

JUNIO 1981 — 4,50 francos franceses (España: 95 pesetas)

El Correo de la unesco



AÑO INTERNACIONAL DE LOS IMPEDIDOS

Los caminos de la participación

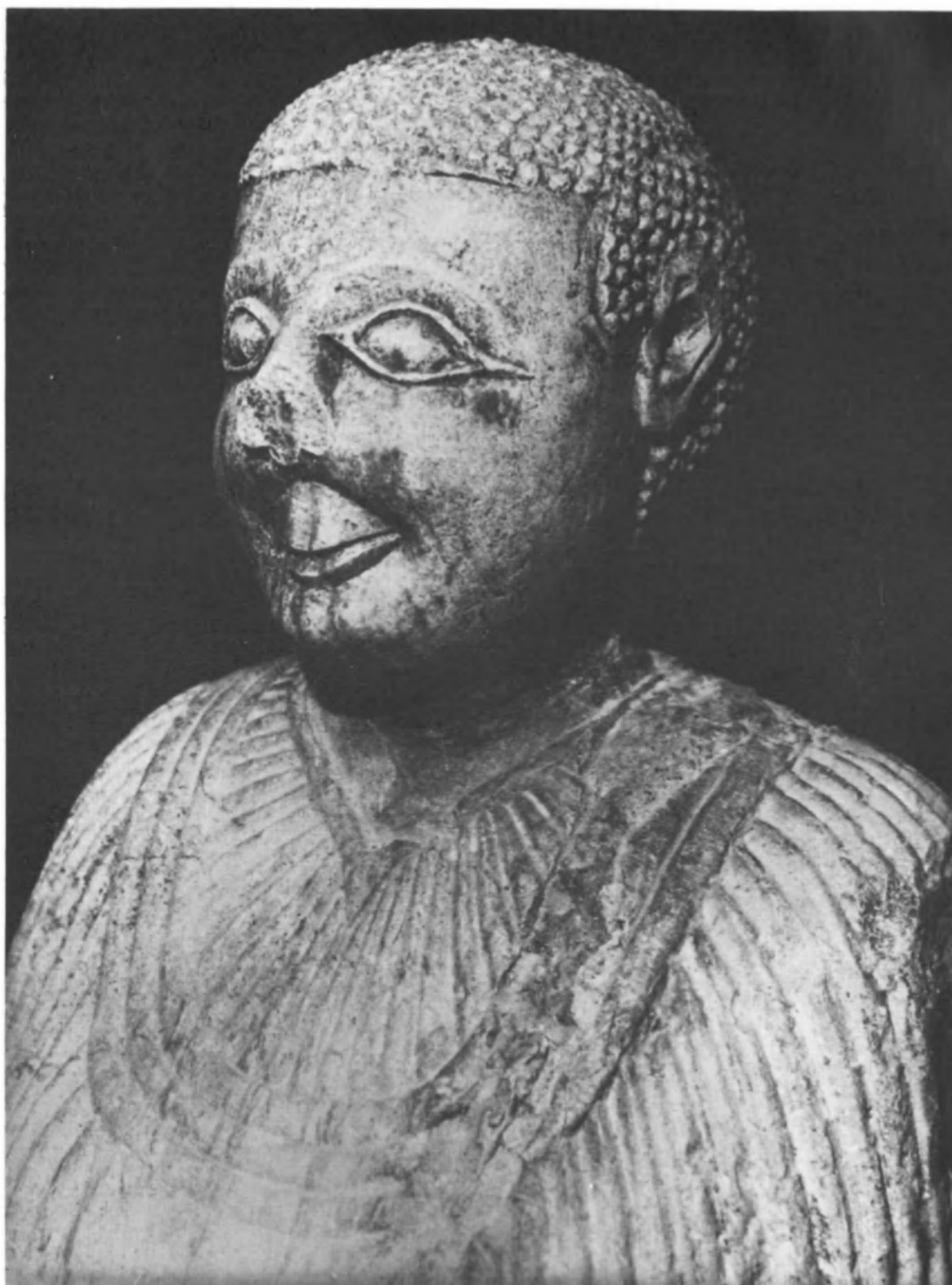


Foto © Instituto Etíope de Arqueología, Addis-Abeba

**TESOROS
DEL ARTE
MUNDIAL**

163

Etiopía

Estatua pre-axumita

Esta estatua de piedra calcárea, de 82 cm de altura, proviene del solar arqueológico de Haulti, en el norte de Etiopía, y data probablemente de los siglos V-IV antes de nuestra era. Representa a una mujer sentada, con las manos sobre las rodillas, que lleva un largo vestido talar y un triple collar sobre el pecho. La cabeza aparece intacta si se exceptúan la nariz y la oreja derecha. El cabello se simula con hileras de "pastillas". La estatua corresponde al llamado "período sudarabizante" de la cultura de esa región africana, caracterizado por la influencia de la Arabia meridional en la época de la supremacía del reino de Saba. Unos siglos después iba a nacer y desarrollarse en esa misma región el famoso reino de Axum.

PUBLICADO EN 25 IDIOMAS

Español	Italiano	Turco	Esloveno
Inglés	Hindi	Urdu	Macedonio
Francés	Tamul	Catalán	Servio-croata
Ruso	Hebreo	Malayo	Chino
Alemán	Persa	Coreano	
Arabe	Portugués	Swahili	
Japonés	Neerlandés	Croata-servio	

Se publica también trimestralmente en braille, en español, inglés y francés

Publicación mensual de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

Tarifas de suscripción :
un año : 44 francos (España : 950 pesetas)
dos años : 75 francos.
Tapas para 11 números : 32 francos.

Los artículos y fotografías que no llevan el signo © (copyright) pueden reproducirse siempre que se haga constar "De EL CORREO DE LA UNESCO", el número del que han sido tomados y el nombre del autor. Deberán enviarse a EL CORREO tres ejemplares de la revista o periódico que los publique. Las fotografías reproducibles serán facilitadas por la Redacción a quien las solicite por escrito. Los artículos firmados no expresan forzosamente la opinión de la Unesco ni de la Redacción de la revista. En cambio, los títulos y los pies de fotos son de la incumbencia exclusiva de esta última.

Redacción y distribución :
Unesco, place de Fontenoy, 75700 París

Jefe de redacción :
Jean Gaudin

Subjefe de redacción :
Olga Rödel

Secretaría de redacción :
Gillian Whitcomb

Redactores principales :
Español : Francisco Fernández-Santos (París)
Francés :

Inglés : Howard Brabyn (París)
Ruso : Victor Goliachkov (París)
Alemán : Werner Merkli (Berna)
Arabe : Abdel Moneim El Sawi (El Cairo)
Japonés : Kazuo Akao (Tokio)
Italiano : Maria Remiddi (Roma)
Hindi : Krishna Gopa (Delhi)
Tamul : M. Mohammed Mustafa (Madrás)
Hebreo : Alexander Broïdo (Tel-Aviv)
Persa : Samad Nurinejad (Teherán)
Portugués : Benedicto Silva (Río de Janeiro)
Neerlandés : Paul Morren (Amberes)
Turco : Mefra Ilgazer (Estambul)
Urdu : Hakim Mohammed Said (Karachi)
Catalán : Joan Carreras i Martí (Barcelona)
Malayo : Bahador Shah (Kuala Lumpur)
Coreano : Lim Moun-Young (Seúl)
Swahili : Domino Rutayebesibwa (Dar es-Salam)
Croata-servio, esloveno, macedonio y servio-croata : Punisa A. Pavlovich (Belgrado)
Chino : Shen Guofen (Pekín)
Braille : Frederick H. Potter (París)

Redactores adjuntos :
Español : Jorge Enrique Adoum
Francés :
Inglés : Roy Malkin

Documentación : Christiane Boucher
Ilustración : Ariane Bailey
Composición gráfica : Philippe Gentil

La correspondencia debe dirigirse al director de la revista.

páginas

-
- 4 **PRIMERO LOS PADRES**
El papel decisivo de la familia en la rehabilitación del niño minusválido
por Leo F. Buscaglia
-
- 7 **UNA EXPERIENCIA AFRICANA**
por Gustave-Justin Nlo
-
- 8 **LOS INVALIDOS DEL HAMBRE**
-
- 10 **JAMAICA : UN METODO PARA ESTIMULAR A LOS NIÑOS DEFICIENTES**
por Marigold Thorburn
-
- 12 **LA UNESCO Y LA EDUCACION DE LOS MINUSVALIDOS**
-
- 16 Debate mundial sobre la educación especial
LA ESCUELA ESPECIAL ES EL MEJOR MEDIO PARA LA INTEGRACION DE LOS MINUSVALIDOS
por Vladimir I. Lubovski
-
- 20 **COMO RESTITUIR A LOS DISMINUIDOS EN EL SEÑO DE LA COMUNIDAD**
por Marten Söder
-
- 18 **¿SE RESPETAN LOS DERECHOS DEL DEFICIENTE MENTAL?**
-
- 24 **UN MODELO COMUNITARIO**
por Mahfud Bucebci
-
- 26 **UNA VOZ PARA LOS SORDOMUDOS DE CHINA**
por Li Jongtai y Shen Jiaying
-
- 28 **HACIA LA IGUALDAD POR EL TRABAJO**
por Ed. Sackstein
-
- 31 **IMAGENES FALSAS EN LA LITERATURA INFANTIL**
por Tordis Örjasaeter
-
- 34 **LOS LECTORES NOS ESCRIBEN**
-
- 2 **TESOROS DEL ARTE MUNDIAL**
ETIOPIA : Estatua pre-axumita
-

ISSN 0304 - 310 X
Nº 6 - 1981 - OPI - 81 - 2 - 377 S



Nuestra portada

El presente número de *El Correo de la Unesco* — que en cierta manera completa el de enero pasado — está dedicado en gran parte al papel que desempeña la educación moderna en la tarea de ayudar a los minusválidos a resolver los problemas con que tropiezan al tratar de integrarse plenamente en la sociedad. En la portada, un niño físico y mentalmente disminuido, con un casco protector.

Foto Laurence Brun © Petit Format, París

Primero los padres



Foto © Gilles Cohen, París

El papel decisivo de la familia en la rehabilitación del niño minusválido

por Leo F. Buscaglia



LOS padres de un niño minusválido constituyen el elemento más importante y decisivo en la tarea de evaluar su incapacidad, educarle y rehabilitarle. Y, sin embargo, por alguna extraña razón, los padres son considerados como "el enemigo". Muchos profesionales los tienen por intrusos ignorantes, demasiado afectados emocionalmente por los problemas de su hijo como para aportar ni siquiera la más simple información objetiva o una acción eficaz. De ahí que se los relegue a un segundo plano, cuando no se los excluye totalmente a la hora del diagnóstico y de la reeducación.

Y esto sucede pese a que las investigaciones al respecto demuestran constantemente que unos padres bien informados, optimistas y comprensivos influyen considerablemente y de la manera más positiva en la educación, el bienestar y la readaptación del niño disminuido. A la larga su influencia es, con mucho, más eficaz y duradera que la de los médicos, enfermeras, terapeutas, psicólogos o cualesquiera otras de las numerosas personas que prestan ayuda a ese niño a lo largo de su vida.

Por ello es de capital importancia que los padres y los profesionales se esfuercen por lograr una cooperación recíprocamente útil con miras al desarrollo social, físico, psicológico y educativo del niño impedido. A fin de alcanzar esa finalidad proponemos los siguientes principios:

1) Para comenzar, debe ayudarse a los padres a explicarse sus reacciones emotivas e intelectuales ya que éstas pueden impedirles comprender claramente el proceso terapéutico y cooperar plenamente en él.

2) Debe proporcionárseles una evaluación médica, social, psicológica y educativa, que sea honesta, significativa y precisa, de las condiciones físicas y emotivas y de la capacidad intelectual de su hijo.

3) Debe informárseles, de la manera más clara posible, acerca de los programas educativos y de rehabilitación concebidos y recomendados para su hijo.

4) Debe incitárseles a participar activamente en la reeducación de su hijo y facilitárseles los medios necesarios para evaluar la eficacia del programa terapéutico en cada etapa de su aplicación.

Ante todo, no es fácil ser padre. Se trata quizás de la mayor y más compleja de las responsabilidades humanas y, sin embargo, la mayoría de nosotros no estamos preparados para cumplir esa delicada tarea. Mucho

más difícil es ser padre de un niño disminuido ya que el nacimiento es un don, en el verdadero sentido del término, y es terrible darse cuenta de que uno ha hecho un don defectuoso. Frecuentemente esta comprobación va acompañada de naturales sentimientos de temor, dolor, decepción, duda, culpabilidad y confusión y de una sensación general de incapacidad y de impotencia. La mayoría de los padres saben muy poco de las condiciones que ocasionan una deficiencia y disponen de escasos medios para comprenderlas. Esta falta de comprensión puede suscitar en ellos sentimientos que los sumen en la inactividad, la decepción y la autorreprimación, impidiéndoles tratar adecuada y eficazmente a su hijo disminuido.

