza a través de un enfoque de corte constructivista cuyas características básicas podemos resumir en:

- a) Promueve la *investigación* de los alumnos a partir de problemáticas motivadoras, como por ejemplo, la construcción de una cámara estenopeica como paso inicial hacia la comprensión del sistema visual, la realización de encuestas para identificar y analizar patologías visuales en familiares cercanos, la simulación de diferentes situaciones visuales, etc. (García y García, 1993).
- b) Fomenta la *explicitación de los problemas visuales* personales o familiares frente a la usual tendencia a evitarlos u ocultarlos. Exteriorizar el problema es el primer paso en su resolución, hecho que se ve facilitado cuando se analiza dentro de planteamientos grupales en el que los problemas se comparten en mayor o menor medida por todo el grupo (Cubero, 1997).
- c) Facilita el *análisis y la búsqueda de soluciones grupales*, afrontando los problemas sociales que en muchos casos la diferencia genera (García y García, 1993).

En ambas etapas el programa adopta un formato de intervención grupal que abarca no sólo al alumno con déficit visual sino a todos los compañeros que componen el aula. Esto es así por diversos motivos. En primer lugar este programa asume una visión inclusiva de la educación, de tal forma que defiende que la presencia de la diversidad en las aulas es el reflejo de la diversidad existente en la sociedad y, con un tratamiento educativo adecuado, puede ser extraordinariamente enriquecedor para la totalidad del alumnado. Desde esta perspectiva el conocimiento de la situación visual, de las diversidades existentes, de

las posibilidades y limitaciones, de los sistemas de compensación personales y sociales, pasan a ser importantes no sólo para el alumno con déficit visual, sino en igual importancia, para todos los alumnos que componen el aula. La presencia de un alumno con déficit visual ayuda a personalizar la enseñanza y propicia un mejor conocimiento de la estructura y funcionamiento de los sistemas visuales *reales* de cada alumno, los acerca a la diversidad verdaderamente existente en la sociedad frente a la visión modélica que suele plantearse en las aulas y ahonda en los problemas personales y sociales que generan los diferentes tipos de situaciones visuales y en las formas de abordaje desde una perspectiva personal y socialmente crítica.

En segundo lugar la adopción de un formato grupal responde a un enfoque de los procesos de enseñanza - aprendizaje de corte constructivista que prima la explicitación de las ideas de los alumnos como medio idóneo para iniciar un proceso de cuestionamiento y reestructuración que tiene su máximo sentido cuando se comparten ideas e informaciones.

Por último, se adopta un formato grupal dadas las finalidades para los que se ha diseñado el programa. Propiciar un buen ajuste al déficit visual implica la posibilidad de compartir con los demás una situación visual determinada y adoptar unos medios que permitan compensar, al menos en parte, las repercusiones funcionales y sociales que el déficit genera. A este respecto el conocimiento por parte de los demás y, en último extremo de la sociedad, facilitará un comportamiento más adaptado por ambas partes.

El proceso de evaluación del programa se está llevando a cabo en base al análisis de las siguientes variables:

## 8. Análisis de resultados

### ***Respecto a los objetivos del programa:***

- a) Evolución de los conocimientos del alumno con déficit visual respecto a su situación visual.

- b) Evolución de los conocimientos del alumno con déficit visual respecto a las repercusiones que le genera.
- c) Evolución de los conocimientos del alumno con déficit visual respecto a estrategias e instrumentos compensadores.
- d) Evolución de los conocimientos de los compañeros de aula respecto a las diferentes formas de percepción visual y los efectos que provoca.

***Respecto a la metodología de trabajo:***

- a) Nivel de explicitación de las ideas de los alumnos.
- b) Nivel de implicación en el desarrollo de la actividad.

Para ello se han construido una escala de observación, unas pruebas de detección de conocimientos iniciales y un cuestionario de valoración para profesores y padres.

Los primeros resultados obtenidos en la Etapa de Educación Infantil son los siguientes:

***Respecto a los objetivos del programa:***

	PRETEST	POSTEST
Conocimiento de su situación visual.	13%	95%
Conocimiento de las repercusiones principales.	25%	100%
Conocimiento de estrategias e instrumentos compensadores.	13%	100%
Conocimiento de los compañeros.	20%	75%

## 9. Conclusiones

El trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales se ha caracterizado por su fuerte tendencia a la compensación de las dificultades que cada déficit genera en distintos aspectos de la vida personal y social del alumno. No obstante, el abordaje del conocimiento de la diferencia ha ocupado escasa atención por parte de los educadores. Si tenemos en cuenta que en la mayor parte de los casos este conocimiento se genera espontáneamente en las interacciones que los alumnos mantienen con el medio físico y social que les rodea y la fuerte incidencia que este conocimiento tiene en la construcción de la identidad personal, debemos considerar la conveniencia de que la escuela se convierta en un espacio abierto, no sólo al conocimiento de los modelos que permiten comprender el mundo, sino al conocimiento de nosotros mismos, de nuestras posibilidades y limitaciones y de los procedimientos más adecuados para ser más competentes personal y socialmente. El programa Aprendiendo de la Diferencia tiene esta pretensión de ayudar al alumno con déficit visual a conocerse más profundamente y a que los compañeros se acerquen a otras formas de percepción.

### **Bibliografía**

Aguado, M. J., Royo, P. y Martínez, R. (1994). *Todos iguales, todos diferentes. Tomo I. Niños con necesidades especiales*. Madrid: ONCE.

Blasch, B. Wiener, W. Y Welsh, R. (1997). *Foundations of orientation and mobility*. Nueva York: AFB Press.

Cubero, R. (1997). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada Editora.

EDIS Equipo de investigaciones sociológicas (1993). *Las necesidades en servicios sociales de los afiliados a la ONCE*. Madrid: Ed. ONCE.

Funes, J. (2003). *¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar a*

considerarlos un problema. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 23, 84, 1-8.

García, E. y García, F. (1993). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.

García Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: EUB.

López Melero, M (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.

Martínez, I. (2000). Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Vol. II. Madrid: Ed. ONCE.

Mayor, J. Suengas, A. y González, J. (1984). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

ONCE (1996). *Actas del Congreso Estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales*. Madrid: Ed. ONCE.

Onrubia, J. (1995). El proyecto adolescente: elementos para una aproximación constructivista, interaccionista y contextual al desarrollo psicológico en la adolescencia. *Aula*, 40-41, 85-90.

Rodrigo, M. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

Stainback, S y Stainback, W (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

# **“ADULTIZACIÓN” DE LOS JÓVENES CON AUTISMO Y/O NECESIDADES DE APOYO GENERALIZADO. HACIA UNA CONVERSIÓN NECESARIA**

---

**Emilio J. Ogalla Sánchez**



## **SUMARIO:**

El autismo es un trastorno bastante conocido en nuestros días, al menos en comparación con décadas pasadas, aunque la mayor parte del acervo de datos científicos y clínicos recopilados hasta la fecha se refiere sólo a los niños autistas. Por el contrario, el trastorno en personas jóvenes y/o adultas ha recibido una atención muy escasa por parte de los investigadores. Dado que el trabajo es uno de los factores más ineludibles e irrenunciables para aumentar y crecer en dignidad personal, la búsqueda de la excelencia en la persona con autismo nos llevará a plantearnos muy seriamente no sólo el derecho sino la necesidad de acceder al mundo laboral de estas personas.

## **SUMMARY:**

Autism is a well known disorder nowadays, however, the greater part of the load of scientific and clinical datum collected to date, refers only to autistic children. On the other hand, the disruption in adults has received very little attention by investigators. Considering that employment is one of the most necessary and unavoidable factors to increase and grow in human dignity, the search for excellence in the autistic person will lead us to take very seriously not only the right but also the necessity of these people to accede to the labour world.

*Ser inmortal es baladí; menos el hombre, todas las criaturas  
lo son, pues ignoran la muerte; lo divino,  
lo terrible, lo incomprensible es saberse inmortal.*  
JORGE LUIS BORGES, *El inmortal, El Aleph*

A mis amigos: Pablo, Paco, Pedro, Víctor y Rafael, por padecer con resignación el proceso de "adultización"; a M<sup>a</sup> Rosa Ventoso por su apoyo incondicional y, por supuesto, al Dr. Ángel Rivière por ser una fuente de inspiración permanente para las mentes de aquéllos que nos dedicamos a empresa tan fascinante.

## **I. A modo de introducción**

El presente artículo no pretende, en modo alguno, aportar nuevos datos acerca de esa etapa tan compleja y crucial que es conocida, en términos educativos, con el nombre de "Transición a la Vida Adulta". La intención es clara y sencilla: poner de manifiesto los aspectos más relevantes relacionados con esa etapa de la vida que afecta inexorablemente, como a cualquier persona, al adolescente o joven con graves trastornos del desarrollo y esbozar algunos apuntes para la reflexión.

En la Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se contempla como objetivo prioritario ofrecer una enseñanza de calidad para todos los alumnos. En su capítulo V, artículo 36-3, establece que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los Principios de Normalización, proveniente de los países nórdicos, e Integración Escolar. El concepto de Normalización, que es más una base de actuación que una declaración de estilo de vida, ha fundamentado todas nuestras últimas actuaciones tanto en el campo pedagógico como el institucional, legal y sociológico. Como ejemplos, recordamos en nuestro país la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) o el Plan de Integración Escolar del año 1.985.

Este enfoque de la Normalización ha supuesto, por tanto, una nueva percepción -más justa y respetuosa- de la persona con discapa-

cidad física y psíquica, un cambio de actitudes de la sociedad hacia ellas. Afortunadamente, actualmente no se les considera seres improductivos y tarados cuya única finalidad en la vida es la de permanecer hacinados en un habitáculo, ser arrojados por un precipicio o exterminados mediante procedimientos aparentemente "innocuos", aduciendo razones tan perversas como la de practicar una suerte de eutanasia por el bien de la humanidad y del propio individuo discapacitado. Parece increíble que planteamientos tan siniestros como éste, se hayan mantenido en nuestra jactanciosa sociedad occidental hasta bien entrado el siglo XX.

Afortunadamente, el planteamiento actual es más esperanzador. Hoy día se aboga por la *Integración educativa y sociocomunitaria*, aunque todavía quede mucho camino por recorrer.

Sin embargo, esta filosofía de acceso y de llegar a ser y hacer merece una revisión ya que puede enriquecerse con una filosofía del compartir. No se trataría solamente de "ser", "hacer" y de "parecer" normal, no se trataría solamente de "acceder" a lo normal, a la igualdad, sino que se trataría, además, de aceptar "ser como se es" y de "compartir" esa normalización. En resumen, se trata de que la persona con discapacidad se "capacite" al máximo para adaptarse a la normalidad, pero sin descuidar un matiz muy importante: esta "capacitación" tendrá que ir acompañada de una actitud de respeto y valoración hacia la persona con problemas. La actitud de "compartir" implica la aceptación de la persona "tal como es", crearle entornos que se ajusten a sus demandas, proporcionarle apoyos y contextos facilitadores. Es decir, la tarea educadora tendrá como misión: la enseñanza de habilidades y la construcción y adaptación de entornos ajustados a estas personas. Esta es la aportación del "**concepto de Normalización revisado**".

Históricamente, este tipo de personas eran etiquetadas de "asistenciales" en contraposición a las educables. Dado su grave retardo en el desarrollo, es obvio que el matiz asistencial es innegable siempre y cuando no se olvide la potencialidad de ser educados, esto es, de aprender.

Para el trabajo con esta población es necesario partir de una premisa básica: asumir algo que, aunque parezca una perogrullada, a veces no nos acaba por convencer: la naturaleza educativa y no asistencial de

los centros especializados en autismo y trastornos graves del desarrollo que tratan de promover mejoras en la persona con autismo, influyendo decisivamente en la calidad de vida de ésta. Lo que, en definitiva, no es otra cosa que reconocer no sólo el derecho sino la auténtica y esperanzadora convicción de las posibilidades educativas de estos alumnos gravemente afectados. Y es que, en ocasiones, desfallecemos también los terapeutas y nos damos a la tentación de abandonar, o consideramos que es una futilidad y una pérdida de tiempo, el dedicarnos a una tarea tan ingrata y tan poco eficiente en sus resultados.

## **2. Perfil psicológico del adolescente / adulto autista y / o con graves trastornos del desarrollo**

*"El autismo es con bastante probabilidad el resultado de la presencia de diversas anomalías del desarrollo cerebral". (Gillberg, 2.000).*

El trastorno autista como síndrome unitario, engloba a distintos subgrupos de autismo, en relación con su heterogeneidad etiológica. Por ello, aunque todos "son iguales" al compartir la misma perturbación grave y generalizada del desarrollo de la comunicación, la socialización y la simbolización, también todos los autistas "son distintos", como persona individualizada, por presentar unas características que le son propias y que le distinguen de los demás.

Se acepta que el autismo dura toda la vida, que la mayoría de las personas con autismo necesitan apoyo y tutela mientras vivan y que a pesar de ello, son capaces adaptarse a un puesto de trabajo y desarrollar una actividad laboral con las ayudas necesarias, teniendo en cuenta, además, que la evolución de la persona autista no siempre es lineal ni progresiva, según indican estudios de seguimiento evolutivo en varias poblaciones de autistas.

Como señalábamos anteriormente, el autismo es un trastorno crónico (Howlin, 1.998; Howlin & Goode, 1.998; Wing, 1.998) no existiendo, por el momento, ningún procedimiento terapéutico capaz de curar esta patología (McDougle, 1.998; Harris, 1.998). Los programas de tratamiento al uso son en su mayoría de carácter paliativo (Harris, 1.998; Wing, 1.998).

Muy sucintamente:

Los Trastornos Generalizados del Desarrollo (en adelante, TGD) incluyen los siguientes trastornos según la taxonomía de la DSM-IV (*Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, 1.998):

Trastorno autista.

- Trastorno autista de Rett.
- Trastorno autista desintegrativo infantil.
- Trastorno autista de Asperger.
- Trastorno autista Generalizado del Desarrollo no especificado (incluyendo autismo atípico).

Podemos establecer otra clasificación, igualmente válida en términos de intervención, que atiende más a criterios pedagógicos que psicológicos. Ésta es la siguiente:

- Alumnado con retraso mental profundo (plurideficiencias y formas graves de parálisis cerebral). Esta población se caracterizará, a grandes rasgos, por una deficiencia mental grave y serios trastornos motores asociados.
- Alumnado con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo. Esta población se caracterizará, a grandes rasgos, por una gran afectación cognitiva pero con buena motricidad.
- Retraso mental grave.

Esta taxonomía es puramente metodológica pero nos marca una diferencia funcional muy pertinente: los alumnos del segundo y el tercer grupo -dada su independencia y funcionalidad motriz- son más ricos en señales comunicativas o al menos precomunicativas que el primer grupo. Evidentemente, aunque los fundamentos sean los mismos, las estrategias concretas de intervención pueden ser diferentes.

Reconocemos que en la práctica educativa las tipologías puras son poco probables, siendo más habitual encontrarnos con alumnos en los que se observan variables mixtas.

En líneas generales, los TGD se caracterizan por alteraciones cualitativas en las siguientes áreas -Tríada de Wing- (Wing, L; 1.998):

- a) Alteración cualitativa de la *interacción social*.
- b) Alteración cualitativa de la *comunicación*.
- c) *Patrones de comportamiento*, intereses y actividades *restringidos, repetitivos y estereotipados*.

Antes de pasar a describir el perfil psicológico del adolescente y/o adulto autista, nos gustaría aclarar que la mayor parte de las características que se exponen a continuación, son más propias de aquéllos que permanecen dependientes durante toda su vida y evolucionan tan poco que siguen presentando los mismos problemas que los niños de corta edad, esto es, los más gravemente afectados (presencia de retraso mental grave y profundo -plurideficiencias-); eludiendo de esta manera aquellos jóvenes que se sitúan en el extremo opuesto de la escala y que, por ello, se hallan integrados en el sistema ordinario de educación, y pueden llegar a ser adultos independientes.

### ***Características más significativas***

Los cambios psicológicos que conducen a la pubertad y el aumento de tamaño originan también cambios importantes en la persona autista.

Estos se pueden concretar en:

- a) Exacerbación de la conducta disruptiva o desajustada en los años de adolescencia (sobre todo, en los adolescentes que presentan una mayor discapacidad). Socialmente, una conducta inmadura resulta ser más embarazosa en adolescentes y adultos, que la presencia de la misma en un niño pequeño, ya que suscita reacciones más negativas en público.

- b) Las rabietas, agresiones (autolesiones y heteroagresiones), destrucción de objetos y otras conductas no deseables se tornan difíciles de soportar, sobre todo, para las familias, ya que sus hijos han crecido y poseen mayor tamaño y fuerza que ellas. Si algunos adolescentes con retraso mental y rasgos autistas pueden ser tranquilos y receptivos, otros son explosivos y agresivos. No está claro si estas características son la continuación de modelos de conducta anteriores, o si la agresividad va unida al trastorno que se asocia con la pubertad. Es necesario destacar la presencia de algunos cuadros disruptivos verdaderamente graves, con factores precipitantes la mayoría de las veces desconocidos, sutiles y sorprendentes, o de tan escasa importancia que resulta difícil justificarlos. Estos cuadros clínicos se encuadran dentro del denominado "síndrome de descontrol episódico", cuya etiología parece estar localizada en una disfunción de las estructuras tampo-olímbicas. Estos problemas graves de conducta resultan un verdadero impedimento para la Integración.
- c) Al igual que en la infancia, también en la adolescencia las capacidades mentales y lingüísticas de los individuos autistas determinan en gran medida el curso de su desarrollo. Sin embargo, los adolescentes autistas de todos los niveles de capacidad intelectual suelen mostrar un **empeoramiento** de los **síntomas conductuales** y un **deterioro del funcionamiento social**.
- d) Normalmente la pubertad no se retrasa en los niños autistas, aunque con frecuencia parezcan tener menos edad de la que realmente tienen. Las personas autistas tienden a aparentar y a comportarse como si fueran mucho más jóvenes. Los cambios físicos de la pubertad no son diferentes en los adolescentes autistas de los que suceden en el resto de adolescentes, pero la comprensión de su sexualidad es a menudo más limitada.
- e) La menstruación comienza normalmente en la misma escala de edad que en el resto de adolescentes. Es posible que para una muchacha autista esto sea simplemente un acontecimiento inexplicable más en un mundo desconcertante.

Es muy interesante la descripción que nos ofrece Temple Grandin acerca de su paso por la pubertad, periodo en el que se acentúan el nerviosismo y la ansiedad: *"Muy poco después de mi primera menstruación empezaron los ataques de ansiedad. Era como si sintiera constantemente un miedo escénico... Los "nervios" se parecían casi más a la hiperactividad que a la ansiedad. Era como si mi cerebro corriera a 325 kilómetros por hora, en vez de a 100 kilómetros por hora"* (Grandin, T.; 2.001).

- f) Las enfermedades psiquiátricas pueden complicar los trastornos autistas en la adolescencia o en la edad adulta. El trastorno que se da con mayor frecuencia es la depresión (fácilmente detectable en individuos de alto nivel de funcionamiento), con el consiguiente aumento del aislamiento.
- g) En los casos de alto nivel, la adolescencia puede traer consigo un período de alteración de la conducta para algunos, aunque en otros puede ser el momento en que se acelere el progreso.
- h) El deseo de independencia lleva, a los que tienen mayor capacidad, a ansiar o querer conquistar las mismas libertades que sus compañeros; aunque ellos sean excesivamente ingenuos, inmaduros y nada avisados. La consecuencia de esto, sobretodo en los que presentan SA, es clara: incremento del sentimiento de frustración.
- i) Los adolescentes más capacitados, especialmente los que presentan el patrón descrito por Asperger, muestran a veces su creciente asertividad, culpando a sus padres de todos sus problemas.
- j) Mayor apego al entorno físico que a la familia en el SA. Asperger (1.944) observaba, en su primer artículo, que los individuos con su síndrome tendían a estar fuertemente apegados a sus hogares. Resulta paradójico que se pueda combinar un deseo de independencia personal con la negativa a dejar el hogar familiar.
- k) Las personas con SA/ AAF<sup>1</sup> tienen una capacidad limitada para comprender el significado y la naturaleza de la amistad. La incapacidad

de establecer lazos de amistad, o mantenerlos si alguna vez los inician es origen de frustraciones.

- I) En los autistas de alto nivel son características las muestras de afecto indiscriminadas o el estímulo ingenuo del contacto físico, como tocar o retozar. Éstas, deberán ser impedidas con firmeza cuando sean inadecuadas.
- II) Después de la adolescencia (etapa de turbulencias) llegamos a la etapa adulta, generalmente, el período más estable y tranquilo de la persona autista. El aumento de edad tiende a llevar consigo una conducta más tranquila y apropiada después de los tumultos de la adolescencia. Las mayores preocupaciones para los adultos más capaces con trastorno autista serán: el lugar de residencia, el empleo y si pueden casarse o no, o vivir en pareja y crear una familia.
- m) Enfermedades y alteraciones psiquiátricas asociadas al trastorno autista que pueden aparecer una vez finalizado el período de la adolescencia: depresión, hipo o hiperactividad severa, alteraciones del sueño, pica, estereotipias verbales y motoras, conductas sexuales inadecuadas, episodios de manía o ciclos de manía que requieren el tratamiento apropiado, comportamientos negativistas y desafiantes, presencia de esquizofrenia, en algunos jóvenes las rutinas repetitivas de la niñez se convierten en conductas como las que se observan en los trastornos obsesivo-compulsivos, etc.
- n) La **epilepsia** (signo inequívoco de patología/disfunción cerebral) se presenta en una alta proporción de jóvenes y adultos autistas. Ésta aparece, inesperadamente, en alrededor de un tercio de los adolescentes autistas. Los episodios epilépticos constituyen sólo un ejemplo de los muchos signos orgánicos estructurales (no funcionales) que se encuentran en abundancia en las personas autistas. Asimismo, diversos autores sugieren que las crisis parciales complejas con afectación focal de los lóbulos temporales son las que con mayor frecuencia se presentan en el trastorno autista

- ñ) Las personas autistas mayores, presenten retraso mental o no, parecen desear mucho más el contacto social. El interés que sienten por la interacción social es el anverso de la actitud distante que muchos niños autistas muestran en sus primeros años; siendo éste un signo muy esperanzador.

A pesar de los impedimentos expuestos anteriormente, hemos de confiar en las posibilidades de estas personas, ya que éstas pueden ser capaces de integrarse en actividades laborales partiendo siempre del patrón de competencias y habilidades propias, y proporcionando el desarrollo máximo de las habilidades sociales, el entrenamiento laboral previo y el apoyo o soporte necesario para integrarse en el mundo laboral, por lo que, seguramente, habrá que revisar y modificar algunos programas educativos actuales, muy enfocados al aprendizaje de conocimientos académicos. En síntesis, el elenco de dificultades expuestas anteriormente (conductas disruptivas del tipo del "síndrome de descontrol episódico", las conductas auto y heteroagresivas, y las crisis epilépticas) no deben constituir, en modo alguno, obstáculos infranqueables para nuestro propósito sino, todo lo contrario, un acicate para remontar esas dificultades y ajustar lo mejor posible, dentro de una perspectiva ergonómica, la persona con autismo al mundo del trabajo.

A modo de recapitulación; nos gustaría reseñar que en la actualidad el conocimiento que se tiene acerca de la evolución típica del autismo es limitado dada la escasez de estudios que hayan realizado un seguimiento sistemático de lo que sucede a las personas autistas en la vida adulta; hemos de recordar que este trastorno fue identificado como tal a mediados del siglo XX, más concretamente en 1.943, por Leo Kanner. A esto, debemos añadir que muchas veces su desarrollo se puede desviar del considerado como "normal" desde un punto de vista evolutivo. Sin embargo, si podemos aseverar que la gama de evoluciones es muy amplia. La evolución no sólo va a depender de la influencia de factores ambientales, sino que dependerá también de otros predictores pronósticos, como son: el nivel de funcionamiento cognitivo, en especial referido a los aspectos verbales; el nivel de interrelaciones sociales alcanzado; la aparición o no de actividades simbólicas; la gra-

vedad de la sintomatología nuclear; la frecuencia e intensidad de las regresiones; el entrenamiento y la capacidad de integración sociolaboral; la presentación de trastornos concomitantes (alteraciones sensoriales, epilepsia, otras anomalías conductuales asociadas...). Así, por ejemplo, para los autistas con una discapacidad mental grave o profunda, resultará esencial que la supervisión y el apoyo duren toda su vida; dándole a la intervención un matiz esencialmente asistencial. Para aquellos individuos más capaces, la evolución dependerá, en gran medida, de la cantidad y la calidad de lenguaje útil y de las habilidades no verbales que haya adquirido la persona; como norma general: cuanto menos lenguaje funcional<sup>2</sup> y habilidades no verbales (como, por ejemplo, las mentalistas) posea la persona, más apoyo necesitará.

Los autistas de mayor capacidad serán capaces de llevar una vida con mayor grado de independencia, accediendo al mundo laboral sin supervisión; pero esto último es improbable actualmente. Resultará más común una existencia en centros residenciales o centros de día y un trabajo supervisado.

Simon Baron-Cohen y Patrick Bolton formulan y comparten una preocupación común: *"¿Cómo mantener el apoyo intensivo y los beneficios educativos que se derivan de la escuela (Etapa de Primaria) una vez que dejen de asistir a ella?"* (Baron-Cohen, S. y Bolton, P.; 1.993).

La respuesta a esta interrogante la podemos ofrecer desde los Programas de Tránsito a la Vida Adulta para jóvenes autistas y graves trastornos del desarrollo que intentaremos analizar exhaustivamente en este artículo (teniendo presente las limitaciones de espacio para tan ardua labor).

*"El aula como entorno significativo de ocurrencia de aprendizaje sólo tiene sentido cuando los contenidos de aprendizaje son abstractos y los alumnos tienen competencia cognitiva para procesarlos"*. (Lacasa, P. 1995).

En la intervención con autistas en general, y jóvenes autistas en particular, es necesario prescindir, en cierta medida, de una concepción "cognitiva" de la inteligencia. Esto es, cuando la construcción del cono-

### **3. Principios de intervención**

cimiento se realiza a través del mundo de los objetos físicos, y no a través del mundo de los objetos sociales. Ello nos lleva, inexorablemente, a diseñar una intervención pedagógica cuyos contenidos básicos son del tipo "tradicionalmente preescolar": juegos de encaje, percepción y discriminación de formas, actividades de motricidad manual,...; *eludiendo* el fin último de aquélla: el *componente social* tan importante en el desarrollo de la inteligencia.

Actualmente, parece obvio que el conocimiento es una construcción social y que la inteligencia de la especie humana es fundamentalmente social y que se es más competente y adaptativo conforme se es más competente en la comprensión y regulación del medio social.

Por ello, se nos antoja necesario hacer menos hincapié en el desarrollo de la inteligencia lógica y priorizar aquellos contenidos que incrementan la inteligencia social.

Este planteamiento nos anima a perseguir los siguientes **objetivos**:

- Aspirar a una escuela menos "formal", menos estandarizada. Una escuela, donde los *contenidos de aprendizaje* sean *menos mentales*, tengan *menos carga simbólica* y contengan *más elementos de interacción y manipulación física y social*.
- Orientar las tareas dirigidas al logro de objetivos de carácter instrumental (lectura, escritura, cálculo) hacia una *mayor practicidad*, esto es, *hacia una mayor funcionalidad de los aprendizajes*.
- Priorizar el *área de comunicación y lenguaje* (través del lenguaje oral o los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación -SAC's, tales como: el SPC, el PECS, el método de Comunicación Total o bimodal de Schaeffer, B., etc.) como eje fundamental del currículum y eje vertebrador del desarrollo del alumnado, e interpretar la comunicación como la principal herramienta educativa para este tipo de alumnos cuyos procesos comunicativos están, en numerosas ocasiones, seriamente alterados.
- Potenciar las *habilidades sociales* en nuestros alumnos, si bien muchas de ellas van a estar transversalmente asumidas en los pro-

pios programas de comunicación.

- Favorecer las *habilidades mentalistas*, a través de programas de expresión y reconocimiento de emociones y estados de ánimo. Este objetivo es especialmente interesante para personas con manifestaciones de autismo en las que este déficit socio-comunicativo limita enormemente sus posibilidades adaptativas, originando en muchas ocasiones conductas desajustadas.
- Eliminar las actitudes "proteccionistas" que tienden a anticiparse a sus necesidades no proporcionando situaciones ni posibilidades de actualizar sus propias potencialidades por mínimas y rudimentarias que éstas sean. Con estas personas, como con cualquier otra, hemos de actuar de una forma digna, desprovista de paternalismo. Por ello, "advertimos como esencial el abandono de los clásicos criterios obsoletos de protección benéfica para pasar a planificar el futuro con la idea de que todas las personas autistas, incluso las más afectadas, pueden ser capaces de trabajar siempre que se les proporcione los apoyos que precisen dentro y fuera del trabajo, de acuerdo con sus características personales, teniendo en cuenta sus competencias y no únicamente sus deficiencias. De entrada, pues, ningún rechazo a su integración laboral". (Díez-Cuervo, A.; 2.000).

En general:

- Potenciar la capacidad para regular, controlar y manejar adecuadamente el medio social a través del desarrollo de las habilidades de comunicación y competencia social y *dotar a los aprendizajes clásicos de auténtica significatividad, funcionalidad e intencionalidad*. Este diseño del contexto no implica ausencia de sistematicidad y aplicación científica de la pedagogía.

### 3. A. La tarea del educador

*"Es difícil acertar con el que debería ser el tratamiento pedagógico adecuado. Como ocurre con toda la enseñanza genuina, debería estar basado*

*más en la intuición pedagógica de los maestros, que en la deducción lógica. Sin embargo, es posible establecer unos principios fruto de nuestra experiencia. Lo más importante es que todas las interacciones educativas deben producirse con el afecto "apagado". El profesor nunca debe enfadarse o proponerse ser querido. Y que ocurra esto es muy probable, considerando el nivel de negativismo y la aparentemente calculada desobediencia de estas personas. El profesor debe, a toda costa, sentirse calmado y sosegado y no puede perder el control. Debe dar las instrucciones de una manera indiferente y objetiva, sin implicarse..., dirigir a estas personas requiere una gran cantidad de esfuerzo y concentración. El maestro debe tener una particular fuerza interior y confianza. ¡No siempre fácil de mantener!" (Asperger, H. 1952)*

Estas observaciones, tan extraordinarias, sólo pueden proceder de una persona con muy buenas dotes de pedagogo; esto es: una paciencia infinita y un amor sincero. Éstas, van a servir para recapitular, de algún modo, el cometido esencial del terapeuta y todas las orientaciones que expondremos a continuación.

Como prolongación de lo dicho anteriormente, y dada mi manifiesta cinefilia, permítaseme una digresión al respecto. De estas facultades mencionadas más arriba también gozó, bajo mi punto de vista, el cineasta François Truffaut (fundador, entre otros, de la "nouvelle vague" francesa) que sin dedicarse profesionalmente al mundo de la educación supo abordar, mediante el cinematógrafo, los temores de la infancia y la preadolescencia; temores que le interesaban y preocupaban profundamente, quizá porque su infancia no fue muy afortunada.... Actualmente, es de sobra conocida la capacidad y la sensibilidad de Truffaut a la hora de tratar estos temas. Una muestra de ello, puede ser la magnífica película que dirigió en 1969, bajo el título de "El pequeño salvaje"; para la realización de ésta, Truffaut se basó fielmente en los escritos del médico francés Itard acerca de la educación del joven Víctor. (veáanse también: Los cuatrocientos golpes y La piel dura).

Este inciso engarza con la idea que mantiene Uta Frith, conocida especialista en el mundo del autismo, en su famoso libro: Autismo (Frith, U.; 1991). En él, Frith defiende la hipótesis de que Víctor, el pequeño "salvaje" encontrado en los bosques de Aveyron (Francia), a comienzos del siglo XIX, posiblemente sufriera un trastorno del espectro autista.

Volviendo al tema que nos ocupa, el planteamiento de Asperger, puede resultar incongruente y contradictorio con respecto a la idea que propugnamos a lo largo del presente artículo, referida a la necesidad de una importante preparación psicopedagógica por parte del profesorado; sin embargo, esta aparente contradicción no es tal, sino que resulta ser una condición complementaria e inherente a aquélla. Por otra parte, si tuviésemos que establecer una jerarquía entre ambas, priorizaríamos, sin lugar a dudas, ésta sobre aquélla otra.

Es palmario que este oficio, como cualquier otro, requiere de una serie de aptitudes personales que van a constituir un cuerpo de cualidades imprescindibles para el trabajo con esta población gravemente afectada. De la misma forma que para trabajar como cocinero de un restaurante distinguido, vendedor de automóviles o empresario se precisa de cierta idoneidad. Dicho esto, parece claro que para trabajar con estas personas se requiere un perfil determinado.

La experiencia nos va confirmando que no todos los profesionales que quieren dedicarse o se dedican a la terapia de autistas alcanzan éxitos significativos, pese a dominar teoría y metodología, pese a haber pasado por un período de formación más o menos intenso.

Todo ello va a implicar que el proceso de guía del educador no es sólo un proceso unidireccional del "patrón estandarizado" del adulto competente; se trata además de un proceso bidireccional y recíproco en el que X nos está aportando pautas y señales de cómo potenciar su desarrollo, y a las que el terapeuta debe estar abierto a interpretar y compartir. Esta manera de interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje es la única que puede posibilitar el rendimiento máximo de estas personas. La intervención pedagógica controlada exclusivamente desde el docente no proporciona situaciones de autodirección de las conductas, autocontrol del medio externo y, en última instancia, lo que si provoca es una dependencia absoluta de estos alumnos respecto a los adultos. ("Dependencia aprendida". Von Tetzchner y Martinsen; 1.993).

### *3. B. Principios básicos de actuación*

- Dado el alto grado de vulnerabilidad de nuestros alumnos, será necesario: evitar aquellas situaciones potencialmente peligrosas,

evitar cualquier tipo de abuso y mantenerlos a salvo y con buena salud.

- Buscar la coherencia de nuestra actuación. Es evidente, que si nuestros alumnos poseen dificultades en el manejo de las sutiles reglas sociales, **nuestra actuación debe estar regida por la coherencia**. Si nuestro comportamiento no es consistente, estaremos dificultando la comprensión social de nuestros alumnos.
- La consideración del carácter adulto de nuestros alumnos, y encuadrado en el Principio de Normalización , nos lleva a considerar el **principio de adecuación a la edad cronológica** como eje importante de nuestra tarea docente. Por ello, la oferta de actividades y exigencias deberá ajustarse a los cambios de edad, intereses y actitudes. Ciertamente, y debido a sus primitivos niveles de desarrollo, existe la tendencia de dirigirnos a ellos con maneras y actitudes netamente infantiles (infantilización) y poco ajustadas a su edad, con maneras y actitudes, en definitiva, poco normalizadoras (de ahí, el neologismo de "**adultización**").
- La necesidad "urgente" de una cuidadosa planificación y estructuración ambiental y tanto más cuanto más bajo sea el nivel de funcionamiento de los alumnos, estableciendo un programa de actividades para cada día. Éste deberá ser altamente pronosticable y presentado visualmente mediante el empleo de claves o ayudas visuales (las personas autistas parecen procesar más eficazmente la información presentada visualmente que verbalmente).

*"... cuanto menor actividad independiente tenga una persona, tanto mayor es la necesidad de una estructuración estricta" (Von Tetzchner, 93).*

- La conducta inadecuada es siempre menos probable cuando el individuo está ocupado. Por ello, los padres y educadores deben explorar todas las posibilidades de ocupación y de ocio que puedan resultarles interesantes y que supongan un disfrute para el individuo en cuestión.
- El interés por los aspectos sociales de las relaciones sexuales

requiere un mayor desarrollo del lenguaje y de la comprensión social del que se encuentra en la mayoría de los adolescentes gravemente afectados con trastornos autistas, que seguirán siendo dependientes toda su vida. La mayoría, antes o después, descubren solos cómo masturbarse. La norma debe ser que únicamente se haga en privado, y en determinados emplazamientos y momentos del día.

- El trabajo que puedan a llegar a desempeñar, una vez se conviertan en adultos, deberá ser adecuado a las habilidades, intereses y a la capacidad de atención y concentración del individuo. Para ello, el programa educativo estará obligado a planificar el desarrollo de aquellas habilidades que serán útiles en la etapa adulta.
- El entorno laboral será tranquilo, estructurado y apacible, proporcionando el suficiente espacio personal.
- La cooperación entre hogar y escuela será de suma importancia a la hora de organizar las actividades, generalizar los aprendizajes y planificar el futuro laboral del individuo. La existencia de consenso entre las familias y los profesionales, en cuanto a la validez y conveniencia de los objetivos educativos planteados, será imprescindible. Por consiguiente, habrá que desarrollar el derecho de las familias que reconoce la LOGSE a través de los canales institucionales de participación.
- La necesidad de un trabajo en equipo, no sólo se la debemos al alumno que tiene derecho a una respuesta coherente por nuestra parte, sino que también nos la debemos a nosotros mismos que, a través de él, podemos evitar los riesgos de desmotivación inherentes a una tarea educativa tan difícil y en términos "productivos" tan poco gratificante. (por aquello de los cambios nimios y sutiles). Abogamos, por ello, por la "**cultura del liderazgo compartido**".
- Los **principios de practicidad y funcionalidad** tan pertinentes en el ámbito de la educación especial, cobrarán especial dimensión en esta nueva etapa desde la perspectiva del tránsito a un futuro de adulto. Ello nos llevará, por ejemplo, a incorporar en el currículo de cada alumno aquellos aprendizajes que potencien el ajuste a su

futuro concreto (empleo con apoyo, centro ocupacional de empleo, centro de día,...).

### 3. C. Técnicas y principios metodológicos

- **Partir de situaciones rutinizadas y flexibilizarlas paulatinamente.** Para ello, será fundamental tener presente el **enfoque preventivo de indefensión aprendida**, mencionado anteriormente.

¿Cómo interpretar este enfoque?

Este concepto, a priori tan confuso, hace referencia al profundo respeto que debe profesar la labor del docente hacia la "manera peculiar de ser y vivir" de estas personas. Esto es, en resumidas cuentas, lo que expresaba el Dr. Ángel Rivière con tanta elocuencia, acerca de lo que nos pediría una persona autista, y haciendo un esfuerzo grande por trascender y ponerse en el lugar de estas personas: "Quiéreme porque soy autista, no a pesar de serlo" (Rivière, A., 1997).

No es baladí decir que en numerosas ocasiones olvidamos este sentir tan fundamental, rutinizando en exceso nuestras guías, acotando las posibilidades de expresión de estos seres y, en definitiva, no proporcionando oportunidades que auspicien la autodeterminación y la autodirección.

En ocasiones, la falta de reconocimiento, por nuestra parte, hacia la idiosincrasia de esta población, en general, y de cada uno de ellos, en particular, provoca pensamientos e impresiones poco certeros aduciendo la dificultad que entraña trabajar con Y o con Z; justificando, de esta manera, nuestra desidia.

Las personas con este trastorno necesitan algo más que ayuda, precisan de un cierto aprecio por parte de los demás y desde su singularidad, pueden contribuir a nuestra sociedad de una forma plena de sentido. No hemos de dar un lugar en nuestra sociedad a las personas con autismo a pesar de su autismo, hemos de darle un sitio con su autismo.

- **Generalización de los aprendizajes**

Para ello, es primordial entrenar las habilidades de interacción social o aprendizajes, en general, de manera individual y en pequeños grupos, a través de situaciones controladas, para posteriormente ponerlas en práctica, de manera generalizada, en la comunidad.

En este sentido, puede ser de gran utilidad la enseñanza de "guiones sociales" o de modelos pautados de interacción. Estos modelos hacen referencia a las rutinas de interacción social que son repetidas varias veces en distintos contextos. Pej: saludos, modos de despedirse, etc., que pueden ser enriquecidos y contextualizados.

Para su enseñanza, puede ser de gran utilidad el modelo de "role-playing", a través de situaciones simuladas en las que se asumen diferentes roles, y modelado de los programas estándar de habilidades sociales.

Así, partiendo del trabajo en situaciones fácilmente controlables y creando situaciones incidentales, pasaremos a contextos normalizados, p.ej: resolución de conflictos, solicitud de ayuda,...

En los casos de AAF o SA, el conocimiento de la existencia de normas sociales que encauzan nuestros modos de actuación en la sociedad se deberá explicitar con consistencia. Discernir entre lo apropiado e inapropiado será una tarea primordial.

- **Percepción de contingencias**

A través de ésta, trataremos que el contexto sea contingentemente responsivo a las señales, en muchas ocasiones erráticas de estas personas de tal manera que perciban que sus acciones tienen efecto en el mundo. De esta guisa, asimilarán relaciones de causalidad entre medios y fines y, consecuentemente, la intencionalidad de la acción. Así, la persona percibirá que hay posibilidades de establecer comunicación con un mundo abigarrado y desconcertante.

Así, proporcionaremos a la persona autista la posibilidad de advertir el estado positivo de sus actos, de sus señales para evitar ese bloqueo en el desarrollo que supone la indefensión aprendida.

Para ello, tendremos que estar muy atentos a la captación de mínimas señales que nos posibiliten devolver al sujeto un feed-back coherente y elaborado.

- **La sobreinterpretación**

Es posiblemente la estrategia comunicativa por excelencia y la más aplicada en los programas básicos de comunicación. Esta estrategia básica se fundamenta en la interpretación como comunicativa de las actividades del sujeto, las cuales razonablemente suponemos como no comunicativas.

Por tanto, resulta extremadamente funcional y efectivo dotar contingente y sistemáticamente de intencionalidad, de contenido comunicativo cualquier tipo de vocalización, señal y/o gesto por muy antinatural que éste sea. Se trata de una técnica transversal que debe estar latente en cualquier tipo de interacción comunicativa.

Otra estrategia comunicativa de gran importancia es la **espera estructurada** que trata de eliminar el problema proporcionando a la persona el tiempo suficiente para que tome la iniciativa a la hora de expresar sus deseos e iniciar la comunicación.

Admitida la comunicación como una de las dimensiones fundamentales en el desarrollo de la persona, y teniendo presente que es una de las áreas más deficitarias de la persona autista (origen de problemas de adaptación y causa frecuente de problemas de conducta); ésta es merecedora de un capítulo aparte que por motivos de espacio y dada la naturaleza de este escrito no corresponde.

Finalmente, añadir que existen otras técnicas altamente efectivas en la atención de las personas con autismo, tales como: el autocontrol, la utilización de refuerzos apropiados<sup>3</sup>, ayuda a través de imágenes, el incremento de las habilidades sociales y de comunicación. También, resultará muy positivo disponer de un programa de modificación de conducta que incluya un plan de refuerzo positivo por productividad.

- **"Time out"**

Aunque las conductas anómalas tienden a ser menos frecuentes en la edad adulta, éstas siguen persistiendo y cuando aparecen conllevan muchos más problemas que antes. Dentro del entorno escolar (incluyendo los programas de TVA) puede ser de gran utilidad la técnica de "Time out" o tiempo fuera. Aunque no debemos olvidar en ningún momento la problemática que arrastran estas personas, ya que el origen de la conducta desajustada bien pudiera estar relacionada con alguna disfunción a nivel orgánico o pudiera tener una intencionalidad comunicativa. En estos casos, un enfoque tranquilizador y sosegado por nuestra parte, puede resultar de gran alivio para el sujeto en cuestión. Es obvio, que estas personas requieren, ante todo, una gran dosis de cariño y comprensión.

El llanto, aparentemente inmotivado, de estos seres hace que, en ocasiones, nos sintamos inermes provocando, bruscamente, todo un raudal de pensamientos confusos acerca del significado de la vida, la existencia y otras consideraciones de orden trascendental. Es por esto, que tratar con estas personas requiere, parafraseando la parábola de "El regreso del hijo pródigo", aspirar a ser el Padre que espera, sin asomo de rencor, con los brazos abiertos la llegada del hijo díscolo y veleidoso que vuelve al hogar después de haber dilapidado toda su fortuna. Es éste, uno de los ejemplos más clarificadores del alto grado de compromiso y abnegación que precisan estas personas por nuestra parte.

*"Las personas con deficiencias mentales tienen poco que perder. Se muestran tal y como son. Expresan abiertamente su amor y su miedo, su amabilidad y su angustia, su generosidad y su egoísmo. Mostrándose tal y como son, echan abajo mis defensas tan sofisticadas y me doy cuenta de que debo ser con ellos tan abierto como lo son ellos conmigo. Su deficiencia desvela mi yo. Sus vulnerabilidades me muestran mi yo..."* (El regreso del hijo pródigo. Meditaciones ante un cuadro de Rembrandt. Nouwen, Henri J.M.)

#### **4. Transición a la vida adulta**

#### **Justificación de los programas de formación y breve revisión del Decreto en vigor**

El Real Decreto sobre Educación Especial de 28 de Abril de 1995 propone para los alumnos de Centros de Educación Especial que ya han cursado la Educación Básica Obligatoria (mayores de 16 años) una formación complementaria -de 2 ó 3 años- con el fin de ayudarles en su transición a la vida adulta. (Art. 20.4). Tanto los Programas de Garantía Social específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad como los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral tendrán una duración máxima de cuatro cursos, pudiendo comenzar el primer curso en el año natural en el que cumpla los 16 años de edad y prolongarse hasta los 20 años de edad. En todo caso, el último curso de escolaridad para un alumno/a en cualquiera de estos programas será el que se inicie el año natural en el que cumpla los 20 años de edad

Esta formación se instrumentaliza a través de los Programas de Transición a la Vida Adulta que "estarán encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social y podrán tener un componente de formación profesional específica" (Art.22).

Sobre el currículo de estos Programas todavía -y a nivel estatal- no se ha prescrito ninguna disposición que regule y oriente el mismo; es por ello que a nivel autonómico, nos parece interesante ir desarrollando referentes y materiales curriculares para este tipo de alumnos con el fin de proporcionar ayuda al profesorado en el ajuste de su respuesta educativa en esta etapa de la escolarización (de 16 a 19/20 años) así como la elaboración de proyectos curriculares de los centros.

Las necesidades tan heterogéneas de este grupo de adolescentes y adultos y las previsibles necesidades futuras nos obligan a realizar una propuesta flexible que recoja, de forma equilibrada, todas las dimensiones de la persona que propugna la Reforma así como las diversas posibilidades laborales, ocupacionales, residenciales y familiares. De tal modo que permita realizar adaptaciones y programaciones individuales significativas y relevantes para las personas a las que se dirige este programa.

**Los Programas de Transición a la Vida Adulta (TVA)** se desarrollarán en Centros de Educación Especial. En este período de tiempo, que hemos denominado TVA, no deberán eludirse los intereses de la persona con autismo; y es éste el punto de partida de la preparación de todas las personas para desempeñar un rol como profesionales en un marco laboral que debe ser respetuoso con los intereses y las competencias de todas las personas.

Principios a tener en cuenta a la hora de elaborar los Programas de TVA:

Debemos partir siempre de:

- un currículum funcional.
- una instrucción basada en la Comunidad.
- un enfoque integrado e integrador de los servicios.
- una orientación hacia el mundo del trabajo.
- una planificación del proceso de Transición.

Objetivos generales en el período de TVA:

- Establecer una red de relaciones, amistad y conocimientos.
- Desarrollar las habilidades necesarias para poder utilizar los recursos de la comunidad.
- Asegurar un empleo remunerado.
- Ejercer el derecho a la AUTODETERMINACIÓN. Esto significa: ayudarlos a sentirse dueños de sus vidas y de sus deseos, enseñarlos a ejercer, en la medida de sus posibilidades, este derecho.
- Desarrollar y afianzar las capacidades de los individuos con autismo.
- Promover el desarrollo de las actitudes laborales.
- Desarrollar los conocimientos instrumentales básicos adquiridos en la etapa anterior. Recoger, para ello, los contenidos y objetivos más relevantes de la etapa anterior, profundizando en ellos.
- Potenciar hábitos que estén vinculados con la mejora del bienestar personal.

Agentes implicados en el proceso: la familia, el propio sujeto y los mediadores o intermediarios que intervienen en estas edades (sociales, tiempo libre, empleo, etc.).

#### *4.A. Justificación de los programas de formación para la Transición a la Vida Adulta y laboral*

En nuestros días, nadie se cuestiona que el **objeto de la educación de los adolescentes con discapacidad es su preparación para vivir y participar en los ámbitos y situaciones en las que participa cualquier ciudadano**. Por ello, es necesario prepararlos para que se desenvuelvan en la vida cotidiana y realicen actividades dignas y útiles para sí mismos y para la comunidad.

Como vimos en el punto II, la transición de la adolescencia a la vida adulta se caracteriza por una serie de cambios a nivel bio-psico-social que exige el despliegue de ciertas habilidades sociales, comunicativas y de imaginación, todas ellas deficitarias en autismo. Dado que los déficits nucleares del autismo inciden sobre estas habilidades, hemos de concluir diciendo que la transición de la adolescencia a la vida adulta será muy complicada.

La transición de los autistas al mundo laboral va a necesitar de un planteamiento que requiera:

- 1) Dar una determinada forma a los esquemas y análisis de tareas de tal modo que su nivel se corresponda con la edad mental y la capacidad de comprensión de la persona autista.
- 2) Aumentar la frecuencia de actividades agradables y experiencias de éxito, por pequeño que éste sea, como un primer paso hacia la creación de un marco favorable que estimule la confianza en sí mismo de la persona autista. Hemos de reiterar continuamente que la mayoría de los autistas han tenido con anterioridad muchas experiencias frustrantes, de tal modo que ignoran si pueden hacer algo positivo.
- 3) Hay que darles a entender que son "alguien" con independencia del trabajo que realicen -carpintería, horticultura, tareas domésticas o trabajo administrativo, etc.-.

- 4) Debemos provocarles el sentimiento de que, a pesar de su autismo, tienen una gran dignidad como personas.

