

En el «Gadir» (Cádiz)

Una experiencia con niños autistas

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

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

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



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

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

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

cirse en realizaciones concretas de escolarización.

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

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

Un problema de promoción humana

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

GRACIAS A LOS PADRES

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

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

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

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

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

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

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

FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN

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



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

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

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

mas secundarios o productivos de la esquizofrenia.»

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

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

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

HACIA UN COMPORTAMIENTO SOCIALMENTE ACEPTABLE

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

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

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

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

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

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

Mary Carmen Hita con niñas autistas.



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

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

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

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

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

RESULTADOS

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

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

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

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



Nunca hubo rechazo por parte de nadie.»

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

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