Es pues absurdo pretender que los padres se resignen inmediatamente al nacimiento de un hijo impedido y que estén dispuestos a participar en el proceso de su reeducación. Es preciso, ante todo, hacerles comprender que sus sentimientos son normales, que es lógico que se sientan escépticos y deprimidos, que experimenten dolor, incertidumbre y miedo, que quieran que todo se desvanezca como una pesadilla y que culpen a la suerte de su "desgracia".

En tales circunstancias es imposible que los padres imaginen que puede haber algún aspecto positivo en una deficiencia. Es solamente con el tiempo y gracias a la comprensión y a la reeducación como se les puede demostrar que lo que haya de positivo hay que buscarlo no en la deficiencia sino en el niño deficiente. Que su hijo es un niño como los demás, pero que es al mismo tiempo una creación única, no sólo por lo que es en sí sino también por las posibilidades ilimitadas de lo que, con la participación activa de sus padres, puede llegar a ser. Así pues el primer paso en el proceso de rehabilitación consiste en ayudar a los padres, pese a sus sentimientos de inhibición, a aceptar los hechos y a participar activamente en los esfuerzos para ponerles remedio.

Los profesionales consideran frecuentemente como una pérdida de tiempo y de energía proporcionar información de índole médica, psicológica o educativa a los padres de un niño disminuido. Después de todo, dicen, se necesitan muchos años de formación para llegar a ser un profesional; de cualquier manera, los padres no comprenderán el problema y saber un poco es más bien peligroso; conocer "los hechos" sólo puede incrementar su confusión y su miedo. Nada más lejos de la verdad. El conocimiento y la comprensión de los hechos pueden perfectamente erradicar el miedo a condición de que la información no aparezca revestida de una jerga médica incomprensible ni encubierta con verdades a medias o con declaraciones desagradables. La información que se proporciona a los padres debe ser honesta, cortés, directa, clara. Por otra parte, el diagnóstico no es a menudo más que una exposición de lo que "marcha mal" en el ni-

LEO F. BUSCAGLIA, norteamericano, es profesor de educación de la Universidad de California del Sur, Los Angeles. Ha escrito siete libros, entre ellos *The disabled and their parents (Los minusválidos y sus padres)* y *Love (Amor)*. Ha enseñado y dado conferencias en numerosos países. Sus programas en la televisión norteamericana figuran entre los de mayor audiencia.

ño, de los problemas que presenta, de las aptitudes que no puede poner en práctica, de las facultades que no posee.

No es de extrañar que los padres salgan de esa experiencia con un sentimiento de dolor, amargura y pesimismo. Un verdadero diagnóstico debe establecer igualmente lo que el niño puede hacer, en qué niveles es capaz de actuar, los aspectos del tratamiento en los que cabe abrigar esperanza y en los que radica su valor, ya que es en virtud de estos aspectos positivos como el programa de rehabilitación puede ser actualizado. En su libro *The Siege* (El asedio) Clara Clarborne Clark describe los resultados de aquel tipo de diagnóstico tras meses de ver a su hija autista sometida a diferentes exámenes y experiencias. Escribe la autora que necesitaba

información, particularmente sobre las técnicas de reeducación, y los profesionales se negaban a dársela. "Necesitaba consejos — escribe —, necesitaba saber todo lo concerniente a mi hija Elly, ya que, cualesquiera que sean las otras personas que se ocupen o no de ella, su principal terapeuta soy yo".

Son demasiado numerosos los profesionales que, sintiéndose por lo general incómodos e incapaces cuando se trata de hablar de las deficiencias de un niño con los padres de éste, encubren su ineptitud con resultados de pruebas, complicadas historias de casos médicos, etiquetas misteriosas y una jerga pretenciosa que sólo sirven para hacer que los padres se sientan abandonados, confundidos y más medrosos y desesperados que antes.

Una niña minusválida aprende a marchar difícilmente en un centro para deficientes de Lesotho, en Africa.



A los padres hay que informarles de la realidad porque es ella la que podrá liberarles de sus sentimientos y prestarles la sensibilidad y la calma que les permitan adquirir las aptitudes indispensables para participar en la educación y la formación de su hijo; la realidad les ofrecerá las posibilidades de verle y comprenderle de manera realista y harán de ellos los miembros más conocedores y aptos del equipo de rehabilitación. Por su parte, los profesionales deben comprender que cualquiera que sea el número de especialistas que trabajen con una persona disminuida ninguno de ellos tendrá con ésta un contacto más íntimo ni de efecto más importante y duradero que sus propios padres.

Los programas de educación y rehabilitación de los impedidos requieren la máxima participación y colaboración posible de numerosas personas. Según la deficiencia de que se trate, puede necesitarse del concurso de médicos generalistas, neurólogos, psicólogos, terapeutas laborales, educadores, especialistas en patología del lenguaje y de la dicción y muchos más. Pero quienes se encuentran en el centro mismo de ese proceso, dándole un significado y un propósito, serán siempre el minusválido y sus padres. De ahí que sea imperativo que éstos conozcan y comprendan por entero todos los planes terapéuticos concebidos para su hijo. Sin embargo, cuando los padres llevan al niño disminuido a sesiones terapéuticas o a consultas en los hospitales, que pueden ser de gran valor educativo para ellos, suele pedirseles que "esperen fuera". Si hacen preguntas, se las suele ignorar o se responde evasivamente a ellas. De ahí cabría deducir que la información sobre su propio hijo es "privada", que no les concierne o que son demasiado ignorantes para comprender aunque se les explique. No debe extrañar, por ello, que los padres del disminuido manifesten sentimientos de aislamiento, de ineptitud y de impotencia.

Excluir a los padres, como sucede a menudo, de los planes educativos adoptados para su hijo es ridículo y, al mismo tiempo, contraproducente ya que nadie tiene mayor necesidad que ellos de comprender al niño. Son ellos quienes advertirán los progresos diarios del tratamiento o su ausencia, son ellos quienes observarán y ayudarán a su hijo, en medio del dolor y del llanto, en sus esfuerzos a lo largo del programa terapéutico. Los profesionales deben comprender que los padres pueden no ser perfectos, pueden no saber o hacer siempre "lo que debieran", pero que de todos modos seguirán sabiendo y haciendo más que cualquier otra persona. ¿Quién podría dedicar al paciente más tiempo y energía que ellos con su contacto permanente y diario?

Por otro lado, los padres son las personas más dispuestas a participar activamente en el programa terapéutico de su hijo y, por tanto, realizarán la tarea que en él les corresponde con la ternura, el cuidado y la tenacidad que la mayoría de los profesionales no pueden permitirse por falta de tiempo. Y es lógico suponer que, si los padres algo hacen de todos modos, pueden hacer también lo que sea apropiado.

Importa no solamente dar tiempo a los padres para que adapten sus sentimientos, proporcionarles una información precisa sobre los programas de educación y rehabilitación de su hijo e incorporarles a la planificación de los mismos, sino también incitarles a hacer algo positivo y concreto gracias a la entereza adquirida y a la información recibida. Conocer es sólo el comienzo,

porque lo que cuenta realmente es la aplicación diaria de los conocimientos.

La rehabilitación de un minusválido es un proceso lento, arduo y exigente a lo largo del cual los padres necesitan apoyo y consejo. Es preciso que aprendan a distribuir su tiempo a fin de satisfacer las necesidades del hijo disminuido sin descuidar sus propias necesidades personales de desarrollo físico, psicológico e intelectual. He conocido padres que, desde el nacimiento de un niño impedido, no han tenido tiempo para ocuparse de sí mismos a lo largo de los años. Ni siquiera pueden obtener la ayuda de niñeras, las cuales, por temor o por falta de información, suelen preferir no ocuparse de niños deficientes.

Dado que el proceso de rehabilitación es largo, los padres han de hacer frente a problemas específicos en lo que a su motivación respecta. A menudo tienen la impresión de que tanto desgaste de energía produce muy pocos resultados y progresos tangibles. De ahí que haya que inculcarles la fuerza necesaria para que continúen en su esfuerzo y, además, enseñarles a hacer frente a las actitudes de rechazo de la sociedad.

Como integrantes del equipo encargado de la educación y la rehabilitación del minusválido, los padres deberán saber concretamente lo que pueden hacer por él, lo que pueden esperar de manera realista, y estar enterados de las posibles limitaciones. Debe ayudárseles a vencer los sentimientos de incapacidad y de imperfección a medida que se incorporan ellos mismos al proceso de aprendizaje. Hay que hacerles entender que no se espera de ellos que sean perfectos sino simplemente humanos, en el sentido de que su amor, su preocupación y su bondad son quizás sus mayores valores.

Si se reúnen estas condiciones puede tenderse entre los padres y los profesionales un puente por el cual se guíe al niño impedido hacia su desarrollo, independencia, seguridad y dignidad personal.

Habría que proclamar los derechos de los padres, en lo que a su cooperación con los especialistas en el cuidado de los niños disminuidos se refiere, como sigue:

- Los padres tienen derecho a tomar todo el tiempo necesario para vencer los numerosos sentimientos confusos y dolorosos de que va acompañado el hecho de haber dado nacimiento a un hijo diferente.

- Los padres tienen derecho a disponer de una sólida información desde el punto de vista médico, psicológico y educativo sobre las condiciones actuales y las posibilidades futuras de su hijo.

- Los padres tienen derecho a una clara comprensión de su función particular en la satisfacción de las necesidades específicas de su hijo.

- Los padres tienen derecho a participar en el programa de curación y reeducación de su hijo.

- Los padres tienen derecho a participar en la reevaluación periódica de los programas terapéuticos y en la planificación continua de los nuevos objetivos que puedan resultar necesarios como consecuencia del tiempo y los progresos o de las nuevas observaciones realizadas durante el tratamiento.

- Los padres tienen derecho a la información concerniente a los sistemas de ayuda de que dispone la comunidad social para satisfacer sus necesidades económicas, intelectuales y emotivas.

- Los padres tienen derecho a establecer contacto con otros padres de niños disminuidos a fin de compartir sus sentimientos y esperanzas así como la comprensión humana en su respuesta al desafío que representa educar a su hijo disminuido.

- Los padres tienen derecho a desarrollarse como personas y no sólo en lo que toca a su función de progenitores de un niño minusválido.

Si se les reconocen estos derechos los padres llegarán a constituir verdaderos puntales de la rehabilitación y educación del niño que adolece de alguna deficiencia.

Como escribía la madre de una criatura incapacitada, "un día comprendemos de pronto que todos los esfuerzos, la agitación, la ansiedad, el miedo, nos han aportado un poco de aquello que buscábamos: comprender. Descubrimos, para sorpresa nuestra, que las lecciones que hemos aprendi-

do son inestimables. Aunque a veces nos hayamos rebelado contra todo, nos hayamos cuestionado y nos hayamos resentido, no renunciamos a esas lecciones, porque hemos comenzado a adquirir la penetración tanto tiempo anhelada. Nuestras experiencias nos han puesto en contacto más estrecho con los demás: ahí radica nuestra victoria, ahí radica nuestra aptitud para comprender a nuestro hijo. Si el niño puede advertir que hemos llegado a esta convicción se sentirá más libre y no seguirá considerándose como una carga para nosotros o para los demás ni como un elemento de agobio en nuestra vida sino como un elemento exaltante. Si el niño puede comprender eso, sabrá entonces que nos ha dado la oportunidad de avanzar con él. Y el proceso de adelanto continuará en el futuro, porque las posibilidades son infinitas. ¿Y no era eso, precisamente, lo que andábamos buscando?"

L.F. Buscaglia

Una experiencia africana

por **Gustave-Justin Nlo**

EN la sociedad africana tradicional el niño que adolece de una deficiencia mental es objeto de una atención constante y adquiere su formación junto a sus padres. Se le inicia en las labores agrícolas (cultivos de cacao, cacahuete, maíz), en las tareas domésticas (extraer agua de la fuente, buscar y cortar la leña, lavar la ropa y fregar los platos) o en la artesanía. Se le inicia asimismo en los ritos tradicionales y asiste a los funerales, a las entrevistas con los jefes locales, a las asambleas religiosas.

Cuando la deficiencia mental es grave, la familia adapta la reeducación del niño a sus posibilidades y redobla la asistencia cotidiana que le presta en el hogar.