Dicho esto, parece claro que el período que comprende el TVA, constituye una etapa con carácter propio y diferenciado respecto a la educación anterior, que retoma sus objetivos más relevantes y profundiza en ellos, adaptándolos a la edad cronológica y necesidades del alumnado.

En ese camino hacia la incorporación a la vida adulta, el sistema educativo constituye uno de los pilares básicos y la principal responsabilidad inicial del sistema educativo, en cuanto al comienzo del proceso de transición, no podemos olvidar que el punto final debe encontrarse en los sistemas de trabajo y protección social como sistemas receptores y facilitadores del proceso. Así pues, un coherente sistema de transición precisa de una adecuada acción interdepartamental e interinstitucional que propicie procesos de incorporación al trabajo. Por tanto, los servicios de apoyo estarán determinados por un equipo interdisciplinar de profesionales de distintas áreas.

#### *4. B. Breve revisión del Decreto en vigor (Decreto 147 / 2.002. Consejería de Educación y Ciencia.*

La entrada en vigor de este Decreto data del 14 de Mayo de 2002. Los objetivos generales que se recogen en el artículo 7 del mismo, se pueden sintetizar en los siguientes:

- a) Afianzar y desarrollar las capacidades físicas, afectivas, cognitivas, comunicativas y de inserción social del alumnado, promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal e integración social.
- b) Fomentar la participación del alumnado en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta (vida doméstica, actividad laboral, utilización de los recursos de la comunidad, disfrute del ocio y tiempo libre, etc.).
- c) Ofrecer una oferta formativa que promueva el desarrollo de actitudes laborales de seguridad en el trabajo, disfrute con las tareas y

el conocimiento y el respeto de las normas elementales de trabajo, así como la adquisición de habilidades y destrezas laborales de carácter polivalente que faciliten su posterior inserción laboral.

- d) Desarrollar los conocimientos instrumentales, adquiridos en el período de la formación básica, afianzando las destrezas lingüísticas, la capacidad de razonamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como el desarrollo de la creatividad del alumno.
- e) Potenciar los aspectos vinculados a la salud corporal, la seguridad personal y el equilibrio afectivo, necesarios para llevar una vida con la mayor calidad posible (higiene y apariencia personal).

La propuesta que se presenta en el Decreto 147 / 2002 es una adaptación de la publicada en la Resolución de 20 de Mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y F.P., por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta organizada por ámbitos de experiencia y módulos, y cuya **finalidad** es que el alumnado llegue a alcanzar el mayor grado de **AUTONOMÍA PERSONAL EN LA VIDA DIARIA**, en el ámbito de la **INTEGRACIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA** y en el de la **INSERCIÓN LABORAL** (mediante el fomento de las habilidades y destrezas laborales). Para ello, deberemos tener presente las posibilidades sociolaborales del entorno y de los futuros itinerarios formativos que pudiera seguir el alumno.

**Organización, estructura y distribución horaria de los Programas de formación para la TVA, según el Decreto en vigor:**

- 1) Los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral se organizan en un solo ciclo formado por dos cursos. En cada curso se podrá permanecer un año más cuando a juicio del equipo educativo esto beneficie al proceso de aprendizaje y socialización del alumno/a y no se rebasen los límites de edad establecidos en el artículo 4 de esta Orden.

2) El Currículo se estructura en ámbitos de experiencia con la intención de conectar los aprendizajes con las exigencias de los diferentes contextos donde los jóvenes habrán de aplicarlos.

3) Los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral se impartirán durante 25 horas semanales. En la distribución de horas para el desarrollo de los ámbitos de experiencia se tendrán en cuenta los intervalos siguientes:

- Ámbito de autonomía personal en la vida diaria. Entre 7 y 10 horas.
- Ámbito de integración social y comunitaria. Entre 6 y 8 horas.
- Ámbito de habilidades y destrezas laborales. Entre 7 y 10 horas.

El concepto de habilidades adaptativas supone una prolongación de la importancia históricamente otorgada a la competencia social en el diagnóstico del retraso mental, un precursor del término conducta adaptativa.

La actividad terapéutica irá orientada hacia la construcción de un *estilo de vida propio* centrado en los intereses del individuo y en la enseñanza de habilidades que fomenten la *actuación autodeterminada*. Este aspecto es clave a la hora de diseñar los ámbitos de vida de las personas adultas con autismo, y en la elaboración de los planes individualizados.

La división en áreas que trataremos a continuación es meramente arbitraria ya que éstas son interdependientes y complementarias (consideramos la globalidad de las personas). Las áreas que recoge la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) son las siguientes:

- COMUNICACIÓN.
- CUIDADO PERSONAL.
- HABILIDADES DE LA VIDA EN EL HOGAR.
- HABILIDADES SOCIALES.
- UTILIZACIÓN DE LA COMUNIDAD.
- AUTORREGULACIÓN.

## **5. Habilidades adaptativas. Diez áreas indispensables.**

- SALUD Y SEGURIDAD.
- HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.
- OCIO Y TIEMPO LIBRE.
- TRABAJO.

## **A. COMUNICACIÓN**

"Incluye habilidades como la capacidad de comprender y expresar información a través de la conductas simbólicas (*expresión facial, movimiento corporal, tocar,...*). Ejemplos concretos comprenden la capacidad de comprender y/o de aceptar una petición, una emoción, una felicitación, un comentario, una propuesta o una negativa. Habilidades de un nivel de comunicación más elevado (*escribir una carta*) estarían también relacionados con las habilidades académicas funcionales". (Luckasson, R. y cols. 1992).

Intervención comunicativa en adolescentes y/o adultos autistas:

- Fomentar y afianzar los sistemas de comunicación adquiridos en etapas anteriores.
- Incidir en los aspectos pragmáticos de la comunicación.
- Favorecer la generalización de los usos funcionales de la comunicación.
- Provocar el mayor número de situaciones naturales para poner en práctica las habilidades comunicativas.

## **B. HABILIDADES DE AUTOCUIDADO**

Según la AAMR, éstas comprenden: "*las habilidades relacionadas con el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia personal*". (Luckasson, R. y cols. 1992).

Para la enseñanza de la mayoría de estas habilidades emplearemos el procedimiento denominado: "*encadenamiento hacia atrás*"; que consiste en dividir las tareas "complejas" (al menos, para esta población) en pasos sencillos. Esto es, dividir una acción compleja en las partes

componentes; empezando siempre por la parte final (enseñar antes el último paso) y *trabajar hacia atrás* de modo que el alumno siempre acabe la tarea. Éste método conlleva el aprendizaje sin error, que pretende suavizar o eliminar el sentimiento de frustración que se produce en estas personas al no poder realizar estas tareas con eficacia y sin la ayuda pertinente. Además, las situaciones de aprendizaje sin error mitigan o, directamente, pueden asociarse a la eliminación de conductas negativas. Es sorprendente la dificultad que puede conllevar la realización de determinadas tareas que realizamos automáticamente a lo largo del día; no siendo conscientes de la dificultad que entraña la ejecución de las mismas para esta población. Por otra parte, es muy importante estimular a nuestros alumnos a que efectúen sólo ciertas tareas (Pej: comer), aunque no las terminen adecuadamente. De esta manera, favoreceremos la *autodeterminación*.

El vestirse es un problema especial ya que implica poner las prendas del modo correcto y en la secuencia correcta, es decir, del derecho hacia fuera, la parte delantera y posterior, etc. Esto conlleva una dificultad añadida: *la poca o ninguna noción acerca del resultado final que muestran estas personas*. Gran parte de esta población no es consciente del efecto que la apariencia personal puede causar en el otro.

La puesta en práctica de estas habilidades precisará de la supervisión del adulto y de una ayuda discreta o recordatorios verbales por parte de éste. Esta ayuda se prestará suavemente y con agrado, sin que el alumno vislumbre ningún atisbo de crítica o regañina.

En estas edades, es especialmente valioso fomentar el interés por el vestido y por el aspecto en general (apariencia personal) . Esto ayudará a que sean aceptados socialmente, de suma importancia en la etapa adulta y, también, propiciará situaciones en las que se produzca el elogio social a través de comentarios agradables por parte de otras personas.

### **C. HABILIDADES DE LA VIDA EN EL HOGAR**

Se hará necesario ayudar a las familias a enfrentarse con los problemas de comportamiento e instruirlos en el manejo de destrezas

nuevas que les puedan ayudar a la hora de intervenir en la educación de sus hijos, sin delegar en ellas excesivas responsabilidades.

Por otra parte, nos gustaría destacar la importancia de una dieta equilibrada y saludable (que "aprendan" a comer de todo y especialmente verduras y frutas), evitando, así, los problemas relacionados con la obesidad; preparen comidas sencillas (P. Ej: un bocadillo); aprendan a elegir qué y cuándo comer; realicen una compra variada de productos; acepten las normas de comportamiento establecidas durante las comidas; cooperen con actividades y tareas relacionadas con la alimentación. Pej: interés en dejar limpio y ordenado el espacio en el que se ha comido.

## **D. HABILIDADES SOCIALES O DE INTERACCIÓN SOCIAL**

Según la AAMR éstas son: "las relacionadas con intercambios sociales con otras personas, incluyendo iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; comprender y responder a los indicios situacionales pertinentes; reconocer sentimientos, proporcionar realimentación positiva y negativa; regular la propia conducta; ser consciente de los iguales y de la aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con otros; ayudar a otros; hacer y mantener amistades y amor; responder a las demandas de los demás; elegir; compartir; entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad; controlar los impulsos; adecuar las conductas a las leyes; violar normas y leyes; mostrar un comportamiento sociosexual adecuado". (Luckasson, R. y cols. 1992)

**Para instaurar y optimizar las habilidades sociales serán imprescindibles los siguientes objetivos:**

- Tener presente el nivel y la capacidad del alumno.
- Fomentar las conductas de relación no verbal o rasgos suprasegmentales de la comunicación; tales como: el contacto ocular, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos que sirven para regular la interacción social.

- Potenciar conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (PEj: las conductas de señalar y mostrar objetos de interés).
- Tratar temas de la vida cotidiana.
- Establecer una red de relaciones, amistad y conocimientos (PEj: la creación de grupos o clubes ligados a centros de interés que satisfagan los intereses del individuo; ayudándolos a desarrollar las habilidades sociales necesarias). Para SA. Y AAF.
- Comprender las normas sociales, ya que la persona autista se muestra incompetente a la hora de discernir entre lo apropiado e inapropiado.

## **E. UTILIZACIÓN DE LA COMUNIDAD**

La AAMR define esta área como el conjunto de "*habilidades relacionadas con la utilización adecuada de los recursos de la Comunidad, que incluyen: el transporte, comprar en tiendas, en grandes almacenes y supermercados; comprar u obtener servicios de otros negocios de la Comunidad (tiendas, consultas médicas,...); asistir a la Iglesia; utilizar el transporte público y otros servicios públicos como escuelas, librerías, parques y áreas recreativas, calles y aceras; asistir al teatro y visitar otros centros y acontecimientos culturales. Habilidades asociadas incluyen el comportamiento en la Comunidad, comunicación de preferencias y necesidades, interacción social y aplicación de habilidades académicas funcionales*". (Luckasson, R. y cols. 1992)

## **F. AUTORREGULACIÓN**

Según la AAMR ésta comprende: "*las habilidades relacionadas con elegir, aprender y seguir un horario; iniciar actividades adecuadas a la situación, condiciones, horarios e intereses personales; acabar las tareas necesarias o exigidas; buscar ayuda cuando lo necesite; resolver problemas en situaciones familiares y novedosas; y demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa*". (Luckasson, R. y cols. 1992)

**AUTODETERMINACIÓN**, en palabras de Wehmeyer (1.992): "es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferidas".

No es fácil intervenir en un concepto tan complejo como la *auto-determinación*, que está relacionado con: la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades, el autocontrol, la autoeficacia, las expectativas de resultados positivos, la autopercepción y la toma de conciencia personal, en un colectivo tan heterogéneo y que presenta importantes dificultades en la función ejecutiva y en las habilidades sociales y comunicativas.

## **G. SALUD Y SEGURIDAD**

Según la AAMR se trata de "*las habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud de uno, en términos de comer; reconocer cuándo se está enfermo..., consideraciones básicas sobre seguridad,..., cruzar adecuadamente las calles...*". (Luckasson, R. y cols. 1.992)

## **H. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES**

Éstas se definen como las habilidades cognitivas relacionadas con aprendizajes escolares que tienen una aplicación directa en la vida personal.

Es importante destacar que esta área no se centra en alcanzar unos determinados niveles académicos, sino más bien en adquirir habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.

## **I. OCIO Y TIEMPO LIBRE**

Según la AAMR hace referencia al "desarrollo de intereses variados de ocio y recreativo que reflejen las preferencias y elecciones personales...Incluye habilidades relacionadas con elegir y seguir los intereses

propios, utilizar y disfrutar de las posibilidades de ocio en el hogar y la comunidad solo y con otros...". (Luckasson, R. y cols. 1.992).

## **J. TRABAJO**

Según la AAMR se trataría de " las habilidades relacionadas con tener un trabajo o trabajos a tiempo completo o parcial en la Comunidad, en el sentido de mostrar habilidades laborales específicas, conducta social apropiada, y habilidades relacionadas con el trabajo: finalizar tareas, conocer los horarios, habilidades para buscar ayuda, mejorar destrezas, manejar el dinero, aplicar habilidades académicas funcionales, prepararse para trabajar, habilidades relacionadas con el ir y regresar del trabajo, mostrar control personal cuando se está trabajando e interactuar con los compañeros". (Luckasson, R. y cols. 1.992).

Este área será objeto de un estudio más exhaustivo en el siguiente punto.

Dado el carácter implacable de este trastorno psicopatológico, apostar por la integración socio-laboral de nuestros alumnos, a través del empleo, no deja de ser un planteamiento, a priori, quimérico.

No obstante, la inserción socio-laboral de los adultos autistas está muy condicionada por la forma clínica y la gravedad del trastorno; aunque podemos concretar diciendo que todas las personas autistas tienen capacidad para trabajar, aunque cada una tenga un patrón de habilidades y competencias propias.

La rehabilitación socio-laboral del autismo tiene una corta historia y está plagada de desencantos y frustraciones sufridos tanto por las personas autistas como por sus familias.

Las personas con autismo son, ante todo, personas a quienes hay que reconocerles los mismos derechos que tenemos todos y, por consiguiente, el Estado debe proporcionarles los servicios e instrumentos de apoyo necesarios para que puedan seguir una educación que les

## **6. Trabajo. El Empleo con Apoyo**

integre mejor en la sociedad. Las personas diagnosticadas de autismo o TGD, obtienen rápida e injustamente el certificado de *Incapacidad Laboral Permanente o Definitiva*, según el modelo médico, esta etiqueta supone un estigma difícil de borrar, ya que pasan a ser ciudadanos pasivos de por vida que, en cualquier caso, se podrán ocupar en centros o talleres especiales, pero que de ninguna manera podrán acceder a una "integración laboral" propiamente dicha.

Con el avance, en el siglo XX, de la psicología experimental y de la educación especial, el *modelo psicológico* se ha ido abriendo paso, aportando beneficios sociales considerables a las personas con discapacidad psíquica

Como referíamos anteriormente, esta población siempre adoleció de una atención especial acorde a sus necesidades y a sus características clínicas, entre otras razones, porque no se disponía de centros ni de instalaciones específicamente dedicadas a ellos.

*"En los últimos 15 años, se experimentaron notables mejoras en la atención a las personas con autismo, gracias al diseño de nuevos programas de tratamiento e intervención compatibles con la integración de los autistas en la comunidad a la que pertenecen"* (Rivière et al. 1.998), y a la creciente sensibilización de la sociedad por el fomento del empleo de personas con discapacidad.

*"La última década ha conocido un avance sin precedentes en la formación vocacional y profesional de personas con autismo. La razón de este espectacular progreso se fundamenta en que los autistas, a pesar de sufrir un trastorno grave caracterizado por la presencia de multitud de síntomas psicopatológicos, afortunadamente, no muestran un notorio retraso vocacional"* (García-Villamizar y Polaino-Lorente, 2.000).

Este adelanto, ha permitido que los jóvenes y adultos con autismo abandonen los empleos protegidos y escindidos y comiencen a integrarse en la comunidad a través del empleo con apoyo.

A esto último, hemos de añadir la apertura del mundo laboral a los trabajadores autistas, siendo tratados con igual dignidad que cualquier otra persona y permitiéndoles desarrollar un trabajo en el entorno laboral ordinario.

De cualquier forma, hemos de aspirar a que las autoridades competentes y el empresariado español se involucren con mayor ahínco.

Desafortunadamente, y haciendo honor a la verdad se precisa de un mayor apoyo, al respecto, en la Comunidad Autónoma Andaluza, tanto por parte de los poderes públicos como del círculo empresarial.

*6.A. Requisitos imprescindibles para que el empleo de las personas con autismo tenga éxito*

Las peculiaridades propias de la psicopatología de la persona autista, exigen por su propia naturaleza, un cuidado especial y un esmero en la presentación de nuevos contextos estimulares. Así, los cambios de rutina, de centro, de personas que rodean al autista, de medio de transporte, de la rutina habitual seguida para ir de su casa al centro, etc. deben ser convenientemente adiestrados, con el fin de no provocar un grave retroceso tanto en las habilidades ya adquiridas como un agravamiento de la propia patología.

Para ello, será necesario:

- a) Una cuidadosa planificación vocacional que parta de los intereses, las habilidades y la capacidad de concentración de estas personas; evitando, así, las consecuencias negativas que puede conllevar una equivocada elección: frustración, pérdida de autoestima, etc.
- b) El apoyo y la supervisión de los preparadores laborales.
- c) Una adecuada preparación en el mismo puesto de trabajo basada en una instrucción sistemática y contando, siempre, con los apoyos técnicos y naturales necesarios. Estos, serán proporcionados por equipos de profesionales bien preparados y por las personas del medio natural donde se integren.
- d) Unos programas de modificación de conducta que permitan a la persona autista suavizar sus problemas comportamentales y favorezcan la adaptación al trabajo.
- e) Unas estrategias para integrar a las personas con autismo en el puesto de trabajo. A los compañeros de trabajo se le deben pro-

porcionar las aclaraciones y consejos adecuados sobre cómo afrontar los problemas relacionados con el autismo.

- f) Asegurarse que el trabajo esté bien estructurado, que las instrucciones sean claras y explícitas (preferentemente escritas) y que el feed-back sea verídico e inmediato.
- g) Excluir, dadas las deficiencias comunicativas y sociales de nuestros alumnos, aquellos trabajos en los que las instrucciones son complicadas y
- h) los métodos cambian con frecuencia. De esta manera minimizaremos los efectos de los problemas de comportamiento más graves.
- i) Buscar trabajos significativos en los que se finalicen las tareas, con el fin de que puedan verificar el sentido de lo que están haciendo.

#### *6.B. El empleo con apoyo. Definición y aspectos legales*

##### **• Definición**

El modelo de "Empleo con Apoyo" (EA), en inglés "Supported Employment", aparece en los EE.UU. en la década de los 80, como guía para las personas con discapacidad, facilitándoles su integración laboral en el mercado abierto y contribuyendo a que estas personas adquieran un mayor nivel y una cota más alta de excelencia personal. Éste, se ha extendido con éxito en los EE.UU., donde estos programas han logrado un significativo apoyo financiero tanto del Estado como de los recursos federales, Canadá, Australia y Japón.

En el marco europeo, España ha sido uno de los países pioneros en la experimentación de este sistema. Si bien, son contadas todavía las experiencias de EA aplicadas a personas con autismo en nuestro país y en el resto de Europa.

Este modelo surge como una alternativa a los centros segregados y protegidos que proliferaron en la década de los 70. Se trata, ante todo, de un trabajo remunerado, y para su realización estos trabajadores reciben una serie de apoyos, tales como entrenamiento, supervisión,

etc. lo que les permite realizar determinados trabajos con una calidad idéntica a las personas normalmente capacitadas.

No se trata de un privilegio que unos pocos tengan que ganar para poder acceder al mundo laboral, sino de un derecho que tienen las personas con discapacidades significativas y, por tanto, también, las personas con autismo. Este sistema pone en práctica los principios de Normalización, de Igualdad de Oportunidades, etc.

*"Si con algún colectivo el EA demuestra su utilidad éste es, precisamente, el de las personas con autismo, porque es un modelo de integración que aporta los procedimientos y las tecnologías necesarias, de una manera secuenciada y estructurada"* (Inge et al., 1.991), que hace posible que esta población se integre laboralmente en la empresa ordinaria, con un seguimiento y apoyos continuados.

El EA no es: una agencia de colocación, un apoyo en centros ocupacionales o en centros especiales de empleo, una selección de los candidatos "mejores", trabajo voluntario o prácticas laborales en empresas.

*"El Empleo con Apoyo es el sistema que va a ayudar a la persona con autismo a encontrar y mantener un puesto de trabajo en una empresa ordinaria de la comunidad. La familia jugará en todo este proceso un papel clave, y los profesionales deben saber que sin el apoyo y la colaboración de la familia no se podrá conseguir el éxito del empleo integrado"*. (Bellamy et al., 1.998).

#### • Aspectos legales.

Hemos de tener presente dos aspectos claves en la comprensión del papel de la Normativa laboral en el empleo de las personas con discapacidad:

1. Los lastres históricos.
2. Las limitaciones del Derecho ante la realidad social.

Es evidente que nuestro Derecho al Trabajo, como declaración de intenciones, no ha constituido hasta la fecha un elemento relevante en la inserción laboral de las personas discapacitadas.

El apoyo lo han recibido, en mayor medida, los inválidos; ya que las primeras políticas a favor de la inserción laboral de personas con discapacidad se enfocaron pensando únicamente en el colectivo de las personas con discapacidad sobrevenida con una actividad laboral previa, y que tenían y tienen superados diversos aspectos que influyen en su empleabilidad. De esta manera, los poderes públicos no efectúan la necesaria diferenciación entre personas con discapacidad congénita (incluyendo a las personas con autismo) y las personas con discapacidad sobrevenida.

Nuestra Normativa laboral ha mantenido y aún conserva en algunos de sus puntos, una inercia histórica proteccionista. Ésta, consiste en mantener fuera del mercado del trabajo a los colectivos con mayores dificultades, por dos motivos:

- a) Los riesgos en materia de siniestralidad.
- b) "*...una visión de la sociedad y de los poderes públicos más orientada a un bienintencionado y estéril proteccionismo que a promover la participación de las personas con discapacidad*". (López, 1.980 / Villar, 1.995).

El artículo 38 de la LISMI, estableció la reserva de un 2 por 100 de puestos de trabajo para personas con discapacidad en empresas de más de 50 trabajadores fijos. Sin embargo, se trata de una medida que no ha disfrutado de un grado de cumplimiento decoroso, constituyendo el ejemplo más desgarrado de las carencias y de los fracasos de las políticas de empleo a favor de las personas discapacitadas.

Un punto y aparte merece la incidencia de diversas medidas de protección social (prestación por hijo a cargo con discapacidad y prestaciones de invalidez no contributiva) en el empleo de las personas con discapacidad. Estas medidas han constituido siempre un arma de doble filo, ya que una vez obtenida la prestación, la persona con discapacidad o sus familiares quedan atenazados por el miedo a perderla si la persona con discapacidad inicia una actividad laboral, dado que no se asegura que ésta se reactive de forma inmediata una vez finalice la activi-

dad laboral. Y éste es precisamente uno de los grandes problemas que impide que se pueda llevar a cabo una política de empleo con apoyo coherente y flexible, y que engarce el trabajo con la percepción de la prestación por hijo a cargo con discapacidad. Esto, indudablemente, incide en la actitud del colectivo ante el empleo.

#### *6.C. Servicios de apoyo. La figura del preparador laboral*

Estos, estarán determinados por un equipo interdisciplinar de profesionales de distintas áreas.

El equipo profesional puede estar compuesto por un psicólogo, un fisioterapeuta, un terapeuta del lenguaje, un terapeuta ocupacional, etc, dependiendo de las necesidades de los individuos. No obstante, lo más importante para los trabajadores con autismo es el preparador laboral. Éste se alza como una figura esencial e imprescindible, mucho más que en otros programas de "Empleo con Apoyo" que atienden a otros colectivos.

#### **• Rol del Preparador Laboral.**

Este profesional también llamado "especialista en empleo", acompañará, diariamente, a la persona autista a su trabajo; le enseñará las tareas (adiestramiento); le propondrá un plan para promover la productividad y reducir la frecuencia y el impacto de los problemas de comportamiento en el trabajo; deberá conocer bien el enfoque de la familia ante el trabajo de su hijo/a, de las expectativas que tiene, y de sus preocupaciones. Para ello, debe conseguir, ante todo, una buena comunicación con los miembros de la familia y construir con ellos una relación positiva y confiada.

En definitiva, actuará de enlace entre el empresario o supervisor directo y el empleado con autismo, y de enlace entre los compañeros de trabajo (incluidos los trabajadores autistas o discapacitados).

Los servicios de este profesional pueden reducirse e incluso eliminarse con el paso del tiempo en los casos de trabajadores autistas con un buen nivel de funcionamiento.

En cambio, otros autistas, debido al retraso mental y/o a graves problemas de conducta, tanto a nivel personal como social, deberán recibir y mantener la ayuda del preparador laboral con el fin de mantener el empleo.

#### 6.D. Síntesis

El trabajo es uno de los factores más ineludibles e irrenunciables para aumentar y crecer en dignidad personal. Los efectos positivos del trabajo en el desarrollo emocional, cognitivo y social de la persona autista son manifiestos.

Para finalizar, es preciso ser muy realistas en la rehabilitación de los jóvenes y adultos autistas. No hay que cansarse, no hay que "tirar la toalla", no basta con la paciencia, es menester de perseverancia, es decir hay que jalearse a

estas personas, hay que motivarlas. Al mismo tiempo una persona autista que trabaja estando motivada se convierte en la mejor motivación para que su terapeuta le siga ayudando de forma eficaz.

Debemos partir de la creencia firme de que TODAS las personas tenemos algún talento, lo que debemos hacer es descubrirlo y desarrollarlo. Es lamentable que muchas veces no lleguemos a descubrir el talento de una persona por inseguridad o porque las circunstancias que le rodean no le dejan desarrollarlo.

## Notas

1. Nos referimos aquí al síndrome de Kanner o autismo de alto funcionamiento, y al síndrome de Asperger, respectivamente. Ambos, presentan la tríada de deficiencias de Wing (descrita más arriba) en sus formas más leves.
2. Por lenguaje funcional entendemos aquél que es útil y pragmático para el desenvolvimiento y la interacción social; incluyendo, por supuesto, el lenguaje ecológico funcional.
3. Los trabajadores autistas más discapacitados precisarán de refuerzos primarios (comidas,...) o permitirles realizar sus actividades favoritas. Sin embargo, los que poseen mayor nivel necesitarán de la aprobación social, un adecuado feed back y, en determinados casos, subidas de sueldo.

## Bibliografía

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. (1.992). *Retraso Mental. Defición, clasificación y sistemas de apoyo*. Ed. Alianza Psicología.

ARBEA ARANGUREN, L. Y TAMARIT CUADRADO, J. (1.998). *Una escuela para Juan: respuesta educativa para alumnos con retrasos graves en el desarrollo. Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ARBEA ARANGUREN, L.; IRIARTE, G. Y NANCLARES, M. (1.998). *Programas de transición a la vida adulta. Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de Apoyo generalizado*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ASPERGER, H. (1944-52). "Psicopatía autista" en *la infancia* (Heilpädagogik). Traducción, para uso interno, del capítulo correspondiente al libro de Uta Frith: *Autism and Asperger Syndrome*. (1.993).

BARON-COHEN, S. Y BOLTON, P. (1.993). *Autismo: una guía para padres*. Ed. Alianza.

BELLVER, F. (2.000). *Principios, objetivos y métodos del empleo con apoyo para personas con autismo. El empleo con apoyo para personas con autismo*. Ed. PROMOLIBRO. Valencia.

BORGES, J.L. (1.949). *El Aleph*. Biblioteca Borges. Alianza Editorial.

COLEMAN, C.B. (2.001). *Sistema de comunicación por intercambio de imágenes. PECS (Picture Exchange Communication System)*. Consultores Educativos Pirámide, Inc.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (Sevilla, 26 de octubre de 2.002). BOJA núm. 125. *Los programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral*. Decreto 147/2.002, de 14 de mayo.

DATLOW, M. (2.000). *Algunas estrategias exitosas en el empleo de personas con autismo. El empleo con apoyo para personas con autismo*. Ed. PROMOLIBRO. Valencia.

DIEZ-CUERVO, A. (2.000). *Algunas consideraciones sobre las características clínicas y acomodo laboral de las personas con autismo. El empleo con apoyo para personas con autismo*. Ed. PROMOLIBRO. Valencia.

DSM-IV. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Ed. Masson, S.A.

FRITH, U. (1.991). *Autismo*. Ed. Alianza Psicología.

GARCÍA-VILLAMISAR, D. (2.000). *El empleo con apoyo para personas con autismo. Un nuevo reto para la rehabilitación sociolaboral. El empleo con apoyo para personas con autismo. Principios, metodología y aplicaciones*. Ed. PROMOLIBRO, Valencia.

GRANDIN, T. (2.001-02). *Penser en images*. LINK (Edition française). *Autisme Europe* N° 33.

HOWLIN, P. Y MAHOOD, L. (2.000). *Un programa de empleo con apoyo para adultos autistas de alto nivel o con síndrome de Asperger. El empleo con apoyo para personas con autismo. Principios, metodología y aplicaciones*. Ed. PROMOLIBRO, Valencia.

ILLERA, A. (2.001). *El mundo del adulto con autismo*. Extraído de *Autismo: comprensión y explicación actual* (Martos, J. y Rivière, A. comp.). APNA.

NANCLARES BERRIO, M. Y ARBEA ARANGUREN (1.998).

*Integración social y comunitaria. Comunicación programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado.* Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

NOUWEN, HENRI J.M. (1.992). *El regreso del hijo pródigo. Meditaciones ante un cuadro de Rembrandt.* Colección SAUCE. Ed. PPC.

OTERO, P. Y ARROYO, A. (1.997). *Transición a la vida adulta. programa formativo para alumnos de Educación Especial.* Ed. Escuela Española.

POLAINO-LORENTE, A. (2.000). *Autismo, trabajo y dignidad. La búsqueda de la excelencia para las personas con autismo. El empleo con apoyo para personas con autismo. Principios, metodología y aplicaciones.* Ed. PROMOLIBRO, Valencia.

RIVIÈRE, A. (1.997). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. Extraído de *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (Rivière, A. y Martos, J. comp.). IMSERSO. APNA.

SIGMAN, M. Y CAPPS, L. (2.000). *Niños y niñas autistas.* Serie Bruner. Ediciones Morata, S.L.

VV.AA. *Planificación del tránsito a la vida adulta de jóvenes con N.E.E. Guía para la elaboración del Plan de Tránsito Individual.* (Vitoria-Gasteiz, 1.997). Gobierno Vasco.

VV.AA. *Las personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado.* FADEM-FEAPS. (Madrid, 1.998).

WING, L. (1.998). *El autismo en niños y adultos.* Ediciones Paidós Ibérica, S.A.



# **CREATIVIDAD, EXPRESIÓN Y ARTE: TERAPIA PARA UNA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.**

## **Un recurso para la integración**

---

**M<sup>a</sup> Dolores Callejón Chinchilla e Isabel M<sup>a</sup> Granados Conejo**



### **SUMARIO:**

Ante una sociedad compleja y una escuela que necesita cambiar para ir dando respuesta a los retos que ésta le plantea, proponemos que la práctica en la educación de la expresión artística y el proceso creativo se utilicen como recurso de prevención e intervención terapéutica. Presentamos el arte terapia, considerando posibles líneas de actuación en este campo. Creemos que es especialmente adecuada y posible, en la educación, sobre todo ante alumnos con necesidades educativas especiales.

### **SUMMARY:**

Faced with a complex society and schooling that needs to change to respond to the challenges that this supposes, we propose that the practice of artistic expression in education and the creative process be used as a resource for prevention and therapeutic intervention. We introduce art therapy, considering possible means of performance in this field. We believe that it's specially suitable and possible in education, above all for special needs pupils. Starting from some general ideas about modern society, we point out.

*"En la medida que la educación obligatoria es un derecho de todos, resulta obligado hacer todo lo posible para que todos aprendan y progresen y, por tanto, se trata de buscar y agotar todas las vías, métodos y medios de enseñanza que les permita aprender y alcanzar los objetivos educativos", por difícil que sea "siempre se puede avanzar, siempre se puede aprender". (La atención al alumnado con discapacidad. Junta de Andalucía, 2001, p.37)*

Una cosa son las leyes, y otra la realidad escolar:

*Querida Eva, ojalá no existiera la escuela y no lo dices tú, lo sé, tu tienes aún tanta ansia por hacer, por aprender... lo digo yo tu profesora y maestra.*

*Nos conocimos en 5º apoyando tu trabajo escolar y no es que fueras muy bien, te costó bastante aprender las tablas de multiplicar, pero al final de curso sabías dividir con decimales. Ahora reconoces las palabras agudas y llanas y sabes acentuarlas, también reconoces un sujeto elíptico y una perífrasis verbal... es verdad, que a veces, te cuesta entender lo que lees, pero parece que en eso, no eres la única.*

*Quizás por nuestra insistencia, decidieron por fin hacerte en el colegio una Adaptación Curricular (entonces estabas en 6º) estuvimos intentando durante ese año completar una serie de ejercicios, personalizados, que ni tu ni yo entendíamos, pero que estaban en ese nuevo cuaderno que ponía "Trabajo de Eva". De eso hace un año ya, has vuelto a repetir 6º para poderte aplicar la adaptación durante un ciclo completo. Pero ahora, como es habitual, han cambiado los "profes" y resulta que no existe constancia de esa adaptación, una adaptación como medida de atención a la diversidad: buscando tu integración.*

*Pero yo que te he visto, que he trabajado contigo, descubro con horror lo que sí existe, lo que supone el colegio para ti: **Des-integración:***

- *Des-integración tuya del grupo clase (tus compañeros son nuevos, tu vas aparte y encima tu único vecino de asiento tiene un tumor cerebral: "así estáis los dos más cerca del profesor" No se me olvidará cuando te recomendé que atendieras siempre lo que el profesor decía por si*

entendías algo, pero me dijiste que él no hablaba para ti, que tu hacías tus cosas y luego el te llamaba: "ahora ven tu, Eva")

- *Des-integración de tus niveles curriculares (de saber dividir con decimales- aunque no te sabías siempre las tablas-, ahora apruebas matemáticas porque sólo sumas, restas y haces alguna multiplicación por eso están muy contentos tus profesores, porque ahora los exámenes que te ponen, los apruebas)*
- *y lo peor de todo, des-integración de ti misma: tú, Eva la tonta y Eva la fea, que ha pasado todo el verano trabajando, como una más, en la oficina de tu padre, has vuelto al cole.*

Niños, padres y maestros no dejan de ser ciudadanos que viven en un lugar y en un tiempo determinados. Por eso hablar de la educación del siglo XXI, supone hablar de las características y necesidades del mundo y del hombre de hoy.

La sociedad actual es compleja incluso en su nominación: descrita como poscapitalista por Drucker, postindustrial para Touraine y posmoderna para muchos otros autores, camina según Tedesco (2000)<sup>1</sup> hacia "una nueva configuración social" cuya idea central es que "conocimiento e información están reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad".

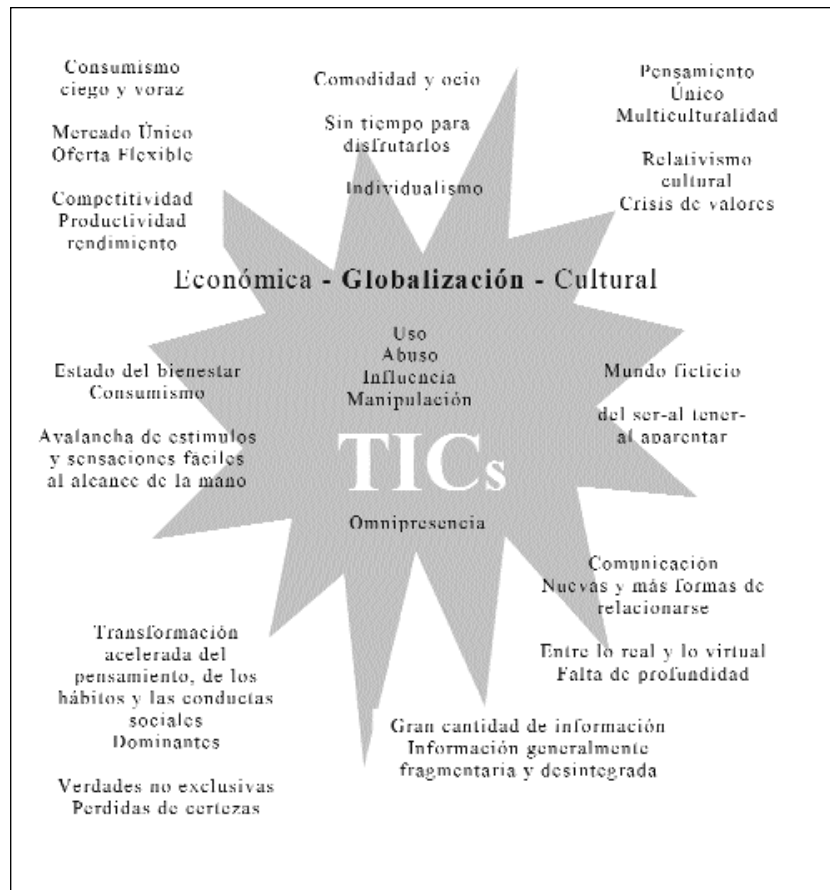
Se habla de crisis generalizada (crisis de estado, del trabajo, del sujeto)<sup>2</sup>, que como señalara Capra (1994), "consiste en una más profunda crisis de percepción... percibimos la realidad con una visión distorsionada e incompleta y, por lo tanto, damos soluciones defectuosas"<sup>3</sup> ... Consumiendo la representación de la realidad virtual a través de las redes informáticas -dice Castells- "el ciudadano se individualiza aumentando la separación respecto de su propia realidad experiencias y de las posibilidades comunicativas de la vida pública. La cultura del simulacro, diagnostica el posmoderno Baudrillard..."<sup>4</sup>

En este ambiente tecnológico y mediatizado, "se tiende hacia la segunda Ilustración, con un nuevo discurso ... (que) consistiría en que cada

## I. La Sociedad actual

vez haya más gente comprendiendo la realidad y protagonizando su biografía personal y las tareas comunes"

Como éste no es el tema que nos ocupa, vamos a quedarnos con unas palabras /frases a las que habría que añadir muchas otras y que sin duda nos llevarían a grandes comentarios, pero para los aquí, no tenemos espacio que caracterizan la sociedad actual.



*En éste mundo complejo, la vida también lo es.  
Y esto repercute en la escuela*

En un artículo de Escuela Española<sup>6</sup>, el director de un centro esbozaba las características generales de los alumnos en la escuela actual, como las siguientes:

- Deterioro de la atención, desinterés por los aprendizajes escolares
- Incapacidad para la escucha, egocentrismo o hiper-individualismo
- Agitación o ansiedad, incapacidad de concentración, sin persistencia al esfuerzo, tesón, a la fidelidad a las aficiones, afectos, etc.
- Escasa resistencia a la frustración; incapacidad para soportar esperas, incomodidades o esfuerzos; desánimo y la falta de coraje; exigencia de premios y recompensas para mover mínimamente la voluntad (¿qué me das si...?) la anomia o resistencia a aceptar normas y límites, etc.
- Resistencia a aceptar explicaciones centrales (contrautopía) que si bien se opone a planteamientos dogmáticos o simplistas, tiene como consecuencia la provisionalidad, la ligereza, el zapping (no solo ante la televisión), la dificultad para establecer relaciones de causa efecto; la supremacía del flash y de lo anecdótico...

Los niños y los adolescentes sólo reflejan las contracciones del mundo adulto: alumnos que se comportan de manera grosera, que muestran una elevada agresividad, o con desinterés y pasividad por todo; unos se muestran retraídos, otros comenten actos vandálicos, faltan a clase, tienen problemas de comunicación, sentimientos de culpa o inferioridad, adicciones, estrés, depresión, ansiedad, fobias, anorexia, etc. y, en general, muchos presentan indicadores de riesgo de inadaptación personal y/o social, el fracaso escolar se ha convertido en un problema común importante<sup>7</sup> y los profesores se sienten cada vez más desbordados ante la diversidad de situaciones y problemas.

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), comisiones obreras indica que el estrés se ha convertido en un fenómeno que afecta al colectivo de docentes en general. Señalándose como causas<sup>8</sup>:

- Estresores del ambiente físico: el ruido, iluminación, calor, frío,...

## 2. La escuela

- Estresores derivados de la estructura y el clima organizacional (clases numerosas, presión de los horarios, falta de promoción y expectativas, reorganización del funcionamiento de los centros y las enseñanzas...)
- Relaciones contractuales (salarios por debajo del nivel de exigencia y responsabilidad, inseguridad en el empleo).
- Intensidad en el trabajo (gran cantidad de energía emocional y mental).
- Falta de reconocimiento social.
- Estresores por relaciones con otras personas que te rodean en el trabajo.
- Necesidad permanente de reciclaje y desarrollo de carrera.

*"La educación está llamada a evolucionar, a pesar de que, como indica Hargreaves (1995), la institución escolar, como parte fundamental del sistema educativo, haya mantenido inmutable su estructura modernista frente a un entorno sociológico posmoderno"*<sup>9</sup>

Beltrán (2003) propone que igual que las empresas para salir adelante han tenido que reestructurarse, la educación *"debería plantearse, desde el comienzo..., que significa educar, cual es el papel del profesor, el papel del alumno, el significado de los contenidos y, sobre todo, la nueva configuración del contexto escolar"*.<sup>10</sup>

Son muchas las voces que se alzan pidiendo un cambio de raíz. La escuela ha perdido su sentido, pero tiene otro: convertirse en un escenario en el que niños y niñas sean capaces de construir su propio aprendizaje al mismo tiempo, que construyen su propia identidad: un sujeto que se conoce y se cuestiona, capaz de adaptarse a su medio pero de manera crítica.

El Ministerio de Educación y Ciencia postula que un objetivo prioritario es conseguir una formación integral de los alumnos que les permita actuar autónomamente y tomar las decisiones necesarias para establecer unos hábitos de vida; trabajo global que debe ser asumido por la institución educativa y que se justifica por la finalidad última y prioritaria del proceso educativo: el desarrollo de personas autónomas y equilibradas desde el punto de vista intelectual, afectivo y social.

Eva tiene ahora 13 años. Sólo un año antes de acabar la primaria -después de mucha lucha-, se comenzó a llevar a cabo con ella una adaptación curricular.

Pero, ¿desde cuándo no seguía la marcha habitual de la clase? ¿cuántas alternativas educativas se le dieron antes de llegar al último curso? ¿cuántas veces, durante sus diez años de recorrido escolar, se sintió bien, integrada en la escuela?

Para la mayoría de los niños que terminan teniendo dificultades escolares -del tipo que sea-, éstas no surgen de pronto. Se produce un efecto espiral que comienza en las etapas inferiores y que al no ser trabajado-superado- va aumentando y alejando cada vez más las capacidades reales del niño de las que consideramos que debe tener al llegar a una determinada etapa escolar.

Por eso es tan importante que sea real la atención a la diversidad, la personalización de la enseñanza.

Aprendí mucho de la lectura del libro "*Educación psicomotriz como terapia*"<sup>11</sup> en el que Lapiere y Aucouturier muestran su trabajo durante dos años con un niño afecto de parálisis cerebral asociado a profundas alteraciones de la personalidad.

Lo primero que aprendí fue que la prisa no siempre es buena y que a veces los resultados no los vemos hasta que pasan varios años.

Pero lo más importante que descubrí, en ese libro, fue la trascendencia de la base. Este niño, Bruno, a pesar de tener de 7 años y medio y andar -aunque torpemente-, prefiere desplazarse a gatas y desde ahí, con él, comienza el terapeuta. No habla, pero en vez de forzarlo, considerando el lenguaje verbal como la forma más estructurada y codificada de comunicación, Lapiere y Aucouturier buscan cual es su déficit más profundo: contactos corporales con la madre o persona de apego, distanciamiento a través de un objeto, intercambio con el otro por medio de elementos intermediarios (sonidos, objetos, gestos, gráficos) y van reeducando cada una de estas etapas. Solo así, el niño evoluciona.

Quizás por eso Montessori dio tanta importancia a la educación sensorial y el paso, sin prisa, por cada etapa: "... *nuestra personalidad hubiera sido más plena y armoniosa si a cada aptitud en desarrollo se le hubiera dado su máxima extensión en el momento de su periodo sensitivo particular*"<sup>12</sup>).

### 3. La escuela que necesitamos

Clouder y Rawson, coinciden con Postman<sup>13</sup>, en la denuncia de que a los niños no se les deja ser niños: "al forzarles a crecer demasiado deprisa, les impedimos, paradójicamente, que desarrollen una verdadera madurez.<sup>14</sup> Por eso, en la escuela infantil Waldorf trabajan sobre todo, la fantasía y el juego creativo, en primaria la imaginación... Esto no significa que estén en contra de los contenidos conceptuales, del esfuerzo, de la voluntad..., al contrario. Esta misma pedagogía, trabaja en torno a tres momentos: intelecto, sentimiento y voluntad.

Igualmente confiamos en las propuestas de Doman de estimulación<sup>15</sup>, pero entendiendo que su afán no es que el bebe aprenda a leer o aprenda matemáticas -aunque lo consigan y muchos le sigan por ello. Por ejemplo, los objetivos de los bits de inteligencia "son desarrollar la memoria visual y auditiva mediante datos de gran calidad e interés, crear redes neuronales de información, desarrollar la inteligencia aprendiendo a relacionar unas informaciones con otras y, sobre todo, aficionar a los niños a la música, la pintura, la botánica, la geografía o la biología"<sup>16</sup>. Y dedican solo unos minutos al día.

Sin embargo, al contrario que Doman, parece que en general, la escuela cree que al insistir en determinadas actividades (hasta aburrir y hartar al niño) conseguirán sus objetivos. Teniéndolos sentados y callados, aprenderán.

F.G. Lucini dice que "la comunidad educativa debe comprometerse... en el desarrollo de ... Una persona dialogante, positivamente inconformista, sensible, feliz, autónoma, transparente, espontánea y sencilla. Monereo y Pozo<sup>17</sup> reforman y enfatizan algunas de las competencias educativas básicas en la sociedad de conocimiento presente-futuro. Las resumen en dos: "conocerte y quererte a ti mismo".

Diferencias hemisféricas, distintos tipos de inteligencia<sup>18</sup>, las denuncias por la especialización del conocimiento que están llevando a "nublar la visión de conjunto"<sup>19</sup>, "la inutilidad de muchos saberes escolares, tanto por su relevancia como por su proceso de adquisición" (Delval, 1994)<sup>20</sup>, la necesidad de una escuela donde se "recrea la cultura" (Pérez Gómez, 1992)<sup>21</sup>, la obsesión de la administración educativa por la implantación de las Tics en las aulas - necesaria-... etc.

Son muchos los elementos que interrogan a la escuela. ¿Ofreceremos todas las posibilidades que debiéramos, sobre todo a aquellos niños con necesidades educativas especiales?

Peters<sup>22</sup>, propone el estudio de otros modos específicos de desarrollo (emociones) "de la misma manera que Piaget y otros han estudiado los modos científico, matemático y moral": "Experimentar determinadas emociones implica no sólo la percepción oportuna o errónea de los hechos; implica también la valoración de éstos..."

"La pedagogía actual confirma... la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencias del ser humano... la educación que aborda al mismo tiempo dimensiones afectivas, procedimentales e interpersonales arroja resultados cualitativamente superiores..."<sup>23</sup>

Ayudar a desarrollar una persona autorrealizada, como decía Maslow: una persona sana, debiera ser el objetivo primordial de la escuela.

Ante la situación y perspectivas de esta sociedad compleja, consideramos que la educación debería integrar la acción terapéutica, entendida como apoyo y ayuda para la salud mental.

- Creemos que en esta propuesta de escuela las distintas terapias alternativas y creativas tiene mucho que ofrecer. Esto no es nada nuevo. Entre los docentes, ya vemos como se multiplica el número de los que asisten a cursos sobre educación emocional, el análisis transaccional o el PNL (programación neurolingüística), el interés por los distintos tipos de inteligencia, por la creatividad, por las posibilidades de la relajación, etc.
- Creemos que es posible la aplicación de terapias artístico-creativas, en especial a alumnos con (dificultades de integración) déficits y/o diferencias socio-culturales, intelectuales, etc.
- Creemos que la creatividad, la expresión, el arte, **podrían ser un recurso muy válido de prevención e intervención terapéutica en la escuela.**

Teniendo en cuenta:

- l) que las necesidades educativas especiales no son solo "determinadas" discapacidades, sino que todos en algún momento de nuestra

vida, requerimos atención personalizada (en un mayor o menor grado, de manera más o menos temporal o permanente).

- 2) y que la terapia puede ser no solo de "acción" (ante una situación problemática o difícil) sino además, de "prevención".

#### 4. La práctica de la terapia artística

Como indica la *Westchester Art Therapy Association*, los arte-terapeutas representan una amplia gama de teorías y prácticas, englobados en numerosas denominaciones. Lo más habitual es encontrarlo bajo el nombre de terapia artística o arte-terapia, pero también encontramos habitualmente los términos: psicoterapia por el arte, terapias creativas, terapias expresivas o de expresión.

Consideramos que el trabajo artístico-terapéutico se basa en el proceso creativo y en la necesidad y beneficios de la expresión humana; y por tanto ambos términos han de estar presentes en la conceptualización de Arte Terapia. Entendemos la Terapia artística como: "*Disciplina de ámbito asistencial e interdisciplinar que utiliza la **expresión artística** y/o el **proceso creativo** como recurso de relación, ayuda, prevención y/o intervención terapéutica*".