En el campo, el niño deficiente mental ha vivido siempre incorporado a la gran familia africana que constituye — y en eso radica su originalidad — una verdadera "estructura de protección" que no se limita únicamente al padre, la madre y los hijos sino que se prolonga además a las tías, primos y tíos maternos y paternos. Esta estructura familiar tiene la ventaja de crear entre todos sus miembros, unidos por lazos de consanguinidad, una socialización excepcional. Así, el niño deficiente puede alojarse y alimentarse en cualquier hogar de la aldea, y como presta servicios a todos, sin distinción ni descanso, todos le tratan con cariño. La familia entera se esfuerza en ayudarle puesto que su caso no incumbe solamente a sus padres.

En cambio, la escolarización de ese niño en la aldea africana tropieza con numerosos problemas. Por una parte, no existen en ella establecimientos educativos especializados y en las po-

cas escuelas de los alrededores nadie toma a su cargo a un niño que puede constituir un estorbo para la clase. Por otra parte, la familia no dispone de medios suficientes para enviarle a una institución especializada de la ciudad, con lo cual se ve condenado a quedarse en la aldea.

La detección precoz de la deficiencia mental suele correr a cargo de especialistas, fuera o dentro de las escuelas urbanas, de la escuela para sordomudos o de los centros de protección de la madre y del niño.

A veces las familias rehúsan decir la verdad, ya que tras la encuesta preliminar suele indicarse si la deficiencia del niño es consecuencia del alcoholismo crónico de los padres o de una tara hereditaria. Sin embargo, es preciso consignar esos antecedentes a fin de proporcionar a los educadores la información más exacta posible.

Una vez que su hijo ha sido admitido en un establecimiento, la mayoría de los padres esperan verlo milagrosamente transformado en un ser capaz de reintegrarse a la sociedad activa, cuando, en la mayoría de los casos, su "normalización" no puede ser sino parcial.

Ese trabajo educativo, verdadero apostolado, es una tarea a largo plazo. De cualquier manera, el papel de la institución es puramente complementario. La familia debe colaborar regularmente con el equipo de educadores.

Así, de común acuerdo con éste, la familia podrá orientar al niño hacia el oficio para el cual muestre aptitudes (carpintería, cestería, cerámica, pintura, costura, ganadería, jardinería). Y una vez que el niño haya recibido un verdadero aprendizaje, corresponde al equipo encargado del post-tratamiento aconsejar a los padres sobre la conducta que deben seguir para que aquél encuentre un sitio en el mundo del trabajo y en la sociedad moderna.

GUSTAVE-JUSTIN NLO, camerunés, es secretario general de la Asociación de Padres de Niños Minusválidos, de Yaundé.

Los inválidos del hambre

CUANDO se habla de lucha contra las deficiencias, no debería olvidarse una verdad bien sencilla : que la mejor manera de prevenirlas sería conseguir que coman de una manera suficiente y equilibrada los cientos de millones de personas que en el mundo de hoy no pueden hacerlo.

Porque el hambre —ese incurable escándalo de un mundo que es capaz de ir a la Luna— es la causa no sólo de las decenas de millones de muertos que la humanidad pobre del Tercer Mundo debe soportar anualmente sino de los millones y millones de personas (una gran parte de esos 500 millones en que se cifran los minusválidos del mundo) que, aun sobreviviendo, quedarán marcados para toda la vida por sus estigmas : los tullidos, los retrasados mentales, los inválidos del hambre.

Veamos brevemente los destrozos causados en el mundo pobre (los dos tercios de la humanidad) por el hambre, o la malnutrición, que es aquélla en su aspecto cualitati-

vo. En un documento de las Naciones Unidas* se dice lo siguiente : "Sólo en el Lejano Oriente más de 100.000 niños se quedan ciegos anualmente por carencia de vitamina A.... Las anemias por carencia de hierro y folato comprometen la salud, la capacidad para llevar una vida activa... El bocio endémico está aun muy generalizado... y va acompañado de un cretinismo endémico. La mitad de los niños menores de cinco años de los países en vías de desarrollo no están bien alimentados y muchos de ellos se hallan condenados a una muerte prematura". El último informe de la OMS, de 1980, sobre la salud en el mundo confirma la gravedad de la situación.

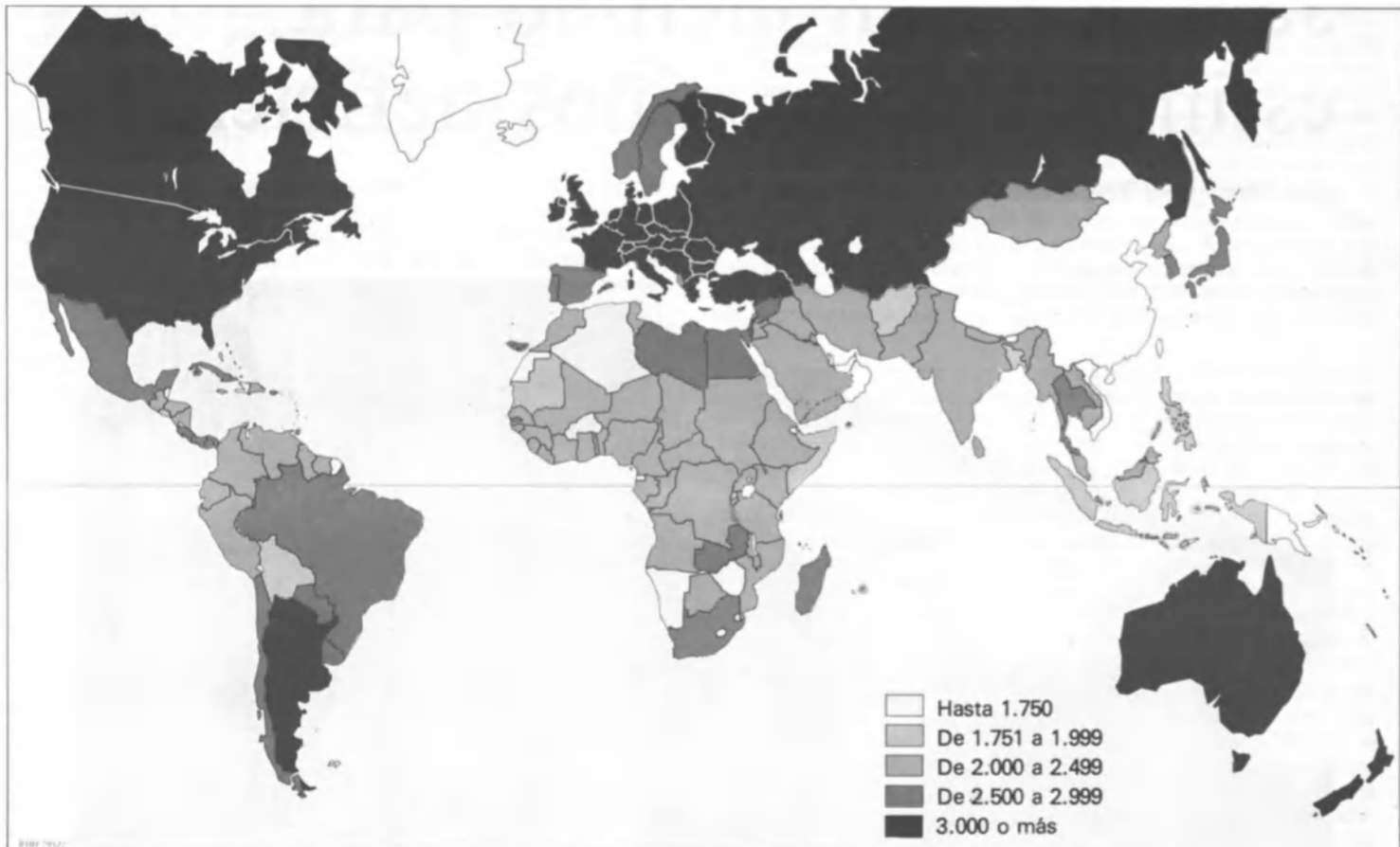
El lector podrá hacerse una idea de los millones de personas que en todo el mundo deben su ceguera a uno de los aspectos más simples de la malnutrición : la carencia de vi-

* *Evaluación de la situación alimentaria mundial : presente y futuro, 1974.*



Foto Mike Wells © Aspect Picture Library Ltd., Londres

Cantidad de calorías por persona y día en el mundo hacia 1975



Fuente : World population data sheets, 1975 y 1978, Population Reference Bureau, Inc. Tomado de *Sixth report on the world health situation*, vol. I, Organización Mundial de la Salud, Ginebra, 1980. No existen datos oficiales relativos a China.

tamina A. Y no se olvide que, como dice otro documento de las Naciones Unidas, "teniendo en cuenta que a cada niño hay que darle dos cápsulas de vitamina A, el costo total anual de la protección contra el riesgo de xerofalmia a que están expuestos 100 millones de niños de uno a cinco años de edad, en todo el mundo, ascenderá a unos tres millones de dólares", (es decir, con sólo tres dólares se puede salvar de la ceguera a 100 niños, coste insignificante particularmente si se le compara con las ingentes sumas gastadas en armamentos).

Pero el aspecto esencial de la malnutrición en lo que al origen de las deficiencias se refiere es su comprobada incidencia en el desarrollo del cerebro del niño, tanto en el vientre de la madre como en sus primeros años de vida. La malnutrición proteínico-calórica, o desnutrición —origen de esas terribles enfermedades que son el kwashiorkor y el marasmo, que diezman la población infantil de los países pobres— es la causa manifiesta, junto con la falta de estimulación

del medio ambiente en esos países, de un retraso general del desarrollo infantil y, en particular, del cerebro.

El problema se inicia con la madre. En efecto, una madre malnutrida no estará en condiciones de satisfacer las necesidades del feto en lo que respecta a los nutrientes esenciales. Las madres que han sufrido durante el embarazo de un régimen alimentario pobre en proteínas y calorías suelen dar a luz niños con peso menor del normal y con un cerebro considerablemente más pequeño. Ahora bien, la relación entre un peso reducido al nacer y el retraso mental es algo conocido desde hace tiempo y que las experiencias médicas recientes han comprobado plenamente. Así, se ha podido observar que menos del uno por ciento de los niños nacidos con un peso normal padecen de deficiencias mentales y que, en cambio, tal era el caso del 50 por ciento de los que pesan menos de kilo y medio al nacer. Es decir, el caso de millones y millones de niños en el Tercer Mundo. Y lo mismo que de la mal-

nutrición prenatal puede decirse de la que se produce en los cinco primeros años de la vida del niño, periodo en que se forma en lo esencial el cerebro humano.

Buena parte de los niños malnutridos (una gran proporción de los niños del mundo en desarrollo) van a sufrir durante toda su vida de deficiencias irreversibles, tales como defectos de visión y de audición y carencias en el control motor, epilepsia y parálisis cerebral. El resultado será un retraso mental, un marasmo en las funciones de conocimiento cuyas consecuencias para la vida social posterior del adulto pueden ser graves (fracaso escolar, incapacidad para aprender un oficio cualificado, inadaptación social).