Renzoni (docente di Storia contemporanea, Roma), habla de los antecedentes de la Arte-Terapia indicando que su uso habría precedido incluso a la medicina: en el mundo clásico música y poesía eran consideradas como expresión de una relación estructural entre armonía y salud, usándose incluso como "*anestésico*" en caso de falta de equilibrio o salud. Será más tarde cuando la medicina, ya convertida en ciencia, va creando distancia entre ellas.

Ya desde finales del siglo XIX el arte vinculado a la enfermedad mental llama la atención de psiquiatras y médicos. Jung y tras él los psicoanalistas, serán quienes más utilicen y fomenten la producción artística y simbólica como proceso terapéutico; considerando el dibujo como forma de expresión, fuente de información tan valiosa como la interpretación de los sueños. Sin embargo el uso que se hace generalmente es de análisis y evaluación.

Poco a poco se van descubriendo otras capacidades, otras formas de acción de la terapia artística, gracias sobre todo a la aparición de

distintos movimientos en el campo de la psicología (como el comienzo de la aproximación Gestáltica, la aparición de la Terapia Grupal, Sistémica, etc.) que abren nuevos caminos para la práctica terapéutica.

En general, en su amplia gama de teorías y prácticas, consideramos que los arte-terapeutas trabajan:

### **A. Con dos finalidades**

- Evaluación psicológica. Aunque para algunos, no es considerado propiamente como terapia artística ya que su fin es simplemente diagnóstico, es, sin embargo, la práctica más habitual.
- Prevención-Tratamiento de dificultades aprovechando no solo las cualidades terapéuticas que tiene la práctica artística, si no además, aprovechando su uso como facilitador de la "expresión" y la "creatividad" (ambas igualmente terapéutica y todas estrechamente relacionadas).

### **B. Dirigidas a un tratamiento y/o desarrollo**

#### **B.1. Individual**

1. Como *herramienta de autoconocimiento y reflexión personal* (es lo más habitual).
2. Como *elemento de reestructuración*.

Por ejemplo, reestructuración cognitiva:

- Es habitual la práctica de la Terapia artística en psiquiatría para provocar este efecto en individuos con graves alteraciones y sin predisposición, ni especial interés por las manifestaciones artísticas en general (al contrario que la mayoría de los niños y niñas a los que les gusta cantar dibujar, dramatizar...)
- Además hemos constatando que los componentes que trabajan programas de "aprender a aprender", de "estimulación" o de "*desarrollo de la inteligencia*": percepción, atención, memoria,

selección, etc., coinciden con elementos básicos de la práctica artística.

### **B.2. Social**

Como *herramienta de socialización*, interacción y comunicación con los otros y con su medio.

### **C. Aplicadas especialmente en dos ámbitos**

1. En el *campo de la salud*: hospitales y centros de día, psiquiátricos, centros de menores, de acogida, campos de concentración, etc.
2. Y además, en el *ámbito escolar*; prácticamente limitada a la educación especial (en el sentido limitado del término: consideradas las necesidades educativas especiales solo para aquellos alumnos con un déficit concreto no limitado en el tiempo). Su aplicación a todo el ámbito escolar, aunque se practica, está menos extendida.

### **D. Desde múltiples y variadas disciplinas**

La Terapia artística como ya hemos indicado antes, es una disciplina que utiliza la expresión artística y/o el proceso creativo. Son muchas las formas artísticas, así, una clasificación diferencia entre musicoterapia, danzaterapia, dramaterapia y arteterapia. Sin embargo, son abundantes las variedades que se practican, desde el títere a la poesía -terapia, pasando por la euritmia, máscaras, collage, hasta la utilización del ordenador como herramienta artística. Incluso nos hemos encontrado con una especialidad: el "Art Car" en un programa en el que adolescentes problemáticos trabajan la decoración de coches viejos.

Su práctica, como podemos entender, conlleva dos cuerpos conceptuales: arte y terapia. Por lo tanto es necesario el conocimiento de ambos campos para su ejercicio. Aunque actualmente en España, no está legalizada como profesión, sabemos que somos muchos los que trabajamos las terapias artísticas y en ámbitos muy diversos: hospitales, centros de día, clínicas de psicología y centros de educación especial, de rehabilitación, etc.

Puesto que percibir, pensar y sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infantiles (Lowenfiel).

Maslow indica como supuesto básico de la autorrealización "*una nueva expresividad creadora*". Y solo aquella educación que promueva esto, será una "*buena*" educación".

También Vygotsky, comenta la metodología educativa utilizada por Tolstoi, y escribe: "*Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo que no conocían en modo alguno hasta entonces, y junto con los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es decir, canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba modos literarios, etc. Y todo eso es educar, en el sentido más genuino de la palabra*".

La "*Pedagogía de la Esperanza*" de González Lucini<sup>24</sup>, propone tres tiempos en la educación:

1. **Percepción creadora:** Provocar y abrir al encuentro relacional y sensitivo con la realidad... Un despertar de la emoción, de la imaginación y de la fantasía tan frecuentemente adormecidas.
2. **Interiorización crítica:** ... para que la realidad percibida nos sea verdaderamente liberadora y para que pueda enriquecer nuestra personalidad, tiene que ser interiorizada, ... personalizarla a través de un proceso de emersión y con una actitud reflexiva y profundamente crítica....
3. **Expresión multimedial:** ... una pedagogía capaz de asumir y de potenciar las capacidades de expresión de los alumnos y alumnas; Impulsando la creatividad y ... desde el desarrollo y la puesta en juego de la totalidad de las capacidades expresivas que los alumnos y las alumnas poseen.

La pedagogía Waldorf, además de contar entre sus "asignaturas obligatorias diarias" con la euritmia, estructura la jornada escolar en tres momentos:

## 5. Arte terapia en el ámbito educativo

1. Formación del pensamiento (2 horas): etapa en la que en todo momento se descubre algún aspecto artístico. Trabajo.
2. Formación del sentimiento (2 horas): trabajando por medio de la expresión artística.
3. Formación de la voluntad (2 horas): ocupados en quehaceres del campo y en la labor artesanal (bordado, punto, modelado, talla, trabajo del metal, etc.).

En la actividad cotidiana de esta pedagogía, podemos observar como la expresión artístico-creativa, es un continuo.

Rudolf Steiner basa su pedagogía en la premisa de que el arte es una parte integral de la aspiración humana. Al mismo tiempo, la practica y desarrollo artístico se considera "*como ejercicio de voluntad*".

Utilizan el color como una de las formas de "*dar salida a las emociones y liberarse de la presión interna*", como el mismo Steiner indicaba en su obra: "*la educación del niño*". También describe como "*la ocupación artística por su amplio registro de vivencias anímicas y por la íntima colaboración entre la actividad psíquica y física, lleva progresivamente a la transformación del cuerpo*".

Bernabeu y Goldstein proponen "*el modelo Quadraquinta*"<sup>25</sup>, que "*intenta desarrollar todas las capacidades intelectuales y emotivas de los alumnos; potenciar la percepción, la observación, la sensibilidad; la espontaneidad, la curiosidad y la autonomía; la fantasía y la intuición... Se trabajará con actividades que potencien los sentidos -el oído, la vista, el tacto, el olfato, el movimiento...-, la iniciativa personal y la imaginación... Y se puede recurrir también al humor, al juego, al uso de elementos simbólicos e imaginarios... audiciones, lecturas y escrituras creativas, etc.*"

En la misma línea, David de Prado, indica que la calidad en la escuela solo llegará con una educación creativa. Y nos habla una "creatividad total" en la que "la realidad" por medio del pensamiento y la expresión (el mundo vivido y aprehendido desde la experiencia multisensorial y multiexpresivo), se convierte en realidad "re-creada". Nos habla de una "creatividad a fondo": de un "*ser creador expresivo total*":

- "*Para una existencia más rica y feliz*
- "*Para la autorrealización plena, personal, social y profesional integrados*

- *Para la transformación paulatina y silenciosa, pero radical (de raíz) de las estructuras funcionales, sociales, educativas, culturales, comunicativas, industriales, empresariales...*"

Estas teorías que acabamos de ver, contemplan la creatividad y la expresión artística como elementos del proceso educativo. Lo que no tenemos tan claro, es si consideran su aspecto terapéutico, aunque así lo parece.

Algunos autores opinan que no se realiza realmente "terapia" si no existe una conciencia clara de ello y unos objetivos concretos. Sin embargo, ¿solo es saludable hacer deporte si lo haces teniendo en cuenta los beneficios que para la salud te produce?

No negamos que el ideal sería que en la escuela se trabajara con unos objetivos terapéuticos. Sin embargo, si podemos partir de experiencias que consideran las valiosas cualidades del arte y la creatividad, ya que, aun sin quererlo, están trabajando el desarrollo de una persona integrada y sana como podemos entrever de los párrafos anteriores.

Si consideramos que la meta de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad y desde el concepto de "integración escolar", al admitir que todos en algún momento, necesitamos un apoyo, en un mayor o menor grado, para un crecimiento positivo, tendremos que reconocer la posible necesidad de una "educación terapéutica", no limitada a los centros de educación especial".

Concretando en la práctica, son muchos los caminos por donde abrirse paso el arte terapia en la escuela:

#### **A. Entre elementos del curriculum:**

Sobre todo:

- Desde las medidas para atender las Necesidades Educativas Especiales y la Atención a la Diversidad.
- Desde los ejes transversales.
- Desde la tutoría y las nuevas ideas sobre el asesoramiento escolar.

## **B. Como actividades complementarias**

En clases de apoyo escolar u otras acciones. Aprovechando especialmente, los horarios de apertura de centro.

## **C. Desde otras acciones de carácter compensatorio**

Por ejemplo, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en sus últimos decretos (147/2002 de 14 de mayo y 167/2003 de 17 de junio) establece la posibilidad de llevar a cabo Planes de Compensación Educativa para compensar el desfase curricular, favorecer el clima de convivencia, facilitar la integración escolar, desarrollo de programas socio-educativos, etc.

Y son muchas las aplicaciones que podría tener el arte terapia en la escuela. En general, favoreciendo la "integración" personal y social: creemos que una "personalidad integrada/adaptada" está más capacitada, para enfrentarse no solo con la escuela sino además, con la vida en general.

Como no es nuestro objetivo realizar una programación, simplemente indicaremos, que podríamos trabajar fácilmente con sesiones de terapia artística, por ejemplo:

## **A. Atendiendo al Desarrollo Personal y social**

- Experimentar otros caminos de expresión.
- Mejorar la autopercepción y autoconciencia personal.
- Desarrollar la autoestima.
- Expresar temores, dudas, compartir vivencias.
- Trabajar la voluntad.
- Disminuir la agresividad.
- Favorecer el sentimiento de flujo...

## **B. Atendiendo al Proceso de enseñanza-aprendizaje**

- Trabajando alteraciones de los procesos cognitivos básicos: atención, percepción y memoria.
- Favoreciendo la psicomotricidad fina y gruesa.
- Implicando la motivación intrínseca...

## **C. Atendiendo al Ambiente**

- Trabajando la comunicación interpersonal y por tanto, mejorando las relaciones
- Compartiendo vivencias, experiencias, sensaciones, emociones...

Queremos que se tengan en cuenta las posibilidades que tiene la terapia artística como elemento favorecedor del desarrollo integral del alumno, para fomentar su uso en la escuela española. Creemos que su práctica facilitará el trabajo del profesorado, el desarrollo del alumno y sobre todo el clima en la escuela.

Como dicen Dubois y Samuel-Lajeunesse: "*En fin, il faut relever la place persistante donnée aux activités artistiques en milieu pédagogique*". No solo porque la sociedad en general va a favorecerse, ya que es la que termina beneficiándose del tipo de personas que en ella se desarrolla (y que se supone que prepara la escuela), sino sobre todo porque la escuela y el profesorado en particular, tendrán en la terapia artística una ayuda para crear esa escuela humanista donde se recree la cultura y se formen a personas sanas, conscientes, creativas, libres. Y por lo tanto, un lugar donde vivir y con-vivir así.

Sobre todo, el alumnado saldrá beneficiado, ya que si la escuela adopta la práctica de la terapia artística como habitual, podrá disponer de otros medios para desarrollarse, ajustados a sus intereses y necesidades.

El I<sup>s</sup> Art Therapy World Congress, que se realizará a finales de marzo, principio de abril, en Budapest, dice en su presentación que **la integración de la terapia artística en el sistema educativo debe ser la tarea del siglo XXI de los arte-terapeutas.**

Pero, todo esto exige una formación del profesorado, inicial y continua ya que se precisa un profesional que trabaje en ambos campos: educativo y terapéutico.

Esperamos que sea así algún día.

"...no existen ciegos sino cegueras... quizá un día lleguemos a saber la razón. ... Creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos, ciegos que ven, ciegos que viendo no ven"

SARAMAGO. ENSAYO SOBRE LA CEGUERA

### Citas

1. Tedesco, J. C. (2000). "Educación y sociedad del conocimiento". *Cuadernos de Pedagogía* nº 288, p. 82-86.
2. Tedesco, J. C. (2000)... p.82.
3. Capra (1994) citado por Ramos, Y. (1997) *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid. Anaya p. 53.
4. Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I El poder de la identidad. Madrid. Ed. Alianza
5. Ramos, Y (1997)... p.71
6. González, R. (1998) ¿Qué pasa en la escuela? Foro de Debate. *Escuela Española*, nº 3.364 (597) (p.17-18)
7. EURYDICE (Red de Información sobre la Educación en la Unión Europea) (1994) *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
8. El estrés en la profesión docente.  
<http://www.fe.ccoo.es/asturias/SaludLaboral.htm> (febrero, 2003)
9. Ramos, Yús. (1996) "Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista". *Aula de Innovación Educativa*, No. 51, año V, Barcelona. Graó Educación, p. 6.  
[http://www.uv.mx/dei/P\\_formacion/Diversidad\\_2001/YusRamos.htm](http://www.uv.mx/dei/P_formacion/Diversidad_2001/YusRamos.htm)
10. Beltrán, J. A. (2003) "De la pedagogía de la memoria a la pedagogía de la imaginación" en
11. VVAA. (2003) *La novedad pedagógica de internet*. Congreso

Educared 2003. Madrid: Fundación Encuentros, p.308

11. Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977) *La educación psicomotriz como terapia*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
12. Standing, E.M. (1986) *La revolución Montessori en la educación*. México, D.F : Editorial siglo XXI, Educación. (p.40) (13<sup>a</sup> ed.)
13. Postman, Neil (1990) *La desaparición de la infancia*. Vic: Eumo Clouder C. Y Rawson (2002) *Educación Waldorf*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner (p.49).
14. Glenn Doman, médico estadounidense, empezó dedicándose al tratamiento de los niños con lesiones cerebrales. Actualmente, su método de estimulación se aplica también a niños sin dificultades. Algunas de sus obras suyas más conocidas son: *Como multiplicar la inteligencia de su bebe* y *Cómo enseñar matemáticas a su bebé*, y la editorial edelvives ha sacado un proyecto llamado "Bits de inteligencia" para su aplicación en el aula.
15. Víctor Estalayo - Rosario Vega (2001) *El método de los Bits de Inteligencia*. Edelvives, Madrid.
16. Tomado de <http://www.geocities.com/vegakids2000/bits.htm>.
17. Monereo, C. y Pozo, J.L. (coord.) (2001) *Decálogo para el futuro*. Tema del mes en *Cuadernos de pedagogía*, nº 298 (p.49)
18. Ver Inteligencias múltiples (Gardner), inteligencia práctica (Stenberg), inteligencia emocional (Goleman).
19. Martín, J.M. (2003) *La novedad pedagógica de internet*. Congreso Educared 2003. Madrid: Fundación Encuentros. (p.16) (a partir de las ideas de Edgar Morin *La tête bien faite* (1999).
20. Delval, J. (1994) Contenidos escolares. ¿Cantidad o calidad? *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 225; pp. 15-18.
21. Pérez Gómez (1994) La cultura escolar en la sociedad postmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, mayo, nº 225, pp. 80-85.
22. R.F. Dearden, P.H. Hirst, R.S. Peters (1982) "Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico" Madrid. Narcea. pág. 479.
23. *Tecnologías Educativas*, Madrid diciembre 2000, p. 16
24. G. Lucini, F. (1996) *Sueño, luego existo*. Madrid. Alauda. Anaya
25. Bernabeu y Goldstein (2003) "El modelo Quadraquinta". <http://www.quadraquinta.org/>



# **BASES PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE ACTUACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

---

**Antonio Bizcocho Ruiz y Julio Antonio Bizcocho Tocón**



## **SUMARIO:**

Se plantea el problema de la violencia entre iguales, desde el ámbito escolar. Se justifica la necesidad y las posibilidades de intervención desde dicho ámbito, pese a reconocer la complejidad del problema y multiplicidad de factores que intervienen. Se explicitan una serie de principios o bases para la planificación de un plan de actuación, principios que cada uno por sí mismo, puede ser generador de un programa de intervención. Por último, se expone un diseño, cuyo objetivo es eliminar cuatro factores de riesgo que existen en toda aula o grupo en conflicto.

## **SUMMARY:**

The problem of violence among peers in the field of education is posed. The necessity and the possibilities of intervention from the mentioned field are justified, in spite of recognizing the complexity of the problem and the multiplicity of factors that intervene. A series of principles or basis for a plan of action are explained, principles which in themselves may be a generator for a programme of intervention. Lastly, a design is set out with the objective of eliminating four risk factors which exist in every classroom or conflict group.

## I. Introducción

En primer lugar es necesario tener en cuenta una cuestión terminológica. He elegido el término *problemas de convivencia* y no otros afines, como *problemas de conducta*, *trastornos emocionales*, etc. porque cualquier profesional de la educación entiende de qué se está hablando cuando se usa ese término. Es, por otra parte, un concepto amplio y positivo y además conecta con una terminología que utiliza la propia Administración educativa cuando nos habla de *normas de convivencia*, *comisión de convivencia* o *educación para la convivencia*. En el ámbito educativo se emplea el término *problemas de convivencia* cuando aparecen conflictos en las relaciones interpersonales, no se respetan las normas, existen agresiones físicas o verbales etc. Suelen pasar más desapercibidos otros tipos de problemas relacionados con la inhibición social o aislamiento que desde el punto de vista psicológico, en algunos casos pueden ser mucho más graves pero que tienen menos repercusión en el entorno. Acotando un poco más, estamos hablando de relaciones entre iguales, en este caso entre el alumnado. Son clarificadoras las palabras de la profesora M<sup>a</sup> José Lera: "*en un aula, en un centro, la mayoría se lleva bien, predominan las relaciones normales o buenas, hay algunos problemas de convivencia y pocos problemas de violencia. ¿Qué diferencia existe entre los problemas de convivencia y de violencia? en ambos casos existen conflictos de intereses, la diferencia estriba en que en los problemas de convivencia, a veces un mismo chico gana o pierde, mientras que en los de violencia, los que ganan y los que pierden son siempre los mismos*". Pues bien, el objetivo de la intervención educativa, el objetivo de este trabajo, es aumentar la banda que en el esquema anterior denominamos "buenas relaciones" y disminuir las dos restantes a través de medidas de tipo preventivo para el primer caso y de tipo curativo para los dos restantes. En el Estudio Estadístico del Alumnado de Necesidades Educativas Especiales de la Consejería de Educación y Ciencia, no se plantea una categoría específica para los alumnos y alumnas que presentan problemas de conducta o de convivencia, ya que éstos pueden estar asociados a las diversas categorías recogidas en dicho estudio: alumnado discapacitado, con dificultades de aprendizaje, de sobredotación o en desventaja sociocultural.

Estimo que este asunto es una asignatura pendiente para todos los profesionales que trabajamos en la escuela, profesorado y orientado-

res, a pesar de que muchas investigaciones nos tranquilizan (Rosario Ortega, 1999) afirmando que no estamos en la problemática de los países anglosajones en el tema de la conflictividad en las aulas. Conviene tener en cuenta que sociológicamente nos vamos aproximando a pasos acelerados a esos países: trabajo de la pareja, dispersión de la familia extensa, hipervaloración de los derechos y no tanto de los deberes de los niños, escasa capacidad de tolerancia de la frustración etc. A esto se une, a nuestro entender, una falta de formación básica del profesorado en este campo y una estructura escolar que en principio y por si fuera poco, no ayuda mucho a crear hábitos positivos de convivencia entre el alumnado.

En este trabajo no pretendemos realizar una investigación, ni una exposición exhaustiva de recursos o factores determinantes, muchos de ellos ajenos al sistema escolar, simplemente presentar algunas posibilidades de intervención y recursos que consideramos pueden ser útiles en el entorno educativo en que nos movemos.

Este es el primer paso a considerar a la hora de planificar cualquier intervención educativa, ya que abordar un programa o plan de actuación sin que haya una necesidad y una demanda claramente manifestadas por la comunidad, está abocado al fracaso y, lo que es peor, a situaciones de ambigüedad e ineficacia. Desgraciadamente este hecho se da, en algunas intervenciones de orientadores y orientadoras, colocando programas de intervención en los centros con calzador, al no existir una necesidad o demanda expresa de los mismos. En este sentido, Manuel Jiménez Torres, en la investigación que ha realizado sobre la intervención en los centros escolares de los Equipos de Orientación Educativa (E.O.E.s), señala la coincidencia por parte de todos los grupos encuestados (Profesorado, Inspección, E.O.E.s y Equipos Técnicos Provinciales) en considerar como indicador de calidad importante, la adecuación de las actuaciones del orientador/a a las necesidades planteadas por los centros. Al preguntarnos si en los centros se plantea como necesidad eliminar los conflictos en las relaciones personales y mejorar la convivencia, la respuesta obviamente es sí y lo prueba por

## 2. Justificación

ejemplo, los cien proyectos presentados en nuestra provincia durante el curso pasado en la convocatoria "Escuelas espacios de paz", el número de veces que se reúnen las comisiones de convivencia para expulsar a un alumno o alumna conflictivos, o simplemente, asomarse a cualquier centro y charlar con el profesorado. Al margen de lo anterior:

- Estos problemas constituyen una fuente de alarma social de cierta importancia, basta leer los recortes de prensa al respecto o el Informe del Defensor del Pueblo de 1999 sobre violencia escolar.
- Suponen graves distorsiones en los centros, en muchas aulas el profesorado dedica buena parte de su energía a mantener "el orden" y en circunstancias extremas "a sobrevivir". Todo esto forma parte del llamado malestar docente
- Este tipo de conflictos ocasiona a las familias muchas dificultades. Cada vez a edades más tempranas hay padres que arrojan la toalla respecto al control y educación de sus hijos. Se da el caso de que familias más o menos normalizadas acuden a los servicios sociales manifestando "que no pueden con sus hijos" y estos niños están escolarizados.
- Por otra parte todos somos conscientes de que muchos de estos niños y niñas que se ven metidos en esta espiral acaban en la delincuencia y marginación, con abandono de los estudios, entrada en el mundo de las adicciones etc.

Para los tutores y los orientadores, tanto de los equipos como de los departamentos, este tema también es fuente de preocupación, ya que se nos demanda cómo intervenir y se nos exige como profesionales nuestra participación. Esta preocupación todavía es más fuerte si nos encontramos solos, sin una cobertura que a nivel de colaboración nos permita intervenir con ciertas garantías.

Interesa finalmente abordar el tema, porque aunque las causas de la conflictividad en los centros sobrepasen en muchos casos, el ámbito educativo, éste quiera o no, tiene siempre algo que decir, puede agravar o mejorar el problema, puede prevenir su aparición o su inci-

dencia en el resto del grupo. Finalmente, en ciertas circunstancias hay niños y niñas que por desgracia, el entorno escolar puede ser la única oportunidad que tengan en su vida para poder experimentar pautas sociales normalizadas. En cualquier caso, estimamos que tenemos siempre la responsabilidad profesional de mejorar las prácticas docentes. Pero ¿cuál es esta práctica?

De entrada, hay a mi juicio, un lugar común que es presentar las etapas de Infantil y Primaria como algo idílico, donde los maestros y maestras no tienen ningún tipo de estrés, ni se da ningún tipo de conflicto, niños y niñas son encantadores... es decir, una maravilla. Por supuesto, hay que considerar que no es la misma situación psicológica la pubertad que el período de latencia, de tranquilidad afectiva y emocional, donde todas las normas, actitudes y valores que van a ser el anclaje de la convivencia se pueden adquirir con más facilidad. Si este anclaje no se realiza a estas edades, difícilmente se podrá realizar después. De aquí la importancia de intervenir preventivamente en estas etapas. Al margen de otras consideraciones, somos conscientes que estamos hablando de un problema causado por múltiples factores, de todas formas, profesores y profesoras sólo tenemos opción a intervenir desde el ámbito educativo, empezando por el análisis de la organización escolar, en este punto, estimamos que no es positiva la situación que se origina en estas Etapas Educativas iniciales con la entrada de tantos profesores en una misma clase. El maestro único de otras épocas, llegaba a imprimir carácter a su alumnado, las normas eran claras y únicas, todos sabían a qué atenerse, en caso de conflicto se sacaba a relucir "*es un alumno de tal o cual maestro*", con lo que éste, inmediatamente se sentía responsable de la situación. Hoy queda mucho más diluída esta responsabilidad educativa, de troquelado o modelado y más teniendo en cuenta que en muchas casas, la situación también ha variado debido a la duración de las jornadas laborales de los padres y el escaso contacto con los hijos, de manera que en situaciones extremas, la llamada "caja tonta" con los modelos que presenta, por todos conocidos, es la que hace de padre y madre sustitutos. La importancia de este factor no debemos olvidarla, recordando los estudios de Bandura sobre el aprendizaje vicario o simplemente reflexionando sobre el por qué los anuncios en televisión resultan tan caros. Tras esta reflexión cabe deducir

que los centros escolares tienen que hacer un esfuerzo de coordinación, no siempre fácil, para compensar esta situación.

Asimismo, plantear también la necesidad de reflexionar sobre el papel real que juegan las Comisiones de Convivencia en los centros. Para ello simplemente basta leer las funciones que reconoce a las mismas la normativa y cuáles son las que se llevan a la práctica:

¿Se canalizan iniciativas de todos los sectores de la comunidad para mejorar la convivencia?

¿Se adoptan medidas preventivas para garantizar los derechos de todos y el cumplimiento de las normas?

¿Se desarrollan iniciativas que eviten la discriminación del alumnado?

¿Se media en los conflictos planteados?

### **Se imponen las correcciones que sean de su competencia**

¿Se realiza el seguimiento del cumplimiento efectivo de las correcciones?

¿Se propone al Consejo Escolar las medidas oportunas para mejorar la convivencia en el centro?

### **Se da cuenta al pleno del Consejo Escolar de las actuaciones realizadas y de las correcciones impuestas**

A veces hay centros que manifiestan su interés por resolver los conflictos que tienen entre su alumnado pero se excusan planteando que no tienen especialistas etc. Opinamos que podría nacer un excelente plan de intervención simplemente reflexionando en equipo, en principio los profesores y profesoras más sensibilizados, sobre cada una de las funciones que la normativa recoge para las Comisiones de Convivencia, expuestas en las líneas anteriores, y proponiendo actividades en cada una de ellas para hacerlas operativas. El día a día y las investigaciones hechas al respecto nos informan que todo el esfuerzo y el análisis se vuelcan sólo en una de las funciones señaladas por la normativa: la imposición de sanciones. Este hecho ocasiona una

secuencia nefasta, cuando aparece un niño conflictivo en un aula que es la siguiente: El profesor o la profesora en una primera instancia intentan abordar el problema, generalmente sin el apoyo de nadie, con sus propios recursos, si el caso se agrava suelen intervenir los padres de los demás alumnos y presionan al profesor "porque los demás no pueden estudiar", "porque les molesta" etc, a partir de ahí empiezan las derivaciones: a salud mental, o a los orientadores, a veces se intenta "psiquiatrizar" un asunto que no siempre entra dentro de esta categoría, a continuación empiezan las expulsiones del aula a la sala de profesores, etc. y por último se aplican las normas de convivencia y se inicia la rueda de expulsiones a casa. En ocasiones se cambian a estos alumnos de centro, pero generalmente el problema no se resuelve, sino que se agrava, ya que el nuevo centro receptor lo suele ver como una imposición y se reacciona rechazando aún más a estos niños y niñas.

¿Por qué se hace esto? Dando necesariamente una visión parcial (la realidad siempre es tan compleja) nos atreveríamos a dar las siguientes respuestas: falta de formación y recursos del profesorado (¿en su formación inicial dónde se tratan estos temas?) , la falta de respuesta por parte de todo el centro a nivel organizativo, síntoma de la falta de cultura colaborativa (es muy gráfica la frase "yo me meto en mi clase"), la existencia de una cultura más centrada en lo correctivo y patológico que en la prevención, expectativa excesiva en los apoyos externos, sistema de derivaciones especialmente a Salud y Asuntos Sociales poco ágiles.

Una vez expuestas las necesidades de plantear una intervención y la situación de partida, las características básicas que enmarcarían el diseño del plan, de forma global tendría estos elementos: dirigida a todo el alumnado y a la institución, carácter preventivo y contemplaría la mejora de las competencias del profesorado.

### **3.1. Una nota muy importante será su carácter preventivo**

En Educación, a diferencia de lo que ocurre en Salud, aunque se habla de prevención, realmente hay poca cultura preventiva y pocas

### **3. Características del plan y fundamentos teóricos**

experiencias de intervención sistematizadas. Generalmente se tiende a actuar cuando el problema ya está instaurado en una línea eminentemente correctiva o curativa.

La profesora Rosario Ortega en su obra *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (1998) destaca las siguientes ventajas de la intervención preventiva frente a la correctiva:

- a) Es más económica en todos los aspectos (en tiempo, formación, instrumentalización y evaluación).
- b) Tanto los instrumentos como los recursos humanos preventivos están más próximos a los sistemas de actividades propias de la comunidad educativa.
- c) Es más eficaz y conveniente si se piensa en la población a la que va dirigida. En el caso del Programa que nos ocupa, los beneficios se extienden no sólo al alumnado sino que contemplan otros ámbitos como por ejemplo la formación del profesorado
- d) La prevención es técnica y procedimentalmente más fácil que la intervención sobre situaciones deterioradas.
- e) La institución educativa está más preparada para la actuación preventiva que para cualquier otra: Los agentes educativos tienen la formación y el entrenamiento idóneos para actuar en situaciones que no sean de alto riesgo, sino de atención general.

Kriedler en su estudio sobre las aulas conflictivas encuentra cuatro características comunes a todas ellas, de manera que conociéndolas, una línea importante de intervención será evitar que aparezcan a través de medidas de tipo preventivo o reduciendo o eliminando las mismas si ya están instauradas. ¿Cuáles son esas características? ¿Qué es lo que hay que prevenir? Según el citado autor en un aula, en un grupo conflictivo existe:

- **Mala comunicación entre sus miembros**
- **Incapacidad para trabajar juntos, para completar tareas**
- **Incapacidad para expresar sentimientos de modo constructivo**
- **Exclusión causada por las diferencias, personales o psicosociales**

Al contrario, considera un aula pacífica, no conflictiva, aquella en la que se dan los siguientes principios:

- **Comunicación:** aprenden a observar cuidadosamente, comunicarse con precisión y escuchar sensiblemente
- **Cooperación:** los niños y niñas aprenden a trabajar juntos, confiar, ayudar y compartir con los demás.
- **Expresión positiva de las emociones:** aprenden a expresar sus sentimientos, especialmente la ira-enfado y la frustración, encauzándolos de forma no agresiva, ni destructiva. Así mismo aprenden autocontrol
- **Tolerancia:** aprenden a respetar y tolerar las diferencias entre las personas y entender los estereotipos y prejuicios y cómo funcionan

Estas cuatro categorías constituyen factores de riesgo que hay que reducir o eliminar. Para ello, se trata de poner en marcha una serie de programas o intervenciones dentro del espacio educativo, del Plan de Acción Tutorial que contribuyan a tal fin, algunos de ellos se van a describir más adelante.

### **3.2. Atención al alumnado de riesgo**

En toda intervención de tipo preventivo, que como en este caso va dirigido a todo el alumnado, hay un porcentaje de ellos, más o menos numeroso, que se encuentran en una situación especial, son los denominados alumnos de riesgo. Estos alumnos siempre se benefician de un plan de intervención general pero hay que tener presente medidas especiales de tipo curativo, más especializadas. En este caso se llevarían a cabo con la colaboración de los Equipos de Orientación Educativa, Departamento de Orientación, Profesores de Terapéutica o incluso con la colaboración de los profesionales de Salud Mental. Aunque el contexto educativo no es el ideal para realizar una terapia, sí se pueden llevar a cabo determinadas intervenciones que están a caballo entre lo educativo y lo terapéutico. Estamos hablando de ciertos programas, dirigidos a individuos o pequeños grupos, de habilida-

des sociales, cognitivas, asertividad... u otro tipo de intervenciones que pueden incluirse dentro de las técnicas de acción tutorial, tales como los círculos de calidad o el método Pikas, dirigido a romper los vínculos patológicos dentro de un grupo.

En determinados casos extremos, tras aplicar **todas las medidas** al alcance del centro cabe plantear la colaboración de otras administraciones. Numerosos autores y la práctica diaria también aconsejan para estos casos, la intervención sociocomunitaria. Huyendo de la tentación de "psiquiatrizar" todos los conflictos, tenemos que considerar que en ciertos problemas están presentes factores orgánicos o situaciones sociales graves que requieren la participación de Asuntos Sociales y Salud. A estos efectos, aunque la colaboración intersectorial en estos últimos años en nuestra Comunidad está poniendo en marcha muchas iniciativas ( Forma Joven, E.S.O. Sin Humo etc) es necesario, en el tema que nos ocupa, crear un marco o convenio que permita unas derivaciones más ágiles y una coordinación y colaboración mucho más estrechas.

### **3.3. Protagonismo del profesorado**

En este plan de actuación el profesorado debe implicarse y no ser mero transmisor del problema a los especialistas ya que si en todos los ámbitos del proceso de Enseñanza / Aprendizaje el papel del profesorado es importante, como mediador, en éste ámbito su papel es muy especial, ya que estamos hablando en el fondo de interrelaciones personales. Considerar cómo se sitúa el profesor como persona, con sus miedos, creencias, moldes cognitivos, valores etc y qué papel va a tener es fundamental en el diseño del plan. En estos ámbitos, a diferencia de otros aprendizajes, la personalidad del profesor, **lo que es**, es determinante, ¿cómo podrá educar en el respeto y la tolerancia y la paz alguien que no lo sea? ¿cómo va a educar en el trabajo colaborativo una institución absolutamente competitiva y en la que se trabaja de forma aislada, sin compartir nada? ¿cómo va a educar en la comunicación y el diálogo un centro en el que el profesorado sólo se ve en los claustros y a veces para tirarse los trastos a la cabeza? La idea de la importancia de la personali-

dad del profesorado la vi muy bien reflejada en un proyecto sobre valores, presentado por un colegio en el Centro del Profesorado, en la portada figuraba a modo de eslogan : "**Educar / nos**". y también cómo en una sesión con un grupo de maestros y maestras, sobre el autoconcepto del alumnado, formas de mejorarlo etc, espontáneamente, como si hubiera hecho un descubrimiento confesó: una maestra ¡Bueno, si esto me viene bien a mí! Naturalmente, siempre podemos crecer como personas y creciendo ayudamos a los demás.

### **3.4. Destacar la importancia de los procesos**

Siguiendo el método que se emplea en los diseños de formación de los Centros del Profesorado, se establecerían tres fases: Sensibilización (formular preguntas), Formación (responder) y Acción. Generalmente en los programas, se suelen descuidar las dos primeras fases, sensibilización y formación, para centrarse en la aplicación del programa que se efectúa de manera rutinaria, casi como siguiendo un recetario, sin personalizar, con lo que programas excelentes apenas dan resultado. Esto es así porque en una sociedad tan competitiva como la nuestra, el énfasis lo solemos poner en los resultados, en el producto, olvidando lo importante que es el camino, el proceso realizado. En este sentido, el plan no se le debe ofrecer al profesorado como un programa cerrado y ya elaborado , ya que en tal caso lo verá como algo extraño, más o menos impuesto y con el que difícilmente se identificará, se le debe facilitar su participación, que lo vaya "construyendo", siguiendo unos pasos y una metodología que después se repetiría con el alumnado. Sobre todo teniendo en cuenta que más importante que un programa concreto es hacer posible el proceso que surge cuando el profesorado se reúne para abordar entre todos la situación.

### **3.5. Crear apoyos institucionales**

Es difícil poder llevar a cabo un programa en un centro educativo si no existe un "colchón" que lo proteja, lo apoya o al menos no obstaculiza . Este "colchón" institucional se extiende dentro y fuera del cen-

tro. En primer lugar, contar con el apoyo de todos los órganos unipersonales y colegiados del centro es imprescindible, aunque cada uno se implique de una forma distinta, así pues hay que comenzar por parte del profesorado sensibilizado en presentar la idea a los equipos directivos del centro, claustro, asociaciones de madres y padres de alumnos, y Consejo escolar, a nivel interno. Posteriormente, según vaya cuajando el proyecto se puede crear un Grupo de Trabajo adscrito al Centro del profesorado correspondiente, integrar en el Proyecto del Centro, presentar al Servicio de Inspección etc. Se trata de un proceso lento pero imprescindible.

### **3.6. Contextualización**

Uno de los pilares básicos de nuestro sistema educativo es la adecuación del currículum prescriptivo a un centro determinado. Si esto es necesario en el plano puramente académico, no lo será mucho menos en el plano formativo, de tal forma que no tendría mucho sentido, tomar un programa ya elaborado y estandar para aplicarlo de forma rígida. En el Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar, que más adelante comentaremos se ha tenido esta idea muy clara: en cada centro existe una cultura y unas prácticas y hay que partir de ellas. Esto no es óbice para que partan de programas ya elaborados, como recurso inicial que forzosamente hay que adaptar y contextualizar y mejor aún, se reflexione sobre las buenas prácticas que se den en el centro y se partan de ellas.

### **3.7. Conocer el sistema relacional del centro**

Otro elemento a tener en cuenta es ser consciente del sistema relacional del centro donde se quiere llevar a cabo el plan de intervención. Siguiendo a Gairín se pueden presentar las siguientes opciones:

- a) **Tipo de comunicación:** órdenes escritas, muchas órdenes pero no se cumplen o comunicación multidireccional.

- b) **Formas de participación:** No existe abiertamente pero sí oculta, interpersonal pero no institucional o existen comisiones dinámicas con pocos claustros y con compromisos.
- c) **Conflictos que se dan:** interpersonales, personal-afectivo o negociables, profesionales.
- d) **Estilo directivo / poder:** Técnico-burócrata, impuesto, permisividad o negociación, pacto, liderazgo con gran influencia.
- e) **Clima:** Cerrado, todo es perfecto por tanto nada puede cambiar, abierto pero por la anarquía e inseguridad existente o bien se exteriorizan los conflictos, abierto, participativo.
- f) **Cultura:** Optimista (no pasa nunca nada, cualquier dato puede romper el centro). Permisiva, pesimista, cada uno hace lo que quiere. Colaborativa, se exteriorizan los conflictos y se abordan.
- g) **Evaluación:** Control externo, jerárquica, falsear datos. No hay mejora, no hay datos. El profesional define criterios e indicadores, se recogen datos para la reflexión.

### **3.8. La normativa en la convivencia**

A grandes rasgos señalar que la educación integral, dentro de cuyos parámetros entra y llena las relaciones interpersonales, es uno de los grandes principios de nuestro sistema educativo, recogido tanto en la LOGSE como en la Ley de Calidad. De forma más concreta va apareciendo este tema y desarrollándose en los decretos de enseñanza a través de la transversalidad y la educación en valores. El decreto 85/1999 de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes es un documento con una normativa muy importante a considerar y del que ya hemos hecho referencia con anterioridad. En las funciones del tutor, recogidas en los decretos de enseñanza, reglamentos orgánicos y órdenes de organización y funcionamiento, siempre hay una referencia constante a las relaciones entre el alumnado, su

integración en el grupo etc., también es así en el caso de los orientadores cuyas funciones recoge el decreto 200/1997. En la normativa más reciente, no se escapa esta constante, en el Decreto 39/2003, por el que se regulan los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa y la composición del Equipo Técnico Provincial, dentro de las funciones del coordinador del Área de Apoyo a la Función Tutorial se contempla la de asesorar a las comisiones de convivencia de los centros y favorecer la educación para la cultura de paz y no violencia.

### **3.9. Crear cultura colaborativa**

Porque figure en último lugar este elemento no es el menos importante, más bien lo contrario. Porque si en cualquier proyecto educativo el trabajo en equipo, la colaboración entre el profesorado es importante, en un proyecto como el que nos ocupa, que tiene que ver con las relaciones personales, con plantear al alumnado unas normas únicas, claras y razonables, con ofrecer criterios coherentes etc, la colaboración y la coordinación no sólo es importante sino imprescindible, de manera que ya por sí mismo, un centro donde exista una cultura colaborativa tiene mucho ganado de cara a la convivencia del alumnado, incluso sin un proyecto específico.

En algunos casos la conflictividad entre el alumnado en cierto modo, puede ser reflejo de las malas relaciones entre el profesorado. Este principio es, pues, fundamental, de manera que en aquellos centros de tipo eficientista o permisivos en los que no exista un mínimo de cultura colaborativa, proponer este plan sin más, puede estar abocado al fracaso, por lo que el primer objetivo sería dinamizar y cambiar la cultura del centro, previamente hay que crearla, para ello, puede ser un buen recurso la discusión, el debate en torno a un tema que afecta a todos, como puede ser la conflictividad entre el alumnado, al permitir el acercamiento personal entre los y las participantes.

El diseño de la intervención comprende por una parte el análisis sobre el marco de referencia expuesto en las líneas anteriores ya que de ello puede surgir ya una propuesta de cambio, de intervención. Como complemento y por lo que supone de recursos más concretos presentamos seguidamente un plan o programa concreto, insistiendo que lo más importantes no son los instrumentos, en el mercado hay muchísimos más de los que exponemos en este trabajo, sino la reflexión conjunta, el trabajo en equipo, el debate y el compromiso.

#### **4. Diseño de la actuación**

##### **OBJETIVO**

Elaborar las bases de un Plan dirigido a la prevención de los problemas de conducta y mejora de la convivencia.

##### **DESTINATARIOS**

Alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria

##### **PARTICIPANTES**

Orientadores y Orientadoras, tutores y tutoras, profesorado de pedagogía terapéutica.

##### **CONTENIDOS**

- Trabajo en grupo cooperativo
- Gestión democrática de la convivencia
- Educación en valores
- El autoconcepto
- Cualidades personales
- Actitudes que favorecen la cooperación y comunicación interpersonal
- Conflictos
- Habilidades cognitivas para resolver conflictos
- Resolución de conflictos de forma cooperativa
- Actitudes que facilitan la resolución de conflictos

##### **METODOLOGÍA**

En sus líneas generales queda definida en el apartado anterior "Características del plan". No obstante se puede añadir que funda-

mentalmente, a pesar de que se ha partido de programas de intervenciones diversos, todos tienen en común que consideran:

1. Enfoques constructivistas,
2. Estrategias de aprendizajes inductivos (más que dar información al alumnado, extraerla guiando el proceso)
3. La estimulación de la interrogación al alumnado,
4. El planteamiento de conflictos cognitivos que el alumnado tiene que responder
5. El empleo de dinámicas grupales, tan importantes en el tema que nos ocupa.

### **RECURSOS**

- *ESCEPI*. Grupo Albor. Madrid 1997
- *Proyecto de investigación SAVE*. Profesora Rosario Ortega
- *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Rosario Ortega y varios. CECJA Sevilla 1998
- *Programa ELIGE*. LIKADI y Grupo de trabajo. Instituto de la Mujer. CECJA. Sevilla 1999 - CD 2002
- *PIELE - PA*. Unidad 3
- *Gabinete de la Paz y No violencia y Proyectos de Escuelas de Paz*
- *Creación y desarrollo de Grupo de Apoyo entre profesores*. Angeles Parrilla y varios. Ediciones Mensajero. Bilbao 1998

### **EVALUACIÓN**

En los programas o planes de intervención se pueden evaluar dos aspectos: desde el punto de vista interno, sus recursos, organización estructuras etc., o bien el impacto, los cambios, la mejora que se produce en el alumnado. En este caso, en la fase que estamos conviene comenzar por lo apuntado al principio. Esta evaluación se efectuaría de varias formas: grado de satisfacción de los y las participantes, validación de los materiales que se vayan creando a través de fichas con sus correspondientes indicadores, para pasar en otra fase a valorar los cambios que se producen en las relaciones entre el alumnado. Hay que considerar que al aplicar determinados instrumentos como el ESCEPI se cuenta ya con unos cuestionarios de evaluación específicos como el Evacospi o la Escala de conductas sociales.

Hay que tener presente que lo que se pretende es prevenir los problemas de violencia y que para ello tenemos que eliminar o reducir los factores de riesgo ya mencionados, a través de una mejora de la comunicación, facilitar y socializar la expresión de sentimientos, respetar las diferencias entre las personas y el aprendizaje del trabajo en equipo, aprender a trabajar juntos.

En este apartado ofrecemos un mapa o guía de recursos varios útiles a estos efectos, algunos son programas ya elaborados y dirigidos específicamente a la resolución de conflictos o mejora de la convivencia, otros son programas o proyectos con objetivos más amplios pero que en cualquier caso abordan el tema que nos ocupa, otros recursos son servicios que apoyan a los centros, aunque el recurso más importante e insustituible dentro del sistema escolar es el tutor y la tutora .

Se reitera lo expresado con anterioridad en estas líneas, los recursos, las actividades son importantes pero lo son mucho más los objetivos, las bases o principios que fundamentan el plan y sobre todo el hecho de crear en el centro escolar un foro de debate que hará posible tras la discusión, la creación de grupo y cultura colaborativa . Estos recursos que a continuación se detallan no son exhaustivos, existen más en el mercado y sobre todo, existen en los centros escolares experiencias muy interesantes, algunas de ellas con un alto grado de sistematización y rigor.

### **5.1. Programas ESCEPI. Sevilla Antiviolenca Escolar (S.A.V.E.). ELIGE. PIELÉ.**

Todos estos programas tienen en común que abordan el tema de la mejora de habilidades sociales, de comunicación, la resolución de conflictos, la expresión de sentimientos, el trabajo en equipo etc. También tienen en común que pueden utilizarse individualmente o en grupo. Tutores y tutoras con la formación correspondiente (que no es complicada) pueden aplicarlos total o parcialmente en sus clases, con lo cual su integración en el currículum puede ser una realidad: no son programas para que los apliquen en exclusividad agentes externos al centro. Profesores y profesoras de Pedagogía Terapéutica también

## **5. Descripción de los recursos**

pueden usarlos en sesiones individuales o pequeños grupos. Hay diferencias entre ellos respecto a fundamentos teóricos, edades óptimas de aplicación objetivos que priorizar etc. El profesorado debe seleccionar cual de ellos va más acorde con su formación. intereses, edad del alumnado y contexto donde se va a aplicar

A continuación se da una breve reseña de los mismos, a modo de primera aproximación, se pretende ayudar al lector para que de entrada elimine aquellos que por sus características no se estimen adecuados a una situación concreta. Al final de cada programa se hace un pequeño comentario, con el que se pretende facilitar la selección del material apropiado.

#### *5.1.1. E.S.C.E.PI. (enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales)*

Se trata de un programa por el Grupo Albor-Cohs. Parte de la hipótesis de que los conflictos entre los niños son ensayos que facilitan el aprendizaje de habilidades sociales en la edad adulta. En estos conflictos los padres y profesores intervienen reforzando unas formas de soluciones y castigando otras. De esta forma los niños aprenden estilos de comportamientos agresivos, pasivos o dependientes según sus experiencias y la influencia de padres y profesorado . Este proceso aparentemente eficaz no siempre consigue el objetivo deseado: que niños y niñas aprendan un repertorio de habilidades que les permita defender sus derechos y respetar los de los demás.

Una alternativa para lograr que los niños adquieran estas habilidades es la enseñanza sistemática de las mismas en la primera infancia.

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

El ESCePI, tiene su principal referente conceptual en los trabajos de Luria y Vygostski, quienes coincidieron en atribuir al lenguaje una función directiva y reguladora de la conducta, de mayor trascendencia que la de servir de medio de comunicación entre los individuos. Según esta hipótesis de que el lenguaje regula la conducta, en el niño

pequeño el lenguaje externo, de otros individuos -los padres y profesores- es el que regula la conducta del niño pequeño, a través de las instrucciones verbales que les proporcionan. Posteriormente, el niño lleva a cabo estas mismas verbalizaciones en voz alta mientras realiza las secuencias de conducta deseadas. En una última fase, el lenguaje interior es el responsable de la regulación del comportamiento hasta conseguir que éste se convierta en un hábito instrumental, controlado por estímulos externos.

### **DESTINATARIOS**

Va dirigido a niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 y los 10 años de edad. Además del grupo general de alumnos son también destinatarios niños y niñas con riesgos específicos o con dificultades en sus interacciones sociales, tales como afectados de hiperactividad y déficit de atención

### **ESTRUCTURA DEL PROGRAMA**

Se encuentra estructurado en seis sesiones, cada una de las cuales tiene el objetivo de adiestrar en una clase de habilidad cognitiva concreta

#### **SESIÓN 1: IDENTIFICAR UNA SITUACIÓN CONCRETA.**

Se plantea a los niños la posibilidad de identificar si alguien tiene un problema en un contexto de interacción social. Se identificará la existencia de un problema por la presencia de malestar emocional en alguno de los protagonistas de la historia. ¿Alguien tiene un problema? ¿Quién o quiénes tienen un problema? ¿Cómo sabemos que "X" tiene un problema?