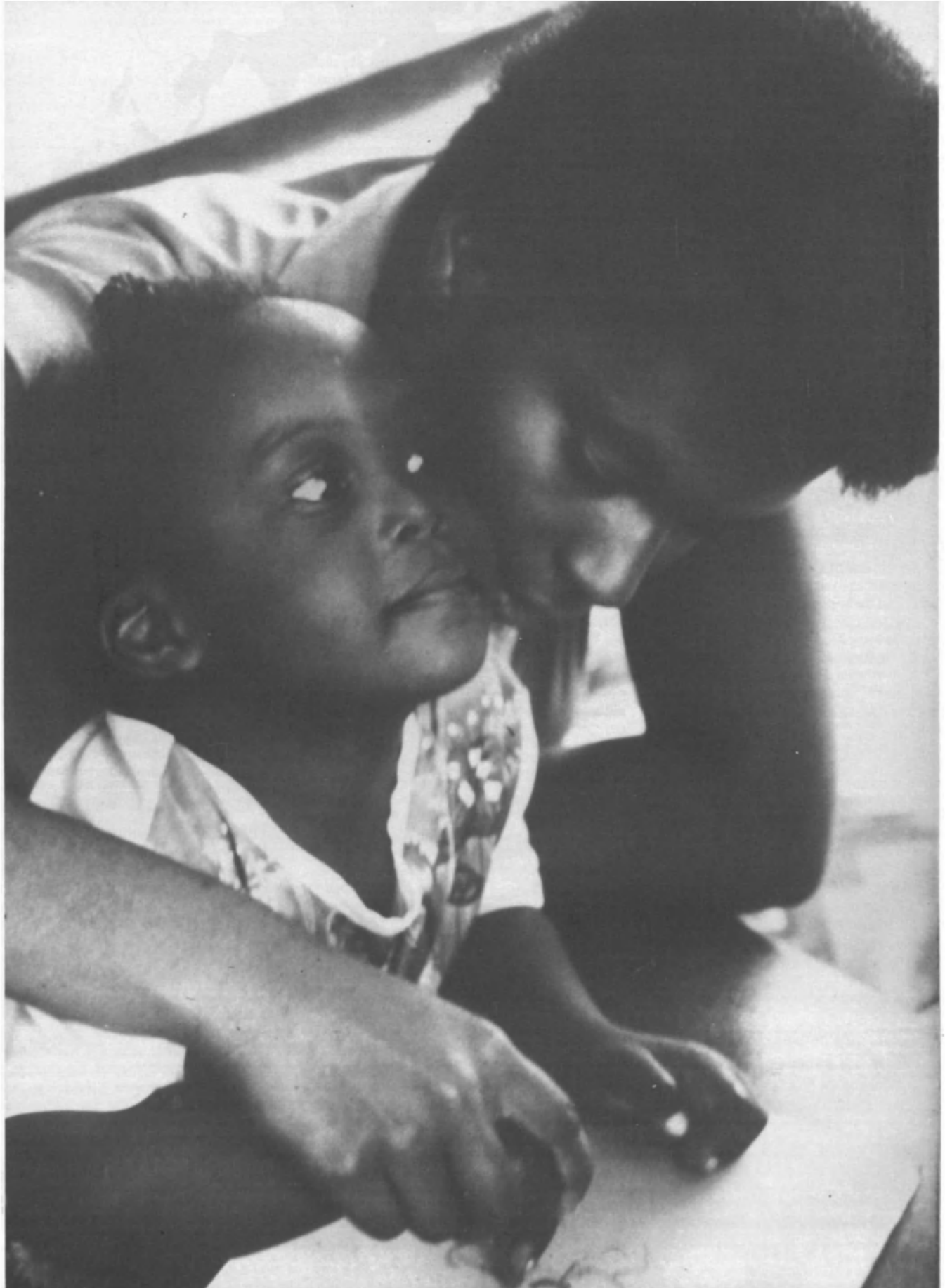
Por eso es literalmente cierto afirmar que el mayor proyecto en marcha de prevención de las minusvalías es el vasto esfuerzo mundial que desde hace unos años llevan a cabo las Naciones Unidas y su sistema y dentro de él la Unesco. □

La Unesco y la malnutrición

Con el fin de desarrollar nuestros conocimientos en torno a los efectos de la malnutrición grave o benigna, la Unesco ha emprendido un proyecto pluridisciplinario sobre la malnutrición entre los niños más pequeños, que, basado inicialmente en cuatro países del Mediterráneo, se extenderá posteriormente a otras regiones de África, Asia y América Latina. La finalidad del proyecto es determinar y evaluar las necesidades nutricionales, biológicas, ambientales, etc., de los niños pequeños, así como de las madres durante el embarazo o el periodo de lactancia, y formular y promover las medidas de intervención necesarias en un marco cultural dado. La investigación, en la que colaborarán con la Unesco diversas organizaciones científicas internacionales, englobará disciplinas tales como la nutrición, la química, la biología, la genética, la neurofisiología, la sociología y la antropología cultural.

Jamaica : un método para estimular a los niños deficientes

por Marigold Thorburn



QUIENES fueron niños rodeados de cariño y atenciones, con los que se jugaba y a los que se ofrecían regalos, raramente piensan en la importancia que esos actos tuvieron para su desarrollo ulterior. Y, sin embargo, esa importancia es inmensa, pues sin ellos el niño aprende lentamente, si es que aprende. Si el agua que utilizan los padres proviene de un bidón que llenan en el depósito, en el charco o en el río cercano, difícilmente podrá saber el niño como funciona un grifo y en qué sentido hay que hacerle girar para abrirle o cerrarle.

Para poner remedio a situaciones como éstas se concibieron los programas de estimulación de los niños. En los países pobres la falta de estimulación se debe más frecuentemente a la ausencia de conocimientos y a la pobreza que a la negligencia deliberada, pero el resultado es el mismo: los niños se desarrollan lentamente y pasan por ser poco despiertos, cuando en realidad lo que les ocurre es que no están informados.

Naturalmente, existen otras causas del retraso en el desarrollo, por ejemplo, una deficiencia originada por la enfermedad o una lesión del cerebro. En estos casos el médico y el terapeuta deben trabajar en estrecha relación y obtener la cooperación entusiasta de la madre, la abuela, la tía o cualquier otro sustituto parental. El pariente tiene tanto que aprender como el niño; necesita comprender que el niño minusválido no está reducido necesariamente a la impotencia ni depende obligatoriamente de los demás sino que ha menester solamente de atención y cuidados mayores y que los esfuerzos desplegados obtendrán su recompensa. Cuando un niño sufre al mismo tiempo de indiferencia familiar y de malnutrición, los asistentes sanitarios y sociales deberán hacer un esfuerzo especial para interesar a la madre en el problema y motivarla. En todos estos casos la clave es la educación.

El proyecto jamaicano de estimulación del niño pequeño se basa en un tipo de intervención que responda a las necesidades particulares de cada niño, estimule y mantenga despierta la imaginación de los familiares, generalmente de la madre, e integre a ésta en el proceso de aprendizaje. El proyecto jamaicano, que se basa en un modelo norteamericano modificado para adaptarlo a las necesidades y posibilidades locales, comprende cuatro fases.

En primer lugar, hay que identificar al niño que necesita asistencia. La madre, los miembros de la familia y los amigos suelen ser los primeros en darse cuenta de que el desarrollo de un niño es más lento de lo normal. El indicio más corriente es la lentitud o dificultad para sentarse, andar o hablar. A veces, un doctor o una enfermera que hace una visita de rutina a una clínica se percibe de que el niño tiene un problema. En otros casos los niños con desarrollo retrasado son descubiertos mediante simples tests realizados en las casas cunas o guarderías. En todos estos casos los niños pueden ser llevados a nuestros servicios para someterlos, en caso de duda, a los exámenes necesarios.

En la segunda fase, si se observa en el niño un retraso importante del desarrollo, se procede a realizar una nueva evaluación a fondo que comprende la búsqueda de antecedentes y un examen médico completo. Esos exámenes tienen lugar en nuestros servicios y seguidamente establecemos el programa de tratamiento y de intervención.

En tercer lugar, el programa de intervención, que consiste esencialmente en diversos tipos de enseñanza y de formación, se aplica al ritmo de una sesión por semana, en el domicilio del niño. Su característica principal es la participación plena de la madre que se encarga de educar ella misma a su hijo entre las visitas semanales del asistente social.

La fase final consiste en un examen y una evaluación de los progresos del niño. La madre lleva a su hijo a nuestros servicios una vez cada tres meses para efectuar esa nueva evaluación. En caso necesario, pueden introducirse los ajustes apropiados en el programa.

La supervisión del proyecto jamaicano corre a cargo de una enfermera de los servicios de salud, pero esa tarea podría realizarla cualquier persona con la formación o la experiencia necesaria. La identificación de los niños que necesitan asistencia es tarea de agentes especialmente capacitados del Jamaica Youth Corps. Las evaluaciones se efectúan con la ayuda de la lista de Portage, lista sistemática de las actitudes y capacidades del niño, cada una de las cuales corresponde a un elemento del programa de educación.

En Jamaica, a las asistentes, elegidas entre los participantes en un programa especial de empleo, se las conocía con el nombre de "crashies", es decir personas que habían recibido una formación

acelerada. En el nuevo proyecto ejecutado en St. Catherine las asistentes no han seguido ese programa sino que son escogidas en la comunidad local y los mismos padres están recibiendo formación.

Este nuevo método ha sido aplicado con éxito y cada asistente acude aproximadamente a doce casas por semana. Sus actividades son controladas por un inspector pero es ella la que mantiene el contacto con las madres. Los exámenes médicos están a cargo de un facultativo. Los ejercicios y las actividades son determinados en función de las necesidades y se vinculan con el empleo de juguetes muy sencillos, a menudo fabricados con materiales de desecho.

En 1978, cinco años después del comienzo del proyecto en Kingston, decidimos ver como habían evolucionado algunos niños que habían participado en el proyecto desde sus comienzos. La mitad de ellos eran aun tratados en el marco de éste; los demás asistían a la escuela primaria o bien a un establecimiento especializado para minusválidos.

Se evaluaron también los progresos realizados por 56 niños sometidos a tratamiento ininterrumpido durante 18 meses. Se dividió a los niños en tres grupos, según el grado de su deficiencia (ligera, mediana o grave), y se midieron los progresos según el promedio de aptitudes adquiridas durante ese periodo. Después se compararon los resultados con los que habría obtenido un niño normal. En un periodo dado de tiempo un niño normal adquiere seis aptitudes nuevas por mes. Los resultados obtenidos mostraron que los niños con una deficiencia ligera o media habían adquirido un 50 por ciento más de aptitudes que lo que cabe esperar en un niño normal. En cambio, en lo que concierne al grupo de niños con deficiencias graves, los resultados no fueron tan buenos; pero, aun así, aquellos habían adquirido dos veces más aptitudes que si no hubiese existido estimulación.

Muchas son las causas de orden médico que pueden explicar los retrasos del desarrollo y otros tipos de deficiencias. Entre las más corrientes que hemos encontrado en nuestro proyecto figuran el mongolismo (o síndrome de Down), las lesiones cerebrales originadas por un parto difícil, la ictericia del recién nacido, la meningitis, la epilepsia y la rubeola contraída por la madre durante el embarazo. Sin embargo, no pudo identificarse la causa de la deficiencia en el 20 por ciento de los niños.

En casi todos estos casos la estimulación precoz del niño puede producir resultados notables y se prevé que a la larga los niños que la hayan recibido tendrán menos problemas en su vida escolar y más posibilidades de ser independientes en su vida de adultos. Además, al observar los progresos de su hijo, la madre se siente menos inquieta por su futuro. La combinación de los cuidados amorosos y de la estimulación bien concebida pueden dar como resultado un progreso real.

Hay todavía quienes piensan que es demasiado caro y poco rentable prestar asistencia a los niños con retrasos del desarrollo. En Jamaica hemos demostrado que el coste por niño puede ser muy reducido (280 dólares jamaicanos por niño y por año), que no se necesita un personal altamente especializado cuando se puede formar para las tareas requeridas a personas inteligentes y motivadas y que, con el tratamiento adecuado, los niños con retrasos del desarrollo pueden llegar a ser adultos felices, útiles, productivos e independientes. □

El éxito del Proyecto jamaicano de estimulación precoz de niños con deficiencias del desarrollo se basa en la colaboración entre el niño, la madre y el asistente social (abajo), respaldados por el médico en su clínica. Los asistentes visitan a los niños en sus casas un vez por semana, pero entre cada visita las madres mismas continúan el programa de estimulación educativa y formación (página anterior).



Foto Unesco

La Unesco y la educación de los minusválidos

Foto Eduardo Gajero-Unesco



UNA gran proporción de la población mundial, que oscila entre el 10 y el 15 por ciento, adolece de deficiencias sensoriales, motoras o mentales que limitan su capacidad para beneficiarse de la educación ordinaria. Esas personas disminuidas requieren de una educación adaptada a sus posibilidades, a sus aptitudes y a sus necesidades —una “educación especial”, como se ha dado en llamarla— que les permita desarrollar sus capacidades a fin de convertirse en miembros de pleno derecho de la sociedad a la que pertenecen y alcanzar el desarrollo personal que les asegure su independencia.

La educación especial es, pues, el elemento educativo del proceso de rehabilitación, y es necesaria para todas aquellas personas que experimentan o pueden experimentar importantes y continuas dificultades para aprender y para adecuarse a las oportunidades de la educación general que se ofrecen a las demás personas.

Huelga decir que la Unesco ha atribuido siempre un interés primordial a la educación especial, interés que puso de relieve la 14ª reunión de la Conferencia General, en 1966, al autorizar al Director General de la Organización a “elaborar un programa de educación especial para niños y jóvenes impedidos, sobre la base de contribuciones voluntarias de los Estados Miembros.”

Desde entonces, y particularmente en el último decenio, se han logrado importantes

progresos en las técnicas educativas y se han introducido considerables innovaciones en la esfera de la educación especial, y aun puede hacerse por la enseñanza de las personas impedidas mucho más de lo que se creyó al comienzo. Muchos de esos adelantos técnicos pueden adaptarse a las necesidades de los países en desarrollo que sólo disponen de recursos limitados en materia de equipo y de personal.

En su 20ª reunión celebrada en octubre-noviembre de 1978, la Conferencia General de la Unesco pidió al Director General que elaborara, con la asistencia de expertos de diversos países, un programa de acción global y de largo alcance destinado a consolidar el derecho de todas las personas impedidas a una educación apropiada que satisfaga sus necesidades y sus aspiraciones.