**SECCIÓN 2: DESCRIBIR UNA SITUACIÓN-PROBLEMA.** Se describirá la situación en la que una persona se siente mal, asociando ese malestar a una pérdida, deseo o necesidad. ¿Cuál es el problema? ¿Por qué esto es un problema para "X"?

**SECCIÓN 3: GENERAR ALTERNATIVAS A UNA SITUACIÓN-PROBLEMA.** Dada una situación problema señalar el mayor número posible de alternativas de respuesta. ¿Qué puede hacer "X" para sentirse bien?

**SECCIÓN 4: ANTICIPAR CONSECUENCIAS POR ACTUAR DE DETERMINADA MANERA.** Dada una situación problema y una alternativa concreta responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué le puede suceder a "X" si.....?: de inmediato / a largo plazo ¿Qué les puede suceder a los demás si....?: de inmediato / a largo plazo

**SECCIÓN 5: ELEGIR UNA ALTERNATIVA.** Se trata de tomar una decisión analizando:

1. La relación entre el beneficio y el perjuicio o coste para uno mismo
2. La posibilidad de ocasionar un daño, perjuicio o molestias a otros ¿Qué es lo mejor que puede hacer "X" para conseguir...?

**SECCIÓN 6: DISEÑAR UN PLAN.** Se identificarán los pasos a seguir para poner en práctica la solución elegida.

- 1º) Qué haré primero
- 2º) Qué haré después
- 3º) Cómo lo haré

Cada Sección está constituida por 6 Unidades Didácticas, correspondiéndose cada unidad con una historia diferente, excepto la Unidad Didáctica 7 que forma parte únicamente de la Sección I.

1. "Jorge está en el parque y otro niño le quita el columpio"
2. "A Miguel le quitan el balón"
3. "Carlos no tiene una pintura azul y se pone nervioso"
4. "Rubén rompe una lámpara"
5. "A Marta le quitan el estuche"
6. "Mario quiere ir al baño"
7. "Ricardo termina sus vacaciones"

#### **MATERIALES**

La aplicación de este Programa requiere el empleo de los materiales siguientes:

- Las unidades didácticas
- Una pizarra o encerado

- Un Cuaderno del Profesor (formado por varias copias de los originales que se incluyen en el Anexo 4)
- Un Cuaderno para cada Alumno (formado por varias copias de los originales que se incluyen en el Anexo 4)
- Carteles (copias en A4 ó A3 de la página C3.48)
- Felicitadores (copias de la página C3.49)
- Una colección de 13 diapositivas (incluidas en el Programa)
- Un proyector de diapositivas
- Una pantalla o superficie de proyección
- Un Guión de Asesoramiento a Padres (incluido en el Anexo 2)

Además, para poder proceder a la evaluación de su eficacia para mejorar el comportamiento de los niños que han seguido el programa, el usuario puede disponer de la Escala de Conductas Sociales (ECS-I), que le enviará el Grupo Editor, una vez recibida la Hoja Registro de Usuario.

## **METODOLOGÍA**

La forma de aplicación del ESCePI es bastante flexible, adaptándose a las características del grupo de niños con los que se trabaja y de la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo el entrenamiento.

## **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

La estrategia básica de enseñanza es el "*aprendizaje por experiencias*". Los niños analizarán situaciones que les resultan cotidianas y tendrán que experimentar el análisis de situaciones interpersonales y la toma de decisión, siguiendo los pasos que se proponen en guiones sugeridos del Programa.

Por otro lado, se utilizará frecuentemente el "refuerzo social", proporcionando elogios verbales y gestuales: palmaditas, gestos de asentimiento con la cabeza, sonrisas,... y la aprobación de las respuestas que pongan de manifiesto el uso de las estrategias propuestas en el Programa para resolver o prevenir conflictos, tanto durante las sesiones de entrenamiento como en el desarrollo habitual de las interacciones sociales en el aula.

A pesar de proponer un entrenamiento en grupos, la atención se individualizará utilizando las siguientes estrategias:

1. Evaluación individual de los niños con necesidades especiales
2. Reforzamiento diferencial en función de las habilidades de cada niño
3. Seguimiento individual de los/as niños/as con dificultades especiales

### **CARACTERÍSTICAS DEL ENTRENADOR**

El/la entrenador/a preferible es uno/a de los profesores habituales de los niños, interesado en enseñar habilidades sociales de modo sistematizado con un Programa formal.

### **AGRUPACIONES**

La agrupación ideal para aplicar este Programa es la propia de un aula con grupos heterogéneos en los que pueden encontrarse alumnos con diferente nivel intelectual o procedencia cultural.

No obstante, se pueden realizar agrupaciones variadas: dirigidas a alumnos hiperactivos o de riesgo.

### **EVALUACIÓN**

En muchos casos, el Profesor-Entrenador deseará realizar una valoración de la eficacia del Programa. Para poder llevarla a cabo de manera eficaz se propone el uso de dos instrumentos específicos: La ESCALA DE CONDUCTAS SOCIALES (ECS-I) y el EVHACOSPI: "Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales" (Grupo ALBOR-COHS, Madrid y Bilbao, 1997).

**Se trata de un material excelente, la formación exigida para su aplicación no es costosa, entre otras razones porque la mayoría de profesores y profesoras emplean de forma habitual la instrucción verbal, el refuerzo etc, que son las bases metodológicas del programa. Para estas edades de infantil y primaria es de los pocos programas que existen tan sistematizados. Se puede incluir perfectamente dentro del currículum, ya que no sólo se enseñan habilidades sociales y cognitivas, que no es**

**poco, sino que también se enseña a hablar y escuchar. A los niños y niñas les gusta porque reflejan historias de sus vidas cotidianas. Las diapositivas que cuentan las historietas se pueden sustituir por carteles. Inconveniente: su precio, pero se compensa por su versatilidad y utilidad, ya que lo pueden utilizar varias clases, el orientador y el profesor o profesora de pedagogía terapéutica para alumnado de riesgo, con lo que se rentabiliza de sobras su adquisición.**

### **SEVILLA ANTIVIOLENCIA ESCOLAR (S.A.V.E.)**

Este Proyecto se realiza por un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla, coordinado por la profesora Rosario Ortega. Nace vinculado a un proyecto de investigación iniciado en 1992 en colaboración con el profesor Smith de la Universidad de Sheffield y con el soporte económico del programa de apoyo a la investigación denominado Acciones Integradas, impulsado por el Estado español y el Reino Unido para explorar la presencia en nuestras escuelas del fenómeno conocido en los países anglosajones como bullying, fenómeno que en aquella época no formaba parte de las preocupaciones del ámbito educativo. Los resultados de aquel estudio piloto mostraron que la presencia de abusos y malos tratos en las escuelas que estudiaron eran semejantes a las que aparecían en los informes internacionales. A partir de ese estudio y tras las interrogantes que se abrieron (qué entienden los estudiantes del maltrato, qué piensan los profesores de ello, cómo se enfrentan al problema...) se plantea abrir un proceso de investigación, teórico por una parte y que por otra aportara instrumentos para prevenir la violencia escolar.

Hay una primera fase de sensibilización mediante un sistema de seminarios. Previamente se presentó la idea a distintos servicios de la Delegación Provincial de Educación, con objeto de obtener los permisos correspondientes para establecer contactos con los centros escolares y sensibilizar a un conjunto de agentes externos pero influyentes en la vida escolar. Se intenta que cada grupo humano tenga un papel en el proceso. Concretamente se sugirió a la Administración que

seleccionara los centros en los que se debía trabajar y se informó de los resultados del estudio piloto previo. Para todo esto durante el curso 95-96, en el CEP de Sevilla, tuvo lugar un seminario con el título "*Problemas de violencia entre compañeros escolares y estudio de las estrategias de intervención para mejorar las relaciones interpersonales en la escuela obligatoria*" en el que participaron tanto orientadores como profesores de Primaria y Secundaria. Con la colaboración de un grupo de estudiantes de pedagogía se entrevistó a 4.216 chicos y chicas de entre 8 y 18 años y se obtuvieron ideas y aportaciones de 303 profesores y profesoras de primaria y Secundaria. La propuesta de intervención se realiza desde el propio currículum, para ello se proponen diversos programas o líneas de trabajo: educación de sentimientos y valores, gestión democrática de la convivencia y trabajo en grupo cooperativo, además de un cuarto programa para alumnos ya inmersos en problemas de malos tratos. La gestión de la convivencia a través de la asamblea que perseguiría objetivos como la autoidentificación, el expresar opiniones, escuchar a otros, la capacidad de elaborar normas, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la expresión de sentimientos o la modulación de emociones. La educación en valores a través de "transversales" donde se subraye la tolerancia y el diálogo, la justicia y la igualdad, la autoestima, la solidaridad y la ayuda, la autonomía, la libertad y la responsabilidad.

El trabajo cooperativo donde trataría de conjugarse el trabajo individual y la actividad en grupo, el diálogo y la negociación, la atribución de sentido y la elaboración de significado, la producción de la tarea y la comunicación de la producción, la valoración, crítica y la reelaboración personal.

En el curso 1996 - 97 se realiza la fase de intervención. Los centros participantes debían elaborar un proyecto y ser aprobado por el claustro e incluido en el Proyecto Curricular. Se creó una estructura organizativa mediante Grupos de trabajo adscritos al Centro de Profesores. Por una parte había un Grupo más ligado a la Universidad coordinado por la profesora Ortega, por otra había un Grupo de trabajo formado por orientadores y orientadoras de los Equipos de Orientación Educativa que a su vez coordinaban los Grupos creados en los distintos centros educativos. Todos los equipos forman el proyecto SAVE,

aunque cada uno es independiente en sus objetivos, en los instrumentos utilizados y en el ritmo de trabajo. A final de curso se realiza un encuentro de todos estos grupos en una sesión de evaluación propiciada por el CEP de Sevilla, compartiéndose experiencias, iniciativas y recursos, concluyéndose que era necesario ir cambiando el clima de convivencia del centro y su gestión, mediante un tipo de trabajo curricular más cooperativo y democrático en el que se atiendan no sólo los conocimientos sino especialmente sentimientos y valores.

**Es una de las pocas investigaciones que hay sobre el tema de la violencia entre escolares en nuestro país. La profesora Ortega ha tenido la intuición y la sensibilidad de abordar un problema ante el que el sistema educativo, a mi juicio, en muchas ocasiones, adopta la postura del avestruz. No sólo ha dado propuestas sistemáticas de intervención sino que plantea la importancia que tiene en cualquier proyecto educativo la participación de los distintos elementos del centro educativo (equipo directivo, claustro etc).**

### **MÉTODO PIKAS (DESPLAZAR)**

Se dedicaron varias sesiones teórico-prácticas al método Picas como intervención específica basada en el trabajo directo con alumnos en riesgo. Es aplicable a niños de nueve años en adelante y tiene como finalidad la ruptura de los vínculos basados en el maltrato y la intimidación, denominada "*bullying*" de un grupo de agresores. Se basa en dos hipótesis de trabajo: a) Los pensamientos y sentimientos de un grupo son más simples que los de los miembros que lo constituyen. Existe un "*denominador psicológico común*" del grupo. b) Cada miembro del grupo tiene miedo a nivel individual de su "*denominador común*" grupal.

De ahí que el objetivo del método sería re-individualizar a los miembros del grupo, a través de charlas por separado donde salen a flote sus miedos y reservas inherentes al comportamiento *bullying* en el que están participando.

El estudio y discusión del método Picas, en cada una de sus tres fases, fue seguida de una sesión de dramatización aplicada.

## **LA CONVIVENCIA ESCOLAR: QUÉ ES Y CÓMO ABORDARLA**

Es un manual que surge del Grupo de Trabajo de la Universidad del proyecto SAVE, coordinado por la profesora Rosario Ortega, editado por la Consejería de Educación y Ciencia, fue distribuido a todos los centros escolares en el curso 1998. Consta de tres partes la primera aporta elementos teóricos básicos sobre violencia y agresividad. Se destaca el papel de los espectadores en los problemas de violencia, así como las características de víctimas y agresores. La segunda parte es muy práctica. En el primer capítulo describe cómo elaborar un proyecto educativo para mejorar la convivencia, en el segundo y tercero se plantean múltiples actividades y tareas para la prevención de la violencia. En los restantes capítulos de esta parte, se exponen diversos programas para la mejora de la convivencia relacionados con los Derechos Humanos, el medioambiente o la coeducación. La tercera parte se centra en las estrategias de intervención directa para trabajar con alumnos y alumnas de riesgo o bien para trabajar con víctimas, agresores y espectadores. Termina el libro, informando sobre el Teléfono Amigo (una experiencia piloto apoyada por la Consejería de Educación que recogía a través del teléfono llamadas de chicos y chicas víctimas de maltrato) y una bibliografía básica sobre violencia.

**Se trata de un manual excelente. Es muy completo ya que consta de una parte teórica en la que la profesora Ortega expone el problema del *bullying* de manera muy clara. El resto del libro es muy práctico, con la particularidad de que las actividades que se exponen han salido la mayoría de los propios centros educativos por lo que son fáciles de aplicar. Por otra parte dado que se distribuyó en todos los centros escolares es muy cómodo localizar.**

### **PROGRAMA ELIGE**

Es un programa de Orientación Vocacional realizado a través de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia y el Instituto Andaluz de la Mujer. Se elaboró en varias fases entre los

cursos 1995 a 1998. Tiene como objetivo la elección profesional de alumnos y alumnas de Secundaria al margen de estereotipos sociales o de género. Fue elaborado por un grupo de orientadores y orientadoras de Equipos de Orientación y de Departamentos. La formación de este grupo corrió a cargo de la empresa LIKADI. Es un programa muy elaborado que pasó una fase de experimentación y validación de los materiales antes de cerrarse de forma definitiva. Tiene una fundamentación teórica muy fuerte. Está basado en la hipótesis de Súper sobre el desarrollo vocacional y el programa está estructurado siguiendo las cuatro fases de Pelletier (exploración, cristalización, especificación, elección).

¿Por qué estamos hablando de este Programa? Por varios motivos. El primero es que se trata de un programa que entre otras cosas es de tutoría, ya que aborda, al margen de los aspectos profesionales, el conocimiento de sí mismo y del grupo. A lo largo del programa hay varios hilos conductores que aparecen en las distintas sesiones (conocimiento de sí mismo, del entorno escolar, familiar y profesional, la igualdad de género...). Esta estructura se presenta en un esquema, lo que permite seleccionar aquellas sesiones que convenga. En nuestro caso, todas las relacionadas con la socialización e integración del grupo, mejora de la convivencia en el aula, respeto y tolerancia, expresión de sentimientos y emociones etc que se pueden utilizar perfectamente, ya que están muy estructuradas. El segundo motivo es que se trata de un programa que contempla el tratamiento de las diferencias de género a todo lo largo del mismo. Se ayuda al alumnado a reflexionar sobre los estereotipos de género. Problema que en ciertos ámbitos sociales es fuente muy importante de maltrato y que es necesario prevenir.

**Este programa fue presentado en el curso 2001 a todos los orientadores y orientadoras de los Departamentos de los IES por la Delegación de Educación, entregándose una copia en formato CD a cada asistente. También está colgado en la página web de la Consejería de Educación, por tanto es muy asequible al profesorado. La metodología del programa utiliza técnicas grupales y la interrogación. Al alumnado se le plantean cuestiones que tienen que debatirse y contrastarse en el grupo.**

**Por lo que al margen de los contenidos específicos, la propia metodología ya es en sí misma un factor importante para la integración y cohesión del grupo.**

### **GABINETE DE PAZ Y NO VIOLENCIA**

Su constitución se enmarca dentro del Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) y el Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No violencia (2001-2010).

Dentro de las medidas para el desarrollo de este Plan se ha procedido a la creación de los *Gabinetes de Asesoramiento de la convivencia y la cultura de paz*. Se crean en cada una de las Delegaciones Provinciales de Educación. Están dotados de dos asesores y vinculados a los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación.

#### **Funciones:**

Las funciones de los Gabinetes de Asesoramiento son las siguientes:

- Asesorar a las comisiones de convivencia de los Centros constituidas de conformidad con lo establecido en el Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios.
- Proponer acciones destinadas a desarrollar las medidas contempladas en el Plan Andaluz de educación para la Cultura de Paz y Noviolencia y realizar el seguimiento de las mismas.
- Promover acciones destinadas a favorecer la formación del profesorado en Educación para la Cultura de Paz y No violencia, así como la innovación y la investigación educativa en este ámbito.
- Impulsar, dinamizar y coordinar las acciones y campañas destinadas a sensibilizar a la comunidad educativa en la Educación para la Cultura de Paz y No violencia.
- Proponer la selección, edición y difusión de experiencias educativas en este campo, así como de materiales curriculares y de apoyo al profesorado.

- Colaborar con otros departamentos, administraciones e instituciones competentes en los mismos ámbitos del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia.

### **Actuaciones desarrolladas por el gabinete durante el curso 2001 - 02**

En el primer año de su creación realizan las siguientes actuaciones:

1. Catalogación de lo que ya se viene haciendo en educación y que esté relacionado con las medidas contenidas en el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia:
  - a) Centros con Proyectos de innovación referidos a temas de convivencia. Centros con Planes de Mejora. Centros con GT. en los Centros del Profesorado. Centros que en sus Planes de Trabajo incluyen temas relacionados con Cultura de Paz y Noviolencia.
  - b) La coordinación Provincial de Formación y los seis Centros del Profesorado de la provincia incluyen en sus planes de actuación cursos de Formación, Jornadas, Formación en Centros y Grupos de Trabajo relativos a temas de Cultura de Paz y No violencia.
  - c) La coordinación con Los Equipos de Orientación Educativa, dado que en sus planes de actuación, desarrollan diferentes Programas en Centros relativos a temas de Convivencia incluidos dentro de los Planes de Acción Tutorial.
2. Dar a conocer a las Comisiones de Convivencia de los Centros la composición y funciones de los Gabinetes y de la Comisión Provincial de seguimiento del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia.
3. Definir cómo comenzar la labor de asesoramiento a las Comisiones de Convivencia de los Centros y programar algunas actuaciones directas de puesta en contacto y asesoramiento a Comisiones de Convivencia de Centros, alguna a demanda de las mismas, alguna a partir de casos sobre problemas de convivencia, en coordinación

con la Dirección, la Comisión de Convivencia del Centro y la Inspección, y alguna a iniciativa del Gabinete en Centros con buen clima de convivencia y sin conflictos significativos.

4. Elaborar una relación de Centros y experiencias que estén fomentando la Cultura de Paz y la regulación no violenta de los conflictos en el ámbito escolar, especificando las características de las actuaciones desarrolladas.
5. Elaborar una relación de Centros con mayores problemas de convivencia, especificando las características de los problemas, con vistas a proponer acciones formativas al personal docente de los mismos, en coordinación con los CEPs.
6. Verificar qué se ha incluido en el Plan Provincial de Formación que guarde relación con el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia y hacer propuestas concretas para el Curso 2002/03.

#### **Actuaciones desarrolladas por el gabinete de paz en el curso 2002-03**

1. Proyectos Escuelas Espacio de Paz (Orden 30/1/2003).
2. Apoyo a los Centros Educativos. Procesos de intervención.
3. Formación del profesorado. Propuestas, cursos y I Encuentro Provincial.
4. Colaboraciones con otras Instituciones.
5. Dificultades internas.
6. Hacia el Futuro.

#### **Líneas Prioritarias en el curso 2002/03**

- Sensibilización de las Comisiones de Convivencia de Centros de Secundaria para realizar Proyectos Integrales.
- Apoyar y asesorar a los Centros EEP.
- Difundir materiales entre el profesorado.

- Proponer a la Coordinadora Provincial de Formación y a los CEPs realizar acciones formativas para impulsar estrategias de cambio.
- Formación interna de la Asesora del Gabinete.
- Buscar colaboraciones (Aytos, ONGs,...).
- Dar a conocer las buenas prácticas docentes.

**La creación de este Gabinete es una prueba de la preocupación de la Administración Educativa con respecto al tema de la violencia. La participación de los centros en la convocatoria Escuela Espacio de Paz, prueba, como ya se ha apuntado anteriormente, el interés del profesorado. A mi juicio son de destacar varios principios que han caracterizado la puesta en marcha del Gabinete hasta la fecha: reconocer el trabajo existente, la coordinación entre distintos Servicios e Instituciones, la formación y sensibilización del profesorado y la prevención. Su existencia permite un foro específico, a través de la participación de los centros en las convocatorias Escuela Espacio de Paz, demandas de asesoramiento, investigación, etc, que coordinado con otras actuaciones, puede ser muy positivo para la prevención de la violencia y mejora de las relaciones interpersonales en los centros educativos. El Gabinete de Paz y No violencia tiene su sede en la Delegación Provincial de Educación.**

## **FORMA JOVEN**

Se trata de un proyecto de intervención en centros escolares de Educación Secundaria de carácter intersectorial que pretende reducir las tasas de morbilidad y mortalidad en los jóvenes y las jóvenes incidiendo a nivel preventivo en una serie de factores de riesgo. Nace en el ámbito sanitario, pero a través de diversos acuerdos se extiende a Educación, Asuntos Sociales, Comisionado de la Droga e Instituto de la Juventud y de la Mujer. Las áreas de trabajo son la afectivo-sexual, las adicciones, accidentes de tráfico y problemas de conducta.

Este proyecto se inicia en el curso 2001 - 02 y en la actualidad se lleva en unos cuarenta centros de Educación Secundaria de Sevilla y provincia. Como requisitos el centro debe incluir sus actuaciones en su proyecto educativo y ser aprobado por el Consejo escolar. Es importante la colaboración de todo el profesorado pero de manera especial del Equipo directivo y del orientador u orientadora. Este recibe un curso de formación inicial cuando se inicia la experiencia y más adelante otro de perfeccionamiento. Al margen de que las actuaciones se integren en el plan de acción tutorial, los sanitarios colaboran directamente en el centro, abriendo asesorías para las consultas que de forma voluntaria quiera hacer el alumnado. Otra actividad consiste en la intervención de mediadores dentro del centro. Estos chicos y chicas que son alumnos que proponen los tutores reciben un curso de formación específico impartido por el Instituto de la Juventud.

**Puede ser un proyecto muy interesante para la prevención de los problemas de conducta, ya que se trata de una intervención intersectorial que facilita las derivaciones de unas administraciones a otras. La experiencia de la intervención de mediadores también puede resultar muy positiva. Aunque no va dirigido exclusivamente a los problemas de convivencia, en cualquiera de las áreas que se aborden, afectivo-sexual, adicciones etc., el ámbito de las relaciones interpersonales siempre estará presente.**

### **PROGRAMA INSTRUCCIONAL PARA LA EDUCACIÓN Y LIBERACIÓN EMOTIVA ( PIEL )**

Los autores de este programa son Pedro Hernández y M<sup>a</sup> Dolores García profesores de la Universidad de La Laguna. Los destinatarios son alumnos de cualquier nivel escolar con las adaptaciones oportunas, pero especialmente está pensado para mayores de diez años. Es un programa instruccional, pues se desarrolla en situaciones de enseñanza-aprendizaje y se fundamenta en criterios y estrategias pedagógicas. Se fundamenta en el hecho de que la conducta humana tiene una dimensión cognitiva, de forma que la inadaptación se produce en los

modos inadecuados de la mente en valorar e interpretar la realidad (moldes cognitivos). Tiene también una dimensión afectiva: en la inadaptación hay una canalización inadecuada de las emociones y por última una dimensión conativa: en la inadaptación hay hábitos inadecuados, consecuencia de los antecedentes y consecuentes se forma la conducta.

El programa consta de trece unidades. En ellas se trabaja el auto-concepto, el miedo, la tolerancia a la frustración, la amistad y las relaciones con los padres. Tiene dos unidades dedicadas al estudio. Aplicación individual o colectiva. La metodología consiste en una lectura, dar respuesta escrita, discusión en grupo, psicodrama y ejemplificación y realización de compromisos.

**Es un buen programa, fácil de aplicar en el medio escolar. Tiene el riesgo de que las actividades de papel y lápiz se conviertan en rutinarias.**

### **GRUPOS DE APOYO ENTRE PROFESORES (GAEPS)**

Es una línea de investigación teórica y práctica, llevada a cabo por la profesora Angeles Parrilla cuyo objetivo consiste en crear en los centros escolares culturas y estructuras de colaboración entre el profesorado. Consiste en la creación de pequeños grupos de compañeros de un mismo centro, que colaborativamente trabajan sobre problemas planteados por sus colegas. Se convierten así en un apoyo al profesorado desde la propia institución. Generalmente está formado por el profesor de pedagogía terapéutica y dos tutores. Someramente la metodología es la siguiente: el grupo recibe demandas de profesores que se plantean en las sesiones de trabajo., en la primera se trata de analizar entre todos, la demanda, a veces se plantea inicialmente un problema pero en el fondo hay otro. En la segunda fase se realizan propuestas de intervención. Estas propuestas no son prescriptivas. En la tercera parte, tras la aplicación de las medidas oportunas al caso, se realiza una valoración de los resultados.

**Se trata de un modelo que llena un vacío muy importante en el tema de la prevención de los problemas de convivencia, que**

**como todos sabemos, sin un esfuerzo de colaboración son imposible de solucionar y no sólo por lo que concretamente puede aportar este trabajo de colaboración, sino por lo que significa a todos los efectos para el alumnado, trabajar en un centro donde hay un clima y una cultura participativa versus competitiva, donde el profesorado trabaja de forma solidaria y no solitaria.**

# LA LITERATURA INFANTIL, MEDIO PARA LA INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON DIFICULTADES

---

Beatriz Hoster Cabo y Ana Belén Castilla



## SUMARIO:

En este artículo se aborda la literatura infantil como vía privilegiada para la intervención social en el proceso de adaptación de individuos con minusvalías. En él se analizan cuentos actuales que focalizan su historia en torno a un personaje que presenta algún tipo de discapacidad o alguna dificultad en el lenguaje, o lo presentan de forma tangencial. Asimismo, se ofrece un catálogo de cuentos, organizados por tipos de discapacidad o dificultad y edades orientativas de sus destinatarios.

## SUMMARY:

This article is about children's literature as a privileged means for social intervention in the adaptation of disabled people. We analyse modern tales which focus the story on a character who has some kind of handicap or difficulty with language or which present it in tangential form. We also offer a catalogue of stories organized according to kind of handicap or difficulty and in accordance with approximate age of readers.

## **1. El actual mercado literario para niños**

Que en nuestro país existe una escasa tradición lectora constituye una realidad que no escapa a ningún maestro, librero o bibliotecario. Sin embargo, es cierto que el mercado literario cuida especialmente al público infantil y es por ello que, con la frecuencia debida, especialmente al término de los periodos escolares y durante las vacaciones, las empresas dedicadas al libro nos presentan un amplísimo abanico de novedades dirigidas a los niños y, en ocasiones, también a sus padres.

Libros para informarse, para mirar, para jugar, para aprender a leer, algunos para soñar, otros para dormir(se) representan algunas de las líneas editoriales más habituales. Existen libros casi para todo y en ellos se puede aprender una parte importante de lo que será nuestro saber personal.

Ante tal cantidad y variedad se hace imprescindible, sin embargo, saber mirar. En este sentido, un breve análisis de la situación nos mostrará que solo una parte de tal producción la constituye material literario y, aún dentro de este porcentaje, podremos observar que las corrientes son múltiples y muy variadas.

En efecto, la actual creación literaria para niños evidencia la existencia de diversas tendencias tanto formales como temáticas. Desde el libro de imágenes al libro de bolsillo, pasando por el álbum ilustrado, podemos encontrar en los estantes de librerías y bibliotecas formatos adecuados a distintas edades y niveles de lectura. En cuanto a géneros, predomina notablemente el narrativo, pero es posible descubrir, aunque en ocasiones nos cueste algo más de esfuerzo, ediciones de poesía y teatro para la infancia. Temáticamente encontramos, de igual modo, multitud de posibilidades. Destacaríamos, en este último sentido, una creciente producción correspondiente a nuevos autores que incorporan a sus historias la complejidad de la sociedad actual. A estas últimas creaciones nos dedicaremos en adelante.

## **2. La literatura infantil, reflejo de la sociedad actual**

Desde sus inicios, la literatura dirigida a niños ha estado caracterizada por contener, en mayor o menor grado, cierto componente formativo ético, moral o didáctico. En este sentido, los textos solían incorporar personajes más o menos arquetípicos, que los niños -y tam-

bién los adultos- pudiesen reconocer y calificar de forma inmediata: ogros, dragones, brujas, héroes, víctimas, villanos y señores.

En la actualidad, los textos literarios para niños se han liberado de esta condición y es posible localizar numerosos ejemplos en los que el juego con las convenciones literarias y el disfrute lector se convierte en un objetivo prioritario y en los que el aprendizaje -siempre posible- es producto no tanto de la imposición de determinado mensaje como del trabajo reflexivo del lector -adultos y niños que disfrutan de la lectura en compañía- una vez leído el texto. Se trata de historias que reflejan múltiples ambientes y circunstancias -tanto del mundo cotidiano y cercano al niño como de otros más lejanos y fantásticos-, que promueven la imaginación y proponen juegos de reconocimiento de claves intertextuales. En estos textos no es extraño hallar, como recoge Teresa Colomer (*La formación del lector literario*, 1998: 209-221), nuevos temas hasta ahora ausentes en los libros para niños. Hablamos, por ejemplo, de argumentos que generan actitudes modernas que dan respuesta a la problemática de la sociedad actual, que plantean la defensa de valores genéricos como son el respeto, la tolerancia y la libertad, y que propugnan la vida placentera y armónica del individuo en su entorno natural, que denuncian el poder autoritario y todas aquellas formas de alienación asociadas a la sociedad industrial moderna. Representan, en fin, textos en los que caben -la mayoría de las veces sin distorsiones ni falsas posturas paternalistas- personajes y temas hasta ahora considerados *inadecuados* para la infancia, tales como la muerte, la separación, la enfermedad o la minusvalía.

Estos textos incorporan frecuentemente, junto al factor literario, cierto componente psicológico, de modo que es factible presentar al niño -a través del cuento o la novela- situaciones que le afecten directa o indirectamente, planteándole al mismo tiempo fórmulas para superar determinados miedos o traumas.

En otros casos, el libro contiene elementos argumentales o personajes que colocan al niño ante situaciones sociales que presentan cierta problemática y le ayudan a conformar modelos de comportamiento (por ejemplo, ante la degradación medioambiental o la discapacidad de otras personas).

Calificar de "infantiles" a estos textos puede ser, en ocasiones, algo arriesgado. El mero hecho de haber sido escritos para el público infantil no imposibilita que muchos de ellos contengan diferentes niveles de sentido que permiten tanto a niños como a adultos una lectura rica y placentera. Y se podría decir, incluso, que muchos requieren una lectura compartida y un comentario posterior. De ahí la importancia de la formación y la sensibilización del adulto como mediador entre la literatura y el niño.

### 3. Nuestra investigación

Durante los cursos académicos 1998/2001, desarrollamos en el CES Cardenal Spínola de Sevilla un trabajo de investigación centrado en el *Análisis de la Literatura Infantil actual en España*, que produjo como resultado la confección de una amplia base de datos sobre cuentos infantiles de autor, todos ellos impresos. En aquel momento, fueron objeto de estudio prioritario en las obras seleccionadas la presencia de temas actuales y la innovación en la ilustración.

Durante el curso 2001/2002, una vez concluida aquella fase de la investigación, estimamos oportuno reducir el campo de revisión temática, centrándolo en el mundo de las discapacidades, para lograr un acercamiento más profundo a esta realidad social reflejada por la literatura infantil.

Así pues, decidimos recopilar toda la información posible referida al tratamiento de las discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, así como las dificultades en el desarrollo del lenguaje, en la literatura infantil contemporánea. La finalidad de este trabajo fue la de elaborar un nuevo material informativo y didáctico, que pudiera ser de utilidad a los docentes y otros profesionales de la educación en su trabajo para la integración dentro y fuera del aula.

Concretamente, nos concentramos en la selección de dos tipos de obras:

- Cuentos de autor actuales, impresos y disponibles, en los que se contemplara como protagonistas a personas con discapacidad
- Cuentos de autor actuales, impresos y disponibles, que consideraran como destinatarios a personas con discapacidad.

Asimismo, los títulos que fuimos recopilando, los clasificamos en cuatro grupos, en función del tipo de discapacidad o dificultad<sup>1</sup>:

- discapacidad física,
- discapacidad psíquica,
- discapacidad sensorial
- dificultad en el desarrollo del lenguaje.

Como criterio complementario al que acabamos de mencionar, nos regimos por las edades oficialmente recomendadas para el destinatario. Sabemos que esta restricción debe interpretarse como meramente orientativa, puesto que, en última instancia, son las circunstancias personales de cada niño las que lo convierten en receptor válido de una obra. No obstante, y con la justificación de facilitar a otros docentes interesados en este tema el manejo de la base de datos resultante de nuestra investigación, agrupamos los títulos en tres franjas de edad:

- de 0 a 5 años
- de 6 a 8 años
- de 9 a 11 años

El trabajo consistió principalmente en analizar y valorar las muestras seleccionadas e iniciar la creación de una base de datos, susceptible de ser ampliada en fases posteriores<sup>2</sup>.

Con tal objetivo, diseñamos un modelo de ficha para el análisis que destacara, además de las referencias bibliográficas y la síntesis respecto al contenido, los temas tratados en la obra correspondiente, el perfil de los personajes y dos últimas cuestiones fundamentales: el tratamiento de la discapacidad y observaciones respecto al destinatario.

En cuanto a este último aspecto, y en consonancia con lo expuesto con anterioridad, consideramos que las obras de referencia pueden contemplar, implícita o explícitamente, a varios tipos de destinatarios:

- personas con alguna dificultad o discapacidad (sean niños o adultos).

- personas que trabajan para los discapacitados, especialmente docentes.
- otras personas que conviven con discapacitados, fundamentalmente familiares, amigos y compañeros.
- personas que conocen tangencialmente la realidad de los discapacitados o ni siquiera la conocen.

En nuestra investigación, partimos de la base de que la literatura infantil puede ser una vía privilegiada para la intervención social en el proceso de adaptación de individuos con minusvalías, ya que existen obras, sobre todo narrativas, que focalizan su historia en torno a un personaje que presenta algún tipo de discapacidad -física, psíquica o sensorial- o alguna dificultad en el lenguaje.

Por nuestra parte, opinamos que el mero hecho de dar a conocer a través de la literatura la realidad que viven los individuos que sufren algún tipo de discapacidad -en una proporción más o menos equilibrada de realidad e imaginación- ya supone un importante avance en la tarea de la integración social.

No obstante, al iniciar la investigación nos cuestionamos si el tratamiento literario del conflicto psicológico y social que provoca la minusvalía resultaba adecuado en cada una de las obras.

Y a este respecto, tras la valoración de diversas obras literarias concretas, hemos llegado a las siguientes conclusiones respecto al tratamiento del tema y su posible percepción por parte de los destinatarios:

- Algunas obras parecen más adecuadas como medios de concienciación -entre niños sin ningún tipo de minusvalía- respecto a la discapacidad y su integración, que como ayuda para que los niños afectados por la misma discapacidad que el protagonista desarrollen un proceso de aceptación, bien sea porque se proponen soluciones inverosímiles, bien porque el tratamiento del tema pueda herir su sensibilidad.
- Por lo tanto, consideramos que resultan más interesantes y constructivas aquellas obras que plantean expectativas de superación realistas -basadas en las habilidades que tiene el personaje afecta-

do-, que aquellas otras que proponen soluciones inverosímiles al problema -potenciando el desarrollo de actividades imposibles-.

- Una forma alternativa de tratar la discapacidad consiste en presentarla de forma desfocalizada, esto es, no se aborda como problema, sino que se considera implícitamente aceptada, tanto por el protagonista como por los demás personajes, desplazándose el conflicto hacia otra cuestión. Esta naturalidad en el tratamiento del tema facilita, en principio, la labor de integración dentro y fuera del aula, sin herir la sensibilidad de los niños discapacitados.

De igual modo, hemos alcanzado las siguientes conclusiones referidas a otros aspectos de la investigación:

- En cuanto al número de obras para niños entre seis y once años que hemos localizado, relacionadas con las personas discapacitadas como protagonistas (unas cuarenta), consideramos que es bastante bajo en relación con la producción literaria infantil global. La escasez de cuentos y novelas referidos al tema de la discapacidad quizás podría considerarse un síntoma de falta de sensibilización social.
- Después de poner en práctica, en un aula concreta del primer nivel del segundo ciclo de Primaria, la narración de algunos cuentos seleccionados, comprobamos que no es posible generalizar cuando tratamos con personas con discapacidad respecto al aprovechamiento de la literatura infantil como recurso didáctico. Luego, el uso de la literatura infantil como medio favorecedor de la integración en el aula es siempre relativo y está sujeto a diversos factores, como las características del alumno y las del medio que lo rodea, o la sensibilidad con que el docente aborde el tratamiento del tema, entre otros.
- Por tanto, una vez finalizado el análisis de todas las muestras habría que llevar a la práctica el proyecto en varias aulas de centros de la provincia donde se encuentren alumnos discapacitados integrados. De esta forma, partiríamos de la realidad social en que se mueve el alumno discapacitado y, en función de ésta y de su nivel de integración, veríamos si se puede o no actuar y cómo deberíamos hacer-

lo en estos casos concretos. No obstante, los resultados que obtuviéramos de esa experiencia habría que considerarlos -siendo consecuentes con nuestra hipótesis- como datos correspondientes a casos puntuales, no extrapolables a otros supuestos contextos, ni generalizables.

- Existen obras que contemplan expresamente a las personas discapacitadas como destinatarias. En el campo de la deficiencia visual, se adaptan ilustraciones y textos en tinta con el objetivo de facilitar el acceso a la información a las personas con bajo resto visual o ceguera total. Por otro lado, hemos encontrado escasas adaptaciones específicas para las personas con deficiencia auditiva, aunque es posible que existan publicaciones pequeñas como, por ejemplo, cómics. Tampoco hemos encontrado obras destinadas exclusivamente a personas con deficiencia mental, ya que simplemente se utilizan libros que se corresponden con su nivel de competencia curricular en el área de lengua.
- Respecto a la discapacidad motriz, podríamos decir que sí existen libros que contemplan a estas personas como destinatarias. Al igual que ocurre en el apartado de deficiencia visual, se toman obras originales y se adaptan para facilitar el acceso a la información facilitando su manejo (pasar a formato software para el ordenador, etc.) e impedir su deterioro (plastificados, por ejemplo).

Presentamos, a continuación, a modo de ejemplo, una ficha de análisis correspondiente a cada uno de los grupos en los que se ha convenido organizar el corpus de obras literarias, que también se incluye en este artículo. Las correspondencias, por tanto, son las siguientes:

- Protagonista con discapacidad física, destinatario de 6 a 8 años: ficha n.º 1
- Protagonista con discapacidad física, destinatario de 9 a 11 años: fichas n.º 2 y 3
- Protagonista con discapacidad psíquica, destinatario de 6 a 8 años: ficha n.º 4
- Protagonista con discapacidad psíquica, destinatario de 9 a 11 años: ficha n.º 5

- Protagonista con discapacidad sensorial, destinatario de 0 a 5 años: ficha n.º 6
- Protagonista con discapacidad sensorial, destinatario de 6 a 8 años: ficha n.º 7
- Protagonista con discapacidad sensorial, destinatario de 9 a 11 años: ficha n.º 8
- Protagonista con dificultad en el desarrollo del lenguaje: destinatario de 9 a 11 años: ficha n.º 9.

Por último, debemos señalar que los comentarios que hemos hecho sobre cada obra son observaciones e impresiones personales, partiendo siempre de la lectura del libro, así como de nuestros conocimientos previos acerca de la literatura infantil y cada una de las discapacidades.<sup>3</sup>

## INTERPRETACIÓN DE OBRAS

### FICHAS ANALÍTICAS

**Ficha n.º 1: protagonista con discapacidad física, destinatario de 6 a 8 años**

#### ***1. Identificación***

Título: Amahl y los Reyes Magos

Escritor: Menotti, G.C.

Ilustrador: Cuixart, Jesús M.

Traductor: Díaz-Plaja, Aurora

Editorial: Lumen

Colección: Grandes autores

Ciudad: Barcelona (España)

Año de publicación: 1963

Idioma original: inglés

Nº de edición: primera

Nº de páginas: 93

Nº de ilustraciones: 42

Localización de la muestra: biblioteca pública provincial Infanta Elena

Signatura: I/ama (amarillo)

## **2. Género**

Se trata de una obra que mezcla realidad y fantasía con gran habilidad. Intercala personajes reales (pastores, Amahl, madre de Amahl, ...) y fantásticos (Reyes Magos, paje, camellos que vuelan, ...), situándolos en escenarios igualmente reales.

## **3. Síntesis argumental**

El casual encuentro de Amahl, un joven pastor cojo, pero alegre y soñador, con los tres personajes más buscados por todos los niños del mundo la noche del 5 de Enero: los Reyes Magos, que van en busca de un "niño" pequeño que acaba de nacer, guiados por una estrella con cola y de brillo sin igual. Una historia bañada por la magia de estos tres personajes, el amor de una madre hacia su único hijo y la generosidad de aquellos que ofrecen todo lo que tienen, aunque sea poco.

## **4. Tema**

Principal: *La curación como recompensa a la bondad.*

Secundarios:

- La pobreza
- El poder de los sueños
- Consideración de la capacidad imaginativa infantil como una forma de mentir
- Los milagros
- La gratitud como respuesta a la curación.

## **5. Personajes**

Protagonistas:

Nuestro personaje principal se llama Amahl. Es un chiquillo alegre y soñador, que no ha perdido su sonrisa a pesar de estar cojo y ser pobre. Es original e imaginativo, tanto que su madre cree que siempre miente, en lugar de pensar que sólo inventa sin maldad. Es músico y poeta, toca la flauta mejor que ningún otro pastor. Adora a su madre y se lamenta por no poder ocupar el lugar de su padre, muerto, a causa de su discapacidad.

Personajes secundarios: madre de Amahl, Reyes Magos: Melchor, Gaspar y Baltasar, Niño Jesús (lo llaman en un principio “el niño” y después Hijo de Dios) y Estrella de Oriente (guía a los Reyes Magos)

Personajes terciarios: padre de Amahl (fallecido), vecinos y pastores, paje, camellos, papagayo, gato y gorrión (amigos incondicionales de Amahl).

Adversarios:

En un principio se podrían considerar como tales a algunos vecinos y pastores, ya que, en cierta forma, discriminan a Amahl por ser cojo; pero después se arrepienten y lo aceptan (adversarios reconvertidos).

### **6. Tratamiento de la discapacidad**

En esta obra se presenta la discapacidad física como algo diferente pero aparentemente aceptado, con lo que los protagonistas deben vivir.

El sujeto discapacitado aparece como protagonista de una historia fantástica que no tiene relación directa con su discapacidad ni intenta explicarla: la visita accidental de los tres Reyes Magos en medio de una noche fría mientras siguen a la Estrella de Oriente. Por tanto, esta obra se podría decir que no presenta la discapacidad como algo traumático, sino que por el contrario nos muestra cómo convivir con ella, haciendo frente a los problemas.

A pesar de ello, al final se comete, en nuestra opinión, un fallo en el desenlace: el niño no llega a ser totalmente feliz hasta que no recupera por completo su movilidad. Luego, no se continúa con la enseñanza inicial: aprender a convivir con la discapacidad, así como cualquier problema que cualquiera pudiera tener.

### **7. Observaciones respecto al destinatario**

Como consecuencia de todo lo visto hasta ahora, podríamos decir que nos encontramos ante una obra hermosa con la que probablemente podríamos tratar la integración en el aula sin causar ningún daño a los niños con este tipo de discapacidad, aunque el desenlace, como hemos comentado anteriormente, no sea el más adecuado.

Sin embargo, muy a pesar nuestro, nos encontramos con una objeción respecto al destinatario de la obra, dirigida a personas con una cierta creencia religiosa cristiana, niños o adultos. Bien podemos decir que en un principio no lo parece, ya que la historia de los Reyes Magos es algo aceptado y practicado tanto por creyentes como no creyentes, cada uno desde su punto de vista. El problema surge al final, cuando Amahl, el protagonista, sana, según los Reyes Magos, gracias a un milagro del Hijo de Dios, al que decide ir a dar las gracias, marchándose así con los Reyes Magos en su búsqueda, a pesar de que para ello tenga que abandonar a su madre.

Luego, no sólo no se le enseña al niño, discapacitado o no, a vivir con sus problemas y aceptarse a sí mismo tal y como es, sino que además se atribuye su curación a una fuerza sobrenatural como única solución al problema, desconsiderando la labor de los médicos y otros especialistas relacionados con el tema.

Por otra parte, teniendo en cuenta la fecha en que se editó y las creencias tan arraigadas de aquella época, podemos decir que nos hallamos ante un relato maravilloso y ameno, innovador para su época y destinado tanto a mayores como pequeños.

### **Ficha n.º 2:**

**Protagonista con discapacidad física, destinatario de 9 a 11 años**

#### ***1. Identificación***

Título: ¡Quítate esa gorra!

Escritor: Fonseca, Migdalia.

Ilustrador: Martínez, Enrique.

Editorial: Alfaguara-Unicef.

Colección: Derechos del niño.

Ciudad: Madrid (España).

Año: 2000.

Idioma original: español.

Nº de páginas: 31

Nº de ilustraciones: 26

ISBN: 84-204-5831-7

Edad recomendada: 8-11 años

Localización de la muestra: Biblioteca Pública Provincial Infanta Elena.

Signatura: I- qui (morado).

ISBN: 84-204-5831-7

## **2. Género**

Nos encontramos ante una obra realista moderna, ya que todos sus personajes son seres humanos y se desenvuelven en un mundo tan cotidiano como el nuestro, con problemas tan reales como los de cualquier persona, observados, además, desde la óptica de la discapacidad.

## **3. Síntesis argumental**

La ternura y el afán de superación de un niño al que la naturaleza le ha negado ser físicamente como los demás, pero no le ha prohibido que luche por alcanzar las mismas metas que ellos.

La historia de un niño que, aparentemente afronta su problema, pero que en verdad intenta ocultarlo bajo *una gorra azul*, que impide que el mundo vea el gran chichón que tiene en su cabeza, acompañado de su discapacidad motórica, como consecuencia de la incompreensión de algunas personas.

## **4. Tema**

Principal: *El derecho a la integración de todos los niños diferentes.*

Secundarios:

- Discapacidad física.
- Aceptación/ no aceptación de nuestras limitaciones.
- Lucha por sobrevivir.

- Aceptación/ no aceptación familiar de las discapacidades.
- Vergüenza ante la discapacidad de un ser cercano como con secuencia de los comentarios poco acertados.
- Aceptación de una discapacidad entre iguales.
- El apoyo y el valor de la amistad verdadera.

## **5. Personajes**

### Protagonistas:

El personaje principal es Adrián, un niño físicamente discapacitado: aparato en la pierna izquierda, deformación de la cabeza y problemas intestinales. Es delgado y no muy alto, pero sus ojos son el reflejo de su gran corazón y su alegría interior. Siempre sonrío e intenta complacer a los demás.

Personajes secundarios: Inés y Cesar (padres de Adrián), Carla (hermana de Adrián), Pablo (abuelo de Adrián), Pepe (amigo de Adrián), Anabelle (Novia de Adrián) y un pájaro (acompaña al protagonista durante toda la historia, podría considerarse uno de sus amigos, pero en ningún momento se le menciona en el texto, esto se descubre a través de las ilustraciones).

Otros personajes: vecinos, vendedores del mercado, espectadores, médicos y enfermeras.

### Adversarios:

En un principio el entrenador, ya que no quiere a Adrián dentro del equipo por ser discapacitado, aunque más tarde confía en él y en sus capacidades aunque sean limitadas.

## **6. Tratamiento de la discapacidad**

Aparentemente se presenta a las personas discapacitadas como seres valientes y dispuestos a enfrentarlo todo de cara a los demás, pero realmente se les muestra como personas que intentan ocultar su deficiencia al no soportar los comentarios intolerantes de algunas de las personas que los rodean (gorra azul para cubrir la malformación de la cabeza).

Por otra parte, se presentan unas expectativas de superación poco realistas, intentando potenciar el desarrollo de actividades imposibles, por ejemplo llegar a ser un buen jugador de fútbol cuando tiene una

parálisis parcial de la pierna derecha, obteniendo a cambio recompensas poco probables por conseguirlo: salir con la chica más guapa de la clase. En nuestra opinión, no es que un alumno con este tipo de discapacidad no pueda lograr esta recompensa, sino que no es realista que lo consiga de la forma descrita en el libro, por tanto no se educa en el camino correcto (potenciar las habilidades que se tienen), sino que se dan soluciones imposibles al problema.

Dos posibles explicaciones para el tratamiento literario del desenlace de esta historia serían: o bien que el niño está soñando con lo que realmente le hubiera gustado hacer, o bien que entre sus amigos y familiares le preparasen el partido para satisfacer su ilusión.

### **7. Observaciones respecto al destinatario**

La obra que tenemos ante nosotros forma parte de una de las colecciones más actuales que existen dedicadas a la infancia: **Colección derechos del niño**. Se compone de 10 obras, dirigida cada una de ellas a tratar uno de los 10 derechos fundamentales de los niños, mostrándolos de forma lúdica e intentado promover la existencia de un mundo más solidario y justo para todos.

Como podemos comprobar, se trata de un proyecto innovador para trabajar la educación en valores en el aula. Sin embargo, en nuestra opinión y considerando las características de la obra de referencia, este cuento no sería un instrumento adecuado para promover la integración de individuos con discapacidad en la escuela, en general, ni en el aula, en particular, ya que ofrece una imagen irreal de las personas con deficiencia motórica al potenciar el desarrollo de actividades imposibles para ellos: jugar al fútbol cuando tiene una discapacidad grave en la pierna derecha. Por tanto, tampoco sería la obra indicada para trabajar con las personas afectadas por este problema.

**Ficha n.º 3: protagonista con discapacidad física, destinatario de 9 a 11 años**

**1. Identificación**

Título: Juana y el seis veinticinco

Escritor: Hernández, Pau Joan

Ilustrador: Espluga, María

Traductor: Ribes, Natalia

Editorial: Edebé

Colección: Tucán

Ciudad: Barcelona (España)

Año de publicación: 1998

Idioma original: catalán

Nº de edición: primera

Nº de páginas: 98

Nº de ilustraciones: 10

Localización de la muestra: Bibliot. Pública Provincial Infanta Elena

Signatura: I/ jua (amarillo)

ISBN: 84-236-4756-0

**2. Género**

Nos encontramos ante una historia claramente realista, que se caracteriza por la cotidianeidad de sus personajes y escenarios, introduciendo a la vez toques innovadores (temática, ilustraciones, desenlace real, ...) que la convierten en una obra realista moderna.

**3. Síntesis argumental**

La historia de una adolescente y sus fieles amigos que nos demuestran que el deporte y la educación son derechos de todos, incluso de aquellos que son discapacitados (integración), luchando contra personas que aún creen en la segregación.

A través de esta obra se nos muestra que los superhéroes no son personajes fantásticos, que realmente existen, son aquellos que luchan a diario por su superar su discapacidad y los que permanecen a su lado ayudándoles en la batalla y buscando soluciones a sus problemas (amigos, familiares, médicos, especialistas, voluntarios,...).

#### 4. Tema

Principal: El valor de la amistad para hacer frente a la discapacidad.

Secundarios:

- La inseguridad frente a los problemas.
- Miedo e incompreensión ante las discapacidades.
- Aceptación de la discapacidad por parte de algunos miembros de la comunidad frente a la actitud de discriminación y exclusión de las personas discapacitadas por parte de otro sector de la sociedad.
- La hipocresía (mentira).
- El deporte en la escuela.
- Los beneficios del trabajo en equipo.
- El poder de persuasión de la prensa.
- La importancia de la labor médica y el voluntariado de los hospitales.

#### 5. Personajes

Protagonistas:

El personaje principal de la obra es una niña pelirroja, muy alta, muy fuerte, delgada y de ojos marrones; le gusta el deporte y divertirse con sus amigos, pero también trabajadora e inteligente y además, es simpática y cariñosa, a pesar de que en ocasiones salgan a relucir sus defectos (su carácter,...). Por tanto, Juana es una niña como otra cualquiera, pero hay algo que la hace diferente: es discapacitada física (displejia), lo cual la limita pero le impide tener todas las características mencionadas anteriormente.

Personajes secundarios: Lara (narradora, su mejor amiga), el tío Víctor (tío de Lara, periodista), Jorge (entrenador y profesor), Leila, Rosario, Julia, Marta, Gema, Laura y Eugenia (jugadores del equipo de baloncesto).

Personajes terciarios: Silvia (profesora), otros profesores, los padres de Juana (taxistas), equipos contrarios y Jaime (director del periódico de Víctor).

Adversarios:

Directora del centro escolar (también tutora de Juana, quería echarla debido a su discapacidad), el presidente de la asociación de padres (presiona a la directora para que eche a Juana).

### **6. Tratamiento de la discapacidad**

Para comenzar, podríamos decir que tenemos entre nuestras manos una obra realista y actual, el caso de una joven brillante a quien una enfermedad le obliga a dejar aparcada una parte importante de su vida: el baloncesto, al menos las competiciones, a quien además personas del centro, que aceptan la integración sólo en teoría, intentan echar de éste porque les crea una mala imagen.

Por tanto, puede ser una obra adecuada para mostrar a los niños una realidad que se está dando en algunas escuelas, pero sobre todo en la sociedad en general: la discriminación social, y en ciertas ocasiones educativa, de algunas personas con discapacidad. A pesar de todo, si tuviésemos un alumno con paraplejia –la discapacidad que se presenta en esta obra– el profesor debería juzgar por sí mismo hasta qué punto es beneficioso para el niño afectado trabajar la aceptación de su discapacidad enfrentándola directamente en presencia de sus compañeros. Asimismo, el docente debería considerar si es oportuno mostrar al alumno una serie de problemas con los que tal vez nunca se haya encontrado.

En consecuencia, desde nuestro punto de vista, ésta no sería la forma más adecuada de trabajar la discapacidad y su integración si tenemos alumnos con este problema dentro del aula, aunque como hemos dicho antes sí podemos usarla en ocasiones como forma de concienciación.

### **7. Observaciones respecto al destinatario**

Podríamos decir que esta obra, como tantas otras que tratan la discapacidad, va dirigida mayormente a padres, familiares, docentes y amigos del sujeto discapacitado, pero no al propio sujeto por las razones ya expuestas en el punto anterior (*Tratamiento de la discapacidad*), aunque podría existir la excepción de ser utilizada con estos alumnos cuando los problemas sociales que se presentan en la obra son los mismos o similares a los que sufre el sujeto. En este caso ya no estaríamos usando la literatura infantil como recurso para la integración en el aula, sino como un recurso didáctico de intervención educativa individual dirigida exclusivamente al sujeto que presenta la discapacidad.

**Ficha n.º 4: protagonista con discapacidad psíquica, destinatario de 6 a 8 años**

**1. Identificación**

Título: Los mejores amigos.

Autor/a del texto: Anderson, Rachel.

Ilustrador/a: McNicholas, Shelagh.

Colección: Infantil.

Editorial: Alfaguara.

Ciudad: Madrid.

Año de publicación: 1995.

Idioma original: español

Traductor/a: Rozarena, P.

Nº de edición: primera

Nº de páginas: 62

Nº de ilustraciones: 72.

Localización de la muestra: Propiedad privada

I.S.B.N: 84-204-4377-8

**2. Género**

Nos encontramos ante una historia real, ya que sus personajes son seres humanos y el contexto en el que se desarrolla es una ciudad y la casa donde vive la protagonista. No aparecen elementos fantásticos a lo largo de su desarrollo, manteniéndose a lo largo de toda la obra un argumento realista.

**3. Síntesis argumental**

La autora nos cuenta a través de su obra la historia de Bea, una niña alegre y divertida.

Bea tiene síndrome Down, pero eso no le impide ir al colegio, jugar y relacionarse con otros niños. Sin embargo, con quien más le gusta jugar es con su hermana Ana.

El problema surge cuando Ana empieza a jugar todas las tardes con una amiga, Isa. A ella no le gusta jugar con Bea, ya que no comprende lo que le ocurre y la ve como alguien extraño, mientras que Ana siempre intenta defenderla y hacerle comprender la situación.

En medio de este lío aparece Juan, un vecino nuevo, con el que Bea pasará momentos muy divertidos.

#### **4. Tema**

Principal: La amistad

Secundarios:

- Los celos.
- Incomprensión y no aceptación de las personas con discapacidad como consecuencia del desconocimiento sobre el tema.
- La familia como principal fuente de apoyo y amistad.
- La sinceridad.
- El perdón.

#### **5. Personajes**

Protagonistas:

La protagonista se llama Bea y tiene aproximadamente 10 años. Tiene el pelo corto y su estatura es media. Es alegre, divertida, inquieta y muy sensible, le gusta jugar y ser amiga de cualquiera, pero sobre todo de su hermana Ana, con quien siempre ha jugado.

Es una niña maravillosa, lo único que la diferencia de otros niños es que tiene síndrome Down, lo cual no le impide realizar las mismas actividades que ellos: ir a la escuela, jugar con sus amigos, ayudar en casa,...

Personajes secundarios: Ana (hermana de Bea), madre de Bea, Juan (amigo de Bea) y Pelos (mascota de la familia: un perro)

Adversarios:

Isa, la amiga de Ana, que por desconocimiento acerca del síndrome Down (discapacidad psíquica) desprecia a Bea, se ríe de ella y no la deja jugar con su hermana y con ella.

Se trata de una adversaria reconvertida (nueva tendencia de la literatura infantil), ya que al final comprende las limitaciones de Bea, aprende a verla como una persona igual a ella y los problemas de aceptación desaparecen.

#### **6. Tratamiento de la discapacidad**

Nos encontramos ante una obra muy realista, que nos narra algo

tan cotidiano como el tratamiento que reciben los niños con síndrome Down por parte de aquellas personas que por miedo o desconocimiento los tratan de una forma inapropiada. Esta situación podría generalizarse a cualquier discapacidad, así como a otras dificultades del desarrollo y del aprendizaje.

La aceptación familiar de este hecho y su interés por integrarlas son dos aspectos positivos a destacar sobre el trato hacia las personas con discapacidad. En esta historia, sienten hacia la protagonista un gran cariño, pero sin sobreprotegerla en ningún momento, por el contrario, la tratan como un miembro más de la familia sin dejar de considerar sus limitaciones y necesidades.

El cuento podría ser adecuado para abordar la discapacidad sólo en cierta forma. Nos muestra la realidad sin tapujos, tal y como es, tanto lo positivo como lo negativo. Esto tiene unas consecuencias: los toques de crueldad infantil que aparecen podrán ser más o menos apropiados en función de la edad del lector, las necesidades educativas especiales que presente y la posible interpretación que éste pueda hacer.

Por tanto, consideramos que, en función de las características del receptor, la obra debería ser leída conjuntamente con un adulto, ayudándole éste a su correcta comprensión y evitando así posibles interpretaciones equívocas por parte del lector infantil y/o discapacitado.

### **7. Observaciones respecto al destinatario**

Creemos que esta obra no debería dirigirse a las personas con síndrome Down como medio para ayudarles a aceptar su discapacidad; pudiendo sin embargo ser útil en caso de que el problema ya existiese, puesto que en definitiva el final es feliz y el problema se supera.

Por tanto, consideramos que este libro podría dirigirse a personas adultas y a niños que no tengan este problema, para que conozcan la realidad y aprendan a respetar las diferencias.

La edad aproximada a la que va dirigida esta obra oscila entre los 6 y los 8 años. Considerando el trato de Isa hacia la protagonista, desde nuestro punto de vista esta obra debería dirigirse a niños de mayor edad, quizás a partir de los 8 años, ya que en edades anteriores podríamos mostrarles una forma de tratar a estos niños que ellos desconocen y que

quizás no puedan comprender bien y, en consecuencia, confundirles.

**Ficha n.º 5: protagonista con discapacidad psíquica, destinatario de 9 a 11 años**

**1. Identificación**

Título: Jojo. Historia de un saltimbanqui.

Escritor: Ende, Michael.

Ilustrador: Liarde.

Traductor: Gruber, Analis y Casas, Flora.

Editorial: Debate. (FALTA COMPROBAR)

Colección: Debate bolsillo.

Ciudad: Madrid (España).

Año de publicación: ¿1982?. (FALTA COMPROBAR)

original: Inglés.

Nº de edición: primera (en edición de bolsillo). (FALTA COMPROBAR)

Nº de páginas: 144

Nº de ilustraciones: 27

Localización de la muestra: Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola

Signatura: 82-93/ END/ joj

ISBN: (véase anexo: base de datos)

**2. Género**

Podríamos considerar que existe un doble género: se trata de una historia fantástica tradicional, por sus personajes (príncipes, espejo mágico, ...), aunque también aparecen elementos innovadores (como figuras del ajedrez humanas), que a su vez está enmarcada en una historia real, donde aparecen personajes humanos cuyas vidas se desarrollan en escenarios reales.

**3. Síntesis argumental**

Inexplicable mezcla de fantasía y realidad que tiene como protagonistas a una niña con discapacidad (deficiencia mental) y a su mejor amigo, un payaso.

Una historia que nos recuerda que, desde el punto de vista de la fantasía,

las cosas a veces no son lo que parecen ser, que todo tiene una explicación.

#### **4. Tema**

Principal: *La belleza interior.*

Secundarios:

- La discapacidad como un problema que impide progresar al propio sujeto y a quienes le rodean.
- La unidad familiar frente a la ambición.
- El poder de la fantasía.
- El triunfo del amor frente al mal.
- El poder del dinero.
- La indefensión de los más débiles ante los poderosos.
- La envidia.
- Los celos.
- La mentira.

#### **5. Personajes**

Protagonistas:

Aparecen dos protagonistas:

- Eli, una niña de unos 10 ó 12 años, alta y delgada, sucia y vestida con ropa usada que le viene grande, pero con un gran corazón y una visión positiva de la vida. En la parte real de la obra es discapacitada psíquica (retraso mental), pero en la parte fantástica se convierte en una hermosa princesa (protagonista).
- Jojo, un payaso de circo borracho y mal vestido, de aproximadamente unos 50 años, alto y delgado. Es el principal apoyo de Eli, a quien nunca culpa de sus desgracias y siempre le cuenta cuentos. Es el narrador de la parte fantástica de la historia (cuento) y a la vez el protagonista de ésta (príncipe Joan) junto con Eli.

Personajes secundarios: Bux (ventrílocuo), Ottokar (muñeco parlante de Bux), Yussuf (mago), Pippo (acróbata y malabarista), Lola (equilibrista), Wilma (tiradora de pistola y lanzadora de cuchillos) y el bufón del príncipe Joan.

Personajes terciarios: los reflejos del espejo (doncellas, animales, flores, ...), ministro del matrimonio, altos dignatarios, figuras del juego y novias del príncipe.

#### Adversarios:

Existen dos adversarios:

- Angramain, una araña gigante y peluda, manipuladora y mentirosa. Es el principal adversario de la parte fantástica de la obra.
- Kalophain, el espejo mágico de Eli (parte fantástica). Envidioso, celoso y traicionero. Cómplice de Angramain. Al final se arrepiente y enmienda su error (adversario reconvertido, siguiendo una tendencia actual de la Literatura Infantil).
- Dueños del lugar donde viven los saltimbanquis, que les obligan a irse o bien a trabajar pagando un precio muy alto: abandonar a Eli.

#### **6. Tratamiento de la discapacidad**

Nos encontramos ante una obra que mezcla la realidad con la ficción (fantasía moderna), intentando demostrar que las personas no somos en realidad lo que parecemos ser: Eli es una niña con retraso mental, que se da a entender que en realidad es una princesa, pero es sólo parte de la ficción de esta historia.

A pesar de todo, no describe la realidad educativa y cotidiana de una persona con deficiencia mental, sino que nos muestra un caso muy particular, utilizando a la niña como un símbolo en el cuento, pero sin promover su integración en el mundo. Nos muestra a Eli como una princesa que en sus sueños lucha por lo que quiere, pero no en su vida real. Luego, no potencia las habilidades que la niña tiene para seguir adelante en el mundo que le rodea, sino que, por el contrario, es presentada como una niña desvalida e inservible. En consecuencia, vemos cómo todos los miembros de la compañía tienen que renunciar a sus sueños por ella, para cuidarla y protegerla. Por tanto, Eli supone un estorbo, al que todos quieren, pero que a todos molesta, excepto a Jojo, el payaso, aunque quieran ocultarlo.

Por tanto, para terminar me gustaría decir que, a pesar de integrar a un personaje discapacitado dentro de la Literatura Infantil, lo cual significa un gran avance, no lo consideraría un libro adecuado para trabajar la integración en el aula independientemente de la edad de los alumnos.

### **7. Observaciones respecto al destinatario**

Para comenzar, podríamos decir que, aunque esta obra suele recomendarse a lectores a partir de los once años, su argumento es demasiado infantil para los alumnos de niveles superiores, y sin embargo su léxico y expresión son demasiado complejos para niveles medios e inferiores.

Al mezclarse los mundos de la fantasía y la realidad y aparecer dos historias, los hilos argumentales de ambas se cruzan entre sí, dando lugar a una confusión que distrae al lector del tema principal. Asimismo, el tratamiento literario de la historia produce en el lector un efecto de monotonía.

Luego, los destinatarios no podrían ser nuestros alumnos, sino personas adultas, concretamente aquellas a las que les gusten las historias surrealistas.

Centrándonos en los alumnos con este tipo de deficiencia, podríamos decir, sin lugar a dudas, que ésta no es una obra pensada para trabajar con ellos. En primer lugar, por las características estructurales y lingüísticas mencionadas anteriormente, y en segundo lugar, por la imagen tan irreal y deprimente de presentar a una persona deficiente mental.

A pesar de todo, podríamos considerarla una obra innovadora para su época, ya que rompía moldes al tratar de mostrar desde la literatura infantil-juvenil que detrás de las personas con discapacidad se pueden encontrar verdaderos príncipes y princesas: que sólo hay que saber mirar más allá de lo evidente.

### **Ficha n.º 6: protagonista con discapacidad sensorial, destinatario de 0 a 5 años**

#### ***1. Identificación***

Título: ¿Qué es eso?.

Escritor: Allen Jensen, Virginia y Dorcas, Woodbury, Haller

Ilustrador: Allen Jensen, Virginia y Dorcas Woodbury, Haller

Traductor: Poncel, María.

Editorial: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Ciudad: Copenhague (Dinamarca).

Año: 1977.

Idioma original: danés.

Nº de páginas: 22.

Nº de ilustraciones: 20.

Localización de la muestra: Biblioteca del C.E.S. Cardenal Spínola.

Signatura: 82-93/JEN/que.

ISBN: 3-7941-1664-X.

## **2. Género**

Nos encontramos ante una obra claramente fantástica, ya que, como podemos observar, todos sus personajes lo son. Se trata de una fantasía moderna con seres abstractos como protagonistas.

## **3. Síntesis argumental**

La aventura de Rugoso y sus amigos en busca de otro amigo, Pelos, que se ha perdido.

## **4. Tema**

Principal: *La amistad.*

Secundarios:

- La familia.
- La preocupación de los padres por sus hijos.

## **5. Personajes**

Protagonistas:

El protagonista principal se llama Rugoso. Es un ser abstracto e irreal, de forma similar a la de un huevo. Es de color amarillo oscuro y todo su cuerpo está cubierto de puntitos negros grandes y pequeños que hacen que su textura sea, como su propio nombre indica, rugosa.

Uno de sus amigos, Pelos, también podría considerarse protagonista, ya que es a quien buscan durante toda la obra. Tiene forma de estrella irregular y su interior está repleto de pequeñas líneas, ase-

mejándose así por su textura a una bola de pelos.

Los personajes secundarios son: Lunares, Rayitas y Liso, sus amigos; Rugoso Largo y Rugoso Ancho, los padres de Rugoso; Pelos Grande, el padre de Pelos.

Adversarios:

No aparecen en esta obra.

### **6. Tratamiento de la discapacidad**

En esta obra no podemos hablar del tratamiento de las personas con discapacidad porque no contempla a éstas como protagonistas sino como destinatarios.

### **7. Observaciones respecto al destinatario**

Para comenzar deberíamos destacar la fecha de publicación de la obra: 1977, lo cual significa un gran paso adelante en favor de la integración, a pesar de que la L.O.G.S.E., donde verdaderamente hace referencia a ella, se publicase en 1990. Por tanto, debemos considerar que es un libro innovador que nos hace ver que éste es un mundo para todos, incluso para aquellos que tienen una discapacidad, como es en este caso la deficiencia visual. En definitiva, esta obra podría considerarse una joya, no sólo por su valor educativo, sino por las condiciones socio-culturales bajo las que se editó.

No obstante, habría que hacer alguna matización respecto al texto. El acceso por parte de deficientes visuales a esta obra requiere la intervención de un mediador vidente, ya que no está escrita en sistema Braille y las letras son excesivamente pequeñas para que puedan verlas quienes tengan resto de visión; tampoco la ilustración presenta variedad de colores para distinguir unos elementos de otros. Este libro está concebido, por tanto, para ser leído por alguien vidente al que no lo es, luego no se ceñiría a la forma de concepción actual de la integración, propuesta por la L.O.G.S.E y ratificada por la L.O.C.E., así como al principio de normalización, base de los movimientos integradores en la escuela.

También podríamos destacar que, aunque no fuese creada con esa intención, esta obra podría utilizarse para trabajar el desarrollo de la percepción táctil y háptica en niños sin ningún problema de visión.

Esta obra se basa en una necesidad de los niños con deficiencia visual y ceguera: conocer el mundo, en este caso el de las texturas, que les rodea a través del tacto, ya que carecen de visión o de parte de ella.

Todas las ilustraciones están hechas en relieve, jugando con el tamaño, las formas y la proximidad-lejanía, usando únicamente el punto y la raya. Con una buena combinación de estos elementos se consiguen los efectos de las diferentes texturas que el niño podrá reconocer al tocar, aunque puede que tenga cierta dificultad.

Para finalizar, podríamos decir que esta obra es un elemento que deja entre ver que es necesaria la adaptación de la Literatura Infantil a los deficientes visuales y que, aunque no es un elemento integrador en sí mismo, en su momento fue un elemento no segregador.

**Ficha nº 7: protagonista con discapacidad sensorial, destinatario de 6 a 8 años**

***1. Identificación***

Título: El elefante Bombo.

Escritor: Bisseuil, Rachel.

Ilustrador: Guibbaud, Christian.

Traductor: Rodríguez, Teresa.

Editorial: Hemma.

Colección: Con el corazón en la mano.

Ciudad: Madrid (España)

Año de publicación: (FALTA COMPROBAR)

Idioma original: inglés.

Nº de edición:

Nº de páginas: 24.

Nº de ilustraciones: 20.

Localización de la muestra: biblioteca pública provincial Infanta Elena.

Signatura: I/bom (morado)

ISBN: 2800670053

## 2. Género

Tenemos ante nosotros una obra íntegramente fantástica, concretamente estaríamos hablando de fantasía moderna, ya que, a pesar de desarrollarse en escenarios reales, los personajes son animales (ratas blancas y elefantes) que hablan y visten como los humanos.

## 3. Síntesis argumental

Es la historia de una ratita blanca que quiere ser diferente y decide ser amiga de un elefante que, realmente, es diferente por fuera, debido a su ceguera, pero tiene corazón y siente igual que los demás animales.

Juntos descubrirán el valor de la amistad y muchas cosas más, viviendo divertidas aventuras que les unirán para siempre.

## 4. Tema

Principal: *El verdadero valor de las personas está en su interior.*

Secundarios:

- El valor de la amistad
- El deseo de hacer algo diferente
- El poder de la mente para imaginar todo aquello que no podemos ver
- El compañerismo
- La capacidad de ponernos en el lugar de los demás (empatía)
- Aceptación de la discapacidad por parte de algunas personas
- Desconocimiento e incompreensión de algunas personas frente a la discapacidad
- Subestimación de las posibilidades de las personas con discapacidad.

## 5. Personajes

Protagonistas:

En este caso encontramos dos protagonistas: Bombo y Anabela.

Bombo es un elefante gris y grande, pero tierno y divertido como un niño, siempre ríe. Va vestido con un chaleco de rayas rojas y blancas, unos anchos pantalones marrones, unos grandes zapatos rojos y

blancos, una gorra de rayas rojas y blancas a juego con el chaleco y, por último, unas gafas negras y redondas. Estas gafas son el símbolo gráfico que el ilustrador usa para dejar entrever la ceguera del protagonista.

Anabela es una ratita blanca, de ojos verdes y atrevida que quiere ser diferente; por esta razón decide hacerse amiga de un elefante y casualmente encuentra a Bombo, que no huye de ella porque al no verla no le teme. Es alegre y divertida, al igual que su amigo. Va vestida con una falda roja muy corta, una blusa blanca con lunares verdes, uno zapatos rojos y un lacito del mismo color en el pelo.

Personajes secundarios: madre de Anabela, familia y vecinos de Bombo.

Adversarios:

Bul (gamberro jefe) y su banda de ratones blancos que, además de gastar bromas pesadas a todo el mundo, critican a Anabela por ser amiga de un elefante, pero sobre todo por ser éste ciego. Al final de cuento, intentan también ridiculizar a Bombo, pero no lo consiguen. Podríamos considerarlos adversarios negativos.

### **6. Tratamiento de la discapacidad**

El autor considera la discapacidad del protagonista como un elemento indispensable para el desarrollo de la historia, pero no se centra en ningún momento en las causas de ésta sino que la presenta como algo natural. A lo largo de la obra nos deja entrever que el hecho de ser ciego no es algo totalmente negativo para la persona, sino que se puede ver con la imaginación siempre que haya alguien dispuesto a contarte lo que ocurre fuera o puedas tocarlo.

Los protagonistas no son personajes elegidos al azar, sino de forma intencionada. Los elefantes y los ratones son animales incompatibles, ya que los primeros salen corriendo siempre que ven a los segundos, cosa que no ocurre en nuestro caso porque Bombo no puede ver a Anabela. Luego, nos enseña una lección: la verdadera belleza está en el interior de las personas. En consecuencia, nos enseña que el hecho de no ver físicamente no impide ver con los ojos del corazón, incluso evita que se hagan prejuicios innecesarios sobre los demás *a simple vista* sin conocerlos.

### **7. Observaciones respecto al destinatario**

Los destinatarios de esta obra serían todos los niños, así como los adultos, ya que tanto su argumento como su expresión son sencillos, aunque no simples, pero nos muestran una forma de ver el mundo diferente y una perspectiva de la amistad en ocasiones desconocida para nosotros. Es un libro que, en mi opinión, tiene diversas lecturas porque dependiendo de la edad nos fijaremos en unos u otros detalles y sacaremos diferentes conclusiones.

Nos muestra a un protagonista discapacitado (ciego), pero optimista y alegre. Educa en valores promoviendo el derecho a la igualdad y a la libertad, resaltando lo positivo, pero sin descartar la realidad negativa. Luego, esta obra podría ser utilizada también para trabajar con alumnos con deficiencia visual y ceguera, incluso podríamos trabajarla con el grupo-aula sin que posiblemente existiese riesgo de que un alumno con dicha discapacidad se siente mal sino que por el contrario se sintiese valorado, aunque, como bien sabemos, esto dependerá del criterio de cada profesor en cada caso en particular.

En nuestra opinión, ésta sería una obra adecuada para trabajar la integración de personas discapacitadas en el aula. Únicamente, se podría cambiar un detalle: que algunos de los adversarios negativos pasaran a ser adversarios reconvertidos, es decir, que descubrieran que también ellos podían ser amigos de Bombo y formar una pandilla.

### **Ficha nº 8: protagonista con discapacidad sensorial (deficiencia visual), destinatario de 9 a 11 años**

#### ***1. Identificación***

Título: Seis puntos aparte.

Autor/a del texto: Bayé, Enric.

Ilustrador/a: Arànega, Mercè.

Colección: Grumetes.

Editorial: La Galera y O.N.C.E.

Ciudad: Barcelona (España)

Año de publicación: 2000.

Idioma original: Catalán (español)

Traductor/a: Córdoba, María.

Nº de edición: primera.

Nº de páginas: 55.

Nº de ilustraciones: 26.

Localización de la muestra: Propiedad privada.

I.S.B.N: 84-246-8648-9

## **2. Género**

Nos encontramos ante una mezcla de realidad y fantasía moderna. Aparecen personajes reales (Louis y sus amigos), que se desenvuelven en escenarios igualmente reales (casa de Louis, calles,...), junto a personajes totalmente ficticios que tienen vida (los seis puntos que componen el sistema Braille)

## **3. Síntesis argumental**

Louis es un niño ciego cuya mayor afición es la lectura. Cada sábado su mejor amigo pasa la tarde con él leyendo cuentos y novelas, ya que les une el mismo hobby.

Una tarde el amigo de Louis se pone enfermo y ante la imposibilidad de poder leer empieza a imaginar. De una forma inesperada aparecen en la vida del protagonista seis peculiares personajes: los seis puntos que componen los signos (letras, números, notas musicales,...) del sistema Braille.

A partir de este momento Louis comienza a leer de forma autónoma y es un poco más independiente.

## **4. Tema**

Principal: *El sistema Braille como medio alternativo de acceso a la información para las personas con deficiencia visual total o parcial avanzada, por tanto, como una forma de promover su independencia.*

Secundarios:

- Los límites de las personas con deficiencia visual para conocer su entorno.

- El valor de la ayuda que ofrecen algunas personas.
- El desconocimiento de las discapacidades, concretamente de la deficiencia visual en nuestro caso, que provoca temor a tratar con dichas personas.
- El valor de reconocer que nuestra opinión sobre estas personas era errónea y era debida al desconocimiento.
- El deseo de conocer el mundo que nos rodea a pesar de ser discapacitados.
- La “necesidad” como la causa de un gran descubrimiento.
- El valor de la amistad y la confianza.

## **5. Personajes**

### Protagonistas:

Louis es el protagonista de la obra. Un niño de aproximadamente 10 años, simpático, divertido y con un gran interés por conocer todo lo que le rodea y descubrir cosas nuevas. Su gran afición es la lectura, a través de la cual aprende cosas maravillosas.

Lo único que lo diferencia de sus compañeros y amigos es su falta de visión. Louis es ciego, lo cual le impide poder saber lo que hay en los libros sin ayuda.

Personajes secundarios: el mejor amigos de Louis, otros amigos y su familia.

### Adversarios:

No aparecen adversarios reales en la obra, sin embargo, las propias limitaciones del protagonista podríamos considerarlas sus adversarios porque le impiden hacer lo que más le gusta: leer. Estas limitaciones se ven superadas gracias al descubrimiento del sistema Braille por parte de Louis, por tanto, se podría decir que los adversarios desaparecen.

## **6. Tratamiento de la discapacidad**

A través de esta novela el autor nos cuenta como Louis Braille descubrió y diseñó el sistema Braille, situando la historia en el plano de la fantasía para acercarla más al lector infantil.

Al analizar desde el punto de vista del tratamiento de la discapacidad descubrimos que el autor nos muestra un argumento realista, pero que en ningún momento hiere la sensibilidad de las personas con

deficiencia visual o ceguera que la pudieran leer.

Se contempla a la persona con discapacidad como protagonista, mostrando sus limitaciones respecto a una actividad concreta: la lectura, así como el trato de las personas hacia él, unas veces más positivo y otras veces menos, pero en ningún caso negativo, discriminante o humillante.

Igualmente, se contempla el deseo de luchar para superarse, la originalidad y el ingenio del protagonista, demostrando de esta forma que el hecho de ser discapacitado no significa ser menos útil que los demás, sino serlo de forma diferente.

Por tanto, considerando las características de la obra, podríamos decir que el autor contempla a las personas discapacitadas, concretamente con deficiencia visual, también como destinatarias. Luego, esto nos permite utilizar el libro como medio para la integración y el conocimiento de las personas ciegas y deficientes visuales.

### **7. Observaciones respecto al destinatario**

Es un libro a través del cual los niños pueden descubrir que existen formas para leer y escribir diferentes a la suya. Por tanto podemos formarlo en la comprensión hacia la diversidad en las formas de comunicación, lo cual nos puede servir como punto de partida para trabajar la diversidad de lenguas y culturas, así como la integración en líneas generales. Por tanto, que todos somos iguales y todos somos diferentes a la misma vez, todos aprendemos de todos.

Luego, en base a todo lo expuesto en este apartado y en el anterior, podríamos afirmar que los destinatarios de este libro son tanto niños como adultos, discapacitados y no discapacitados.

La obra está recomendada a partir de los 9 años, debido a la extensión del texto más que a la temática en sí. Por tanto, podría ser apropiado para niños a partir de 6 ó 7 años siempre y cuando se lo leyera un adulto, que también debería ayudarle en parte a su comprensión.

**Ficha nº 9: protagonista con dificultad en el desarrollo del lenguaje: destinatario de 9 a 11 años**

**1. Identificación**

Título: El saltamontes verde

Escritor: Matute, Ana María

Ilustrador: Mabel Pierola

Editorial: Lumen

Ciudad: Barcelona (España)

Año de publicación: 1994

Idioma original: español

Nº de edición: décima

Nº de páginas: 96

Nº de ilustraciones:

Localización de la muestra:

Signatura:

ISBN: 84-264-3001-5

**2. Género**

Nos encontramos ante una obra realista, pero no moderna, con ciertos toques de fantasía que, en parte, se podrían considerar actualmente nuevas tendencias de la Literatura Infantil: animales que hablan. El resto de los personajes y escenarios descritos son reales, así como la historia que se narra, a pesar de que al final se introduzca, de nuevo, un toque de fantasía para evitar mostrar claramente el desenlace de la historia (actuación contraria a las tendencias actuales de la Literatura Infantil): muerte del protagonista.

**3. Síntesis argumental**

Las aventuras de Yungo, un chico mudo, que perdió a sus padres al nacer, y su amigo el saltamontes verde en busca del Hermoso País, lugar donde se encuentra la voz que alguien le robó al protagonista cuando sólo tenía tres días.

Por el camino entablarán conversación con personajes variopintos: gente del pueblo, animales de una granja, un judío, un guitarrista, una

compañía de titiriteros, el dueño de un teatro de guiñol,... Algunos de estos personajes verán a Yungo como un ser extraño porque no puede hablar, mientras que otros, como por ejemplo el dueño del teatro de guiñol, lo tratarán con respeto.

#### **4. Tema**

Principal: *El valor de la lucha por conseguir un único sueño: recuperar la voz.*

Secundarios:

- La amistad.
- La discriminación/aceptación de personas con discapacidad.
- El desconocimiento del problema, que lleva a la incompreensión.
- La muerte.
- La impotencia que se siente ante la imposibilidad de articular palabras.

#### **5. Personajes**

Protagonistas:

El personaje principal es Yungo, un joven de corta edad, pelo moreno, piel rosada, ojos oscuros y bonita sonrisa.

Al nacer sufrió dos grandes pérdidas: su padres, es huérfano, y su voz, a los tres días de su nacimiento. Oye y comprende todo, pero no puede hablar, es mudo.

Personajes secundarios: la granjera (madre adoptiva), vecino Nicolás e hijos, el guitarrista, el judío, la compañía de titiriteros (dueño, mujeres, niño, perros y mono), dueño del teatro de guiñol y sus muñecos (Currito y Cristobalina).

Personajes terciarios: otros granjeros y criados, así como los hijos de estos.

Adversarios:

El saltamontes, que, a pesar de ser su compañero de aventuras, al final de la historia le confiesa que fue él quien le robo la voz a los tres días de nacer, pero se arrepiente de haberle causado ese mal (adversario reconvertido).

#### **6. Tratamiento de la discapacidad**

La autora trata la discapacidad como un problema en la vida de la persona que la sufre, dando a entender que la solución no es la integración de la persona discapacitada en el mundo real tal y como es sino la búsqueda de aquello que le falta, en este caso la voz del muchacho. Por esta razón, en el desenlace de la historia, se le plantea al protagonista, Yungo, la posibilidad de elegir entre recuperar su voz –para lo cual ha de matar a su amigo el saltamontes verde, que se la había robado– o continuar viviendo sin la voz. Ante esta dicotomía, el protagonista elige morir, ya que ni es capaz de matar aunque sea para lograr un beneficio propio, ni encuentra sentido a vivir sin voz. En consecuencia, podemos añadir, considerando además que durante toda la obra sólo intenta hacer el bien, que se presenta a las personas discapacitadas como mártires y no como seres humanos que son con sus defectos y sus virtudes.

### **7. Observaciones respecto al destinatario**

Después de las conclusiones a las que hemos llegado hasta ahora, podemos afirmar, sin lugar a dudas, que los destinatarios del cuento no son personas con discapacidad, ya que se les presenta ésta como un problema cuando tal vez ellos no lo vean ni lo sientan así porque estén totalmente integrados en su medio.

Es una obra difícil de entender para niños y tal vez, por su estructura repetitiva, algo monótona para jóvenes. Por tanto, podríamos decir que, si tuviésemos que hablar de un destinatario, el libro iría dirigido mayormente a adultos.

Aunque actualmente no nos lo parezca, podríamos considerar esta obra como una reliquia valiosa, debido la fecha de su primera edición (1960), desde el punto de vista de la temática, ya que trata un tema que todavía se consideraba tabú: las discapacidades.

### **Notas**

1. Para más información, véase el glosario en el Anexo.
2. Para llevar a cabo la búsqueda y localización de muestras literarias, así como decidir criterios de valoración y clasificación de las mismas, las principales fuentes de información que manejamos, han sido: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Biblioteca Provincial de Sevilla, Biblioteca del C.E.S. Cardenal Spínola-CEU. Se consultaron, además, direcciones y portales de Internet tales como <http://www.fundacionsr.es>, <http://www.sol-e.com>
3. Si el lector quisiera consultar los resultados del análisis de las nueve obras seleccionadas, así como el contenido del catálogo de cuentos relacionados con las discapacidades y las dificultades en el desarrollo del lenguaje, puede visitar la página <http://www.ceuandaluca.es/escuelaabierta.html>

## **Bibliografía**

Chevrie-Muller. Trastornos específicos del lenguaje. En J. Narvona y C. Chevrie-Muller (Eds): "El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Masson: Barcelona, 1997.

Disc@pnet (2003):

<http://salud.discapnet.es/discapacidades+y+deficiencias/deficiencias+auditivas/descripcion.htm#trata>>. 2003/09/29.

Marchesi, A. (1999): Desarrollo y educación de los niños sordos. En Marchesi, A; Coll, C. y Palacios, J (comps.): "Desarrollo psicológico y educación, 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales" (pp 240-271) Madrid. Alianza.

Martín-Caro, L. (1990): Definición y clasificación. En Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial: "Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora". Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Miñambres Abad, A. y Jovè Monclús, G. (2001): "Necesidades educativas especiales relacionadas con la visión". En Salvador Mata, F. (dir.): "Enciclopedia psicopedagógica de las necesidades educativas especiales. Vol. I." (pp.271-292) Málaga. Aljibe.

Moreno Acosta, A.M. y Acosta Rodríguez, V.M. (2001): Necesidades educativas especiales relacionadas con el lenguaje oral. En Salvador Mata, F. (dir.): "Enciclopedia psicopedagógica de las necesidades educativas especiales. Vol. I." (pp.435-451) Málaga. Aljibe.

Rosa, A.; Martín-Caro, L. y Montero, I. (1999): Deficiencia y discapacidad motora. Caracterización. En García Sánchez, J.N.: "Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo" (pp. 459-473) Madrid. Pirámide.

Fierro, A. (1999): Los alumnos con retraso mental. En Marchesi, A.; Coll, C. ; Palacios, J. : "Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales" (pp. 273-302) Madrid. Alianza.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., & Stark, J. A. (1992): "Mental Retardation: Definition, classification and systems of supports." Washintong D.C. American Association on Mental Retardation.

Nota: Traducción al castellano: Verdugo Alonso, M.A.; Jenaro (1997). Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Psicología.

Colomer, Teresa. La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.  
---.(1999): Introducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid, Síntesis.

Ruiz Campos, Alberto. Literatura infantil. Introducción a su teoría y práctica. Sevilla: Guadalmena, 2000.

Soriano, Marc. La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes. Buenos Aires: Colihue, 1995.

## CUENTO: SIN LUZ

*Para mis niños del C.R.E.A. Luis Braille: Iván, Estefanía, Javi y Verónica, en agradecimiento a su colaboración. Para que siempre recuerden que nadie es perfecto, que un día u otro cualquiera se puede equivocar. ¡Siempre os llevaré en mi corazón!*

*¡Diez, nueve, ocho, siete, seis, cinco, cuatro, tres, dos, uno y... empezamos!*

*¡Hola amigos!, me llamo Pepe y voy a contaros algo increíble, impactante, alucinante. ¡Venid, acercaos, que comienzo... ya!*

*Todo empezó hace algunos meses, cuando decidí embarcarme en una aventura espacial. Nunca antes había pensado hacer algo así, pero me lo propusieron y dije... ¿por qué no?*

*En fin, desde aquel momento todo fueron pruebas, dietas, cuidados, ... , hasta que por fin llegó el día señalado y despegamos. Ese día es ... ¡hoy!, y ahora mismo me encuentro sentado frente a un enorme panel lleno de*

botones de mil colores que parecen estrellas como las que se ven desde la nave.

Bueno, pues aquí termina la historia. Espero que os haya gustado y os parezca tan fantástica como a mí. Algo así no ocurre todos los días.

Un momento, ¿no os ha gustado?. ¡No lo puedo creer!. Entonces, ¿qué puedo hacer yo ahora?. Dejadme pensar ...

¡Cuidado Pepe, un meteorito viene hacia aquí!.

Todo está bajo control Rosa, no te preocupes.

Bueno amigos, como veréis estamos muy ocupados, esto de navegar por el espacio no es nada fácil. Sólo se me ocurre una idea: veniros con nosotros de viaje, seguro que os gusta, ¿os animáis?.

Me alegro de que hayáis querido acompañarnos, tomad asiento y abrochaos los cinturones, que es lo más importante.

Como podéis observar se trata de una nave último modelo: aire acondicionado, televisión, hilo musical, asientos cómodos, airbag y... bar. Con un invento como este nada malo puede ocurrir, es perfecto. Esperad un minuto y os la enseño. Ahora voy a presentaros a la tripulación del "Hércules" (nuestra nave).

Panel de control llamando a tripulación, respondan.

Pedrín al habla, ¿qué ocurre "capi"?

Acudid de inmediato, tenemos polizones a bordo.

¿Abrimos la compuerta para echarlos?

Nooooo, ¡vienen en son de paz! No hay peligro.

De acuerdo vamos para allá, pero, ¿de verdad que no quieres que abramos la compuerta?

Llegarán rápido, seguro que están matando a algún alien.

¡Hola Pepe!, María y Pedrín vienen ahora.

Ésta es Rosa amigos. Le gusta reír siempre como a mí.

¡Ya estamos aquí! Sentimos el retraso, pero parece que las luces del bar no funcionan bien.

No os preocupéis. Amigos éste es Pedrín, tan alto y delgado como un lápiz, al contrario de cómo soy yo. Y ésta es María, tan morena como yo.

*Compañeros, estos son mis amigos.*

*Ahora amigos, vayamos a visitar la nave. Espero que os guste volar, en el espacio la gravedad es menor y siempre iréis de un lado a otro flotando. Pasad, pasad...Un momento, ¿qué sucede?, esto parece una discoteca. ¡Capitán, el panel de control se ha vuelto loco, no responde! ¿Qué pasa María? Las luces se apagan y se encienden sin control y algunas se han fundido. Llama a Pedrín inmediatamente. Sí, señor.*

*Pedrín es nuestro técnico, es el mejor del mundo. Seguro que lo solucionará, si no ya pensaremos qué hacer con él. Pedrín llamando a Pepe, responde "capi". Pepe al habla, ¿encontraste la avería? Pues...no, señor. No sé cuál es el problema. Bueno el problema parece ser..., resulta que se ha averiado... Habla de una vez Pedrín, me vas a matar de la intriga. En dos palabras: ESTAMOS PERDIDOS. No puede ser, en tu expediente dice que eres el mejor. Tienes que hallar una solución. No soy el mejor señor, sino un simple técnico. Pero, ¿tú no eres el que salvó al Apolo XIII? ¿Yooooooooo?¿Qué dices Pepe? Eso pone en tu expediente. ¿Pero tú lo has leído bien? Pues claro que sí, mira aquí lo dice: técnico especialista durante dos años en Apolo XIII. Pero "capi", ¿tú sabes lo que es Apolo XIII?¿Nunca lo has visto anunciar en la tele? Por supuesto, seguí toda la retransmisión en directo. ¿Pero qué dices "capi"? Sí, Apolo XIII, el cohete que nunca llegó a la luna. Pero "capi" si lo mío es una empresa de aire acondicionado. ¡Ay madre, que me da algo! La vida de tanta gente en manos de un técnico de aire acondicionado.*



*Pedrín, buscarás una solución.*

*"Capi" que yo no te aseguro nada.*

*Al menos, inténtalo.*

*¿Y si no existiera tal solución?*

*Pues regresaremos a casa de igual forma, el panel de control funciona y esto es lo principal.*

*Tú mandas, pero yo no me hago responsable de nada.*

*Ahora amigos, dormid, Plutón aún está lejos.*

*¡Despertad, hemos llegado a Plutón!*

*Pero María, ¿qué dices?*

*Sí, mira qué rápido gira alrededor del sol.*

*¿Pero qué dices?*

*Sí, Rosa, ¿no ves qué calor hace?*

*María...Plutón es el planeta más frío y uno de los más lentos, además todavía debe estar muy lejos.*

*No, está ahí delante.*

*¿Y dónde está el satélite que gira alrededor de él?*

*Ah, Rosa, ¿el quesito? No sé, se lo habrá comido un alien.*

*María, ¿dónde estamos?*

*Según el panel de control a 10.800.000 Km del sol.*

*A ver, déjame pensar... hace calor, gira rápido alrededor del sol y está más cerca de éste que la Tierra. Haciendo cálculos, estamos en...iii VENUS!!!*

*¡Ahí va!, ¡qué despiste!. Ya decía yo que no había visto los anillos de Saturno, con lo que me relaja verlos brillar. ¿Quién se lo dice ahora a Pepe?*

*Yo no, la culpa es tuya.*

*Pero me da miedo, mira lo que le ha dicho antes a Pedrín.*

*Está bien, iremos las dos.*

*Despertaos amigos, creo que hemos llegado. Qué corto se me ha hecho el viaje, ¿a vosotros no?*

*Chicas, ¿dónde estáis?*

*Aquí, detrás de la puerta.*

*Pero, salid de ahí. ¿Qué hacéis que no estáis bajando el equipaje?*

*Pues verás Pepe, creo que nuestra misión ha fracasado.*

*Otra vez lo mismo...*

*Esta vez es cierto. María se ha equivocado de rumbo y hemos terminado en Venus.*

*¡No me lo puedo creer!*

*Pues es cierto.*

*Bueno, no ocurre nada. Bajemos todos y pongamos nuestra bandera, la próxima vez iremos a Plutón. En fin, no siempre sale lo que se planea.*

*Queridos amigos, ya veis lo que ha ocurrido: Pedrín no encuentra solución a la avería y María nos ha traído a Venus en lugar de llevarnos a Plutón. Esto es un desastre, pero nadie es perfecto. Sólo una cosa me queda decir: nosotros nos quedamos a vivir aquí, ¿os apuntáis?, ¿pensáis que será posible sobrevivir?*

*¡Ah!, se me olvidaba. Hércules ya no tiene luz, la linterna se ha quedado sin pilas y sólo funciona su panel de control, ¿qué pasará ahora con nuestra nave?*



# LA POESÍA DE TRADICIÓN ORAL EN LA PROVINCIA DE SEVILLA

## (Iª PARTE)

---

**Juan Andivia Gómez, Macarena Santos Santos, Alicia Pantoja Sevilla,  
Blanca Sánchez Harana, Ana Victoria Sosa Fuentemilla y Marta Rivas Oliver**

---

### **SUMARIO:**

Es la memoria de un trabajo esencialmente colectivo en su planteamiento, ejecución y finalidad. El grupo de alumnas, dirigido por el profesor Juan Andivia Gómez, salió a la calle con sus grabadoras y arrancó de las personas mayores el testimonio rítmico y nostálgico de otra época y otras maneras de vivir diferentes. Con ese punto de partida, en el que no pueden olvidarse las repercusiones de carácter social, el proyecto ha girado alrededor de las reflexiones teóricas sobre la necesidad de rescatar los textos orales, las diferencias entre literatura oral y escrita, la preocupación compartida y constante por este tema y su importancia didáctica.

### **SUMMARY:**

This is a report on a project essentially collective in its approach, carrying out and aim. The group of students directed by lecturer Juan Andivia Gómez, went out on to the streets with their recorders and got from elderly people the nostalgic and rhythmical testimony of other times and other different ways of living. With this starting point, in which we cannot forget the social repercussions, the project has centred on theoretical reflections about the need to recover oral texts, the difference between oral and written literature, the shared and constant worry about this subject and its didactic importance.

**Unas palabras que  
no queremos que  
se lleve el viento**

Hubo una época en que conversar formaba parte de la actividad cotidiana de los hombres y las mujeres. No existían los entretenimientos ni los medios de alienación colectiva que hoy existen y el día solar necesitaba del contacto de las personas para humanizarse. Se trabajaba y se hablaba, fundamentalmente.

Algunas actividades se animaban con canciones, se hacían circular historias o bulos, se advertía de los males venideros o se veneraba alguna acción ejemplar. Después, durante el ocio, se contaban cuentos, se hacían corrillos y los niños y niñas jugaban a la rueda.

No hay que remontarse a la Edad Media para encontrar una civilización más comunicativa, más lúdica, en donde se fomentaba la relación interpersonal. Aún recordamos las noches en las puertas de las casas, los zaguanes, los grandes patios, las tertulias improvisadas. Y las nanas y los juegos en la calle o en la plaza. Y las fiestas de nuestros pueblos rebosantes de sabor y tradiciones.

Es verdad que la tecnología nos ha facilitado la vida pero, al mismo tiempo, nos está escamoteando esas posibilidades de encuentro, esa vida en común.

Las viviendas han cambiado su estructura. Las construcciones horizontales que propiciaban el uso de la calle han sido sustituidas por construcciones verticales donde los únicos lugares comunes son los pasillos o las escaleras, las noches están perdiendo ese sacar las sillas a la puerta y pocos adolescentes prefieren una de estas reuniones al individualismo de las discotecas. Por muy cierto que sea que mientras se consume alcohol se charla, la realidad es que la conversación es únicamente una excusa para preparar el resto de la velada. Estos ratos van desapareciendo al mismo ritmo que desaparece la familia patriarcal, extensa.

Las nanas que nos cantaban con el compás marcado por la "mecía" de la silla de anea, los villancicos de todos y también de los campanilleros, las coplas de los quintos, las romerías, los acontecimientos locales, amores y desamores, relaciones sociales, que sólo se rescatan hoy para el carnaval, las coplas del patrón o la patrona, las plegarias de tri-duos y novenas, las auroras, las cruces y, por supuesto, la recolección de la aceituna, la uva, el algodón, o cualquier faena del campo.

Podría pensarse que el medio rural es el único que está sufriendo esta lenta agonía, pero también la ciudad, si no se quiere convertir en

un lugar donde se duerme entre trabajo y trabajo, está aquejada del mismo mal, aunque con menores manifestaciones.