El primer paso en este sentido fue la celebración de una reunión internacional sobre educación especial, a la que concurrieron especialistas de catorce países y que tuvo lugar en la Sede de la Unesco, en París, en octubre de 1979. Los expertos redactaron una declaración de principios por los cuales debía guiarse el programa de la Unesco.

Reafirmando el derecho de todos los niños a la educación, los especialistas declararon que los fines y metas de ésta son esencialmente los mismos para todos los niños, aun cuando las técnicas necesarias para ayudar al progreso individual de algunos de ellos puedan diferir. Algunos niños requerirán modificaciones substanciales del progra-

ma educativo, mientras que las necesidades de otros pueden satisfacerse con modificaciones menores. Los recursos educativos para los impedidos deberían ser comparables a aquellos de que disponen los demás estudiantes y apropiados para satisfacer sus necesidades especiales, a menudo largo tiempo preteridas.

Los expertos señalaron que, aunque los programas de educación especial entrañen forzosamente gastos adicionales y aunque cada país deba hacer frente al hecho de no disponer de fondos suficientes para realizar sus propósitos, mayores serán los costos ocasionados por la falta de detección de la deficiencia y de educación de los niños impedidos así como por su consiguiente formación profesional y colocación. Los estudios sobre los programas de rehabilitación y de educación en el mundo entero demuestran que las ventajas económicas que se desprenden de la productividad y del pago de contribuciones por parte de las personas disminuidas, así como la menor necesidad de asistencia social y de salarios por incapacidad, sobrepasan los costos. El hecho de no ofrecer a los minusválidos educación y formación en la misma proporción y con iguales servicios que las que se dispensan a los demás, por considerar que el problema era de importancia secundaria, han obligado a elaborar después onerosos programas para el cuidado de las personas disminuidas. Convendría pues que los países en desarrollo tuvieran en cuenta esta experiencia ajena ▶

LA CONFERENCIA MUNDIAL DE MADRID (noviembre de 1981)

¿Cómo brindar a las personas física o mentalmente disminuidas la oportunidad de integrarse en la vida diaria como miembros independientes y productivos de su comunidad? Este problema, así como el de la prevención de las deficiencias, constituirá el tema central de los debates de una importante conferencia internacional que se celebrará en Madrid del 2 al 7 de noviembre próximo. Prepara esta Conferencia la Unesco en colaboración con el Gobierno español y con la asistencia de las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales competentes (en particular las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud, la Organización Internacional del Trabajo y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). La Conferencia de Madrid será de carácter interdisciplinario, constituirá el lugar de encuentro para el intercambio de experiencias, puntos de vista e informaciones sobre el estado actual de la educación de los impedidos y brindará una oportunidad para “estudiar y definir las grandes orientaciones de la acción internacional en favor de la educación especial así como de la prevención, de la reeducación y de la ayuda en favor de los deficientes físicos y mentales”.

Foto Laurence Brun © Petit Format, París



al formular nuevas políticas en materia de educación infantil.

Asimismo, los expertos convinieron en que los servicios de educación especial deberían concebirse de manera que satisfagan las necesidades evaluadas y admitidas de cada estudiante en los programas de estudios y a metas a corto plazo que deben revisarse regularmente y corregirse cuando sea necesario. Dichos servicios tendrían que estar situados a una distancia razonable del hogar o residencia del alumno, excepto en circunstancias especiales cuando sus necesidades no pueden ser satisfechas por tales medios. Los servicios tendrían que ser universales, en el sentido de atender a todas las personas con necesidades particulares cualquiera que sea su edad o el grado de deficiencia, de modo que ningún niño en edad escolar quede excluido de los servicios educativos por la gravedad de su minusvalidez ni reciba una enseñanza notablemente inferior a la de cualquier otro alumno. Finalmente, la educación especial debería ofrecer una serie de opciones proporcionales a las diversas necesidades particulares en cualquier comunidad.

Los especialistas se ocuparon también del problema de la integración de los disminuidos en el sistema de educación general, cuestión que sigue suscitando una importante controversia que se refleja en los artículos publicados en el presente número de *El Correo de la Unesco* (págs. 16, 20 y siguientes).

En el futuro, los programas de educación especial podrán inscribirse en muy variados contextos, ya que mientras algunos niños impedidos son capaces de participar en las actividades de una escuela regular, otros requerirán programas intensivos. De todos modos, el criterio básico en que se fundan los esfuerzos educativos y de otro tipo en beneficio de los disminuidos es la decisión de incorporarlos de la manera más plena posible en la comunidad de personas no deficientes. La historia está llena de ejemplos de innecesarias segregaciones de los minusválidos con la consiguiente discriminación y un trato inferior a las normas establecidas.

La integración de los disminuidos en el sistema de educación ordinario se va convirtiendo cada vez más en una práctica común. Los estudios a corto y largo plazo demuestran que los progresos logrados por los disminuidos que se han educado en un establecimiento especial no son mayores que los obtenidos por los que han asistido a clases regulares. Las clases o escuelas especiales tienden desde el comienzo a una subestimación de las capacidades de los alumnos, lo cual reduce las oportunidades de éstos, inclinándoles a ajustarse a esa apreciación pesimista.

Es preciso poner de relieve las ventajas de la integración. Gracias a ella, disminuye la necesidad de construir costosos edificios especiales y de preparar personal altamente especializado; en los países en desarrollo, los servicios educativos atienden a un mayor número de niños; un niño impedido se adapta más fácilmente a la vida en sociedad

cuanto más pronto se incorpora a ella, y los no disminuidos crecen junto a los impedidos y aprenden a aceptarlos y a comprender sus deficiencias desde el principio.

Sin embargo, los expertos señalaron que la integración no constituye una respuesta a todos los problemas y que tampoco significa la mera colocación física de los niños disminuidos en escuelas regulares. Por el contrario, requiere una planificación muy cuidadosa y la preparación de maestros así como el desarrollo de los servicios básicos.

Hay que asegurarse además de que la integración sirva a los mejores intereses del niño. Por ello deben tenerse en cuenta sus necesidades particulares y adoptarse decisiones sobre el tipo de medidas educativas que, dentro de las opciones posibles, sean más adecuadas para él.

Finalmente, los especialistas hicieron hincapié en que, dadas las discrepancias que existen en cuanto a los tipos y grados de deficiencias así como la diversidad de situaciones en los distintos países, se requieren disposiciones educativas adaptadas a cada caso. Hay niños impedidos que pueden necesitar escuelas especiales; otros han menester de programas separados para ciertas horas del día o para determinados períodos de su vida, mientras que algunos podrán aprovechar las clases ordinarias con ciertos períodos extraordinarios de instrucción o de ayuda. Corresponde, pues, a cada país estudiar lo que mejor convenga según sus condiciones y, de acuerdo con ello, elaborar su estrategia educativa. □

Foto La Nación - Unesco



Acceso a las obras protegidas por el derecho de autor

De conformidad con los objetivos del Año Internacional de los Impedidos la Unesco ha adoptado algunas medidas para facilitar el acceso de las personas disminuidas a las obras amparadas por el derecho de autor. Así, la Organización se ha dirigido a sus Estados Miembros pidiéndoles que contribuyan a satisfacer la apremiante necesidad que los países en desarrollo tienen de obras impresas y de materiales audiovisuales y está estudiando la manera de prestar asistencia a fin de que los titulares de los derechos de autor autoricen en condiciones preferenciales a los editores de los países en desarrollo para reproducir, traducir o adaptar obras en braille o mediante procedimientos audiovisuales.

La Unesco ha emprendido también otro programa juntamente con la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) y en cooperación con el Consejo Mundial para el Bienestar de los Ciegos (WCWB). Se ha pedido a los Estados partes en la Convención Universal sobre Derecho de Autor y la Convención Internacional para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas —que administran, respectivamente, la Unesco y la OMPI— que consideren la posibilidad de facilitar la libre circulación de materiales de lectura grabados o en relieve para los ciegos y los lectores físicamente disminuidos. Las conclusiones de un estudio preparado por el WCWB servirán de base para las recomendaciones tendientes a definir y armonizar la cooperación internacional y facilitar el acceso más amplio posible de los deficientes visuales a los materiales de lectura. Finalmente, en colaboración con la Federación Mundial de Sordos, la Unesco ha iniciado un estudio similar relativo a quienes adolecen de deficiencias auditivas.

La protección jurídica de los minusválidos y los instrumentos internacionales

¿Cuál es la protección jurídica que a los minusválidos ofrece el conjunto actual de instrumentos internacionales? A esta pregunta esencial responde el Estudio jurídico de la protección de los derechos de los impedidos que ofrecen los diferentes instrumentos internacionales, estudio que la Unesco acaba de publicar en francés. Es evidente que la mayoría de las organizaciones internacionales se preocupan, desde hace mucho tiempo, por promover, cada una en la esfera de su competencia, los derechos de los disminuidos. Pero los diversos instrumentos tienen un valor jurídico variable. El estudio realizado por la Unesco consta de una serie de textos analíticos relativos a los instrumentos internacionales existentes en el ámbito de la vida civil, económica, profesional, social y familiar de los minusválidos, y cada sección va precedida por un resumen de su contenido. Con esta publicación la Unesco espera persuadir a los gobiernos para que ratifiquen los convenios existentes y contribuir a generalizar esos derechos por medio de una convención internacional única. A la izquierda, una manifestación de minusválidos costarricenses en defensa de sus derechos.



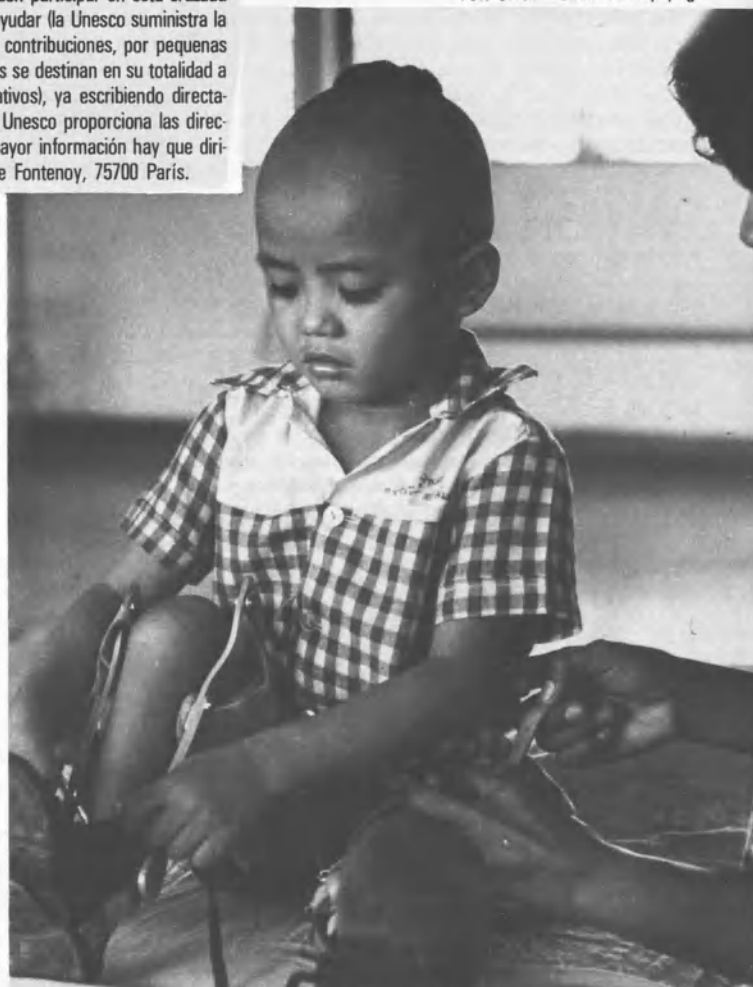
EL PROGRAMA DE ACCION CONJUNTA DE LA UNESCO Y EL AÑO INTERNACIONAL DE LOS IMPEDIDOS

El Programa de Acción Conjunta de la Unesco —que gracias a donaciones de personas, de grupos o de instituciones presta asistencia a proyectos especiales de los países en desarrollo— ha decidido, con ocasión del Año Internacional de los Impedidos, concentrar sus esfuerzos en 1981 en el suministro del equipo indispensable y de servicios de formación a las escuelas, centros y otros establecimientos para disminuidos de las regiones en desarrollo. He aquí solamente tres ejemplos : arriba, el Centro Waterfalls, en Zimbabwe, para niños afectados de parálisis cerebral ; abajo, a la izquierda, el Centro de Educación Especial de Chimbote, en el Perú, para niños con problemas de elocución, dificultades de aprendizaje y deficiencias múltiples ; abajo, a la derecha, la Escuela de Sri Sanhwal, en Tailandia, que acoge a deficientes físicos desde el jardín de la infancia hasta la secundaria. Ahora bien, todos esos establecimientos necesitan urgentemente fondos y la Unesco recibe cada semana nuevos pedidos de ayuda. Las instituciones y personas del mundo entero pueden participar en esta cruzada internacional, ya sea escogiendo el proyecto al que se desea ayudar (la Unesco suministra la lista de todos los que se hallan en-marcha), ya enviando las contribuciones, por pequeñas que sean, al fondo del Programa de Acción Conjunta (las sumas se destinan en su totalidad a los proyectos, corriendo la Unesco con los gastos administrativos), ya escribiendo directamente a las personas responsables del proyecto escogido (la Unesco proporciona las direcciones). Para el envío de las contribuciones o para solicitar mayor información hay que dirigirse a : Unesco, Programa de Acción Conjunta SIP, place de Fontenoy, 75700 París.