Cada cual está luchando a su manera, aunque la virulencia de la televisión, convertida en ama de cría, cultivadora de silencios; la arquitectura dictada por la especulación; el falso concepto de cultura que valora por igual un buen libro que un "macroconcierto" de un grupo de desgarradores de instrumentos; y la insensibilidad de los poderes públicos tienen demasiada autoridad como para actuar por separado.

En este estudio, coherentemente colectivo, hemos querido albergar todas las voces que están siendo excluidas en este eclipse: Las personas mayores, que hemos ido a buscar a puertas, calles y plazas, tiendas y asilos; los centros de educación de quienes no tuvieron en su tiempo acceso a la cultura; los textos de los estudiosos más reconocidos, desde Menéndez Pidal y Diego Catalán hasta Pedro Piñero o Margit Frenk; las obras de las distintas instituciones, como la Consejería de Educación y Ciencia o los centros *Molino de Viento*, de Lebrija, o *El Arache*, de Arahal; el Romancero y, en definitiva, todos los que estamos preocupados por este tema y sus protagonistas.

En un principio, esta obra contaba con un estudio teórico realizado por el profesor responsable, que se había concebido como una monografía, pero la dimensión social del trabajo de campo y diversas circunstancias institucionales exigieron un cambio cualitativo hacia un contenido más didáctico y de mayor utilidad. Por eso, hemos contado con algunos profesores y su alumnado del C.P. Joaquín Turina, de Sevilla capital, situado en la Huerta de la Salud, para poner en práctica este proyecto de forma paralela y comprobar las vicisitudes de su aplicación en el aula.

Cuando veamos sonreír a las abuelas y los ojos iluminados de quienes rescatan con su narración historias que le vinculan a un pasado condenado al olvido, cuando veamos a los niños y niñas de nueve a doce años intentando recuperar textos que se habría de llevar el tiempo, cuando plasmemos el trabajo en reuniones colectivas y nos hagamos protagonistas y estudiosos de la cultura popular, entonces habremos empezado a justificar este proyecto, una intención y un esfuerzo.

Se trata de un objetivo plural, sinfónico; por eso, tendremos todos que trabajar unidos. Nos queda mucho por hacer.

## Literatura oral y literatura escrita

En primer lugar, es preciso destacar que consideramos que el término literatura abarca toda actividad artística que emplea como medio de expresión una lengua; su carácter oral u escrito no añade nada importante a la esencia aunque expresa, como es habitual con los adjetivos, cualidades distintivas de mayor o menor importancia.

Para muchos críticos, el hecho de que etimológicamente "littera" se refiera a los textos escritos, ha sido una de las causas del abandono del estudio de las producciones orales. Sin embargo, en este trabajo se ha partido de que la diferencia fundamental es su forma de transmisión.

Puede parecer entonces que los textos de literatura tradicional, fijados en un papel y difundidos gracias a la imprenta, poseen mayor calidad y valor literarios, debido a su condición de imperecederos. Con ser cierto, esto alberga otra lectura y es que el rigor y la fijación de lo escrito impiden la transmisión de variantes, algunas veces más ricas que el original. Cuántas veces autores, como Juan Ramón Jiménez por ejemplo, han corregido sus poemas, y con qué dificultad -cuando no imposibilidad- han intentado eliminar las primeras entregas. La literatura oral, por el contrario, está continuamente viva, una versión es un hallazgo, no una rémora. Véase en esto, pues, una virtud y no un impedimento.

En general, las notas esenciales que definen el arte de la literatura oral son:

1. El predominio del **elemento popular**, con todas las consecuencias que este hecho lleva consigo. Como arte que es de mayorías, tiene tendencia hacia una expresión sobria y espontánea, libre de todo artificio, que motiva la preferencia por las formas métricas más simples e irregulares, tales como la asonancia, al mismo tiempo que una considerable libertad en el aspecto sintáctico.
2. Es un tipo de arte **colectivo y anónimo**, en el que la personalidad del autor se halla plenamente identificada con el sentir general. El portador de la literatura oral no es un profesional, ni siquiera se trata, en la mayoría de los casos, de alguien consciente de su arte. Muchas veces los informantes son simples vecinos de la comunidad que conservan y transmiten sus saberes y sus recuerdos cuando se les requiere.

Frente a esto, la literatura escrita no suele ser anónima, exceptuando algunos casos como *El Lazarillo de Tormes* cuyo autor, debido a las circunstancias de esa época, prefirió no dar su nombre.

3. Existe un gran apego a la **tradicción local** y a los **ideales** nacionales, religiosos y guerreros, expresados según los recursos propios del arte popular, no en vano tenemos en los romances los principales exponentes de este tipo de literatura, sobre todo en España, de donde se ha llegado a afirmar que es el país del Romancero.
4. Se dirige **a todos**, tanto a cultos como iletrados. No así en la literatura escrita para la que se requiere una competencia lectora. Precisamente en cuanto a los niveles culturales y socioeconómicos de los transmisores de la literatura oral no hay duda de que es el público sin formación académica o analfabeto funcional, en ocasiones, el verdadero depositario de este acervo. De ahí la importancia de los Centros de Formación de Personas adultas y de la orientación didáctica de la Formación Inicial de Base en la conservación de este legado.
5. La **elaboración** de uno y otro es diferente. En general, puede decirse que los textos escritos resultan más brillantes y mejor contruidos pero, como se ha escrito anteriormente, les falta la sobriedad, la espontaneidad y el sabor popular de los de literatura oral.
6. Los **espacios** son radicalmente distintos. El escritor necesita silencio y su creación es, en primer término, una obra individual y solitaria. Sin embargo, el espacio de la literatura oral es el corro, la reunión para planchar, los zaguanes, la recolección, las noches alrededor del hogar, los abuelos, todo lo que la tecnología, la televisión y el mundo moderno nos ha cambiado por comodidad e incomunicación. Hoy no parece posible oír versos como éstos:

*Oigan ustedes, señores,  
para explicar este crimen  
en la provincia de Soria,  
una joven desgraciada*

*y escuchen con atención  
que es digno de compasión  
en Duruelo apareció  
muerta por un puñal traidor.*

(LUIS DÍAZ, FRAGMENTO DE UNA VERSIÓN  
RECOGIDA EN DURUELO, 21 DE MAYO DE 1982)

La radio, la televisión o la prensa ya se nos habrían adelantado y todos los detalles truculentos del crimen se sabrían con exactitud, quizás lamentablemente.

De esta manera, poco a poco, el texto oral ha ido perdiendo la mayoría de sus espacios naturales y se ha ido relegando al ámbito de algunos hogares, donde sólo de vez en cuando una mujer, casi siempre, habrá tarareado la vieja copla de corro aprendida en su infancia.

### **El flamenco: El protagonista**

La literatura oral se ha basado muchas veces en literatura escrita, aunque con modificaciones debido a su carácter. En ambas, el lenguaje es un medio idóneo para conocer los gustos, preferencias y disparidades del escrito anónimo o conocido, colectivo o individual, para entender el pueblo al que pertenece en la manifestación más cabal de la comunicación. Se conservan bien en manuscritos o libros en bibliotecas, en el caso de la literatura escrita; y en el caso de la literatura oral, en la memoria de la gente que la tiene como suya.

La literatura tanto escrita como oral, nos acerca a una época, a su cultura, tanto desde el punto de vista histórico y filosófico, como de costumbres o hábitos. Una no excluye la otra, sino que se complementan. Además, en la literatura escrita puede apreciarse la evolución de una lengua.

No obstante, hay un caso de protagonismo pleno de la literatura oral. Es el flamenco. En él se dan todas las características de oralidad, tradición y patrimonio que hemos venido enunciando. Sus letras obedecen los metros populares y su difusión, expansión y transmisión son las mismas que hace años. Ofrece, además, recursos suficientes para aprender conceptos musicales como el ritmo, el compás, el tiempo y el acompañamiento, así como los componentes de tipo físico (entorno), lingüísticos, históricos, humanos y, por supuesto, artísticos. Es tal su importancia que se han creado cátedras de Flamencología y no hay "progreso" que acabe con él.

Por eso sería una ligereza imperdonable ocuparnos de este tema de pasada, sin dedicarle un proyecto equivalente en atención y profundidad. Así que, desde el mayor respeto, sólo mencionaremos su

trascendencia y dejaremos que otros investigadores sigan estudiando un fenómeno de tanta riqueza y singularidad.

Consideramos la literatura como una manifestación más del folclore; ni la más importante ni la más trascendente, sino una más, aunque con la característica de que, por una parte, es una referencia del material folclórico más frecuente: Cuentos, leyendas, aforismos, creencias, tradiciones, refranes, mitos y liturgia; y, por otra, es la fuente donde escritores, políticos y agitadores culturales varios beben para perpetuar una letra que había sido concebida para otro fin.

En un principio se propuso la adopción del término folclore para englobar aquellos estudios que hasta ese momento se conocían como "antigüedades populares y literatura popular" y que correspondían al saber tradicional. El término estaba bien elegido ("folk", pueblo y "lor", sabiduría). Con la nueva disciplina se pretendía estudiar las antigüedades vulgares, es decir, las tradiciones populares pertenecientes al vulgo que incluía, especialmente en el ámbito latinoamericano, la cultura tradicional y, dentro de ella, la literatura de tradición oral. Sin embargo, el significado era distinto según las culturas; por ejemplo, para los anglosajones la palabra folclore designaba la literatura no escrita.

Luis Díaz, cuyo libro *Literatura oral, popular y tradicional* (una revisión de términos y conceptos), editado por el Centro Etnográfico de Documentación de la Diputación Provincial de Valladolid es de obligada referencia, concibe el folclore como "*una realidad dinámica, en perpetua recreación, cuyo proceso creativo es aprehensible en el presente*".

Ahora bien, si el término folclore es de creación relativamente reciente, no ocurre lo mismo con el estudio de la vida tradicional de los pueblos, cuyas raíces arrancan del otoño de la Edad Media. En realidad, se inicia con la aurora del clasicismo humanístico, con el descubrimiento del mundo de los humildes por parte de los artistas, de los letrados, del pequeño mundo cotidiano, ya del pueblo bajo de las ciudades y burgos, como vendedores ambulantes, buhoneros, charlatanes, caldereros, o el de los campos, como pastores, labriegos, horte-

### **Folclore y literatura: un proceso dinámico y reversible**

lanos, etc. Todo este mundo del vulgo es fuente de inspiración, con el descubrimiento de la vida tradicional y de la literatura popular.

La incorporación de España al movimiento folclórico europeo se debe a Antonio Machado y Álvarez que, inclinado hacia el mundo de lo popular desde el campo literario, pronto se identifica con los afanes del Folklore Society y pretende introducir en España tales estudios, contagiando en su entusiasmo a otra serie de amigos y estudiosos. A tal fin, edita una revista científico-literaria que sería portavoz de la sociedad, "El Folklore Español", cuyas bases redactó el propio Machado y Álvarez.

En el artículo 1º se declara: *"Esta sociedad tiene por objeto recoger, acopiar y publicar todos los de nuestro pueblo en los diversos ramos de la ciencia; los proverbios, cantares, adivinanzas, cuentos, leyendas, fábulas, tradiciones y demás formas poéticas y literarias; los usos, costumbres, ceremonias, espectáculos y fiestas familiares, locales y nacionales; los ritos, creencias, supersticiones, mitos y juegos infantiles en que se conservan más principalmente los vestigios de las civilizaciones pasadas; las locuciones, giros, tralenguas, frases hechas, motes y apodos, modismos, provincialismo y voces infantiles, los nombres de sitios, pueblos y lugares, de piedras, animales y plantas, y, en suma, todos los elementos constituidos del genio, del saber, del idioma patrio, contenidos en la tradición oral y en los monumentos escritos, como materiales indispensables de la historia y la cultura españolas"*.

También Machado y Álvarez, en el primer número de El Folklore Andaluz, manifestaba: *"Las coplas no han de estudiarse por bonitas, ni los trovos por caprichosos ni las adivinanzas por ingeniosas, ni por raras y curiosas las tradiciones y leyendas: coplas, adivinanzas, tradiciones, leyendas, etc., han de estudiarse como materia científica"*.

Esta concepción experimental y rigurosa del producto colectivo, la profundización que lleva a las razones últimas de los mecanismos creativos y la consideración de esta unión estrecha de la literatura y el folclore han dado importantes frutos.

No obstante, es preciso hacer constar que no todos los textos populares recogidos son específicamente tradicionales. Además del origen y la autoría, su carácter radica también en la forma de difusión y transmisión, como hemos escrito anteriormente.

Además de las razones esgrimidas anteriormente y como deseaba Machado y Álvarez, la literatura de tradición oral se ha convertido en un motivo de investigación y búsqueda por muchos sectores de nuestra sociedad, conscientes de la necesidad de impedir que este importante acervo desaparezca ante el impulso irresistible de los nuevos modelos de transmisión cultural y la organización tecnológica y económica que se han ido imponiendo en la mayoría de los países a partir de la segunda mitad del siglo veinte.

Los poderes públicos han estado presentes también en esta lucha y así la Ley Orgánica de 30 de diciembre de 1981 del Estatuto de Autonomía para Andalucía señalaba como uno de los objetivos del Gobierno andaluz "*impulsar la búsqueda y promoción de todas las raíces de nuestra cultura*". En el artículo 19.2. puede leerse: "*Los poderes públicos velarán porque los contenidos de la enseñanza en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz*".

En el mismo Estatuto se establecía también como un objetivo "*el afianzamiento de la conciencia de identidad andaluza a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad*" (art. 12.3.2º).

Fruto de esta concienciación han sido numerosas actividades, como los tres simposios regionales sobre la Literatura de tradición oral, con la publicación de las actas correspondientes por la Asociación Andaluza de Profesores de Español "Antonio de Nebrija"; los estudios en la revista Demófilo, de la Fundación Antonio Machado; en Andalucía Educativa, de la C.E.C.; *Cauce*, de la Escuela Universitaria del Formación del Profesorado de Sevilla; o en *Alminar*, de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia en Córdoba; las páginas sobre Literatura Popular del diario *El País*, por A. Rodríguez Almodóvar; las experiencias pedagógicas realizadas por José Montes Cubero, José Rísquez Fernández, en la provincia de Córdoba, o las de Arahal y Paradas, en Sevilla; y la importantísima base teórica que ha llevado a la Universidad de Cádiz al dedicar a este tema un programa de los estudios de doctorado.

Sería injusto no mencionar aquí los trabajos realizados en otras comunidades autónomas, como los de la *Revista de Dialectología* y tra-

## **Una preocupación colectiva y constante. Antecedentes**

diciones populares, del instituto de Filología del C.I.S.I.C., en Madrid; la *Revista del Folklore*, patrocinada por la Obra Cultural de CAJAESPAÑA, en Valladolid; los aciertos recopiladores y de difusión de Luis Díaz y Joaquín Díaz; las revistas extremeñas *Saber Popular*, de la Federación Extremeña de grupos folklóricos y *El Folk-lore frexnense*, en Badajoz y muchas otras aportaciones.

Así mismo, todo esto no hubiera sido posible sin la labor de iniciación erudita y de profundización de los maestros Menéndez Pidal, Manuel Alvar, José L. Alborg, Diego Catalán, J. Caro Baroja, y los estudiosos más cercanos M. Frenk Alatorre, A. Pelegrin, E. Baltanás, Pedro Piñero y Virtudes Atero. De todos se hace cumplida referencia en la Bibliografía general de este proyecto. No obstante, se citan a continuación otros documentos de interés que pueden ser consultados y que no han sido utilizados en la elaboración de este trabajo, pero que deben ser tenidos en cuenta cuando se trata de este tipo de literatura.

### ***I. Estudios de carácter general:***

ALVAR, M: *Antigua poesía española lírica y narrativa*, México, ed. Porrúa, 1991.

CARRILLO ALONSO, A: *La huella del romancero y del refranero en la lírica del flamenco*, Granada, ed. Don Quijote, 1988.

DÍAZ VIANA, L: *Rito y Tradición oral en Castilla y León*, Valladolid, Ámbito ediciones, 1984.

FRENK ALATORRE, M: *Entre Folklore y Literatura*, México, Colegio de México, 1984; *Estudios sobre Lírica antigua*, Madrid, Castalia, 1978.

GONZÁLEZ GIL, M<sup>a</sup> D: *Cantar y jugar*, Sevilla, Alfar, 1984.

MICRÓFILO: *Folk-lore guadalcanalense*, Sevilla, Guadalmena, 1992.

VÁZQUEZ LEÓN, A.M: *El romancero de Fernán-Núñez*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ZUMTHOR: *Introducción a la Poesía Oral*, Madrid, Taurus, 1991.

## 2. Estudios de carácter didáctico:

GUILLERMO, M. y PALACIOS, A: *El taller de las palabras*, Madrid, ed. Seco Olea, 1989.

LARREA PALACÍN, A: *El folclore y la escuela (Ensayo de una didáctica folklórica)*, Madrid, C.S.I.C. Instituto "San José de Calasanz", 1958.

LÓPEZ SERRANO, R: *La recogida de literatura tradicional como actividad educativa*, Salamanca, I.C.E. Ediciones de la Universidad, 1986.

MATILLA HERNÁNDEZ, A: *Canciones viejas ilusiones nuevas*, Córdoba, CEP, 1989.

PURAS, J.A. y RIVAS, M: *Didáctica del folclore*, Valladolid, Editora Provincial de la Diputación, Col. Temas de Cultura Popular núm. 11.

S.L.I."EL TRAGALDABAS": *La tradición oral en la escuela. I Registro de tradiciones*, Córdoba, Publicaciones Col. de Educación Popular, 1988.

## 3. Repertorios:

Son muy numerosos, por lo que citaremos sólo los más importantes en el ámbito regional andaluz, no incluidos en la Bibliografía general.

ALCALÁ ORTIZ, E: *Cancionero popular de Priego*, Córdoba, Excma. Diputación, 1986.

CASTRO GUIASOLA, F: *Canciones y juegos de los niños de Almería*, Almería, ed. Cajal, 1985.

ESCRIBANO PUEO, M.L: *Romancero granadino de tradición oral* (1990); *Adivinancero granadino de tradición oral* (1991 y 1994); *Retahilas y trabalenguas* (1992); Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

GARCÍA BENÍTEZ, A: *El folclore infantil andaluz*, Sevilla, ed. Editoriales Andaluzas Unidas, 1988.

JIMÉNEZ URBANO: *Corros y cantares de D<sup>a</sup> Mencía*, Córdoba, Diputación Provincial, 1986.

MORALES SERRANO, A.M<sup>a</sup> y otros: *Juegos y canciones de corro del Valle de los Pedroches*, Córdoba, Diputación Provincial, 1990.

ORENSE CRUZ, C: *Villancicos y Navidad de Luque*, Córdoba, ed. del autor, 1994.

PIÑERO, P. y ATERO, V: *Romancerillo de Arcos*, Cádiz, Diputación Provincial, 1986.

PORRO HERRERA, M<sup>a</sup> J: *Juegos infantiles cordobeses*, Córdoba, Diputación Provincial, 1984.

### **Importancia social y didáctica de la literatura de tradición oral**

La tradición oral es la principal fuente de comunicación con el pasado en muchas zonas del mundo habitadas por seres humanos que no saben escribir. También, se maneje la escritura o no, muchas fuentes históricas, culturales y literarias, antiguas e incluso coetáneas, descansan sobre la transmisión oral.

Estos dos aspectos, por sí solos, destacan la importancia de caracterizar y aprovechar educativamente esta enorme riqueza social. En la escuela se ha minusvalorado a menudo este especial caudal expresivo debido al prestigio de la letra impresa; sin embargo, es importante volver a resaltar el valor de la voz. Toda comunidad posee tradiciones orales constituidas por conceptos relacionados con actitudes ante la vida, comportamientos, experiencias, deseos e ideas. La tradición oral nos encauza hacia nuestras raíces y nos permite ser partícipes de la existencia en colectividad.

Iniciar a los niños en la palabra evocadora, los ritmos, los tonos, les facilita la adquisición y desarrollo de la motricidad y la fantasía, los ayuda a desarrollar la memoria, a estructurar el pensamiento, a disfrutar estéticamente y a comprobar que es grato sentirse acompañado por lejanas y sugerentes voces.

El poeta es aquel para quien no existe un único mundo. Fantasía en la formulación, en el vocabulario de las palabras. Fiesta del lenguaje. Hacer jugar al niño con su lengua. Palabras: sustancia plástica y maleable a voluntad... porque la tradición ya está en las canciones de cuna, en los reconocimientos físicos que inician al pequeño en la educación auditiva.

La inicial estructuración del pensamiento y la adquisición del lenguaje se logran mediante la relación que se entabla en los primeros

años de vida con la palabra hablada. De aquí el valor de los modelos y de las interacciones orales afectivas en la infancia, pues a través de ellos se adquiere el saber de muchas generaciones, el peregrinaje de la propia cultura.

El ser humano es tal en cuanto se comunica con su entorno, con su ecosistema. La escuela, entonces, debe abrirse al medio y programar el aprendizaje de su "audición". La historia, que explica los paisajes y sus fantasmas; los relatos legendarios, que relacionan al niño con el paisaje simbólico y maravilloso de su entorno; los cuentos de hadas o las historias divertidas, que explican la desvergüenza y la astucia de los protagonistas; los cuentos en los que aparecen animales que hablan; las canciones y las coplas; los juegos de palabras, trabalenguas y adivinanzas; los refranes y las canciones disparatadas; el teatro tradicional y las canciones de amor. Todo esto constituye un material de extraordinaria eficacia, capaz de ejercer una acción terapéutica sobre el lenguaje, porque los enfrenta nuevamente con su antiguo potencial creativo, con la fuerza energética del idioma.

En general, la tradición oral española no ha sido rigurosa y suficientemente estudiada, salvo en lo concerniente al grado de veracidad de algunas leyendas, relatos históricos o recogida, más o menos sistemática, de ciertas muestras de la literatura popular. En otros ámbitos, algunos autores han diferenciado en la tradición oral fuentes como: canto, narración, humor, fábula, leyenda, anécdota, adagios, sentencias y refranes.

Todos ellos pueden ser aprovechados didácticamente para explorar y recrear de manera directa usos orales y diferentes y realidades también distintas, pues ambos mundos (real y fabulado) están relacionados y no hay que olvidar que con el desconocimiento de las cosas se olvidan las palabras que las nombran y sin verbo no hay cosa sabida.

Dentro de una propuesta metodológica basada en la investigación y comunicación con el entorno, la utilización de las fuentes y de las tradiciones orales resulta fundamental, ya que permiten buscar el testimonio vivo, popular y, generalmente, más espontáneo, fresco, próximo, y hasta sincero. Mediante la consulta de las fuentes orales se pueden reconstruir, aún hoy, partes de la historia (familiar, local, nacional). La escritura fija en el papel, la oralidad queda en la memoria; ambos

códigos permiten nombrar, lo que ya no existe, revivirlo, reordenar nuestra experiencia presente. Pero la palabra sonora, las palabras de la madre son las que han generado nuestra capacidad de prestar atención, de que progrese nuestra memoria, de que maduren nuestras emociones (los "tonemas llegan al pequeño antes que los fonemas"), pues el sonido del discurso nos envuelve y abriga. En este sentido, tradición y literatura orales no sólo representan el producto de la imaginación y la fantasía, sino que permiten la integración del sujeto en la cultura creada por la colectividad.

Las fiestas populares como las de la vendimia, siembra, matanza, bodas... nos ofrecen un rico vocabulario y simbolismo, recetas típicas, juegos autóctonos, artesanía, arquitectura popular, tipos y formas de cultivo. Todo esto permite elaborar máscaras y disfraces, investigar estas tradiciones en diferentes sitios, construir instrumentos musicales, dramatizar, recitar, cantar, etc. Pero, además, el lenguaje oral nos introduce en los aspectos lúdicos de la lengua. Así, los trabalenguas o juegos de palabras que exigen un cierto grado de práctica para no equivocarse, las cantinelas para repartir participantes, las fórmulas de origen mágico, los juegos sensoriales, los refranes, las adivinanzas, las aleyas son un material didáctico incomparable. Son fórmulas y rimas orales que se transmiten a los niños, les divierten, les conducen a la maduración mental, facilitan la superación de dificultades fonéticas, inciden en el aprendizaje de los sonidos que presentan más dificultades. Son útiles, además para diferenciar sonidos, adecuar articulaciones, plasmar contrastes fonológicos, jugar con rimas, los ritmos, lo obvio, el absurdo, la deducción lógica, la libertad creadora.

Toda adivinanza es un desafío al ingenio, a la intuición: la relación interrogante. La respuesta puede perfilarse a través de una metáfora, una hipérbole, una antífrasis, una metonimia, una paradoja, una antítesis. Por otra parte, tienen un gran poder lingüístico como fórmulas repetitivas, rimadas, ritualizadas, a veces a la manera de cuentos acumulativos. A estas razones responde el que podamos encontrar adivinanzas para los distintos contenidos de aprendizaje. Las hay relacionadas con las ciencias naturales (sobre el cuerpo humano, sobre vegetales, sobre astronomía, sobre los fenómenos de la naturaleza, etc.), con la geografía (sobre ascendentes geográficos, ríos, países, pueblos,

etc.), con la historia (sobre descubrimientos, personajes, sucesos, etc.), con la religión, teología, filosofía, etc.

También puede ser divertido a partir de ellas, jugar con las rimas, que el docente proponga una y los estudiantes digan palabras que como ecos rimen con la primera, o produzcan sus propias adivinanzas. Las recurrencias ortofónicas, las onomatopeyas, las discriminaciones fonéticas, los ecos con rima deleitan a los niños y gustan a los adultos, permiten inventar un idioma nuevo.

Así como las canciones de cuna introducen al pequeño en modos poéticos y afectivos (relación de apego), las canciones eróticas representan un camino de acceso a la sexualidad, porque por medio del lenguaje del sexo, de la riqueza expresiva que presentan las imágenes de sexo, los miembros más jóvenes de la colectividad se han informado durante siglos sobre el sexo y han aprendido por los caminos de la creatividad sus íntimos secretos.

Los discursos anónimos de la tradición oral se caracterizan por una transmisión incontrolada de boca a boca, a lo largo de la cual la forma del testimonio puede perderse y el contenido variar.

La fragilidad de la transmisión oral y el cuidado que merece su difusión puede ejemplificarse en clase jugando a pasar un mensaje mediante susurros y constatando posteriormente las transformaciones, según aumenta el número de transmisiones.

Las tradiciones orales son todos los testimonios orales narrados concernientes al pasado. Las tradiciones, como en general la literatura, contienen las ideas básicas de su sociedad tanto las expresivas como las ocultas. En este sentido, la oralidad es conciencia, es reflejo de procesos sociales, muestra de problemas y reacciones y, como verbalización, parece pretender representar al esfuerzo de llevar la verdad más allá de sus límites. El texto es la relación, el nexo entre la realidad y la conciencia o sus sueños, ya que el discurso reelabora el dentro y fuera mediante la lengua.

En la tradición oral pueden encontrarse registrados testimonios voluntarios e involuntarios. Los voluntarios son los que conscientemente quieren transmitir la historia concreta que se cuenta; los involuntarios, sin embargo, son los agregados, las anécdotas, los "adornos" que muchas veces nos dicen incluso más de la época, el tipo de socie-

dad, las costumbres. Por este motivo, más que nunca la escuela -y, si fuera posible, los medios de comunicación- debe asumir y difundir estas manifestaciones tan ricas y antiguas, y ello no sólo en los primeros años, sino a lo largo de toda la escolaridad. Además, junto a una pedagogía de la imaginación y del placer estético, cabe la pedagogía de la sátira, pues no hay nada menos educativo que el respeto y la obediencia ciega que niega el juicio personal. Por eso, los niños disfrutaban con los cuentos de tontos que todo lo hacen al revés, porque ellos sienten que en su lugar lo harían bien y eso les da seguridad.

La literatura de tradición oral ha servido para estimular el gusto de los seres humanos por jugar, por divertirse, por gozar, por oír y hablar; y es un riquísimo campo de estudio y trabajo, complejo y simple a la vez, y siempre vital.

Las historias orales están en el centro de la cultura de la infancia. Gracias a lo que escuchan o cuentan los niños, mucho antes de ir a la escuela, entran en posesión de datos ortográficos, del sentido de lo ocasional y de lo ritual, de los niveles del lenguaje y toman conciencia de los registros lingüísticos, de la mitología y del poder de conocimiento de sus familias y de sus iguales.

Dentro de la poesía oral se encuentra el subgrupo de la poesía cantada, pero entre una y otra, y dependiendo de las culturas, surge una gradación importante y difícil de limitar. Además, y también dentro de la poesía oral, existe la "poesía narrativa" y el canto de los cuentos, versificados o no.

La poesía si va unida con la música, produce la canción. La poesía oral y la escrita se valen de la misma lengua, las mismas estructuras gramaticales, iguales reglas sintácticas y equivalente vocabulario, pero ni los usos, ni las funciones, ni las estrategias de creación son equiparables. La poesía oral no se reduce sólo a la verbalización, sino que en todos los casos implica la manifestación corporal, por eso compromete no sólo el oído y la vista, sino también, aunque sea metafóricamente, el "ánima". El vínculo entre el cuerpo y la voz está siempre presente (juegos mímicos).

En definitiva, la tradición oral y el tipo de texto correspondiente dependen de la sociedad en que se produce y se mantiene. De la literatura oral hay que intentar, entre otras cuestiones, rescatar la capaci-

dad de asombro, de curiosidad, la ingenuidad, la lógica, el sentido común ajeno al artificio, la sensatez social frente a estructuras injustas, la libertad frente al autoritarismo y, fundamentalmente, la tabulación creadora de otros mundos.

Este proyecto de investigación, en sus dos cursos, tenía un doble objetivo. Por una parte, la motivación de los futuros docentes en la necesidad de preservar el patrimonio cultural transmitido oralmente y, por otra, la elaboración de un material didáctico que sirviera para conseguir estos fines. Pero, desde el principio, las consecuencias de abordar una tarea de tales características nos demostraron que el proyecto tendría otras implicaciones.

Primero fueron los protagonistas del trabajo de campo. Resultó que eran las personas mayores las destinatarias de nuestras preguntas, de nuestros micrófonos y de nuestra investigación. En ellas estaban las letras, las historias, las canciones, todo el material que teníamos que estudiar. Y también la alegría de volver a sentirse útiles, la ilusión de ayudar a los más jóvenes, la posibilidad de recordar más como parte de un ensueño que como un ejercicio de nostalgia.

La alumna becaria Macarena Santos Santos escribió este texto sobre la "imagen retrospectiva de la abuela":

*Hoy, por fin, tengo un ratito libre. Después de tanto estrés en el trabajo, todo el día corriendo para coger el autobús y el metro para no llegar tarde a las citas previstas, todo el día ajustándome a las normas que impone el jefe de mi tiempo llamado "reloj"... Por fin he llegado a casa y pienso olvidarme de todo el agobio que se apodera de mí. He cogido algo de la nevera y voy a sentarme a cenar viendo la tele, ¡quizás pongan una de esas películas antiguas que tanto me gustan!*

*Hace hora y media que empezó la película y ... ¿qué estoy haciendo?, ¡me he perdido del guión!, ¿qué habrá pasado en la escena anterior? Es que la abuela de la película me ha hecho pensar en mi abuela, en las historias que me contaba, en las canciones que me cantaba y, sobre todo, en los consejos que me daba que nunca olvidaré.*

## **Una orientación teórica y práctica**

Recuerdo el salón de su casa que no era ni mucho menos como los de ahora. Era el doble de pequeño, junto a la radio tenía el anafe donde hacía de comer y la mesa donde comía era la misma que utilizaba para cortar los alimentos y preparar la comida.

Recuerdo que nos sentábamos en aquella mesa y mientras preparábamos la comida (pelar habas, cortar cebolla...), me contaba aquellas historias del pueblo, aquellas otras de los acontecimientos más importantes de su vida como el día de su boda, o aquellas otras de cuando iba a trabajar al campo para coger algodón. Pero lo que más me gustaba era que me cantara esas canciones que recordaba de cuando ella jugaba, de cuando trabajaba, o bien esas canciones que iban cantando los romanceros por las plazas del pueblo, la mayoría de ellas eran romances (de ahí el nombre de estos hombres) cuyo tema principal era el amor.

Abuelas como la mía quedan pocas, pues cada vez tienen menos tiempo que dedicarle a los nietos. Hoy día no es como antes que las mujeres trabajaban en el campo hasta que podían, quedando reventadas; hoy la mayoría de las mujeres se encuentran trabajando pero en mejores circunstancias, de forma que están trabajando hasta que se jubilan, por lo que no pueden dedicarle tanto tiempo a los nietos.

Cada vez son menos las abuelas que cuentan historias o cantan canciones tradicionales y esto con el tiempo se irá perdiendo más, ya que cada vez las niñas juegan menos en las calles cantando estas canciones tan bonitas y difíciles de olvidar cuando las conoces. Recuerdo que mi canción favorita era aquella que decía " a la hoja verde, a la hoja del laurel ...", no me cansaba de escucharla y hacía que mi abuela me la repitiera millones de veces.

Algún día quiero ser como mi abuela y contarle a mis nietos todo lo que ella me contaba a mí, para que aquellas historias que tanto me gustaba escuchar no se pierdan nunca. Tal vez debiera empezar a escribirlas en mi diario conforme las vaya recordando, para tenerlas siempre a mano y algún día dejárselas a alguien que les interese. Creo que mi abuela podría haber escrito un libro con todo esto que me contaba, pero por desgracia no sabía escribir, pues el tiempo en el que tuvo que estar en la escuela, estuvo trabajando como el resto de las mujeres de aquella época para poder seguir adelante en la vida.

A veces pienso en la cantidad de historias y canciones que se habrán perdido y todo por no saber leer ni escribir. Si desde un principio a alguien

*les hubiera interesado, todo este tesoro no se hubiera perdido nunca.*

*Bueno, despierto de este sueño que me ha hecho perderme la mitad de la película y vuelvo a la realidad. ¿Qué podría hacer para no olvidar nunca esas historias? Ya lo sé, apagaré la tele y me pondré a escribirlas una por una. Empezaré por la historia de la fuente de mi pueblo: "la fuente recibe el nombre de Pulpejo, porque se dice que poco después de haber sido construida, se paró a beber un hombre del pueblo vecino ..."*

Estaba claro: Nuestros mayores se convertían por un momento en motivadores y, motivados ellos mismos, se sentían más despiertos, más necesarios y más vivos. Pero es que, además, habíamos descubierto una manera de implicar a los diversos sectores de la comunidad educativa en la conservación de este patrimonio y en la transmisión de estos valores.

Nos dimos cuenta de que era preciso observar el funcionamiento de un proyecto similar, adaptado a la Escuela Primaria, en el desarrollo diario de la labor docente. Así que convinimos con algunos profesores de un colegio de Sevilla capital la puesta en práctica de una unidad didáctica que diseñaríamos desde el grupo de investigación. De esta forma, podríamos hacer un seguimiento fiel de las dificultades y los aciertos de este tipo de trabajo en la realidad docente.

El proyecto del colegio continúa hoy. Hemos aprendido que el calendario escolar no deja mucho tiempo para la introducción de novedades. En este centro, por ejemplo, los tutores de tercer ciclo de Primaria debían descontar de su horario semanal tres horas para Educación Física, una hora y media para Religión o las actividades alternativas, tres horas para Inglés, una para Música y ceder, además, un tiempo considerable para que los profesores del programa de bilingüismo entren a impartir Conocimiento del Medio en Francés. Les quedaba, pues, poco más de diez horas, ya que otras dos horas y media corresponden al recreo. En ese tiempo debían completar los currículos de las áreas de Lengua y Literatura Española, de Matemáticas, de Educación Artística, el resto de Conocimiento del Medio y las materias transversales.

Como se ve, es muy difícil embarcarse en cometidos distintos a los previamente programados, si no se tiene una voluntad expresa.

No obstante, en los colegios públicos, el tiempo que el profesor no está en el curso del que es tutor lo dedica a completar un horario especial para sustituciones y actividades diversas y entra, por tanto, en otras aulas y niveles ocasionalmente.

Vimos aquí y en los espacios que en su tutoría podían dedicarse a otras actividades no programadas la oportunidad de poner en práctica de manera fragmentaria las actividades y algunos objetivos de nuestra unidad. Por eso, diseñamos las microunidades que hemos incluido en otro apartado y que se adjuntan en un sobre aparte. Estas fracciones de la gran unidad didáctica pretenden rellenar esos huecos que todo maestro encuentra alguna vez por distintos motivos y lo hace, además, con el tópico común que nos convoca: la literatura de tradición oral y su explotación didáctica.

En la segunda entrega de esta Memoria, se incluirá algún ejemplo de las microunidades, la referencia para encontrarlas y la unidad didáctica completa, además de una aproximación al estudio de la poesía en la Escuela Primaria, la diferencia entre verso y poesía, la métrica de tipo popular y diversos aspectos relacionados con este tema.

En la Bibliografía general que sigue están incluidos todos los textos necesarios para la elaboración del trabajo, incluidos los que se han utilizado en los capítulos que no se mencionan.

### **Bibliografía**

ACOSTA DÍAZ, J., GÓMEZ LARA, M.J. y JIMÉMEZ BARRIENTOS, J., eds: *Poemas y canciones de Rafael de León*, 3ª edición, Sevilla, Alfar, 1997.

ALCINA FRANCH, J: *El Romancero Antiguo I. Romances Heroicos*, Barcelona, Juventud, 1969.

ALONSO, D: *Cancionero y Romancero español*, Madrid, Salvat RTV, núm. 26, 1969.

ALONSO, D. y BLECUA, J.M: *Antología de la poesía española: Lírica de tipo tradicional*, Madrid, Gredos, 1986.

ALVAR, M: *Romances en pliegos de cordel*, Málaga, Ayuntamiento de

Málaga, 1974; *El Romancero. Tradicionalidad y pervivencia*, Barcelona, Planeta, 1974; *El romancero viejo y tradicional*, México, Porrúa, 1979.

ATERO, V y RUIZ, M.J: *En la baranda del cielo. Romances y canciones infantiles de la Baja Andalucía*, Sevilla, Guadalmena, 1991.

ÁVILA ARELLANO, J, ed: *El Romancero*, Madrid, Biblioteca didáctica Anaya, 1985.

BALTANÁS, E. y PÉREZ CASTELLANO, A.J: *Literatura oral en Andalucía: Panorama teórico y taller didáctico*, Sevilla, Fundación Machado, 1996.

BÉNICHOV, P: *Creación poética en el Romancero tradicional*, Madrid, Gredos, 1968.

CABALLERO BARRIOPEDRO, J: *¡Buen pie para una quarteta!*, Madrid, Compañía Literaria, 1996.

CALLES VALES, J: *Cancionero popular*, Madrid, Libsa, 2001.

CARRILLO, E. y otros: *Dinamizar textos*, Madrid, Alhambra, 1987.

CATALÁN, D: *Arte poética del romancero oral*, Madrid, Siglo veintiuno, 1997; *Romance Philology (1970-1971): "Memoria e invención en el romancero de tradición oral"*; *Catálogo General del Romancero Panhispánico. Teoría General I* Madrid, SMP, 1984; *Siete siglos del Romancero (historia y poesía)*, Madrid, Gredos, 1969; *La flor de la Marañuela. Romancero general de las Islas Canarias*, Madrid, Sem. M.Pidal-Gredos, 1969.

CARO BAROJA, J: *Lo que sabemos del folklore*, Madrid, 1967; *Ensayo sobre la literatura de cordel*, Madrid, Revista de Occidente, 1969.

CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE LEBRIJA: *Tradición oral de Lebrija, Los Palacios y Villafranca*, Gráficas El Cisne, 1989.

CENTRO PÚBLICO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS "El Arache": *Recopilación de textos para juegos populares de tradición oral*, Sevilla, Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia, 1996.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Literatura oral: Cuaderno del alumno*, y *Literatura oral: "Programa Juan de Mairena"*, Sevilla, Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, 1993.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Talleres de Cultura Andaluza, Taller núm. 16.1: "De al-Ándalus al Barroco" y 16.4:*

"Generación del 27. Literatura actual", Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1985.

CORTÁZAR, A. R: *Folklore y literatura*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1971.

DEBAX, M: *El Romancero*, Madrid, Alhambra, 1982.

DÍAZ, L: *Literatura oral, popular y tradicional (Una revisión de términos y conceptos)*, Valladolid, Centro Etnográfico de Documentación, Diputación Provincial; Revista de Folklore, núm. 98: "La cultura popular como contracultura", 1989.

DÍAZ ROIG, M: *El romancero viejo*, Madrid, Cátedra, 1976; *El romancero y la lírica popular moderna*, México, El Colegio de México, 1973.

DURÁN, A: *Romancero general o colección de romances castellanos anteriores al siglo XVIII*, Madrid, Atlas, 1945.

FLORES MORENO, D: *El romancero de tradición oral en Fuentes de Andalucía*, Fuentes de Andalucía (Sevilla), Ayuntamiento, 1997.

FRENK ALATORRE, M: *Lírica española de tipo popular*, Madrid, Cátedra, col. "Letras Hispánicas", núm. 60, 1984; *Lírica española de tipo popular. Edad Media y Renacimiento*, México. Universidad Nacional Autónoma, 1966; *Corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVII)*, Madrid, Castalia, 1987.

GARCÍA, J.M. y GARRIDO, V: *Literatura de tradición oral en Sierra Mágina*, Jaén, Delegación Provincial de Educación y Ciencia, 1991.

GÁRFEZ, J.L: *Coplero popular*, Madrid, Edimat, 1999.

GÓNGORA, L: *Romances*, Madrid, Cátedra, 1982.

ÍÑIGUEZ BARRENA, M<sup>a</sup> L. y F: *Poesía andaluza de cancionero, Poesía de Al-Andalus y Romances fronterizos*, Sevilla, Asociación Andaluza de Profesores de Español "Elio Antonio de Nebrija", 1999.

JANER MANILA, G: *Pedagogía de la imaginación poética*, Barcelona, Aliorna, 1989.

MACHADO Y ÁLVAREZ, A.: *El folklore andaluz*, núm. 1

MENÉNDEZ PIDAL, R: *Flor nueva de romances viejos*, Madrid, Espasa-Calpe, 1959; *Los romances de América y otros estudios: "Poesía popular y poesía tradicional en la literatura española"*, Madrid, Espasa-Calpe, 1972; *Ensayos sobre el romancero: "Sobre geografía folklórica: Ensayo de un método"*, Madrid, Espasa-Calpe, 1973, págs.217-323;

*Romancero hispánico. Teoría e historia*, Madrid, Espasa-Calpe, 1968; *De primitiva lírica española y antigua épica*, Madrid, Espasa-Calpe, 1968, *Poesía juglaresca y juglares*, Madrid, Espasa-Calpe, Austral, núm.300, 1969.

MONTES MARTÍN, M, ed: *Los mejores romances de la lengua castellana*, Barcelona, Edicomunicación, 1999.

ORTIZ, M: *Habitar lo inhabitable*, Sevilla, 1980.

PELEGRÍN, A: *Cada cual atiende a su juego: de tradición oral y literatura*, Madrid, Cincel, 1990; *El Romancero. Tradición y pervivencia a fines del siglo XX (Actos del IV Coloquio Internacional del Romancero: "Romancero infantil"*, Cádiz, Fundación Machado, Universidad de Cádiz, 1989.

PIÑERO, P. y ATERO, V: *Romancero de la Tradición Moderna*, Sevilla, Fundación Machado, 1987; *Romancero andaluz de tradición oral*, Sevilla, Ediciones Andaluzas Unidas, 1985.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, R.G. Y BERLANGA, M.A: *El trovo en la Subbética*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1998.

SALAZAR, F: *Voces nuevas del Romancero castellano-leonés: "Arte nuevo de recolección de romances tradicionales"*, Madrid, Seminario Menéndez Pidal, 1982.

SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F: *Los talleres literarios*, Barcelona, Montesinos, 1985.

SÁNCHEZ ROMERALO, A: *El villancico. Estudios sobre la lírica popular en los siglos XV y XVI*, Madrid, Gredos, 1969.

TORRE, E. y VÁZQUEZ, M.A: *Fundamentos de poética española*, Sevilla, Alfar, 1986.

TORRE, E., ed: *Poetas andaluces del siglo XX*, Sevilla, Alfar, 1987.

VANSINA, J: *La tradición oral*, Barcelona, Labor, 1966.

VV.AA: *Actas del I, II y III Simposios regionales de actualización científica y didáctica sobre "Literatura culta y popular en Andalucía"*, Sevilla, Asociación Andaluza de Profesores de Español "Elio Antonio de Nebrija", 1995, 97, 98.

ZARAGOZA SESMERO, V: *La gramática (h)echa poesía*, Madrid, Popular, 1987.

Algunos documentos que pueden encontrarse en internet sobre el tema poesía de tradición oral en Andalucía:

Programas de Doctorado 2000/2002 <[http://www.uca.es/vice-rectorado/investigacion/3ciclo/tcpr\\_i7408.htm](http://www.uca.es/vice-rectorado/investigacion/3ciclo/tcpr_i7408.htm)>

Actas del II Simposio Regional <<http://averroes.cec.junta-andalucia.es/nebrija/publica2.htm>>

Índice del Libro 16. <<http://averroes.cec.junta-andalucia.es/publicaciones/55331/libeso16.pdf>>

Revista Demófilo (Últimos números publicados)  
<<http://www.fundacionmachado.com/demofilo/ultimos.htm>>

Catálogo de Libre Configuración 2001/2002  
<<http://www.ual.es/Universidad/epropias/LibreConfiguracion/lc-fhcece.pdf>>

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ <<http://sedll.org/doc-es/departs/usp/uca.html>>

La evaluación de centros de Educación Primaria estará Andalucía Educativa Andalucía Educativa <[http://www3.cec.junta-andalucia.es/dgpee/ae/pdf/3\\_8\\_31.pdf](http://www3.cec.junta-andalucia.es/dgpee/ae/pdf/3_8_31.pdf)>

Interzona: Escaparate interuniversitario.  
<<http://www.unex.es/interzona/Interzona/Patrimonio/Bibliografia.html>>

# EL FLAMENCO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

## Entrevista a David Peña Dorantes

---

Virginia Borrero Gaviño



### SUMARIO:

Analizaremos la situación que está viviendo el flamenco hoy en día, centrándonos principalmente en la implicación de éste en el campo de la educación. Para ello repasaremos su historia, sus protagonistas y sus características. Tras examinar la realidad en la que se encuentra inmerso el Flamenco, y subrayar el valor formativo de éste, ilustraremos el artículo con la visión de uno de los artistas más destacados del panorama actual, David Peña Dorantes, triunfador de la Bienal de flamenco 2002, opinión particularmente significativa por su completa formación.

### SUMMARY:

We will analyse the situation of Flamenco nowadays especially its implication in the field of education. To do this, we look back on its history, protagonists and characteristics. After examining the reality in which Flamenco is immersed and emphasize its educational value, we will illustrate the article with views from one of the most outstanding artists of our time, David Peña Dorantes, winner of the 2002 edition of the Flamenco Biennial Festival, whose opinion is particularly significant given his exceptional training.

## I. Introducción

El momento que actualmente atraviesa el flamenco puede calificarse como óptimo, aunque sí hay quienes afirman que sólo puede hablarse de auge de este arte en lo estrictamente comercial y como fenómeno social, pero no en la producción de los artistas. Todos hemos oído aplicar el término "fusión" en la música, y casi siempre, el término flamenco aparece como uno de los miembros que la conforman. En algunos sectores del flamenco existe un claro rechazo a esta práctica, la cual se afana en mezclar esta música con elementos procedentes de otras estéticas totalmente distintas como pueden ser el Jazz o el Pop por citar algunos. Aunque intentaremos adoptar una posición totalmente objetiva frente a este hecho, sí trataremos de relacionarlo con otros acontecimientos que tienen de trasfondo la "multiculturalidad", concepto que nos parece de importancia primordial en la sociedad actual, y más aún en las escuelas.

Hoy en día son más numerosas las voces que reclaman el estudio del Flamenco de forma reglada. Y como prueba de su valor e importancia, nos encontramos con su inclusión (cada vez más) como recurso educativo en las aulas de Primaria y Secundaria. Analizaremos las principales características del Flamenco y encontraremos así las posibles razones que han llevado a utilizar esta música en las escuelas.

David Peña Dorantes es un ejemplo de artista flamenco que puede dar una visión completa de dicha situación. Por una parte, proviene de una de las familias con más categoría puesto que cuenta con varias figuras de renombre del mundo flamenco. Estaríamos así ante uno de los casos donde "*la genética ha sido determinante*". Su formación comenzó en su casa, en las reuniones familiares que atraían a grandes figuras, como por ejemplo, Antonio Mairena (1909-1983), figura clave en la historia del Flamenco. Pero, al contrario que muchos otros artistas, dicha formación se vería ampliada con estudios en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla. Hoy en día es uno de los grandes artistas del Flamenco y del panorama musical actual. Pianista y compositor que goza del respeto de todos, ortodoxos e innovadores. Tuvimos la oportunidad de intercambiar con él las impresiones que tiene con respecto a éstas y otras cuestiones aquí avanzadas. Contamos pues, con una visión que parte del conocimiento, la experiencia, y por qué no, de la juventud.

### 2.1. Definición de arte flamenco

Cuando se habla de las músicas étnicas se suele situar el flamenco como la más importante de Occidente, y algo en lo que parecen estar de acuerdo la mayoría, es que se encuentra en Andalucía la cuna del mismo.

Se suele citar en muchos medios el flamenco como música folclórica andaluza, pero cada vez son más los argumentos aportados por los teóricos que lo sitúan en un rango superior. No es sólo la música folclórica andaluza. En su formación han tenido que ver otras culturas las cuales han dejado algunas de sus características fácilmente reconocibles en el Flamenco. Podría resumirse afirmando que es una estética donde aparecen formas musicales definidas según el ritmo (extraído de una gran variedad de ellos), las armonías, el canto melismático y los textos poéticos que buscan la emoción tanto del artista, como del espectador. Esta calidad en los elementos que lo conforman es lo que hace que no se deba calificar como simple folclore y sí como arte. Como ejemplo de convencimiento de esta afirmación, extraemos un fragmento de la definición de Arte Flamenco del *Diccionario Enciclopédico Ilustrado del Flamenco* escrito por Manuel Ríos Ruíz y José Blas Vega en 1988: "(...)el flamenco es un folclore elevado a arte, tanto por sus dificultades interpretativas como por su concepción y formas musicales. "

En el estudio del origen del Flamenco encontramos que las primeras referencias documentales de la existencia y práctica de formas flamencas definidas e intérpretes especializados datan del siglo XVIII. ¿Se forjó el Flamenco en el último cuarto del siglo XVIII? Eso es lo que han mantenido numerosos estudiosos de este arte durante mucho tiempo, admitiendo explícitamente su incapacidad para descubrir los orígenes del mismo. Conocida (y múltiples veces citada) es la frase que escribió el poeta e investigador cordobés Ricardo Molina (Barcelona, 1967):

*"Sabemos que el cante flamenco apareció alrededor de 1780 entre los gitanos de la baja Andalucía en una exigua región situada entre Sevilla, Lucena y Cádiz. De lo que hubiera sido antes no sabemos nada cierto. Es asunto que cae de lleno dentro de la insondable esfera de las posibilidades".*

### 2. Historia del flamenco

En los últimos treinta años se ha avanzado mucho en las investigaciones. Si echamos un vistazo a la primera bibliografía del flamenco, citaríamos entre otras la publicación de Serafín Estébanez Calderón de 1831, *Escenas andaluzas* (concretamente el capítulo *Un baile en Triana*, que es donde se recogen datos importantes sobre el Flamenco). En 1881 se publica Colección de cantes flamencos recogidos y anotados de Antonio Machado y Álvarez "Demófilo", donde se acopian coplas y nombres de cantaores. De principios del XX, tres obras de importancia capital en la historiografía flamenca: *Cantaores andaluces* de Núñez del Prado (1904); *De cante grande y cante chico* de José Carlos de Luna (1926); y *Arte y artistas Flamencos* en 1935 de Fernando Rodríguez Gómez (Fernando "el de Triana") que además de escritor fue cantaor, guitarrista y letrista. En 1955 el escritor y erudito Anselmo González Climent desata la polémica al utilizar por primera vez el término *Flamencología* como título de su obra, puesto que éste no estaba aún reconocido por la Real Academia de la Lengua Española. La otra fuente de la que se han servido los flamencólogos para conocer más información acerca de la historia del cante es la discografía, que irrumpió en España a partir de final del siglo XIX. La obra bibliográfica *La discografía antigua del flamenco (1890-1953)* de José Blas Vega es punto de referencia para el estudio de la misma.

Como conclusión de estas investigaciones, parecen estar todos los teóricos de acuerdo en que el flamenco, tal y como lo conocemos hoy, parece forjarse en el último cuarto del siglo XVIII, pero que el arte musical flamenco es producto de la sucesión de las distintas culturas y civilizaciones que se dieron cita en Andalucía (fenicios, tartesos, judíos, romanos, visigodos y árabes entre otros). Gracias a ellas, lo oriental y lo occidental se dieron cita y conjugaron en esta tierra. ¿Y qué papel se le asigna al pueblo gitano?

La historia del pueblo gitano nos lleva hasta el tercer milenio ante de Cristo en el valle del Indo. No está claro el motivo que los llevó a efectuar un éxodo masivo, ni tampoco la fecha exacta del mismo. Según algunos autores, como por ejemplo Félix Grande (Madrid, 1987, 42) fue hacia el año 1200 a.C., provocado por el comienzo de las invasiones arrianas en la India. Entre los distintos recorridos que efectuaron los gitanos se sabe que atravesaron Afganistán, Irán, y

Egipto entre otros lugares (durante mucho tiempo se pensó que eran originarios de éste último). Y así llegaron a España en el siglo XV, momento a partir del cual comenzaría la fusión entre el pueblo gitano y la Andalucía de profundas raíces culturales.

Como pruebas de las influencias de aquellas culturas asentadas anteriormente en Andalucía que se fundieron en la cultura del pueblo gitano, se suelen citar los escritos del poeta latino Décimo Junio Juvenal, satirizador de Roma, quien relata auténtica admiración a las jóvenes gaditanas que bailaban tocando castañuelas de bronce, a la vez que cantaban las "*cantica gaditanae*" en los espectáculos dedicados a los intelectuales de la época -sobra comentar el evidente paralelismo existente con el Flamenco-. Y de la Andalucía musulmana (de la que recibirá este arte importantes elementos estéticos) es obligado citar como foco principal Córdoba, siendo su figura más representativa Abul-I-Hasan Alí ibn Nafi. ("Ziryab"), apodado "*El pájaro negro*", por su tez morena. Nació en el año 789 de la era cristiana y es considerado uno de los más importantes creadores de la música árabe. Ziryab, que había llegado a occidente desde Bagdad, crea un conservatorio en Córdoba con la colaboración de Abbas Ibn Firnás. Además de ser conocido por sus numerosas melodías -que le han otorgado el título de precursor del Flamenco-, también es citado en aquella época como un gran pedagogo (trabajó la práctica de vocalizaciones y del fraseo, así como la declamación lírica o recitativo, recurso explotado en otros períodos artísticos, destacando entre ellos el Renacimiento).

A través de este rápido recorrido nos hemos acercado a la Andalucía portadora de una gran riqueza artística y cultural, y que sirvió como marco en la creación de este arte llamado "Flamenco". Serán los Gitanos los primeros cantaores conocidos, entrando en escena los "payos" (andaluces no gitanos) en la segunda mitad del siglo XIX. El primer cantautor conocido será Tío Luis el de la "Juliana" ("tío" es el título que da la comunidad gitana al más anciano para expresarle sus respetos).

## **2.2. Estética del Flamenco**

Se suele afirmar que la finalidad del arte flamenco, es sumergir a los intérpretes y oyentes en el ambiente que recrea el cante, provocando

distintos estados de ánimo en el preciso momento de la audición. Las principales características que se destacan al hablar de Flamenco son sus fuertes contrastes de dinámica y su excesiva ornamentación melódica.

Con motivo de la décima Bienal del Flamenco, se publicó el libro *El arte de la escritura musical flamenca, reflexiones en torno a una estética*, escrito por los hermanos Antonio y David Hurtado Torres. Aunque el mayor atractivo del libro son las transcripciones inéditas de obras ya consagradas, en el mismo encontramos un capítulo donde se enumeran las principales características de la música flamenca, y que resumimos a continuación:

- **Melodía:** Se estructura sobre la tonalidad y la modalidad, y suele discurrir sobre grados conjuntos. Emplea el microtonalismo (división de la octava musical en intervalos inferiores al semitono). Encontramos su empleo en otras culturas, como por ejemplo la música hindú (la dividen en diecisiete partes) y la árabe (en veintidós). No es casualidad, puesto que en el apartado anterior veíamos las conexiones existentes entre estas culturas y el flamenco.
- En cuanto **los elementos armónicos**, éstos se basan en la escala frigia (también llamado "modo de mi"), y en los modos mayor y menor, empleados en la música occidental. Los modos griegos - basados en tetracordos, es decir, escalas de cuatro notas descendentes- fueron adoptados por la primera iglesia cristiana, convirtiéndolos para su liturgia en los ocho modos eclesiásticos (llamados modi). Aunque los nombres de los modos griegos no corresponden a sus equivalentes en cuanto a nomenclatura, es simplemente por un error de transcripción en el siglo IX; así, el modo que nos interesa por su importancia en el lenguaje Flamenco llamado "Frigio" en los modi eclesiásticos, en el sistema griego correspondía al Dórico.
- **El ritmo** es uno de los elementos más importante y característico. Se suelen clasificar las producciones flamencas en "cantes a compás", el cual puede mantenerse inalterado a lo largo de toda la pieza (como por ejemplo sucede en el Fandango) o bien surgir como producto de la alternancia sucesiva de compases diferentes.

El patrón rítmico más típico es el formado por un compás de 6x8 (o dos de 3x8) seguido de uno de 3x4 (o tres de 2x4). Como ejemplo de estos encontramos la "Soleá" o la "Bulería" Y por otro lado nos encontramos con los "cantes libres" que, aunque no llevan compás, sí poseen ritmo interno; éste vendrá marcado por las palabras de los versos, así como por la armonía y grupos melismáticos. Es importante señalar que la alternancia y posterior repetición de compases diferentes (ritmo de hemiola) no es propia sólo del flamenco, y que ha sido empleada repetidas veces como recurso compositivo a lo largo de la historia de la música. El Clasicismo no lo empleó ya que no respondía a sus principios estéticos de claridad, orden, proporción y equilibrio, lo que quizás puede considerarse por muchos como un error que limitó las posibilidades de los compositores.

- En cuanto a la **dinámica** (forma de distribuir la mayor o menor intensidad en la obra), se asemejan los intérpretes flamencos a efectos propios del período expresionista musical. No articularán los versos en forma "alfa" y "omega" (es decir, partiendo de menos intensidad, alcanzar un clímax o intensidad máxima, y luego descender). Aquí el artista buscará impresionar al oyente, e intentará sorprenderle, no sólo en los ornamentos melódicos o el ritmo, sino también en la forma de interpretar la dinámica.

En la relación de la música flamenca con la música "culta" (no trataremos el hecho de si es o no correcto el empleo de este término) encontramos artistas de gran importancia en la Historia de la Música. Muchos se interesaron por lo español, lo andaluz o por el flamenco. E incluso en ocasiones utilizaron sus características para sus composiciones (en otras, simplemente fueron fuente de inspiración). Los casos más destacados van desde las obras de Domenico Scarlatti o el Padre Soler (siglo XVIII) hasta los postrománticos, nacionalistas e impresionistas que desembocan en el siglo XX (Glinka, Debussy, Ravel, Albéniz, etc). De entre todos, ocupa un lugar privilegiado Manuel de Falla, nacido en Cádiz en 1876. De padre andaluz y madre catalana,

### 3. El flamenco en la música clásica

escribió piezas con influencias andaluzas para orquesta (donde ocupa un lugar privilegiado *El Amor brujo*). Por su faceta de investigador del folclore autóctono, a veces se le ha comparado con Béla Bartók (1881-1945) pero, mientras que éste adoptó los temas populares para sus composiciones, Falla sólo se inspiró en las fuentes andaluzas. Aun siendo así, el papel que tuvo en la historia del Flamenco trasciende a las labores compositivas. Fueron famosas las conversaciones que mantuvieron Falla, Federico García Lorca y varios aficionados y artistas granadinos, y que hicieron posible la creación del *Concurso de cante Jondo de Granada* (evento con el que pretendían revalorizar y universalizar este arte, que para ellos, y en aquel momento, estaba en decadencia).

Centrándonos en la obra del compositor sevillano, Joaquín Turina (1882-1949) se puede ver la situación que gozaba el flamenco en el primer tercio del siglo XX y en el círculo de compositores llamados "clásicos". Así encontramos la siguiente anécdota que refleja muy bien las distintas tendencias artísticas que convivieron en aquella época.

Durante la estancia de Joaquín Turina en París (anteriormente había permanecido un tiempo en Madrid), recibió una fuerte influencia del genial compositor francés Claude Debussy (1862-1918), considerado el "*impresionista musical*" por excelencia. El encuentro en Francia de Turina con otra gran figura, Isaac Albéniz (1860-1909) ha pasado a la historia por el consejo profesional que éste le dio en octubre de 1907: Turina estrenaba la obra "Quinteto", Op. 1 en Sol menor para piano y cuarteto de cuerda, y fue allí donde Albéniz le dijo "*Este quinteto se va a editar. Pero usted me da su palabra de que no va a escribir más música de esta clase. Tiene que fundamentar su arte en la música española o andaluza, puesto que usted es sevillano*". Y fue así como Turina se reencontró con sus orígenes, dando a la Historia de la Música obras tan importantes como *Procesión del Rocío* Op. 9, o sus *Danzas Fantásticas* Op. 22. Al igual que en las obras de Falla o el propio Albéniz, Turina sólo asimilará las características melódicas del flamenco, es decir, será éste fuente de inspiración más que surtidor de temas flamencos, perdiéndose por ello gran parte de la riqueza rítmica del flamenco en ellas. La causa que les llevó a extraer el aspecto melódico más que el rítmico se desconoce, aunque siempre se apunta a la fuerte formación

académica que recibieron, así como al escaso e indirecto contacto con el mundo flamenco.

Para terminar este breve recorrido por la relación entre los flamencos y los clásicos, citar la teoría que nos expone el profesor José Romero (Sevilla, 1984), quien afirma que en esta época donde se sucedieron y convivieron a gran velocidad distintas corrientes artísticas (fines del XIX y principios del XX), existió una curiosa relación de reciprocidad entre todos ellos: Mikhail Ivanovich Glinka (1804-1857) estuvo visitando Andalucía y se sabe que estudió el sistema modal que emplea el flamenco, sistema que posteriormente él también aplicaría en algunas de sus obras. Si nos fijamos en su importancia histórica, hay que reseñar que fue precursor del famoso "Grupo de los cinco", al cual pertenecía Modest Mussorgsky, compositor que, tuvo gran influencia en el impresionista Debussy. (éste había conocido las músicas de Java, Bali y Andalucía, puesto que fue coetáneo a la Exposición Universal de París de 1889), y como antes mencionamos, nuestro compositor sevillano Joaquín Turina sintió verdadera admiración y atracción hacia su música. Es por lo tanto una mirada de éste a sus orígenes a través de la experiencia y producción de otros compositores que se preocuparon de conocer músicas distintas a la "Música Clásica".

Como se apuntaba al comienzo de este trabajo, hasta hace poco tiempo una gran parte del mundo flamenco pensaba que éste no podía enseñarse en círculos distintos al familiar, y sin una previa transmisión genética. Quizás el hecho de emplear el término "duende" (como fuerza incontrolable que se apropia de los intérpretes) para calificar este arte ha hecho se haya creado la leyenda de su imposibilidad de inclusión en enseñanzas académicas. Este arte andaluz, ha sido un arte de transmisión oral, es decir, no han existido partituras que ilustrasen la evolución del mismo, lo cual se apunta como posible causa de su marginación por parte de la "música culta" y en los conservatorios y escuelas de música privadas

Sin embargo, hoy en día existen multitud de foros que abogan por incluirlo en los distintos niveles y ámbitos educativos. Surgen iniciativas

#### **4. El flamenco en la educación**

públicas y privadas para difundir este arte. Como ejemplos, la "Cátedra de Flamencología y Estudios Folklóricos Andaluces" de Jerez, (fundada en 1958, primera y más antigua institución académica de Andalucía creada para el estudio, la investigación, conservación, promoción y defensa del genuino Arte Flamenco); otras son por ejemplo las de Córdoba y Cádiz. En el Conservatorio de Córdoba se imparte el estudio de guitarra flam. En el Conservatorio Superior "Manuel Castillo" de Sevilla, existe la asignatura "Introducción a la Flamencología". Y En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla se ofrece también la asignatura "Flamenco", dentro del cuerpo de optativas de la titulación Maestro especialista en Educación Musical, siendo además el pasado curso 2002/2003 la primera vez que se ha impartido en el Centro de Estudios Superiores "Cardenal Spínola" (adscrito a esta Universidad).

En cuanto al valor formativo que posee el flamenco, se destacan multitud de cualidades atendiendo sólo a los elementos musicales: riqueza rítmica (elemento más atractivo y dinámico para los alumnos); desarrollo del oído musical debido a la cantidad de cromatismos y microintervalos que se emplean; lenguaje armónico que combina rasgos occidentales con orientales; improvisación que se puede practicar en el propio aula; y un largo etcétera que esperamos poder citar en otra ocasión.

Puesto que al ritmo es el factor al que le suelen dar más importancia a la hora de dar argumentos a favor del aprendizaje del flamenco, decir que nos ofrece polirritmias con las que los niños consiguen desarrollar múltiples cualidades y capacidades cerebrales. La moderna pedagogía musical ha tratado en profundidad los beneficios de la inclusión del ritmo en la enseñanza primaria. De entre todos ellos, destaca Jaques Dalcroze (París, 1909), que proponía el estudio de la Rítmica o Gimnasia rítmica como herramienta para favorecer el desarrollo de la motricidad, la inteligencia y el poder de expresión, ya que para él cualquier movimiento adaptado a un ritmo es el resultado de un complejo conjunto de actividades coordinadas.

Hemos comentado razones estrictamente musicales, pero no se obvian las relaciones del flamenco con otras materias, es decir, su interdisciplinariedad. Así se pueden beneficiar con ejemplos extraídos

del mundo flamenco la sociología, la geografía, la pintura, la literatura, la expresión corporal, etc. La mayoría de las veces, éste puede conseguir que muchos conceptos que son parte del currículo educativo, dejen de ser algo teórico para convertirse en experiencias vividas por los propios alumnos, con lo que se atenderá al principio que defienden los que siguen el paradigma constructivista del "Aprendizaje Significativo" y que inspira actualmente el sistema educativo español.

Una vez abordadas algunas de las razones del por qué de su inclusión en la enseñanza, comentamos brevemente algunos obstáculos que se han de superar para hacer realidad este proyecto:

- Los prejuicios existentes en algunos sectores de la sociedad a considerar, ya no sólo el Flamenco, sino también la música en general como materia digna de estudio.
- La formación del profesorado, puesto que la inmensa mayoría desconoce este lenguaje artístico, su historia y sus protagonistas.
- Al igual que ocurre con el resto de asignaturas, el Flamenco tendría que estar bien organizado tanto en su progresión a través de los distintos cursos, como en su relación con el resto de materias que conforman las etapas y ciclos educativos.
- La escasa dotación del material adecuado a los centros para poder afrontar el estudio de dicha materia.

En cuanto a la preparación de los docentes, comentar que, al igual que se imparten cada vez más cursos de formación permanente del profesorado en otras áreas, estamos asistiendo actualmente a una creciente oferta de ellos dedicados exclusivamente al flamenco (destacar el curso organizado por la Universidad Internacional de Andalucía en Sevilla en agosto de 2003 que ha contado con la colaboración de Calixto Sánchez, una de las principales figuras del cante actual).

## 5. Entrevista a David P. Dorantes

Al principio del presente trabajo comentábamos el por qué de la elección de este artista: creemos particularmente significativo el conocer las experiencias vividas durante su periodo de formación, así como la visión que él pudiera tener ante las cuestiones anteriormente expuestas. Pero no por ello podemos ignorar que estamos ante una de las figuras más destacadas y laureadas del panorama musical actual, y no sólo en España, sino también en el extranjero.

Sus inicios musicales los sitúa a la edad de siete años, en casa de su abuela María "La Perrata". Si comentábamos en la introducción de este artículo el hecho de proceder de una familia con una amplia trayectoria artística, es en su abuela donde encontramos uno de los principales eslabones. Fue hermana de "El Perrate de Utrera", madre de Juan "El Lebrijano" y Pedro Peña (éste acompañó como guitarrista a Antonio Mairena en su última etapa); y entre sus sobrinos encontramos a Gaspar de Utrera, Inés y Pedro Bacán.

*"Recuerdo las famosas fiestas flamencas que reunían en casa de mi abuela a muchos artistas de gran prestigio, como Antonio Mairena, o el Borrigo de Jerez. En aquella época, el hecho de tener un piano era propio sólo de aquellos que gozaban de una mayor categoría y posición social. Es entonces y con este propósito cuando mi abuelo decide comprar uno".*

Aunque en un principio parecía algo normal el interés que David tenía por este instrumento, sus padres pronto se dieron cuenta de las facultades que comenzaba a mostrar, y aprovechando el traslado de la familia a Sevilla (su padre era maestro) decidieron matricularlo en el Conservatorio Superior de música de esta ciudad.

Es pues el entorno familiar en el que Dorantes dará sus primeros pasos en la música; pero al contrario que la mayoría de artistas flamencos, no sólo se limitará a recibir conocimientos de su mismo entorno, sino que comenzará una formación académica que le preparará para su posterior faceta de compositor y pianista. Entre los recuerdos de aquella primera época de iniciación musical, nos comenta que su motivación se podía resumir en una sola:

*" Por encima de todo, mi motivación fue el amor a la música que se respiraba en cada rincón de mi casa. Si tuviera que dar un consejo a los futuros maestros de música, sería que el objetivo primordial siempre fuese el hacer que los niños viviesen y disfrutasen la música; prepararles para que estén abiertos a recibirla sin ningún tipo de prejuicios. Para ello, quizás deben de eliminar los suyos propios y utilizar músicas no tradicionales, es decir, no sólo la clásica. Da igual la música que sea. Ellos deben comprender que el motivo de la música es decir cosas".*

Todos sabemos el lugar que ocupaba la música en la enseñanza general hasta hace relativamente poco tiempo; gracias al exceso de música que le rodeaba, nunca echó de menos que en el colegio no le dedicaran a esta materia el tiempo suficiente. Al hacer balance de su paso por el Conservatorio, David admite una serie de cualidades musicales que, gracias a sus contactos con el mundo flamenco, estaban bastante desarrolladas una vez ya comenzados dichos estudios:

*"La improvisación, la rítmica, el desarrollo auditivo, etc, pero por encima de todas ellas, yo destacaría la actitud frente a la música".*

Nuestro artista sabe bien de lo que habla. Tuvo un buen maestro. David Peña como Dorantes se inicia en Lucerna (Suiza) en un festival de arte gitano, donde conoce a Yehudi Menuhin, virtuoso violinista, gran director de orquesta y humanista. Creó la Fundación Internacional que lleva su nombre (*International Yehudi Menuhin Foundation*), cuyo objetivo primordial es demostrar y explotar las cualidades de la música y su importancia en el equilibrio y desarrollo del ser humano. Entre otras experiencias llevadas a cabo, destaca el estudio experimental, *"La música en la escuela"*, realizado en más de cincuenta escuelas suizas entre los años académicos 1988 y 1991. Nos ha dejado múltiples citas que reflejan su pensamiento sobre cuestiones de educación, cultura y racismo. David Peña recuerda uno de aquellos consejos que escuchó, en el que decía que los verdaderos músicos no deben encerrarse en las escuelas o conservatorios, sino que tienen que enriquecerse saliendo en busca de la cultura popular y su música.

Nuestro compositor ha experimentado no sólo con el flamenco, sino que ha bebido de otras fuentes. En esta línea podríamos decir que también se sitúa el asturiano José Ángel "Hevia" que, gracias a su gaita electrónica multitímblica, obtuvo un gran éxito con su trabajo *Tierra de nadie* (álbum en el que aparece la colaboración especial de Dorantes al piano).

Desde aquel encuentro con Menuhin se sucederán grandes éxitos para Dorantes: en 1997 recibió el premio Demófilo que otorga la Fundación Machado. En la Bienal de arte Flamenco de 1998 obtuvo el reconocimiento de toda la crítica por su trabajo *Ventanales*. En la última Bienal 2002 fue el gran triunfador al recibir los premios "Giraldillo" a la mejor música, al mejor intérprete protagonista, y el premio que otorga el público al mejor espectáculo.

Retomando su etapa de estudiante, en el mundo del Flamenco no existía entonces una tradición clara de pianistas, por lo que no tuvo maestros fuera del Conservatorio. Allí estudió piano con la Catedrática Dña. Pilar Bilbao. Ninguna de las asignaturas que cursó incluían al flamenco como parte de ellas; de igual modo, fuera tampoco encontró profesores de "piano flamenco". Por eso muchas veces se califica de autodidacta. Acerca de la apertura hacia el mundo flamenco de la sociedad en general, añade:

*"Siento que para mí ha llegado tarde, pero sí noto interés por el flamenco por parte de profesores y alumnos del conservatorio. Me alegra ver que artistas como Esther Guzmán o Luis Orden me piden que colabore con ellos".*

Curiosamente, en el extranjero (y centrándonos en el mundo académico), este interés por el flamenco no es algo que haya surgido hace pocos años, sino que existe una amplia tradición de estudios referidos a este arte. Debido a su proyección internacional, Dorantes conoce bien el valor que fuera de España otorgan al flamenco:

*" Pienso que allí lo acogen con más interés, pero es sólo debido a la riqueza que aquí nos rodea y que nos hace estar un poco saturados, con lo cual a veces sí puede que no seamos conscientes del valor que tiene".*

Tratamos con él el tema de la multiculturalidad puesto que en su obra se dan influencias no sólo flamencas y clásicas, como podría parecer al conocer su formación, sino que hace uso de elementos del Jazz o de la música celta entre otros. Actualmente David está preparando su tercer disco y, al igual que en el segundo, gran parte del mismo ha surgido tras fusionar elementos de distintas culturas. Para él, el mestizaje es el futuro. Las formas de comunicación del ser humano han experimentado un gran auge en los últimos tiempos, y los grandes artistas de todos los tiempos han aprovechado la ocasión de conocer y asimilar características de otras culturas. La convivencia entre culturas que avanzaba Menuhin está más presente que nunca en la obra de nuestro pianista. Si nos fijamos en el mundo "clásico", uno de los promotores más activos en la consecución de este proyecto es el famoso director de orquesta y pianista Daniel Barenboim, centrado sobre todo en eliminar las diferencias entre Occidente y Oriente través de la música, y tomando Andalucía como marco inigualable, precisamente por ser encuentro de culturas. Centrándonos en la discografía de Dorantes, nos comenta que representan la trayectoria de sus propias experiencias vividas, y que en cada uno de sus temas nos cuenta algo: "Son pequeños pasos que voy dando, y los temas que aparecen en ellos son como sueños en los que cuento cosas". Su primer disco Orobroy tuvo muy buena acogida, tanto por la casa discográfica, como por la crítica y el público. Sucedió igual con el segundo Sur, aunque tuvo algunos contratiempos con las discográficas, ya que en aquel momento pensaron que no era un producto tan comercial como el primero. Sin embargo, tras el éxito conseguido en esa segunda ocasión, las casas esperan ya impacientes su último trabajo.

*"He tenido mucha suerte con la crítica, pero aunque no fuera así, no cambiaría mi música por nada. Yo no puedo renunciar a mis experiencias vividas, ni a los conocimientos que voy adquiriendo. Si hay algo que siempre he tenido claro, es el respeto que se le debe al mundo Flamenco. Este, se ha formado gracias al "granito de arena" que han ido aportando muchos artistas. Yo sería incapaz de dañarlo. Pero sí ocurre que he tenido que buscar en otras fuentes para ampliar la armonía de mis composiciones, lo que quizás algún*

*crítico ortodoxo pueda censurar; pero he de seguir avanzando y enriquecer con otras armonías mis composiciones. "*

La educación musical es un tema que a David no le coge desprevenido, puesto que ha colaborado desinteresadamente en actividades extraescolares en colegios de primaria acercando a los niños el Flamenco:

*" Desgraciadamente en este país falta cultura musical, por lo que muchos artistas se decantan por hacer la música que saben va a tener éxito, aun siendo conscientes de poder aportar mucho más. Yo pienso que no podría hacerlo, porque sería estancar mi trayectoria y mi carrera. Es verdad que hasta ahora me ha ido bien, pero nunca ha sido mi prioridad la venta de discos. Una buena educación musical evitaría el fracaso de muchos buenos músicos "*

Con respecto al consumo masivo de un flamenco sin fundamento añade: *"Hace falta un poco de orden en el flamenco. En el mundo del jazz, al igual que la música clásica, todo está muy estudiado y ordenado. Los "cantaos" e instrumentistas deberían mirar más hacia atrás, aprender de los antiguos. Probablemente así desaparecerían muchas composiciones que se hacen llamar flamencas sin ninguna base "*

Si hay algo que caracteriza a este músico es su buen gusto; el hecho de ser artista no es algo que pueda ocultarnos: desde su forma de ser, hasta los pequeños detalles en la decoración de su estudio nos lo insinúan. Y como artista que es, para él son grandes momentos de éxito, no sólo los premios y comentarios favorables de la crítica, sino aquellos en los que "por fin", consigue ver materializados sus pensamientos en la partitura, y sabe en su interior que el público va a disfrutar con su música: " Sería un fracaso el no poder transmitir, sentir que mis obras no le lleguen al público que acude a mis actuaciones. Es ésta mi mayor pretensión. ¿Acaso no es eso la música? "

Tras el testimonio de alguien que ha conocido las ventajas de formarse en el ambiente flamenco, así como haber sido testigo directo del respeto y el valor que le dan a este fenómeno en el extranjero, esperamos que sea éste una prueba más de la idoneidad de emplearlo en las escuelas. Las modernas corrientes pedagógicas del siglo XX supusieron una revolución en el concepto de música y en sus formas de enseñarla. Uno de estos "innovadores" fue Zoltán Kodály (1882-1967), compositor, etnomusicólogo y pedagogo húngaro que propuso como principios (entre otros) de una nueva Metodología los siguientes: el valorar el folclore tradicional de cada país; el derecho de todos a acceder a la música; y la inclusión de ésta como parte de la educación general. La línea que comenzaron los compositores Nacionalistas Españoles del siglo XX ha de seguir avanzando también referida al contexto escolar. Las Universidades, al igual que Conservatorios y Academias, lo contemplan con la esperanza de que tengan posterior reflejo en las aulas. En estos tiempos que vivimos y, ahora más que nunca, hemos de buscar herramientas que ayuden a erradicar términos como el racismo, la marginación o la xenofobia. Esperemos pues, que además del valor formativo que posee el Flamenco, sirva para hacer realidad los sueños de aquellos que, como Yehudi Menuhin, pretenden simplemente un mundo mejor.

## 6. Conclusión

### **Bibliografía**

ÁLVAREZ CABALLERO, Ángel. *Historia del cante flamenco*. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

BLAS VEGA, José, RÍOS RUÍZ Manuel. *Diccionario Enciclopédico Ilustrado del Flamenco*. Madrid: Cinterco, 1988.

DALCROZE, Jaques. *El ritmo*. París: Sandzo, 1909.

ESTÉBANEZ CALDERÓN, Serafín. *Escenas andaluzas*. Madrid: Cátedra, 1985

FALLA, Manuel. *Escrito sobre música y músicos*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1950.

GARCÍA MATOS, Manuel. *Sobre el Flamenco*. Madrid: Cinterco, 1987.

GRANDE, Félix. *Memoria del Flamenco*, Madrid: Espasa-Calpe, 1987.

GROUT, Donald, PALISCA, Claude: *Historia de la música occidental vol. I y II*. Madrid: Alianza editorial, 1990.

HURTADO TORRES, Antonio y David. *El arte de la escritura musical flamenca, reflexiones en torno a una estética*. Sevilla: Colecciones bienal flamenco 2000.

MOLINA, Ricardo: *Misterios del arte flamenco. Ensayo de una interpretación antropológica*. Barcelona: Sagitario, 1967.

MOLINA, Ricardo y MAIRENA, Antonio. *Mundo y formas del cante flamenco*. Sevilla: Al-Andalus. 1971.

RÍOS RUÍZ, Manuel. *Introducción al cante flamenco*. Madrid: Istmo, 1972.

RÍOS RUÍZ, Manuel. *El gran libro del flamenco*. Madrid: Ediciones Calambur, 2002.

ROSSY, Hipólito. *Teoría del cante jondo*. Barcelona: Credsa, 1966.

ROMERO, José. *Joaquín Turina ante la estética flamenca*. Sevilla: Consejería de Cultura. 1984.

TURINA, Joaquín. *La Música Andaluza*. Sevilla: Alfar, 1982.

# reseñas

## **Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente**

ASSMANN, Hugo

Madrid, Narcea, 2002. 234 págs.

**E**l autor de esta obra, Hugo Assmann, es actualmente profesor en los programas de Postgrado en Educación de la UNIMEP, Piracicaba, en São Paulo. Ha sido profesor visitante en numerosas universidades europeas y latinoamericanas. Es filósofo, teólogo y sociólogo especializado en comunicación social. El libro ha sido prologado por su amigo Leonardo Boff.

El autor se plantea una pregunta clave: ¿Cómo educar? ¿Cómo aprender? Como dice Boff en el prólogo, actualmente sabemos "que aprender no se puede reducir a una apropiación de los saberes acumulados por la humanidad. Se aprende no sólo con el cerebro ni sólo en la escuela. Se aprende durante toda la vida y mediante todas las formas de vivir. Procesos cognitivos y procesos vitales se encuentran", (p. 11). A partir de esta pregunta se estructura toda la obra de Assmann. En este trabajo de investigación se abordan todas estas cuestiones.

La obra aparece vertebrada en torno a tres partes. La primera, Unidad entre procesos

vitales y procesos cognitivos: Aprendencia, (pp. 15-115), contiene once capítulos. La segunda, Aprender en la era de las redes: Glosario de conceptos, (pp. 117-177), es un glosario que reúne setenta y cinco términos. La tercera y última, El tiempo pedagógico: Cronos y Kairós en la sociedad aprendiente, (pp. 179-226), contiene nueve capítulos. Aunque los capítulos de este libro se pueden leer por separado, toda la obra se estructura en torno al glosario. Junto al contenido de cada término de dicho glosario, el autor nos ofrece las relaciones del término estudiado con el mundo de la educación y con el ámbito de la pedagogía. De aquí que el glosario figure en el centro y no al final. El libro concluye con un epílogo y con una selecta y cuidada bibliografía.

Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente expresa el deseo de Assmann por "reencantar" la educación, (pp. 23-33). Parte de la idea de que la escuela debe ser un lugar agradable y la educación una opción de vida que entusiasme y fascine. Defiende el autor que la "cuestión sobre la calidad cognitiva y social de la educación se debe afrontar, primordialmente, desde un eje pedagógico, es decir, a partir de la experiencia del placer de estar conociendo", (p. 29). Es lo que se ha llamado la "inteligencia emocional". La idea del placer y la ternura en la educación la hemos defendido muchos educadores, maestros

y profesores en la escuela y en la misma universidad. Esta idea está en la base de muchas de nuestras reflexiones metodológicas y sobre la calidad de la enseñanza. Parte del principio de que "disfrutar aprendiendo y enseñando es un privilegio de dioses". En esta obra se ve claro que los procesos cognitivos y los vitales son, en el fondo, una misma cosa.

Placer y ternura en la educación es un libro que nos enseña a entender la educación como un proceso, en el que debemos unir dos tareas fundamentales: la mejora pedagógica y el compromiso social. Se trata de hacer posible el encuentro, siempre deseado, del vivir con el aprender, entendido como un proceso de autoorganización, desde el plano biofísico hasta el tejido de los ámbitos sociales, para lograr una sociedad aprendiente, una sociedad en proceso permanente de aprendizaje, en la que tengan cabida todos los seres humanos, sin distinciones ni exclusiones.

Como conclusión hemos de decir que estamos ante un excelente y hermoso libro que nos ayuda a reflexionar sobre cómo aprender y cómo educar en la sociedad actual. Y nos ayuda hacerlo desde el placer y la ternura. Es lo mejor que podemos ofrecernos a nosotros mismos y a nuestros estudiantes. Libro que nos viene muy bien ante el panorama desolador de las escuelas y el desprestigio del oficio de educador en muchos países. Libro que creemos que debe estar sobre la mesa a la hora de reflexionar y pensar el mundo de la educación y del aprendizaje.

MANUEL MARTÍN RIEGO

## **Erasmus en España. La recepción del Humanismo en el primer renacimiento español**

Madrid, Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior, 2002. 379 págs..

Desde el 26 de septiembre de 2002 al 6 de enero de 2003 las Escuelas Menores de la Universidad de Salamanca han albergado una exposición sobre la figura de Desiderio Erasmo de Rotterdam, titulada *Erasmus en España: la recepción del Humanismo en el primer renacimiento español*. El libro que tenemos en las manos y recensionamos es el Catálogo de dicha muestra. Según las palabras de Juan Carlos Elorza Guinea, presidente de la Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior (SEACEX), en esta exposición "se abordan tanto la configuración de la propia imagen del pensador y sus actitudes personales ante las grandes cuestiones políticas, religiosas y artísticas de su tiempo, como la difusión alcanzada por sus ideas tanto en España como en el resto de Europa", (p. 11). Fiel reflejo de estas palabras es el Catálogo.

El libro se abre con tres textos institucionales, (pp. 10-15), -el primero del presidente de la Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior, el segundo del alcalde de Salamanca y el tercero del rector magnífico de la Universidad de Salamanca-. y se cierra con la documentación, (pp. 358-379), -bibliografía, exposiciones, índice onomástico y créditos fotográficos-. Se estructura en torno a dos

partes: la primera, (pp. 19-183), contiene trece estudios sobre la figura de Erasmo y su influjo en España y Europa y la segunda, (pp. 186-356), el Catálogo, recoge 167 fichas de las piezas artísticas o documentos expuestos en la muestra.

Los trece estudios recogen los aspectos más fundamentales de la vida y obra de Erasmo y su influjo en España y Europa, escritos por destacados especialistas de rango internacional: *Entre Hieronimus Aken y Alberto Durero: imágenes para Desiderio Erasmo de Róterdam*, de Fernando Checa Cremades, director del proyecto científico de la exposición; *Pero... ¿hubo alguna vez once mil vírgenes...? (Sobre Erasmo y el arte religioso)*, de Palma Martínez-Burgos García, comisaria de la exposición; *Erasmo, Término y la muerte. Letras e imágenes en diálogo*, de Bart Fransen; *El erasmismo en el contexto europeo*, de Peter Burke; *Las relaciones de Lutero y Erasmo en el marco de la Reforma*, de Teófanos Egido; *Erasmo y las fuerzas políticas de su época*, de Heinz Schilling; *Erasmo, Alfonso de Valdés y el Saco de Roma a cuenta de Dios*, de Ángel Alcalá Galve; *El erasmismo en España: la utopía de una Edad de Oro*, de José Luis Gonzalo Sánchez-Molero; *Reflejos y ecos de Erasmo y de Vives: Fray José de Sigüenza, la guerra y la pintura bélica de El Escorial*, de Jesús Sáenz de Miera; *La imprenta y la difusión de la espiritualidad erasmista*, de Jacobo Sanz Hermida; *El grabado en la Europa de Erasmo. Un arte nuevo*, de Concha Huidobro; *El Renacimiento en el mundo flamenco y las relaciones artísticas con España*, de M. P. J. Martens y N. Peeters; *La huella de los*

*Fonseca en la ciudad de Salamanca*, de Antonio Casaseca Casaseca.

El Catálogo contiene 167 fichas de las obras expuestas, provenientes de los más importantes museos, como Palazzo Barberini (Roma), Metropolitan (Nueva York), British Museum (Londres), Kunsthistorisches (Viena), Prado (Madrid), Rijksmuseum (Ámsterdam), etc. Entre las obras expuestas aparecen las firmas de artistas como Metsys, Holbein el Joven, El Bosco, Van Orley, Gossaert, Memling, Alonso Berruguete, etc.

Las fichas con sus respectivas ilustraciones aparecen en torno a ocho núcleos temáticos: *Erasmo: su obra y su imagen. Auge y ocaso*, donde encontramos, entre otras obras, varios escritos del holandés y de Luis Vives y pinturas de Quintín Metsys -el célebre retrato de Erasmo-, de Hans Holbein el Joven y de Alberto Durero; *Erasmo y el deseo de la paz*, con obras de Erasmo -entre ellas *Intitutio principis christiani* y *Querela pacis*- y varios retratos de personajes de la época; *Fonseca y los humanistas españoles*, con escritos de Erasmo -entre ellos la carta a Tomás Moro "non placet Hispania"- y obras de Alonso Berruguete, Juan de Borgoña y Juan de Flandes; *El elogio de la locura*, con escritos de Erasmo y Juan Luis Vives y con pinturas de Quintín Metsys, El Bosco -la extracción de la piedra de la locura y el juicio final-; *el caballero cristiano: Carlos V*, con obras del holandés, entre ellas el *Enquiridio o Manual del caballero cristiano*, una carta de Carlos V a Erasmo, obras de Alfonso de Valdés y de Martín Lutero, grabados de Durero y una xilografía de Lucas Cranach el

Joven que representa la diferencia entre el culto católico y el protestante; *Philosophia Christi*, con escritos de Erasmo y xilografías de Durero; *La cuestión de las imágenes*, con un cuadro de Juan de Flandes, un tapiz y varias piezas de orfebrería -portapaz, báculo, caja eucarística-; *La devoción española*, con dos libros de horas y varias pinturas y esculturas, figurando entre ellas tres alusivas al tema de la Piedad.

En definitiva, un excelente volumen que recoge todas las piezas artísticas y documentos expuestos en la muestra sobre la figura de Erasmo, que sirven para contextualizar la obra y el pensamiento del holandés. Los trece artículos publicados en este Catálogo son de gran ayuda para el conocimiento de Erasmo y su influencia en España y Europa. Las láminas insertas en el texto son un valor añadido que hacen más agradable y estética la lectura del libro.

MANUEL MARTÍN RIEGO

## **Pinturas Eucarísticas para la Hermandad Sacramental del Sagrario de la Catedral de Sevilla**

MATÍAS DE ARTEAGA

Sevilla, Caja San Fernando y Fundación Cruzcampo de Sevilla, 2003. 103 págs.

**E**l 12 de enero de 1703 fallecía en Sevilla el pintor y grabador Matías de Arteaga y Alfaro. Celebramos, por tanto, el tercer centenario de su fallecimiento.

Con este motivo se presenta en la Sala Caja San Fernando de Sevilla (C/ Chicarreros) del 2 de junio al 20 de julio de 2003 una exposición de la serie de pinturas eucarísticas que ejecutó en 1690-1691 para la Hermandad Sacramental de la parroquia del Sagrario de la Catedral de Sevilla. El libro que recensamos es el Catálogo de dicha exposición, dentro del ciclo de festividades del Corpus Christi.

El Catálogo contiene cuatro presentaciones de las personas que encarnan las instituciones que han colaborado en la exposición - Alfredo Pérez Cano, presidente de la Caja San Fernando; Carlos Piñar Parias, presidente de la Fundación Cruzcampo; Manuel Román Silva, presidente del Consejo General de Hermandades y Cofradías de la Ciudad de Sevilla; José Luis Abaurrea Losada, presidente de la Archicofradía Sacramental del Sagrario de la Catedral de Sevilla-, una introducción del profesor José Roda Peña, comisario de la exposición, tres trabajos sobre la obra y figura de Matías de Arteaga, el Catálogo propiamente dicho y la bibliografía.

La parte central del Catálogo recoge tres estudios. El primero, *Matías de Arteaga: el talento de un artista secundario*, (pp. 17-27), del doctor Enrique Valdivieso González, catedrático de historia del arte de la Universidad de Sevilla. El profesor Valdivieso nos ofrece una breve reseña histórica de la figura de Matías de Arteaga y de su actividad artística en la ciudad de Sevilla. Entre sus pinturas figuran las de la capilla de San Laureano de la catedral de Sevilla. El segundo, *La serie de pinturas de la alegoría eucarística realizadas por*

*Matías de Arteaga para la Hermandad Sacramental del Sagrario de la Catedral de Sevilla*, (pp. 31-47), del doctor José Fernández López, profesor titular de historia del arte de la Universidad de Sevilla. En este trabajo el profesor Fernández López estudia nueve lienzos de Matías de Arteaga, objeto de la exposición, y que representan "otros tantos asuntos bíblicos alusivos, prefigurativos y alegóricos del Sacramento eucarístico", (p. 31). Aquí que se nos ofrece el contenido temático y doctrinal de cada uno de los nueve lienzos pintados por Matías de Arteaga entre 1690 y 1691. Concluye el profesor Fernández López diciendo que estos temas de tan difícil interpretación "revelan con claridad la presencia de un mentor iconográfico de amplia preparación teológica, cuya personalidad desconocemos", (p. 47).

El tercer estudio, *Nuevas noticias sobre Matías de Arteaga y la Hermandad Sacramental del Sagrario*, (pp. 51-61), del doctor José Roda Peña, profesor titular de historia del arte de la Universidad de Sevilla y comisario de esta exposición en honor de Matías de Arteaga. En este trabajo nuestro amigo José Roda, a partir de la documentación conservada en el archivo de la Hermandad Sacramental del Sagrario de la Catedral de Sevilla, nos desvela nuevos rasgos de la vida, personalidad y actividad pictórica de Matías de Arteaga. Dicha documentación -solicitud de ingreso de Matías de Arteaga en la Hermandad Sacramental y descripción de la sala de cabildos de la Hermandad Sacramental del Sagrario- aparece al final de este trabajo.

Después de los tres estudios de los profesores Valdivieso, Fernández y Roda, que revelan aspectos inéditos de la trayectoria biográfica y profesional del pintor y grabador Matías de Arteaga, viene el Catálogo de la exposición. Aquí aparecen las láminas que reproducen los nueve lienzos que Matías de Arteaga pintara para la Hermandad Sacramental de Sagrario: siete escenas del Antiguo Testamento-Abraham y Melquisedec, el racimo de la Tierra de promisión, el paso del Jordán, la ofrenda de Abigail a David, el traslado del Arca de la Alianza a Jerusalén, Elías y el Ángel y Ester ante Asuero- y los dos restantes del Nuevo Testamento -la parábola de los invitados a la boda y la adoración del Cordero Místico-. También se expone un muestrario de documentos manuscritos, libros impresos y grabados. El Catálogo finaliza con una amplia y cuidada bibliografía.

En definitiva, un excelente Catálogo que recoge la obra pictórica de Matías de Arteaga para la Hermandad Sacramental del Sagrario, con motivo de la exposición de la Sala Caja San Fernando de Sevilla para conmemorar el tercer centenario del pintor. Catálogo que aparece enriquecido por los estudios de tres profesores de historia del arte de la Universidad de Sevilla. Felicitamos a las instituciones que han hecho posible la exposición y su Catálogo -Caja San Fernando y Fundación Cruzcampo- y a nuestro amigo José Roda Peña, comisario de la exposición. Felicitación hacemos extensiva a los profesores Enrique Valdivieso y José Fernández.

MANUEL MARTÍN RIEGO

## **Actas de las VII Jornadas sobre historia de Marchena. Política e Instituciones. El poder eclesiástico**

Sevilla, Ayuntamiento de Marchena, 2003. 268 págs.

En estos últimos años han proliferado los Congresos sobre historias locales. Muchos pueblos y ciudades de Andalucía están trabajando por ofrecer a los ciudadanos la historia de sus respectivas localidades. Buen ejemplo de lo que decimos son los Congresos organizados por los Ayuntamientos de la Campiña sevillana. Por asistencia, conocemos los celebrados en Écija, Marchena, Osuna, Estepa, Carmona, etc. En concreto, hablamos hoy del caso de Marchena que del 2 al 6 de octubre de 2001 celebró sus VII Jornadas sobre historia de Marchena, bajo el título *Política e Instituciones. El Poder Eclesiástico*. A los dos años, en junio de 2003, aparecen las Actas de dicho Congreso.

Las Actas recogen las cinco ponencias pronunciadas en el Congreso. La primera, *Diezmos eclesiásticos en la Marchena del siglo XVIII*. Su participación en la mesa arzobispal, estuvo a cargo del doctor Manuel Martín Riego, profesor del Centro de Estudios Teológicos de Sevilla y del C.E.S. "Cardenal Spínola"-CEU. El autor nos ofrece una visión general sobre los diezmos -concepto, división, reparto, legislación y abolición de los mismos en 1837-. También analiza todas las personas e instituciones que intervenían en este proceso económico -arrendadores, fases de arrendamientos,

administradores de rentas decimales y las cillas-. Por último, estudia, de una forma pormenorizada, la cuantificación de los diezmos y primicias en el quinquenio 1751-1755 y las rentas decimales -en granos y en maravedíes- percibidas por la mesa arzobispal en el período comprendido entre 1750 y 1800.

La segunda, *Un pensador político en Marchena: el filósofo Rancio*, por el doctor Julio Herrera González, catedrático de filosofía del I.E.S. Rafael Alberti de Cádiz. El profesor Julio Herrera nos ofrece la vida y el pensamiento político de Francisco Alvarado Téllez, fraile dominico nacido en Marchena el 25 de abril de 1756, llamado el Filósofo Rancio. La tercera, *La tradición mudéjar en las iglesias de Marchena*, por Juan Luis Ravé Prieto, licenciado en historia del arte. En este artículo, síntesis de su conferencia, nuestro amigo José Luis Ravé, después de analizar el debate historiográfico sobre el concepto de lo mudéjar, pasa a estudiar la presencia de dicho arte en las siguientes iglesias de Marchena; Santa María de la Mota, San Juan Bautista, San Miguel, San Sebastián San Andrés, San Lorenzo, San Pedro Mártir, Santa Clara, Santa Isabel -antiguo colegio de la Encarnación- y hospital. El autor enriquece su trabajo con 32 ilustraciones, en blanco y negro, de las iglesias estudiadas.

La cuarta ponencia, *En torno a la arquitectura religiosa del siglo XVIII en Marchena*, por el doctor Juan Antonio Arenillas. El autor nos ofrece los trabajos realizados en templos y capillas de Marchena en la centuria dieciochesca: parroquia de San Juan Bautista, convento de la Concepción, convento de San Pedro

Mártir, convento de Santa Clara, parroquia de San Sebastián, iglesia de San Miguel e iglesia de Santa María de la Mota. El doctor Arenillas inserta en su trabajo 28 ilustraciones, en blanco y negro, sobre los templos y conventos estudiados. La quinta, *Los maestros de capilla de Marchena y otros maestros locales*, por Antonio Ramírez Palacios, musicólogo y párroco de San Sebastián de Marchena. En este trabajo, nuestro amigo y compañero Antonio Ramírez, nos brinda los datos y noticias de todos los maestros de capilla que desde el siglo XVI hasta el XIX ostentaron la titularidad de la misma. También de otros maestros locales que, aunque no ejercieron el magisterio de capilla en Marchena, nacieron o vivieron en la villa, dejando composiciones que se conservan en el archivo. Se completan estos datos históricos con algunos detalles de interés sobre las actuaciones de la Capilla y sobre el repertorio de las obras que se ejecutaban.