Foto © Bester Kanyama, Salisbury

Foto © Centro de Educación Especial, Chimbote, Perú

Foto Unicef - Sudchit Bhinyoying



La escuela especial es el mejor medio para la integración de los minusválidos

Debate mundial sobre la educación especial

por Vladimir I. Lubovski

EN la esfera de la educación especial uno de los problemas que más controversias suscitan es el de la integración. La posibilidad de que los deficientes se integren en la educación normal cuenta con muchos partidarios entre los educadores especializados y, sobre todo, entre los padres de aquellos, a los que seduce la idea de que sus hijos no formen un grupo especial aislado de los niños normales de la misma edad.

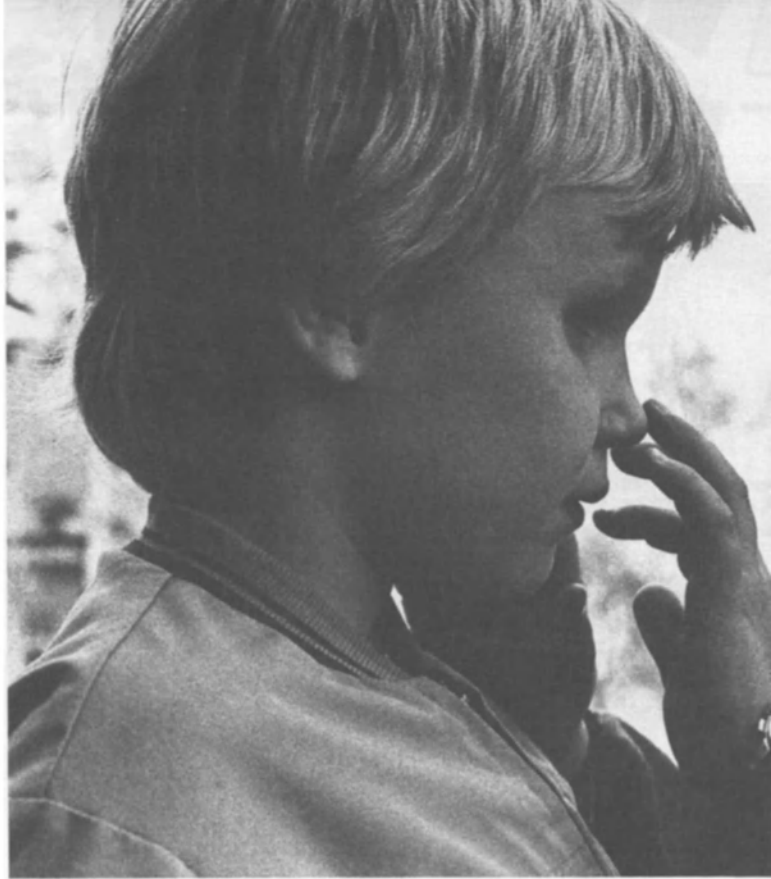
Hoy está muy extendida una concepción simplista de la integración, basada en un enfoque superficial e indiferenciado. Tal concepción equivale a menudo a aplicar mecánicamente una fórmula: el niño disminuido ingresa en una escuela ordinaria, en la misma clase que los niños normales de su edad y puede, simultáneamente, seguir durante un tiempo limitado un curso complementario con un educador especializado en la educación de los deficientes del mismo tipo. Pero, por seductora que a primera vista parezca la idea de la integración en la enseñanza, este enfoque superficial no puede ser considerado como un progreso en la esfera de la educación especial.

En primer lugar, la escolaridad sólo representa un periodo breve de la vida durante el cual el individuo no vive de manera autónoma, y lo más importante es que el minusválido pueda integrarse en la sociedad al terminar su escolaridad, es decir cuando tiene que empezar a vivir una vida autónoma. El éxito de esa integración depende de la medida en que el individuo sea capaz de establecer relaciones auténticas y completas con los que le rodean, tanto en su familia como en su actividad profesional.

A su vez, la capacidad del individuo para establecer esas relaciones con los que le rodean y para ejercer con éxito una actividad profesional depende de la medida en que haya sido preparado para ello durante su escolaridad. Tal es el fin de una educación preescolar centrada en la readaptación y que comience cuanto antes; tal es también el fin de todo el sistema de los establecimientos de educación especial en los que se tiene en cuenta el desarrollo físico y mental y las posibilidades de cada niño deficiente, así como el grado y la índole de su deficiencia. En este tipo de establecimientos el joven disminuido se encuentra entre iguales. La finalidad es desarrollar lo más completamente posible sus aptitudes.

Cuando la integración en el sistema general de enseñanza significa colocar al niño minusválido en una escuela ordinaria junto a otros niños normalmente desarrollados, en realidad hay desigualdad, ya que las condiciones son en ella mucho más difíciles para él que para los demás. En general, los deficientes no pueden asimilar el contenido de la enseñanza ni hacer sus ejercicios al mismo ritmo que sus discípulos normales; además, se hallan privados de los medios auxiliares indispensables y no pueden recibir la preparación para la vida activa que les conviene.

VLADIMIR I. LUBOVSKI, soviético, es experto en cuestiones de educación especial de minusválidos. Dirige el laboratorio de niños deficientes con dificultades educativas del Instituto de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Ha escrito numerosos artículos y varias monografías sobre temas de su especialidad, y es redactor jefe de la revista mensual Defectología.



A nuestro juicio, integrar a los deficientes escolarizados en establecimientos especializados consiste en primer lugar en introducir la educación especial en el sistema educativo general, debiendo en tal caso corresponder la suma de los conocimientos que deben adquirir los niños disminuidos a un grado de instrucción determinado de los niños normales. Pero hay una excepción en este punto: la de los retrasados mentales que, debido a las particularidades de su psiquismo, no pueden asimilar, ni siquiera en las mejores condiciones, una buena parte del programa de enseñanza normal.

Son los establecimientos de educación especial los que mejor pueden preparar a los jóvenes disminuidos con vistas a su integración en la sociedad. En efecto, en ellos *todo* el proceso de educación y de formación del niño corre a cargo de educadores especializados, según métodos pedagógicos y con ayuda de equipos especialmente estudiados de acuerdo con un ritmo y unos programas adaptados a cada categoría de niños disminuidos. En caso necesario, se introduce en los programas un material complementario. Esos establecimientos disponen de talleres especialmente concebidos y equipados donde los minusválidos, dirigidos por educadores calificados, se preparan para ejercer una actividad profesional. Además, tales centros son los únicos donde pueden organizarse una asistencia médica especializada y la rehabilitación sistemática indispensable.

De la experiencia de la educación especial en la Unión Soviética (donde la educación de todos los niños, incluidos los minusválidos, es general y obligatoria y la asistencia médica gratuita y donde se asignan créditos suplementarios a los establecimientos escolares y preescolares de educación especial), y de los estudios experimentales realizados sobre las posibilidades de colocar a ciertos disminuidos en las escuelas "normales" y de crear en ellas clases especiales para minusválidos, se deduce que el medio más eficaz de preparar a éstos para su inserción en la sociedad es escolarizarlos en un establecimiento de educación especial. Ello no significa en modo alguno que no pueda colocarse a ciertos niños deficientes en escuelas ordinarias cuando, por sus aptitudes y su nivel de desarrollo, pueden asimilar los cursos con la ayuda de medios auxiliares apropiados en pie de igualdad con los alumnos normales. Según estos mismos principios, hay jóvenes minusválidos (exceptuados los retrasados mentales) que pueden continuar sus estudios en el sistema de enseñanza ordinario (establecimientos secundarios de enseñanza especializada y establecimientos de enseñanza superior) en cuanto alcancen, en el sistema de educación especial, un grado de instrucción equivalente al escalón correspondiente del sistema de enseñanza regular.

Durante la escolaridad en los establecimientos de educación especial, la inserción de los jóvenes minusválidos en el medio de los alumnos normales, indispensable, se realiza en el marco de actividades extraescolares (juegos, excursiones, actividades de grupo, acti-



Foto © Thomas Bergman, *Fingers that see*, Ed. Liber, Estocolmo



Vivir con la ceguera

A principios de los años 70, por iniciativa de un grupo de dirigentes religiosos etíopes y con la ayuda de una organización benéfica de la República Federal de Alemania, se creó la Escuela para Ciegos de Gimbi, en la región occidental de Etiopía. La escuela intentaba mostrar a la sociedad que los ciegos no necesitan de caridad ni lástima sino que pueden participar en todas las esferas de la vida. De ahí que su objetivo esencial sea preparar a sus alumnos para la vida en sus

vidades artísticas diversas, etc.). En la fase de la preparación para la vida profesional, esa inserción se realiza en el marco de actividades productivas de carácter general. La experiencia de la educación especial muestra que una instrucción general y una preparación para la vida profesional suficientemente profundas permiten a los jóvenes deficientes ejercer con éxito y de manera autónoma una actividad profesional. Es más : aproximadamente el 50 por ciento de los retrasados mentales, por ejemplo, logran ejercer el oficio que han aprendido en el marco de la preparación escolar para la vida profesional.

El análisis del problema permite afirmar que una integración verdadera (y no mecánica) de los minusválidos en la estructura educativa y social es posible cuando se cumplen varias condiciones.

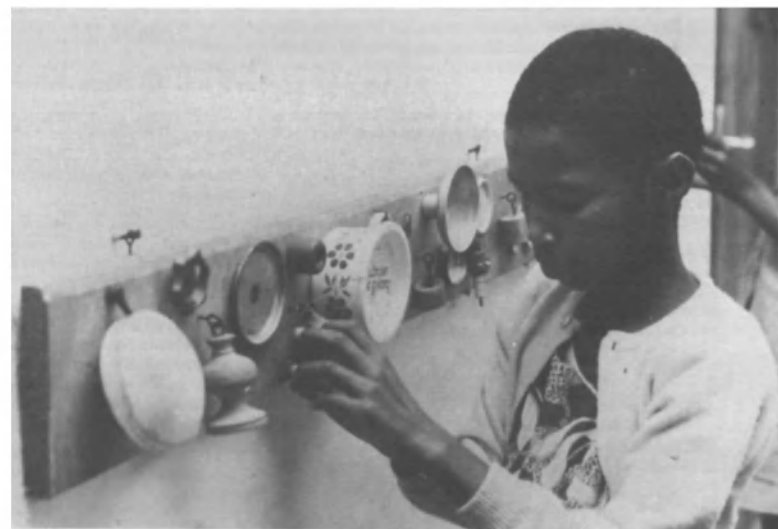
La primera es que la legislación prohíba toda discriminación, cuando ésta exista, para con los minusválidos en el terreno social, teniendo naturalmente en cuenta los límites impuestos por la deficiencia. En la URSS, la Comisión para el Empleo de los Jóvenes, adscrita a todas las administraciones locales, tiene el deber de reservar prioritariamente colocación a los jóvenes impedidos.

La segunda consiste en que los minusválidos (excepción hecha de los retrasados mentales) reciban una educación *verdadera y completa* cuyo nivel no sea inferior al que se fija para la enseñanza general y obligatoria ordinaria. Para ello en la URSS se prolonga de dos a cuatro años el ciclo de enseñanza secundaria de los niños deficientes. La mayoría de esas escuelas son internados y tanto la enseñanza como la dotación del equipo escolar corren enteramente por cuenta del Estado.

La tercera es que los deficientes reciban una preparación para la vida profesional que les permita participar en la producción moderna. Las escuelas especializadas soviéticas disponen de talleres donde los jóvenes minusválidos adquieren formación para el desempeño de diferentes profesiones.

La cuarta condición exige que los minusválidos reciban una ayuda social complementaria en forma, por ejemplo, de subsidios adicionales que cubran ciertas necesidades relacionadas con su deficiencia. El Estado soviético gasta en la educación de un niño deficiente en una escuela especial de tres a cinco veces más que en la de un niño cualquiera en una escuela ordinaria.