Las Actas recogen, también, el texto de un concierto didáctico de órgano, celebrado el 5 de octubre en la parroquia matriz de San Juan de Marchena, obra de Andrés Cea Galán, director de la Escuela de Órgano de Andalucía, y de Manuel Antonio Ramos Suárez, maestro de música en Marchena, licenciado en historia del arte y asiduo investigador del archivo diocesano. El concierto estaba dirigido a los asistentes de estas VII Jornadas sobre historia de Marchena, entre los que se contaban vecinos de la localidad y un buen número de profesores de educación primaria y secundaria. Las Actas finalizan con una relación de 223 capellanías fundadas en

Marchena. La edición de estas Actas han contado con la colaboración de la Fundación El Monte.

Con este volumen, el VII sobre historia de Marchena, tenemos una buena parte de la historia de la localidad y de las tendencias de la investigación. Hay que agradecer la labor desarrollada por las autoridades municipales de cara a los que los ciudadanos conozcan, aprecien y valoren las historias de sus respectivas localidades. Por otra parte, la investigación que suscitan los congresos de historia local es una ayuda para el estudio de la historia general y global. Por ello, felicitamos al Ilustre Ayuntamiento de Marchena y a la Fundación El Monte que han hecho posible la celebración de estas VII Jornadas y la edición de sus Actas.

MANUEL MARTÍN RIEGO

### **Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural**

---

MARGARITA BARTOLOMÉ PINA (COORD.)

---

*Narcea, Año 2002, 198 págs.*

**U**na vez más una obra muy oportuna del grupo GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Universidad de Barcelona y que coordina, como el mismo libro, la catedrática en Pedagogía Experimental Margarita Bartolomé.

El libro aborda, desde el marco de mundialización/globalización en el que estamos inmersos, una de las cuestiones fundamentales con las que se encuentra la educación en este momento, la interculturalidad y los retos a la identidad y a la ciudadanía.

Como afirma Ander-Egg en el prólogo "la primera guerra del siglo XXI será una guerra de culturas y civilizaciones", hecho que justifica la importancia y actualidad de la educación intercultural. Merece la pena destacar el avance en el pensamiento del grupo GREDI con respecto a sus anteriores obras al manejar la concepción de educación intercultural para la ciudadanía.

La obra intenta dar respuesta a grandes preguntas ¿Qué cambios deberán producirse para que los procesos de integración no sean simplemente procesos de adaptación, que únicamente involucran a una parte de la población en el esfuerzo? ¿Cómo llegar a la cohesión social, respetando al tiempo las diferencias culturales de personas y pueblos? ¿Cómo afecta a la educación la pluralidad de la sociedad en que vivimos? ¿Cómo será posible una educación de calidad, si no estamos preparados para una educación intercultural? Es evidente que se trata de algo más que de un tema de moda.

Otra de los aspectos que da valor a esta obra es que la reflexión no nace de la elucubración erudita de un grupo de profesores universitarios sobre un tema que en la actualidad ya cuenta con una copiosa y abundante bibliografía, sino que el interés reside en "compartir con otros la propia experiencia de refle-

xión crítica y estudio" llevada a cabo por el grupo GREDI en la última década.

Los capítulos del libro se estructuran en torno a tres temas emergentes: la identidad cultural, donde se analizan las causas del renacer a finales del siglo pasado y comienzos de este, de las identidades grupales y de los conflictos que surgen en las sociedades multiculturales. La ciudadanía intercultural, partiendo de la necesidad de un nuevo concepto de ciudadanía que responda a la necesidad de la sociedad actual. Y por último, la gestión positiva del conflicto en contextos multiculturales, pretende abordar la existencia del conflicto multicultural como un hecho inevitable que forma parte de la interacción social siendo la gestión que se haga de este conflicto la que posibilite la oportunidad de desarrollo y mejora en las relaciones individuales y comunitarias, planteando la mediación intercultural como una de las estrategias de mayor éxito en la resolución de los mismos. Todo ello ofrecido desde el convencimiento de los autores de que "no es la mejora de un saber más o menos importante lo que nos estamos jugando, sino el futuro de nuestra humanidad".

ROSA RODRÍGUEZ IZQUIERDO

## La enseñanza universitaria y sus protagonistas

ZABALZA, Muguel Ángel

Madrid, Narcea, 2003. 240 págs.

El título que aquí reseñamos es un libro denso y, como dice el mismo autor en las reflexiones que hace, deja dudas e interrogantes que el propio lector tiene que contestarse. Profundiza en el tema de calidad y en el tipo de aprendizajes que necesita una enseñanza de calidad en la universidad. Se pide a la universidad que no sólo transmita la ciencia sino que cree la manera de comunicarla. Plantea varios dilemas sobre los distintos escenarios formativos y propone una nueva visión del alumnado y del proceso de aprendizaje en su conjunto.

Dice que la universidad debe actuar desde una perspectiva muy diferente y mucho más abierta, desde las nuevas dinámicas de globalización y de formación continua.

El libro consta de cinco capítulos, en el primero trata de la universidad, como un escenario específico y especializado de formación y posición de la universidad en la sociedad del conocimiento.

El segundo analiza las estructuras organizativas de la institución universitaria. Trata las universidades como ecosistemas muy particulares y característicos que poseen una cultura organizacional. El autor hace un análisis de las distintas culturas que hay en la universidad y a la vez hace que el lector se interrogue sobre

ese tipo de estructuras.

Analiza reflexivamente en el tercer capítulo, al profesorado universitario: la docencia como actividad profesional, donde estudia la dimensión profesional que permite acceder a los componentes claves que definen ese trabajo y profesión, aspectos que permiten considerar facetas de gran importancia en el mundo de la docencia y la dimensión laboral que sitúan al profesorado ante esos elementos condicionantes de su tarea profesional: sistemas de selección, promoción incentivos, etc.

En el cuarto capítulo Zabalza habla de la formación del docente universitario y proyecta unos interrogantes que después establecen unas conclusiones. ¿Qué hacer para mejorar la calidad?. Y por último la formación del docente universitario: grandes retos actuales ¿cómo aprenden los estudiantes?, Plantea una reflexión y dice que el sentido de aprender no radica en la acumulación de información, por especializada o práctica que sea, sino en el desarrollo de la capacidad para organizar esa información y sacarle partido.

El mismo autor dice que aunque este libro está planteado en su elaboración como un todo, se puede acceder separadamente a cada una de sus secciones. Es un libro que debe leerse por los interrogantes que plantea.

AMPARO VALLEJOS HERRADOR

**Jóvenes, Universidad y compromiso social.  
Una experiencia de inserción comunitaria**

---

J. GARCÍA ROCA Y G. MONDAZA

---

*Narcea, 2003, 216 págs.*

**E**l libro muestra la fecundidad de la alianza entre la universidad y los marginados, entre los llamados tercer y cuarto mundo. Desde la experiencia concreta de un proyecto de inserción comunitaria con raíces en la comunidad universitaria, hace una aportación al debate sobre el destino y el futuro de la universidad. Aborda los rostros de los excluidos, las estrategias operativas que posibilitan aprender al tiempo que se actúa, y la aproximación al debate universitario que reclama la colaboración de todas las instancias sociales y que preocupan a los agentes políticos y educativos.

El libro se estructura en tres partes en la primera aborda el rostro de la exclusión que se metamorfosea en forma cada vez más invisible y que hace que el estado actual de la investigación la identifique como desestructuración sistémica, desafiliación contextual de las investigaciones e impotencia personal. El autor añade el concepto de vulnerabilidad espacial para explicar los fenómenos de ciertas periféricas urbanas, el concepto de capital social e inteligencia.

En esta primera parte hace un diagnóstico de cómo surgió la idea. Cuales fueron sus pro-

tagonistas. Los rostros de la marginalidad. Metamorfosis, estatutos y mecanismos de la marginación. Establece cuáles son los itinerarios de reconstrucción: desarrollo social, capital social y oportunidades sociales.

La segunda parte pretende identificar las experiencias operativas que se han confirmado como válidas en el proyecto. El enfoque ecológico se muestra como camino acreditado para reconstruir la vida cotidiana desde la proximidad y recrear así los mundos vitales. Tiene un enfoque cooperante que permite aprender al tiempo que se actúa. Expone como viable una sociedad integrada que universalice los derechos individuales y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Plantea las estrategias de intervención como ecosistema humano, desde perspectivas, capacidades humanas con enfoque ecologista y cooperación e integración para desarrollar estrategias reticulares

Y finalmente este trabajo ha pretendido sacar conclusiones para construir el debate sobre el servicio civil de los jóvenes, mediante una aproximación a la pedagogía de la responsabilidad, al debate universitario que reclama todas las instancias sociales y al debate sobre la nueva condición juvenil que preocupa a los agentes políticos y educativos.

El autor reflexiona sobre lo que denomina pedagogía de la responsabilidad, universalidad y exclusión social, los jóvenes y sus historias de vida, las amenazas del progreso.

AMPARO VALLEJOS HERRADOR

## Didáctica de la Lengua y la Literatura

MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.)

Pearson Educación. Colección Didáctica, Primaria. Madrid. 2003. págs. 600.

obra cuyo coordinador y coautores son profesores y catedráticos de universidades españolas, tiene como destinatarios los alumnos de Pedagogía y Magisterio. Nos advierte en la contraportada de la inclusión de las últimas modificaciones del currículo previstas en la LOCE y la revisión crítica de todos los enfoques teóricos y metodológicos de los estudiosos de la Lengua y la Literatura y su Didáctica. El texto se estructura en torno a tres bloques claramente diferenciados.

En la parte I, con dos sextos de extensión, se nos plantea el *marco conceptual*. A través de sus cuatro capítulos se define la disciplina. En el primero de ellos se abre el nuevo planteamiento del trabajo escolar, el enfoque comunicativo: “la lengua no es un *contenido enseñable*; sino una «actividad» que debe hacerse, un instrumento que se debe aprender a usar con propiedad y adecuación. Sólo se puede aprender a hacer una actividad haciéndola, sólo se puede aprender a usar un instrumento usándolo” (p. 16).

La parte II se prolonga durante tres sextos de las páginas y nos descubre el centro generador de la obra: las *bases para la formación lingüístico-comunicativa y literaria*. Sus ocho capítulos podrían dividirse en tres secciones:

La primera, compuesta por tres capítulos expuesto en distinto orden que el que suelen utilizar los manuales de Didáctica de la Lengua y la Literatura (en nuestro caso, lectura, escritura y lengua oral), desarrolla teóricamente las habilidades y competencias lingüísticas. La segunda, estructurada en otros tres capítulos, desarrolla la didáctica de la Literatura en su planteamiento teórico..

La parte III que ocupa el sexto restante de extensión con los *referentes para la reflexión metalingüística*. El primero de sus tres capítulos plantea el cambio de tendencia en el trabajo escolar desde enfoques estrictamente gramaticales hasta los más actuales comunicativos iniciados por las *tipologías textuales*. El segundo los *contenidos gramaticales*, mas no cómo hacerlo. El último capítulo (*Fonética y Didáctica de la pronunciación*) se deslinda del decimocuarto en el que aparecen los aspectos fónicos. Esto, junto con las concomitancias que se observan con el séptimo, que versa en su primera mitad sobre “El dominio de la lengua oral”, revelan cierta dispersión y, en algunos casos, redundancia.

Al ser obra de varios coautores se encuentran, en algunos momentos del desarrollo de la materia, ciertas repeticiones en el tratamiento de determinados contenidos. Es el caso del punto 2.2. en el segundo capítulo y del seis en el tercero, ambos de la primera parte (La intralengua, pp. 51 y 97, respectivamente).

El libro se encuentra salpicado de actividades para la autorreflexión al final de algunos capítulos de la primera parte. En la segunda se

presentan sugerencias para actividades como apartado independiente (seis, ocho, nueve, diez, once) mientras que en otros se exponen las actitudes, procedimientos y conceptos que el alumno de Educación Primaria y, en algunos casos, Secundaria debe conseguir y dominar (doce). Sorprende que la tercera parte, sector que versa sobre un aspecto novedoso que todas las editoriales de libros escolares incluyen en sus publicaciones, las tipologías textuales, no exponga una propuesta amplia de ejercicios de trabajo en clase. Igual podemos decir de los aspectos morfológicos, sintácticos y léxico semánticos. Establecemos la hipótesis de que, al ser estos últimos los contenidos más trabajados en la escuela desde tiempos remotos, se supone al docente más capacitado para desarrollarlos; en contra de este aserto echamos realmente en falta la posibilidad de haber facilitado un novedoso enfoque en estos territorios, al igual que se ha efectuado en otros aspectos menos conocidos por los docentes contemporáneos.

Con especial acierto se encuentra expuesta la bibliografía: al final de cada capítulo; es amplia, variada y bien elegida, aunque en algún caso no se expone la edición más reciente. La referencia a autores es amplia a lo largo de las páginas, aunque las citas textuales de dichos autores son menos numerosas. A este respecto, hemos encontrado un caso de intertextualidad de dos páginas de esta obra (527-528) con otras dos de un texto anterior (CASSANY, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó 379-380) sin que se observe cita, ni referencia.

La vertiente práctica de cada una de las habilidades, sector que, según nuestro entender, será el más buscado por docentes para aplicaciones en el aula, se encuentra en cierto modo disperso a lo largo de varios capítulos, lo cual dificulta la recopilación de estrategias. Suponemos que este, para nosotros, inconveniente será debido a la mencionada variedad de autores.

Libro, en resumen, con contenido de amplio espectro, más tendente a los planteamientos teóricos que a la exposición de estrategias y ejercicios concretos, sirve de espléndida pareja a textos como el mencionado *Enseñar Lengua*, D. Cassany para componer el tándem teórico-práctico tan necesario ahora que soplan aires de cambio en la atmósfera escolar y universitaria.

JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ MONTERO

## **Comunicación, medios y Educación**

---

MORDUCHOWICZ, Roxana (coord.)

---

*Octaedro, 2003, 147 págs.*

**C**omunicación, Medios y Educación podría tomarse como una obra de referencia interdisciplinar; útil para las materias que abordan el hecho educativo

tanto desde el punto de vista de las teorías y políticas educativas, como desde un punto de vista sociológico, de la(s) didáctica(s), las ciencias sociales, o las nuevas tecnologías. Para todas ellas podríamos encontrar reflexiones, interrogantes, propuestas y sugerencias interesantes.

Se trata de un texto recopilatorio de diecisiete autores diferentes procedentes de América (sudamérica y norteamérica) y de Europa. La coordinadora de la obra es una profesora de Educación de la Universidad de Buenos Aires, y la mayoría de coautores también proceden del mundo universitario, muchos como profesores de Educación o Comunicación, pero también existe entre ellos docentes de Filosofía, Sociología, Psicología...etc.

Se trata de una recopilación de aportaciones a los Congresos Nacionales de "El diario en la escuela" organizados por la asociación ADIRA de la República Argentina, aportaciones todas que se plantean cómo los medios de comunicación desempeñan un papel central en la vida de la gente, especialmente entre los niños y jóvenes, en los que supone la principal fuente de información. La escuela no puede tomar a los medios como epifenómenos en el proceso de socialización. Los medios de comunicación deben ser legitimados como lo que son: agentes que influyen sobre la manera en la que los ciudadanos comprendemos el mundo.

El libro está estructurado en cuatro partes:

La primera con el título "¿La escuela debe redefinir su relación con la cultura?" expone cómo la educación, la cultura y los medios tec-

nológicos se conciben como cosas diferentes. Estamos viviendo una experiencia cultural nueva, nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad que en muchos aspectos choca y rompe con la sensibilidad de los adultos y de la escuela.

La escuela tiene como objetivo la "construcción de ciudadanos", lo que significa que la educación debe enseñar a leer ciudadanamente el mundo. Debe ayudar a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza y de la resignación en la pobreza. La escuela como institución educativa tiene encomendadas dos tareas: La primera aprender a aprender y la segunda aprender a vivir juntos; una referida a lo cognitivo y la otra a lo axiológico, social y de convivencia.

La segunda parte lleva como título "Saberes escolares y saberes mediáticos: ¿choque o integración?". En ella los diversos autores exponen cómo la escuela mira hacia el pasado, descansa sobre la lógica de la razón, se construye en lo perdurable y trata de formar ciudadanos, mientras que los medios, que se interesan sólo por el presente, se basan en la sorpresa y en lo emocional de los hechos, se construyen en lo efímero y forman consumidores. Esto tiene unas consecuencias para la escuela como:

1.- Los docentes deben reconocer que no tienen el monopolio de la transmisión de saberes, que deben provocar cambios en los métodos de enseñanza.

2.- La escuela debe reafirmar su papel irremplazable debido, no a la adquisición de

información, sino a enseñar a utilizarla

3.- Los jóvenes tienen otros modos de aprendizaje, lecturas múltiples, diferentes a los modos lineales de sus padres y profesores.

La tercera parte "Un compromiso con la democracia" plantea que los medios no tienen que llevarnos a una sociedad de la información sino a una sociedad del conocimiento, y esa es tarea de la escuela, que ayudando a entender y criticar esa información, construye una ciudadanía "postcreyente" en el sentido de poder reflexionar las propias creencias.

La cuarta y última parte del libro lleva como título "Fundamentos y prácticas de una educación en medios" y constituye la parte más fuerte de la obra en cuanto a su extensión, y porque plantea diversas ideas e iniciativas de cara a la educación en medios.

Es esencial para los niños ser conscientes del placer, del poder y del papel de los medios para ayudar a formar su propia identidad individual y colectiva; enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos y a preguntarse acerca de su representación en los medios.

M<sup>a</sup> TERESA GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO

## **El monasterio de San Isidoro del campo**

---

RESPALDIZA LAMA, Pedro José; RAVE PRIETO, Juan Luis

---

*Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. Sevilla, 2002. 95 págs.*

**L**a reciente apertura del Monasterio de San Isidoro de Sevilla ha significado una feliz noticia para el mundo cultural hispalense, al haberse recuperado uno de los monumentos más emblemático de nuestro entorno. A ello se le ha unido la celebración de una exposición conmemorativa dedicada a la figura de San Isidoro y al monasterio que fundaron los cistercienses en los años finales de la Edad Media, a los que sustituirían posteriormente los jerónimos, que le impregnaron de una renovación estilística que ha llegado a nuestros días. En 1835, a raíz de la excomunión fue convertido en cárcel de mujeres, y después de muchas vicisitudes, entre ellas el uso industrial que se dio a parte del edificio, por fin en 1989 la Junta de Andalucía inició la restauración, abriendo finalmente sus puertas en el año 2002.

Este cúmulo de acontecimientos ha llevado a la publicación de una serie de monografías dedicadas al monasterio, como el magnífico catálogo que ilustra la exposición, y otras, que tienen la virtualidad de encerrar valores didácticos que ayudan a comprender mejor el mundo artístico y conventual que encierra este edificio.

La Didáctica de la Historia del Arte es hoy por hoy una materia poco desarrollada en nuestro ámbito historiográfico, ya que la mayoría de los historiadores del arte huyen de aplicar técnicas didácticas a sus investigaciones, lo que impiden que un gran parte del público, amante de este campo del saber se pierda en datos, fechas, sin comprender realmente el mensaje que quiere transmitir la investigación. De ahí que quepa elogiar la labor que está realizando en este campo los componentes del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Sevilla, que han ayudado a profesores y alumnos a una mejor comprensión de un gran número de monumentos pertenecientes al patrimonio histórico-artístico local.

Entre sus numerosas publicaciones cabe destacar la *Guía del Monasterio de San Isidoro del Campo* escritas por los historiadores del arte Pedro José Respaldiza y Juan Luis Ravé, componentes del referido Gabinete. Concebida como modelos para otras publicaciones de este tipo, esta estructurada como un verdadero instrumento didáctico que nos ayude a comprender los espacios arquitectónicos y los elementos ornamentales que encierran (retablos, esculturas, pinturas...), en el contexto social y cultural de su época. Una breve introducción histórica nos introduce en la comprensión real del monasterio, prosiguiendo con el estudio del primitivo monasterio cisterciense, donde a través de una interesante reconstrucción ideal del edificio, y el análisis de los bienes muebles que se contienen enmarcan perfectamente su primera etapa histórica, en donde también se incluyen

los capítulos siguientes referidos al coro como ámbito de oración y al claustro como centro de la vida monástica.

Prosigue el itinerario con el monasterio jerónimo, concretamente en el patio de los Evangelistas, el refectorio y sus bienes muebles, la sacristía, la sala capitular, finalizando con una referencia a los patronos de la iglesia, Don Alonso Pérez de Guzmán y Doña María Alonso Coronel, cuyas tumbas fueron realizadas por el escultor Juan Martínez Montañez. Una interesante muestra gráfica enriquece la explicación de los templos, no solamente a través de excelentes fotografías, sino también utilizando muestras de planimetría, dibujos, reconstrucciones ideales de los interiores de los espacios, que nos ayuda a comprender mejor la vida interna de la comunidad religiosa. En definitiva un libro ameno, no por ello menos erudito, con una base pedagógica, que en muchos casos hoy carecen los textos referente a la historia del arte, por lo que creo que a través de estas páginas, muchos profanos en la materia le despertaran ese dulce sentimiento por lo bello que llevamos en nuestra personalidad que lo hemos denominado con el término arte.

JOSÉ FERNANDO GABARDÓN DE LA BANDA

## Las dificultades del aprendizaje en el aula

---

GONZÁLEZ MANJÓN, Daniel

---

Barcelona, Edebé, 2002. 216 págs.

---

**T**ras casi una década de Modelo Educativo Logse y de una concepción determinada de las dificultades del aprendizaje, en los albores de la ley de calidad, aparece un texto preocupado fundamentalmente por hacer factible y viable las propuestas de la Escuela Inclusiva y de la relatividad de dichas necesidades que recoge el modelo logseriano y a las que intenta dar solución en el panorama educativo obligatorio actual.

Lo hace además, como génesis de una profunda reflexión y al parecer, después de haber colaborado en bastantes ocasiones en la orientación de niños con necesidades educativas especiales, así como con centros y profesores, tanto en primaria como en secundaria.

Con la publicación de dificultades del aprendizaje en el aula, González Manjón pretende poner de manifiesto, en mi opinión, de una forma real y convincente, las medidas de atención a la diversidad y los rasgos claves de la escuela inclusiva especificando dos aspectos fundamentales:

a) La necesidad de las medidas de centro y aula en forma de refuerzo educativo ante las dificultades del aprendizaje que surgen a lo largo de la educación primaria y secundaria.

b) Poniendo de manifiesto lo realizado con un ejemplo concreto e incidiendo en el

tipo de estrategia y pasos que se van a ir dando.

A partir de estos presupuestos se aprecia con bastante claridad la necesidad de trabajo en equipo de los docentes de los centros educativos y se entiende la lógica del modelo de intervención que propugna el modelo educativo logse con niños con dificultades del aprendizaje- necesidades educativas especiales; éstas se formularían en tres grandes bloques, aunque no únicos ni incompatibles: el refuerzo educativos, las adaptaciones curriculares inespecíficas y las adaptaciones curriculares específicas; y todo ello dentro de un conjunto coherente y estructurado de pautas y reflexiones acerca del tratamiento educativo de las necesidades educativas especiales de los niños con dificultades del aprendizaje.

DIEGO ESPINOSA JIMÉNEZ

## La narración oral en la escuela

---

NÚÑEZ RUIZ, GABRIEL Y QUILES  
CABRERA, M<sup>a</sup> DEL CARMEN

---

Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, 2002,  
127 págs.

---

**S**i hablamos de la necesidad de recuperar la retórica clásica, estos conocimientos históricos sobre la misma la misma nos ayudarán a seleccionar los aspectos relacionados con la narración oral" (p. 28).

A pesar de las palabras de los autores, no parece justificada la introducción centrada en la retórica española del XIX. La narración, entendida como una habilidad cognitivolingüística que genera una tipología textual en la escuela, Jorba, J. (2000), nunca tuvo cabida en la retórica clásica, ni la división clásica en inventio, dispositio, elocutio, memoria y actio tiene relevancia alguna en el contexto actual.

Si queremos, que ya es querer, relacionar la narración oral con la tradición retórica española, tendremos que remontarnos a nuestra retórica clásica, la del siglo XVII, donde las preceptivas retóricas de Baltasar de Céspedes, Juan de Robles y Juan de Jáuregui aparecen muy relacionadas con la literatura de transmisión oral: cuentos populares, facecias, chistes, chascarrillos y anécdotas. Personalmente opino que incluso en estos casos no se consigue relacionar retórica y narración oral; por el contrario se produce una yuxtaposición de la preceptiva retórica con ejemplos tomados de la tradición oral. En muchos casos, Juan de Robles o Jáuregui son un ejemplo claro, al lector del siglo XXI le resulta mucho más interesante el recopilador de cuentos orales del Siglo de Oro que el enésimo traductor de Quintiliano o Cicerón.

No obstante, si pasamos el primer capítulo, encontramos un interesante estudio de didáctica de la comunicación oral aplicado al aula. En el segundo capítulo se describe el abandono que se produjo en durante el pasado siglo XX de la enseñanza de la comunicación oral en la escuela, y se reivindica una actualización de la retórica clásica aprovechando el impulso de las

nuevas corrientes pedagógicas. Esta es una pretensión en la coincidimos todos los profesores de lengua, pero de ahí a "acometer, especialmente en secundaria, la renovación de la antigua (sic) retórica" (p. 36) media un abismo; los sufridos profesores de Lengua de ESO tenemos prioridades mucho más urgentes que rescatar el *ars bene loquendi*. Además, los nuevos criterios de la LOCE para la evaluación de Lengua en Secundaria no facilitan precisamente la posibilidad de devolver a la oralidad el peso que nunca debió perder en la enseñanza de la lengua.

El tercer capítulo es una excelente introducción a la didáctica de la comunicación oral y a la narración en la E. Primaria. Abundante bibliografía que aporta diferentes puntos de vista se completa con un interesante análisis del papel de la narración oral en el currículo de Primaria. Por la fecha de la publicación, no se hace referencia a la reforma que hacen los decretos que desarrollan la LOCE del currículo de Lengua en Primaria. Gabriel Núñez y Carmen Quiles tendrán sin duda una opinión muy cualificada sobre si las nuevas reformas van por el buen camino en lo que se refiere a la oralidad en la escuela, personalmente opino que las TIC y el nuevo diseño del área no son incompatibles con la recuperación de nuestra mejor tradición retórica que desean los autores.

El análisis de los ejemplos de narración oral de niños del C.P. "La Alfoquía" son deliciosos; niños de 1º a 5º nos ofrecen sus historias para el análisis del profesor. El modelo de análisis textual resulta muy claro para el lector: ficha

técnica, situación narrativa oral y configuración narrativa (nivel gramatical, y pragmático-discursivo).

Solo se echa en falta una distinción clara en el nivel gramatical entre problemas ortológicos, e incluso la pervivencia de dislalias propias de edades más tempranas, y las variantes de las hablas andaluzas de Almería que los autores consideren admisibles y usuales en el entorno. Esa información ayudaría al profesor de Lengua a solventar el principal problema de la comunicación oral en el aula: la aparición de variantes dialectales muy distintas (características por otra parte de las hablas andaluzas) que crean un conflicto entre la teoría del currículo y la realidad del aula.

ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO

## Leer bien, al alcance de todos

VÍCTOR ESTALAYO Y ROSARIO VEGA

Editorial Biblioteca Nueva

**E**n el campo de las Humanidades, como en el de las ciencias naturales o la medicina, existen situaciones y experiencias que funcionan en laboratorio y que es necesario contrastar en la realidad para verificar si, efectivamente, se trata de aportes

significativos y útiles para el avance en la ciencia en cuestión.

Una de tales experiencias fue la que diseñó el Prof. Glenn J. Doman (*Cómo enseñar a leer a su bebé*, Aguilar, Madrid, 1970) en torno al aprendizaje precoz de la lectura. Desarrollada por él mismo, Doman demuestra cómo un niño puede ser capaz de leer (en realidad, descifrar) un número relativamente amplio de palabras a la edad de dos-tres años. Para ello, propone un método que se ha consagrado como uno de los más conocidos entre los estudiosos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En su trabajo Doman muestra cómo, mediante la presentación secuenciada y reiterativa de palabras o grupos de palabras previamente seleccionados, los niños –estimulados tempranamente en el ámbito familiar– son capaces de memorizar, recordar y, por lo tanto, reconocer una lista cerrada de términos o llegar a leer breves composiciones. Está claro que tal método no significa sino el comienzo de un proceso que el niño habrá de seguir desarrollando hasta llegar al nivel convencional de lectura (y escritura) o, dicho con otras palabras, a lo que comúnmente denominamos como *saber leer y escribir*.

La aparición del método Doman, por lo sorprendente de sus afirmaciones y lo llamativo de sus resultados, no pasó desapercibida en el ámbito académico y no tardaron en aparecer diversos estudios que valoraron su alcance y ofrecieron nuevas perspectivas didácticas.

Entre éstas se encuentran las adaptaciones que del mismo se plantean para el entorno

escolar. Rachel Cohen, en su obra *Aprendizaje precoz de la lectura* (1989) fue una de las primeras en demostrar que las propuestas de Doman podían ser adaptadas al aula, y confirmó resultados semejantes a los alcanzados por el investigador norteamericano. En el ámbito andaluz, los profesores José M. Trigo Cutiño y Alberto M. Ruiz Campos, en su libro *Aprendizaje precoz de la lectura. Una investigación en el aula* (1995), dieron cuenta de los resultados dispares que los niños obtenían y ofrecieron datos en relación con las dificultades que los maestros y maestras se encontraban en el momento de aplicar el método Doman.

En esta misma línea se encuadra el trabajo de Víctor Estalayo y Rosario Vega. Ambos investigadores, conscientes del “fracaso escolar” que representa el alto porcentaje de lectores que no entienden lo que leen, exponen un programa concreto que facilita la aplicación del método a la escuela. De este modo, es posible encontrar en su propuesta las siguientes aportaciones:

- Unidades concretas para todo un curso, en las que se detalla el contenido específico de treinta semanas y otros para las etapas sucesivas.
- Un vocabulario básico de mil palabras que puede ser útil para realizar un plan más intensivo.
- Una colección de frases, pareados, adivinanzas, relatos y poemas que pueden enriquecer notablemente las sesiones de estimulación.
- Informaciones y propuestas para asociar la enseñanza de la lectura a otras actividades

escolares con el fin de acelerar el ritmo de desarrollo de la capacidad lectora y mejorar el resultado de otros aprendizajes.

- Un plan global para completar el desarrollo cerebral de los alumnos que aprendan con gran dificultad, de modo que alcancen por fin una buena capacidad lectora.

Adequando dicho material será posible alcanzar, según los autores, tres objetivos principales:

- Lograr un nivel medio aceptable de lectura en situaciones habituales.
- Ofrecer ayuda eficaz a escolares que, tras varios años de aprendizaje de la lectura no han logrado superar niveles lectores elementales.
- Procurar cauces mediante los que alcanzar niveles excelentes en buenos lectores.

La propuesta es, por lo tanto, versátil y adaptable a numerosas circunstancias escolares. Las unidades están bien descritas y se han cuidado detalles que permiten a los docentes aplicar adecuadamente la metodología expuesta, desde la exposición teórica del método propuesto a aclaraciones en torno a la frecuencia de la presentación de los estímulos, duración de las sesiones, ambientación del aula de Educación Infantil, etc.

Puede ser que para quien conozca o haya aplicado con anterioridad el método Doman las aportaciones de Estalayo y Vega no resulten excesivamente originales. Sin embargo, no dejará de reconocer el esfuerzo de adaptación

al medio escolar y la validez de los términos y los textos seleccionados.

Desde nuestra perspectiva habría que hacer constar, sin embargo, algunos detalles. La selección textual literaria que ofrecen los autores, aun siendo correcta, carece de muestras significativas del corpus de la Literatura Infantil actual, consideradas fundamentales en la iniciación lectora del niño. Por otra parte, las propuestas de Doman representan una concreción posible de un enfoque metodológico global de acceso a la lectura y la escritura, que hoy conocemos bien gracias a las investigaciones de estudiosas como Teresa Colomer y Ana Camps (*Enseñar a leer, enseñar a comprender*, 1996), Isabel Solé (*Estrategias de lectura*, 1992), Emilia Ferreiro (*Alfabetización*, 1997), Ana Teberosky (*Aprendiendo a escribir*, 1992), Liliana Tolchinsky (*Aprendizaje del lenguaje escrito*, 1993) o Miriam Nemirovsky (*Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*, 1999). De todos estos y otros trabajos se desprende que el proceso de acercamiento entre el mundo de la lectura y la escritura y el propio niño debe ser efecto del interés de este último por los procedimientos comunicativos escritos. Sin este componente *significativo* la enseñanza de la lectura y la escritura puede convertirse en un proceso rutinario, en no pocas ocasiones carente de finalidad para el niño. La aplicación sistemática del método Doman —en el que el peso de los procedimientos conductistas es notable— puede propiciar este tipo de situaciones en el aula, dada la diversidad de intereses, actitudes y estados emocionales coincidentes en un mismo momento. Sería aconsejable, por

lo tanto, complementar la propuesta de Estalayo y Vega con otras de índole constructivista en las que se trabajen aspectos cognitivos y relacionados con la motivación y la construcción del propio conocimiento.

Independientemente de todo lo anterior, se puede afirmar que el trabajo comentado representa una aportación no desdeñable en este campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y un documento útil para maestras y maestros.

BEATRIZ HOSTER CABO

### **Historia de una institución centenaria: El Colegio San Hermenegildo de Dos Hermanas (1900-2000)**

MONTERO PEDRERA, Ana María

Sevilla, 2001, GIPES (*Grupo de Investigación: Recuperación del Patrimonio Histórico-Educativo Sevillano*, 178 pp.

La historia de las instituciones educativas ocupa cada vez más un lugar destacado en la producción científica porque en definitiva la evolución de los pueblos, en este caso Dos Hermanas, se ha visto marcada, como no podía ser de otra manera, por sus centros de enseñanza. A esto se debe unir la incipiente preocupación por la marginación española, asistiendo en los últimos años a la aparición —todavía tímida— de algunos trabajos destinados al estudio de las ideas y de los

diferentes proyectos. La historia de la atención a los marginados es la historia de los olvidados, de los que quedaban dentro de las instituciones totales (aunque después se ha demostrado que la escuela también es un establecimiento que comparte las mismas características) y excluidos de la sociabilidad, del sistema social, educativo y de otras formas de organización humana admitidas por las normas imperantes. La profesora de la Universidad de Sevilla Ana María Montero nos ofrece un nuevo trabajo sobre la educación nazarena contemporánea y en esta ocasión será la evolución de una institución centenaria, el Colegio San Hermenegildo de los Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores, que pasará a lo largo de su historia de ser un centro correccional a convertirse en la actualidad en un centro escolar dentro del nuevo sistema educativo. Dedicado en principio a la educación correccional, estará regido por los principios de la pedagogía amigoniana, por el nombre de su fundador Luis Amigó y Ferrer, cuyo ideal fundamental, inspirado en el humanismo cristiano, era la reeducación y capacitación profesional de niños y jóvenes con algún tipo de inadaptación social para su posterior integración en la familia y en sociedad. La autora realiza un análisis histórico-educativo a lo largo de seis capítulos, co-menzando con una acertada contextualización de la política asistencial en España, con dedicación especial al siglo XX y la preocupación por la protección de menores según una serie de factores: la reducción de la mortalidad infantil, la promulgación de leyes, la creación de organismos e instituciones, el

interés por mejorar la educación, etc. El segundo capítulo entra de lleno en la fundamentación pedagógica y el modelo educativo amigoniano, teniendo como referente la Escuela de Reforma de Santa Rita de Madrid, creada como escuela privada en 1883 con un fin pri-mordial, la educación correccional de la juventud con arreglo a la Ley especial del mismo año y dirigida por un Patronato bajo la supervisión del Estado. Con el título de "Origen de la primera escuela de reforma en Andalucía (1899-1910)", la doctora Montero nos explica, de forma clara y ampliamente documentada, la fundación y los intentos de crear una Escuela de Reforma dentro de un edificio, en principio inadecuado y falto de espacios propios, que debía proporcionar toda la infraestructura necesaria para llevar a cabo los distintos trabajos y actividades destinadas a alumnos de "reforma paterna" y de "corrección gubernativa".

Hasta 1910 no se produce la consolidación del proyecto, pasando el establecimiento a denominarse Colonia, por su propia ubicación en las afueras de Dos Hermanas y por las connotaciones negativas de su nombre anterior ("Escuela de Reforma") aunque posteriormente toma el nombre de Colegio, admitiendo la asistencia de alumnos con bajo rendimiento escolar, de manera que a partir de los años veinte ingresará una relación procedente de todas las regiones españolas y del extranjero, especialmente de las repúblicas hispanoamericanas. Esta nueva orientación educativa y académica le otorga una mayor proyección pues se convierte básicamente en un cen-tro

educativo ordinario de bachillerato elemental y superior y de enseñanza primaria en régimen de internado, motivo por el cual se dedica un capítulo especial de mayor extensión y amplitud temática a su etapa de esplendor (iniciada a partir de 1939), donde se incluyen desde los planes de estudio hasta la vida cotidiana, pasando por el estudio del profesorado, los alumnos, el régimen disciplinario, el calendario escolar e incluso la creación del Colegio o Seminario Mayor Internacional (1965), destinado a la formación de filósofos y teólogos junto a la misión específica de la Orden de los Capuchinos y al curso de pastoral. Se aportan documentos tan interesantes como el "Reglamento del Colegio San Hermenegildo de Segunda Enseñanza" y el estudio del ideario, la organización escolar, con cuadros ilustrativos de cursos y asignaturas y sus componentes pedagógicos y materiales para finalizar con una historia cotidiana de sus protagonistas, maestros y alumnos, relacionados por cursos y actividades más representativas, manifestaciones evidentes de la repercusión socio-educativa y humana del establecimiento. El sexto y último capítulo del libro se ocupa de las últimas décadas del siglo anterior, desde la implantación de la Ley General de Educación hasta su incorporación al sistema actual, de forma que a partir de 1970 el Colegio se transforma en Centro Privado Masculino de Educación Infantil y Primaria, con sus correspondientes readaptaciones organizativas, académicas y de infraestructura. Con la LOGSE se amplían los niveles educativos a la Enseñanza Secundaria bajo un ideario que

fomenta el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas, propiciando un ambiente de seriedad y responsabilidad ante las obligaciones, donde el alumnado se sienta comprendido, apreciado y estimado de acuerdo con el método pedagógico preventivo-persuasivo del Padre Amigó a través de actividades ético-religiosas, intelectuales-escolares, deportivas, lúdicas, extraescolares y culturales.

JUAN HOLGADO BARROSO

### La fábrica de los sueños

PALACIOS, Jesús

Madrid, Espasa Calpe S.A. 2003, 304 pp.

Con un criterio sincero, personal, relativo, humano, el autor de este libro ha escogido un conjunto de obras de cine desde su perspectiva personal, de la creación de sueños "volcados en un lenguaje universal del que todos somos dueños y víctimas al tiempo" que atraviesa todo el siglo XX.

Ha volcado su selección en una primera clasificación de los géneros clásicos, comedia y drama y en ellos ha incluido *La quimera del oro*, *El maquinista de la general*, *Sopa de ganso*, *La fiera de mi niña*, *Ninotchka*, *Arsénico por compasión*, *Uno, dos, tres*, *El profesor chiflado*, *¿Qué tal*, *Pussycat* y *La caja de Pandora*, *El ángel azul*,

*¿Qué fue de Baby Jane?, Muerte en Venecia, Maridos y Mujeres.* Después de esta selección, él mismo nos dice cómo se acoge a la tradicional ordenación en los diversos géneros cinematográficos, musical, animación, melodrama, western, fantasía, terror, ciencia ficción, policiaco, erótico, bélico, aventuras, histórico, acción, a los que se suman los de arte y ensayo y el psicotrónico.

Cada uno de los títulos viene precedido de una visión personal del director, de anécdotas del rodaje, y de esa historia, intrahistoria del filme que narra sus grandes o pequeñas victorias, sus aciertos o su rompimiento con obras anteriores.

En su selección ha tenido en cuenta esas películas que todos nos llevaríamos a una isla desierta, no solamente como muestras excepcionales de arte, sino para seguir o aguantar la soledad del naufrago. Podía quizá haber escogido otras obras de cines más modestos y expresivos que tienen una valiosa perspectiva humanista, ya que se ha centrado casi exclusivamente en aquellos que transmiten el sueño americano, la máquina hollywoodense de crear sueños. Pero esa puede ser otra historia. Su elección la podemos contemplar en esta selección que nos transmite su estética de recepción.

CARMEN AZAUSTRE SERRANO

## NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ARTICULOS Y RESEÑAS

Los autores que deseen enviar sus trabajos deberán hacerlo por triplicado y adjuntando una copia en disquete (en cualquier procesador de textos en entorno Windows) , así como un resumen de su *curriculum vitae* (10 líneas máximo) que incluya datos personales, profesionales, dirección, teléfono de contacto y las líneas básicas de investigación. El Comité de Redacción de la revista se compromete a contestar la solicitud de publicación en un plazo máximo de 60 días a partir de la fecha de recepción. Los trabajos rechazados serán destruidos tras la notificación correspondiente y los autores quedarán liberados para su publicación por otros cauces.

Los artículos deberán seguir fielmente los siguientes requisitos formales:

- El título del artículo no debe sobrepasar seis palabras. En caso de ser más largo, será preferible dividirlo en título y subtítulo.
- Los artículos no superarán las 20 páginas en letra de tipo arial, cuerpo 12 e interlineado sencillo.
- Junto con el texto íntegro del artículo, se enviará resumen analítico en español (80 palabras máximo), sin notas ni puntos y aparte. Este resumen se incluirá en un archivo independiente en el disquete.
- En el documento infomatizado no deben incluirse tabuladores ni sangrados.
- Los gráficos y tablas deberán aportarse en formato tif a una resolución mínima de 300 pp o, en su defecto, original para ser escaneado.
- Las comillas utilizadas deben ser las españolas o latinas («...»), usando las inglesas ("...") para los textos incluidos en entrecomillado normal. Si fuera necesario un tercer nivel de entrecomillado se usarán las comillas simples ('...').
- Las citas extensas en el cuerpo del artículo (más de cuatro líneas) deben quedar separadas por un espacio en blanco antes y después del texto original y con el entrecomillado indicado.
- Las citas bibliográficas deberán seguir la norma UNE 50-104-94 que podrán consultarse en <[http://bib.us.es/guias\\_old/referenciabib.asp](http://bib.us.es/guias_old/referenciabib.asp)>.
- Para los recursos informáticos se seguirá la norma ISO 690-2 que puede consultarse en ESTIVILL, A. y URBANO, C. *Cómo citar recursos electrónicos* [en línea]: [Barcelona]: Universidad de Barcelona, Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació. [Consulta: 16 septiembre 2003]. <<http://www.ub.es/biblio/citae-e.htm>>.
- Si el texto llevara notas, se deberán teclear manualmente los números de llamada, entre paréntesis e incluir el texto de las notas al final del documento.
- Las reseñas no superará el límite de una página con las mismas características tipográficas anteriormente señaladas para los artículos.

Envíos a:

### **Revista Escuela Abierta**

C.E.S. Cardenal Spínola CEU  
Campus Universitario s/n, 41930 Bormujos (Sevilla)  
Teléfono 954 48 80 00  
Fax 954 48 80 10

## **NUESTROS COLABORADORES**

### **Juan Ramón Jiménez Simón**

Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Actualmente, desarrolla su tesis doctoral en el ámbito social de la discapacidad en la Universidad Hispalense de Sevilla. Miembro de grupo de investigación universitaria "Pedagogía Social y Trabajo Social". Técnico en formación y empleo de Fundosa Social Consulting, S.A. - consultoría de recursos humanos perteneciente a Fundación ONCE para la integración sociolaboral de las personas con discapacidad- y técnico en orientación laboral del Servicio "Andalucía Orienta" en la misma entidad.

### **María José Lobato Suero**

Licenciada en Bellas Artes. Restauradora. Profesora del CES Cardenal Spínola, en Magisterio. Titular del Área de Expresión Plástica. Coordinadora de la Especialidad de Educación Física. Obtiene la Suficiencia Investigadora presentando trabajos sobre Pintura del S. XVI, tema en el que se encuentra realizando la Tesis Doctoral. Su línea de investigación docente se centra en el estudio y la construcción de materiales didácticos. Realiza talleres y cursos sobre este tema.

### **Magdalena Martínez Pecino**

Licenciada en Psicología y Diplomada en Magisterio. Realiza su labor investigadora dentro del Programa Procesos y Contextos de Desarrollo y Educación en la Universidad de Sevilla. Ha trabajado durante varios años en colegios y en un Centro de Diagnóstico y Tratamiento Psicológico Infantil. Actualmente desempeña funciones como Jefa de Especialidad de Educación Infantil e imparte clases en el C.E.S. "Cardenal Spínola".

### **Isabel Molinos Lara**

Diplomada en Magisterio con las especialidades de Educación Infantil y

Educación Especial. Licenciada en psicopedagogía. Terapeuta en Estimulación Precoz. En la actualidad, y desde hace 4 años, desarrolla su labor profesional como orientadora en Escuelas Francesas S.A.L, actividad que combina con su consulta privada atendiendo a niños/as con necesidades educativas especiales.

### **Emilio J. Ogalla Sánchez**

Profesor del C.I.R. "Ángel Rivière" y especialista en autismo y trastornos graves del desarrollo.

### **M<sup>a</sup> Dolores Callejón Chinchilla**

Licenciada en Bellas Artes. Artista plástica. Directora del Centro CREAR'TE (creatividad y terapia artística). Asesora externa del Centro de Profesores de Sevilla. Ponente en diversos cursos de formación del profesorado.

### **Isabel M<sup>a</sup> Granados Conejo**

Maestra. Licenciada en Psicología. Licenciada en Pedagogía. Diplomada en Teología. Profesora del CES "Cardenal Espínola". Ponente en diversos cursos de formación del profesorado.

### **M<sup>a</sup> Dolores Callejón Chinchilla**

Licenciada en Bellas Artes. Artista plástica. Directora del Centro CREAR'TE (creatividad y terapia artística). Asesora externa del Centro de Profesores de Sevilla. Ponente en diversos cursos de formación del profesorado.

### **Antonio Bizcocho Ruiz**

Licenciado en Psicología por la Universidad de Barcelona y orientador de los Equipos de Orientación Educativa. Actualmente ocupa el puesto de coordinador del Equipo Técnico Provincial. Ha ejercido la docencia en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato y participado en diversos proyectos de investigación.

### **Julio Antonio Bizcocho Tocón**

Licenciado en Económicas, estudioso del

campo de la orientación profesional, colaborador con gabinete de orientación.

### **Beatriz Hoster Cabo**

Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Coordinadora del Área Departamental de Filología y Profesora del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el CES "Cardenal Spínola" - CEU San Pablo. Especialista en Literatura Infantil y miembro del Grupo de Investigación del P.A.I. "Marcas Andaluzas, discurso y literatura". Participante en acciones de formación relacionadas con el acercamiento de la literatura a la infancia. Ponente y autora de publicaciones sobre Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua. Coautora de materiales curriculares para E.S.O. y Bachillerato en Lengua Castellana y Literatura de las editoriales Algaida y Anaya.

### **Ana Belén Castilla**

Diplomada en Magisterio, finalizando actualmente la licenciatura en Psicopedagogía. Alumna interna del departamento de Filología del C.E.S. Cardenal Spínola, alumna interna del departamento de Psicología evolutiva de la Universidad de Sevilla, colaboradora externa del Grupo de Investigación "Marcas andaluzas. Discurso y literatura" de la Universidad de Sevilla, realizando varios proyectos relacionados con la Literatura Infantil y las discapacidades. Autora de diversos relatos inéditos, entre ellos "Sin luz" (relacionado con la deficiencia visual). Monitora y coordinadora en campamentos y actividades lúdicas organizadas por la O.N.C.E. Representante a nivel nacional de los voluntarios de la O.N.C.E. desde Mayo de 2002 hasta Octubre de 2003. Docente en centros de Educación Infantil y Primaria.

### **Juan Andivia Gómez**

Es onubense y, desde 1974, vive en Sevilla. Doctor en Filología y Premio Extraordinario de carrera, pertenece al Grupo de investigación Teoría lingüístico literaria de la

Universidad hispalense. Ha sido profesor de la Fundación San Pablo Andalucía CEU desde 1996 a 2000 y, en los dos cursos siguientes, dirigió en esta misma institución el proyecto La poesía de tradición oral en la provincia de Sevilla. Su obra en verso puede encontrarse en los libros Barajando silencios, Ángel y De la muerte o de la vida y, próximamente, en Albadá. También en las publicaciones colectivas: Antología de poetas onubenses; Ocho poetas onubenses; Antología homenaje a Juan Ramón Jiménez; Homenaje a Juan Ramón Jiménez; La poesía andaluza, como recurso globalizador en E.G.B.; Lírica de una Atlántida; Historia de la poesía en Huelva; Poetas en el Aula, ediciones de 1994 y 1995; Onuba y El Dios del mediodía. Ha publicado José Hierro. Entre madera y ceniza, Sobre el caballo blanco de la fantasía y artículos en numerosas revistas. Tuvo una página semanal en Diario de Andalucía durante dos años y, desde 2001, colabora en El Correo de Andalucía y El Faro, de Motril.

Además de varios premios de poesía, ha sido finalista del Premio Nacional de artículos periodísticos Francisco Valdés y ganador de la cuarta edición en 2001.

### **Virginia Borrego Gaviño**

Profesora Superior de piano, solfeo, teoría de la música, repentización y acompañamiento. Así mismo, tiene cursados los estudios de Ingeniería Técnica Informática en la Universidad de Sevilla. Desde 2001 ejerce como profesora de esta Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación, así como en el C.E.S. "Cardenal Spínola". En este último, imparte entre otras asignaturas "Flamenco", dirigida a los futuros Maestros de Educación Musical. Actualmente compatibiliza su labor docente con la actividad investigadora sobre el folclore musical.