Por último, la quinta condición es que se enseñe a los niños normales a comportarse adecuadamente con los minusválidos, y aquí huelga todo comentario. Cumplidas estas condiciones, los jóvenes disminuidos tienen la posibilidad de seguir estudios superiores y, una vez terminados éstos, de encontrar colocación en las diversas esferas de actividad económica, cultural y científica. □



respectivas comunidades enseñándoles las tareas sociales y cotidianas y las capacidades preprofesionales y profesionales necesarias. Arriba, un grupo de niños ciegos de la escuela de Gimbi aprenden aritmética utilizando ábacos japoneses, regalo extranjero a la escuela. En el medio, dos alumnos estudian al tacto diversos objetos heteróclitos reunidos para ellos en el "armario de descubrimientos" que cada clase posee. Abajo, un alumno toma con ayuda de un profesor medidas arquitectónicas utilizando una regla de corredera fabricada en el taller de la escuela.

Fotos Unesco



¿Se respetan los derechos

La Declaración de Derechos del Retrasado Mental, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971, constituyó un considerable paso adelante para los deficientes mentales del mundo entero. Uno de los documentos más importantes en que se basó la Declaración de la ONU fue la Declaración de Derechos Generales y Especiales de los Deficientes Mentales, preparada y aprobada por la Liga Internacional de Asociaciones pro Deficientes Mentales (ILSMH), llamada hoy Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental. Se trata de una organización no gubernamental, con sede en Bruselas, fundada en 1960 a fin de velar por los intereses de esas personas. Sus miembros pertenecen a más de 60 países. Una encuesta realizada en 1974-1975 en cooperación con la Liga llegó a la conclusión de que, hasta entonces, ningún país del mundo habla puesto en práctica la totalidad de los derechos establecidos en la Declaración de la ONU en lo tocante a cada uno de sus ciudadanos mental-

ARTICULO 1

El retrasado mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos.

- ¿Se proporciona al niño retrasado mental el mismo derecho a la vida que a cualquier otro niño, incluidos los mismos recursos médicos para la protección de la vida en el momento de nacer y posteriormente?
- ¿Se favorece en la misma medida que en el caso de los niños normales el derecho fundamental a tener un padre o tutor que cuide de él, le proporcione alimentación y defienda sus derechos?
- ¿Tiene el niño deficiente mental derecho a la educación durante el mismo número de años que los demás niños?
- ¿Se permite votar al adulto retrasado mental, salvo que sea excluido de los derechos cívicos de acuerdo con una ley general que especifique los casos concretos en que puede negarse dicho derecho?
- ¿Proporciona la policía a los deficientes la misma ayuda y protección que a los demás ciudadanos?
- ¿Se da a conocer a los deficientes sus derechos y responsabilidades como ciudadanos de forma que puedan ser comprendidos por ellos?
- ¿Se orienta a los miembros de las fuerzas de orden público de manera que sean capaces de comprender el comportamiento de una persona deficiente?
- Si se le acusa de un delito, ¿se considera al retrasado mental inocente mientras no se pruebe lo contrario?
- ¿Aceptan esta presunción el público en general y la policía?
- ¿Se niega corrientemente a las personas deficientes el uso de instalaciones públicas tales como campos de juego, autobuses, restaurantes, etc., simplemente basándose en el hecho de que son "diferentes" o porque tal vez su presencia sea molesta para otros clientes?
- ¿Hay algún tipo de agente de "vigilancia" que se encargue de comprobar si se ponen en práctica los derechos fundamentales del deficiente?

ARTICULO 2

El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y al tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo sus aptitudes y posibilidades.

- ¿Existe un servicio sanitario maternal e infantil que proporcione a todas las madres embarazadas y a sus hijos atención prenatal y postnatal, así como una rápida intervención en favor de los niños que muestren un cierto grado de riesgo?
- ¿Se presta a los niños que se sabe que tienen alguna disminución una atención médica de la misma calidad que a los niños considerados "normales"?
- ¿Se proporciona a los deficientes la misma calidad de cuidados dentales, exámenes de la visión y la audición, etc., que a los demás niños? ¿Es similar esta calidad en las distintas clínicas, consultas e instalaciones residenciales especiales?
- Los padres adoptivos que se encargan del cuidado de personas deficientes ¿cuentan para ellos con una atención médica de la misma calidad que podrían esperar para los miembros de su propia familia? ¿Reciben los niños adoptivos la misma atención?
- ¿Se administra a los retrasados mentales dosis de fármacos tranquilizantes superiores a las que se proporcionan a las personas que no se consideran deficientes? ¿Se hace esto para mayor comodidad de las personas que cuidan a los retrasados, haciéndolos más dóciles?
- Un retrasado mental que tenga una alteración o enfermedad física ordinaria que exija hospitalización ¿puede ser admitido y recibir la misma calidad de cuidados, el mismo grado de atención a su comodidad y a sus deseos y los mismos privilegios de recibir visitas, etc., que cualquier otro ciudadano que tenga la misma enfermedad?
- ¿Se respetan los derechos de las personas deficientes hasta el punto de animarlas a tomar parte en las decisiones sobre su tratamiento, hasta el máximo de sus posi-

bilidades de comprensión? ¿Se le dan las explicaciones sobre su estado y sobre los tratamientos propuestos en un lenguaje que pueda comprender fácilmente? Si no puede participar, ¿se informa plenamente y se consulta a su padre o tutor?

- Si existen escuelas públicas gratuitas para los niños normales, ¿existen igualmente programas escolares gratuitos especialmente adaptados a las necesidades de los deficientes de la misma edad, en cuanto a cantidad, calidad, distribución geográfica y accesibilidad? Si los padres deben pagar la escolaridad de sus hijos normales, ¿tienen que pagar más por la educación de sus hijos retrasados mentales? ¿Existen servicios organizados en favor de los deficientes más graves y profundos que viven en sus propios hogares?
- ¿Existen servicios apropiados para satisfacer las diversas necesidades educacionales de los niños y adultos de distintas edades? ¿Están organizados estos programas especiales en distintas partes de la ciudad y del país de forma que se hallen realmente a disposición de cada niño, de acuerdo con sus necesidades?
- ¿Cuentan los niños que viven en instituciones, en régimen de internado, con los mismos servicios educativos que los que viven en sus propias casas, y viceversa?
- ¿Está orientado el programa educacional a desarrollar (en la medida de lo posible) la independencia social del retrasado? ¿Están concebidos esos programas para que proporcionen un trabajo adecuado en puestos recompensados que existan realmente en la economía del país?
- El hecho de haber estado en una escuela o en una clase especial ¿tiene como consecuencia una discriminación en cuanto a las posibilidades de colocación, independientemente de la capacidad real de la persona para realizar el trabajo?
- Los programas para la preparación adecuada de profesores, terapeutas, asesores y médicos ¿sirven para atender a las necesidades de los servicios actuales y futuros?

ARTICULO 3

El retrasado mental tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a desempeñar un empleo productivo o alguna otra ocupación útil.

- ¿Existen barreras (leyes, actitudes) que impidan al retrasado mental obtener un trabajo que es capaz de realizar?
- ¿Existen circunstancias en las que, a igualdad de trabajo, reciba menor salario que cualquier otra persona?
- Las personas internadas en instituciones y empleadas regularmente en puestos de trabajo que contribuyen a la buena marcha del centro (portería, cocina, etc.) y que superan lo que se venían obligados a realizar en sus propias casas, ¿reciben un salario justo por el trabajo prestado? ¿Se les permite guardar al menos parte de sus ingresos para uso personal (en vez de retenerse todo para el pago de su mantenimiento y alojamiento)?
- Si un adulto retrasado es incapaz de ganar al menos la cantidad mínima necesaria para subsistir, aplicada a cualquier otro trabajador, ¿existe algún sistema (seguridad social, compensación) que le permita recibir unos ingresos regulares, por derecho propio, de los fondos públicos?
- ¿Es suficiente lo que recibe el deficiente de la seguridad social o de la beneficencia, teniendo en cuenta el coste adicional que puede suponer su deficiencia?
- A los padres naturales (así como a los adoptivos) que mantienen a su hijo deficiente en casa ¿se les concede alguna ayuda familiar o pensión de "invalidez", que les ayude a sufragar los costes extra que representa el cuidado de dicho hijo, en comparación con los que puede suponer un hijo normal? ¿Existen beneficios similares en favor de los adultos incapacitados?
- ¿Existe un servicio sanitario nacional o un servicio nacional para el pago de las atenciones sanitarias, de forma tal que los servicios de hospitales, clínicas, médicos, etc., sean gratuitos o bien tengan un coste no superior a lo que supondrían para una persona no disminuida?
- ¿Existe un seguro de desempleo (u otro sistema similar)? ¿Tiene el trabajador retrasado mental los mismos derechos que los demás trabajadores?

Si existen leyes que exigen o favorecen el empleo de deficientes ¿quedan los retrasados mentales cubiertos también por estas medidas?

Si el adulto retrasado necesita capacitación posterior (formación profesional o cualquier otro tipo de educación para adultos), ¿tiene a su disposición al menos los mismos medios que las demás personas?

ARTICULO 4

De ser posible, el retrasado mental debe residir con su familia o en un hogar que reemplace al propio, y participar en las distintas formas de la vida de la comunidad. El hogar en que viva debe recibir asistencia. En caso de que sea necesario internarlo en un establecimiento especializado, el ambiente y las condiciones de vida dentro de tal institución deberán asemejarse en la mayor medida posible a los de la vida normal.

- Los médicos, profesores y otros profesionales que asesoran a las familias ¿les animan a guardar con ellos a su hijo? ¿Se proporciona ayuda práctica para hacer esto más viable?
- ¿Comparten los profesionales sus conocimientos sobre el estado y las posibilidades de desarrollo del niño con los padres naturales o adoptivos, y les instruyen sobre la mejor manera de fomentar el desarrollo del niño sobre dichas posibilidades?
- ¿Tienen acceso los deficientes a las instalaciones colectivas de diversión y esparcimiento? ¿Se procura proporcionarles programas adaptados (por ejemplo, clases especiales de natación)? ¿Son estas instalaciones materialmente accesibles (carentes de barreras arquitectónicas) a los deficientes con disminuciones físicas? ¿Están las iglesias y organizaciones religiosas abiertas a los subnormales y muestran una actitud acogedora para con ellos? ¿Cuál es la actitud del público en general para con los que son "diferentes"?
- Si se proporcionan cuidados en régimen de internado en centros distintos de los hogares familiares propios o adoptivos, ¿se procura que el ambiente sea lo más parecido posible al ambiente doméstico? ¿Se sitúan estos centros en zonas residenciales urbanas? ¿Son tales las condiciones de vida que fomenten en lo posible la independencia personal de los internados y que éstos puedan elegir por sí mismos en cuanto a actividades, amigos, artículos de uso personal, ropa, etc.? ¿Puede elegir el deficiente su situación en el centro? ¿Incluye esta elección la posibilidad de escoger una habitación independiente o la de compartirla con la persona que elija? Si es incapaz de elegir por sí mismo, ¿se ofrece esa posibilidad a su representante personal?
- ¿Acogen tales centros a personas de ambos sexos? ¿Están en situación adecuada respecto a los transportes públicos? ¿Son tales las condiciones que animen a los residentes a participar en actividades comunitarias y a comportarse culturalmente de la forma más normal posible, compatible con su grado de disminución?
- ¿Se encuentran los centros distribuidos en diversas zonas urbanas de forma que no haya una concentración excesiva en un distrito y que los residentes tengan la oportunidad de mantener relaciones informales con sus vecinos y las personas normales de su misma edad?
- ¿Se anima positivamente a las familias de los residentes retrasados a que los visiten frecuente e informalmente? ¿Puede el mismo deficiente decidir cuándo y cómo visitar a su familia?
- ¿Se toman las medidas pertinentes para reducir en lo posible la expresión de prejuicios o la discriminación por parte de los vecinos ante los deficientes que viven en o se trasladan a departamentos, residencias particulares, etc., de la colectividad?
- ¿Se han reducido al mínimo las barreras arquitectónicas para personas con deficiencias físicas?
- ¿Existen actividades diurnas apropiadas fuera de sus hogares para las personas demasado disminuidas como para poder trabajar como asalariados?

ARTICULO 5

El retrasado mental debe poder contar con la atención de un tutor calificado cuando esto resulte indispensable para la protección de su persona y de sus bienes.

¿Existe un procedimiento formal para determinar si una persona tiene disminuidas sus facultades hasta el

s del deficiente mental?

mente retrasados, y ninguno de esos derechos en lo que respecta a la totalidad de dicho sector de la población. La Liga creó entonces un grupo encargado de preparar los materiales que ayudarían a sus asociaciones miembros a emprender en sus respectivos países las actividades necesarias para el cumplimiento de esos derechos, siendo la primera de ellas la realización de un análisis minucioso del grado de aplicación práctica de los mismos. El Correo de la Unesco publica a continuación los artículos de la Declaración de las Naciones Unidas, seguido cada uno de ellos de una serie de preguntas elaboradas por el grupo ad hoc de la Liga. Esperamos que estas preguntas atraigan la atención de los lectores hacia la situación de las personas con deficiencias mentales y les ayuden a averiguar por su propia cuenta en qué medida se respetan cada uno de esos derechos en su propio país.

punto de necesitar un tutor (limitado o completo), y estipula dicho procedimiento: 1º, que se presenten pruebas en favor y en contra del hecho; 2º, que la persona deficiente disponga de representación legal; 3º, que se proceda a una evaluación profesional adecuada de sus posibilidades e inconvenientes para tomar decisiones apropiadas por sí misma, en su propio interés y de acuerdo con sus propias preferencias?

□ ¿Es costoso el procedimiento legal para declarar la necesidad de nombrar un tutor para una persona deficiente mental o para nombrar dicho tutor, según los casos, o bien existe la posibilidad de que dicho procedimiento pueda realizarse gratuitamente para el deficiente o su familia?

□ Cuando una persona identificada como retrasado mental alcanza la mayoría de edad, ¿se supone que es necesariamente incompetente? ¿Es tratada como tal por los padres y otras personas sin una comprobación y evaluación objetiva?

□ ¿Qué sucede a un retrasado mental cuando es huérfano, no tiene familia o ha sido abandonado por ella? ¿Se toman medidas apropiadas en estas situaciones? ¿Existe alguna alternativa a su internamiento en un centro?

□ ¿Existen personas calificadas para actuar como tutores de individuos deficientes, cuando no se ofrece ningún familiar ni amigo?

□ ¿Existen organizaciones oficiales o privadas legalmente autorizadas para intervenir en nombre de los deficientes mentales cuando está amenazado su bienestar?

□ ¿Existen asociaciones específicas de tutela en favor de los retrasados, independientes de los organismos que proporcionan atención y capacitación? ¿Existen mecanismos para nombrar un tutor (limitado o completo) en caso necesario?

□ ¿Existen otras formas de protección pública o privada de los retrasados mentales aparte de la tutela? ¿Hay un reclutamiento activo de voluntarios que actúen como tutores o "protectores ciudadanos"?

□ ¿Hay funcionarios públicos que actúen como tutores en caso de emergencia o cuando no se dispone de ninguna otra persona?

□ ¿Se considera incapacitados a los directores de las instituciones o a otras personas que sirven a los deficientes en aspectos profesionales para actuar también como tutores de sus clientes/pacientes?

□ ¿Existen medidas legales para asegurarse de que la persona a quien se confía la tutela de un retrasado mental no abandone al mismo o maneje fraudulentamente sus fondos? ¿Hay programas especiales de vigilancia y control de la situación de las personas a quienes se ha declarado necesitadas de tutela?

□ ¿Es posible separar la tutela de la persona de la tutela de sus bienes?

□ ¿Existen disposiciones sobre una "tutela limitada", es decir, la cesión al tutor de la responsabilidad para tomar decisiones únicamente en la medida necesaria para cada caso concreto?

□ Si una persona gravemente incapacitada cuenta con cierta capacidad para tomar decisiones, ¿se le permite aprovechar esa capacidad?

ARTICULO 6 (primera parte)

El retrasado mental debe ser protegido contra toda explotación y todo abuso o trato degradante.

□ ¿Cubren también a los retrasados mentales los servicios ordinarios de protección de los niños abandonados, descuidados o huérfanos?

□ ¿Muestran las enfermeras, los médicos y los asistentes sociales el mismo celo en denunciar los casos de descuido, abuso y malnutrición con los niños deficientes que con los demás?

□ ¿Se instruye a los asistentes sociales dedicados a la protección de los niños sobre cómo tratar a los deficientes?

□ ¿Se exponen o se exhiben los niños y adultos retrasados mentales al público en general, la prensa o los profesionales que los visitan en circunstancias que se considerarían inapropiadas en una escuela pública normal o en un hospital?

□ ¿Se deja para los alumnos deficientes las peores aulas de las escuelas, o se les deja utilizar edificios abandonados por los niños normales?

□ ¿Se aplica el "etiquetado" para fines distintos de los diagnósticos, de la programación de las prescripciones o del estudio científico?

□ ¿Hay centros en los que el entorno del deficiente es ostensiblemente vejatorio, por ejemplo, por el uso de barrotes en las ventanas, o por exigirse que los deficientes sean vistos por personas extrañas en paños menores o desnudos?

□ ¿Se censura a los periodistas o humoristas si utilizan un lenguaje insultante cuando hacen referencia a los retrasados mentales o si hacen chistes en que se los menosprecia?

ARTICULO 6 (segunda parte)

En caso de que sea objeto de una acción judicial deberá ser sometido a un proceso justo en que se tenga plenamente en cuenta su grado de responsabilidad, atendidas sus facultades mentales.

□ ¿Tiene derecho el retrasado mental a todas las formas de protección legal de que dispone cualquier otro ciudadano acusado de un delito?

□ ¿Se concede a la persona reconocida como retrasado mental, y que es incapaz de comprender los procedimientos policiales y judiciales, la asistencia apropiada en el ejercicio de sus derechos?

□ ¿Recibe la policía formación y asesoramiento en cuanto al reconocimiento y al trato previo a las diligencias judiciales de una persona deficiente sospechosa de haber cometido un delito?

□ ¿Tiene el retrasado mental derecho a la presencia de un abogado, un familiar o un amigo, durante los interrogatorios de la policía? ¿Se le concede a él (o a su padre o tutor) la posibilidad de elegir a la persona que vaya a representarle?

□ ¿Tiene derecho a contar con el consejo de un asesor (abogado) en todas las fases de un proceso criminal?

□ En cualquier actuación judicial ¿tiene derecho una persona a la que se considera retrasado mental a un diagnóstico y evaluación de su capacidad social por parte de expertos calificados?

□ ¿Incluye esa evaluación la determinación de si es "apto para seguir un proceso" (es decir, mentalmente competente para comprender las actuaciones y ayudar a su abogado para la defensa)?

□ Si se considera que no es apto para seguir un proceso, ¿tiene el retrasado mental la ocasión razonablemente rápida de ser sometido a juicio o de conseguir que se retiren los cargos?

□ Si el retrasado mental (acusado de un delito pero al que se considera no apto para seguir un proceso) es enviado a la autoridad civil basándose en su presunta peligrosidad social, ¿tiene derecho a las protecciones legales apropiadas en la misma medida que cualquier otra persona presuntamente "peligrosa" no acusada ni convicta de ningún crimen?

□ ¿Tiene el retrasado mental en un juicio criminal derecho a una defensa basada en una "disminución de la capacidad mental" o en razones similares, para mitigar la sanción o quedar libre de ella, en los casos en los que la persona carezca de la capacidad mental para poder perseguir conscientemente un objetivo criminal, o tenga un cierto grado de esa incapacidad?

□ Si está convicto de un delito, o encarcelado por cualquier otra razón, ¿tiene el retrasado mental derecho a recibir tratamiento en el ambiente menos restrictivo adecuado a sus necesidades, su grado de responsabilidad y la seguridad pública?

□ Si es enviado a prisión (salvo que sea por un breve y determinado período de tiempo), ¿tiene derecho a una revisión periódica y automática de su estado y a apelar ante instancias superiores independientes?

ARTICULO 7

Si algunos retrasados mentales no son capaces, debido a la gravedad de sus limitaciones, de ejercer efectivamente todos sus derechos, o si se hace necesario limitar o incluso suprimir tales derechos, el

procedimiento que se emplee a los fines de esa limitación o supresión deberá entrañar salvaguardas jurídicas que protejan al deficiente contra toda forma de abuso. Dicho procedimiento deberá basarse en una evaluación de su capacidad social por expertos calificados. Asimismo, tal limitación o supresión quedará sujeta a revisiones periódicas y reconocerá el derecho de apelación a autoridades superiores.

□ Antes de que se inicie cualquier procedimiento para negar o restringir derechos a un retrasado mental, ¿se estudia la posibilidad de acudir a otros procedimientos menos restrictivos o no restrictivos, tales como los que sirven para proporcionarle asesoramiento, consejo o apoyo social o emotivo para que pueda actuar y tomar sus propias decisiones?

□ Antes de que se considere la posibilidad de una limitación, ¿se procede a una evaluación de su capacidad social, relacionándola específicamente con su capacidad para ejercitar el derecho en cuestión, teniendo presente que es normal que muchos ciudadanos tomen por sí mismos decisiones que ciertamente suponen un riesgo y que tal vez no obtengan siempre los resultados más convenientes? Si es preciso limitar los derechos, ¿va siempre precedida la determinación de la necesidad de dicha limitación por una atenta y cuidadosa evaluación de la capacidad específica del retrasado mental, realizada por expertos en la evaluación de la competencia social de personas retrasadas mentales? ¿Es interdisciplinaria la evaluación de los expertos?

□ Cuando se considera que una persona es incapaz de ejercitar ciertos derechos, ¿se basa este resultado en la protección esencial, esto es, la limitación necesaria para proteger a dicho individuo y a los demás contra un determinado riesgo?

□ Cualquier restricción que se imponga ¿se limita única y exclusivamente a las actividades específicas (es decir, al ejercicio de derechos específicos) a cuyo respecto se considera incapacitada a la persona, permitiéndole los derechos que prudentemente se considere que puede ejercitar?

□ Si se precisa alguna limitación de derechos, ¿se realiza la limitación de manera que imponga el mínimo grado de coacción necesario para que alcance su finalidad (por ejemplo, tutela limitada en vez de completa, supervisión en vez de encierro, atención en hogares en vez de en centros, etc.)?

□ ¿Tienen el retrasado mental, su familia u otras personas interesadas derecho a recibir aviso previo, antes de cualesquiera procedimientos gravemente restrictivos?

□ ¿Tienen el retrasado mental, su familia o sus amigos derecho a la ayuda de abogados que actúen en nombre de aquél en cualquier procedimiento de este tipo?

□ ¿Tiene el retrasado mental la posibilidad de acudir a un representante calificado (procurador, abogado) cuyos intereses no estén en contradicción con los suyos propios?

□ Las posibilidades de solicitar una reconsideración o revisión independiente de cualquier limitación, tanto en el momento de su imposición como más tarde, ¿son apropiadas al grado y duración de la limitación? ¿Existe además una revisión periódica automática?

□ Si los derechos afectados son fundamentales, ¿tienen carácter judicial los procedimientos?

□ ¿Tiene el retrasado mental o su representante la posibilidad de someter información a la consideración del tribunal, compareciendo ante él, y de oponerse a la información sometida por otros?

□ ¿Se informa al retrasado mental o a su representante de su derecho a apelar y se les presta ayuda, tanto legal como de cualquier otro tipo, para ejercitar ese derecho?

□ ¿Tiene el retrasado mental (o su defensor natural, por ejemplo, un familiar, su tutor) derecho a escoger el abogado o cualquier otra persona que lo represente en esos procedimientos?

Informe del Congreso. VII Congreso Mundial de la ILSMH sobre Deficientes Mentales. Editado por Lebenshilfe für Behinderte, Österreichischer Dachverband © 1978 ILSMH

Cómo restituir a los diminuidos en el seno de la comunidad

Debate
mundial
sobre
la educación
especial

por Marten Söder

A fines del decenio de 1960-1969, la normalización y la integración empezaron a ser ampliamente aceptadas como consignas de acción entre quienes se ocupaban de los problemas y del bienestar de los deficientes mentales. Según la nueva manera de ver, los retrasados mentales debían disfrutar de las mismas condiciones que los demás niños, viviendo con ellos y asistiendo a las escuelas ordinarias. Ello representaba en gran parte una reacción al enfoque hasta entonces dominante, cuyo resultado había sido la segregación de los jóvenes mentalmente retrasados en escuelas e instituciones especiales.

El punto de vista integracionista contrasta de manera tajante con el que antes prevalecía no sólo respecto de las medidas que deben tomarse en favor de los minusválidos sino también en otras cuestiones importantes, tal como la definición de lo que constituye una deficiencia. Según la tesis segregacionista, el retraso mental es un defecto absoluto, inalterable, y nada puede hacerse para remediarlo. Los retrasados mentales son personas deficientes y lo adecuado es separarlos del resto de la sociedad. La segregación es en todo caso propia del orden natural de las cosas.

Por su parte, la tesis integracionista afirma que las deficiencias son relativas, en el sentido de que sólo existen en relación con un entorno dado. Tal enfoque se basa en una creencia en las potencialidades de los retrasados mentales más optimista que el pesimismo estático de la posición segrega-

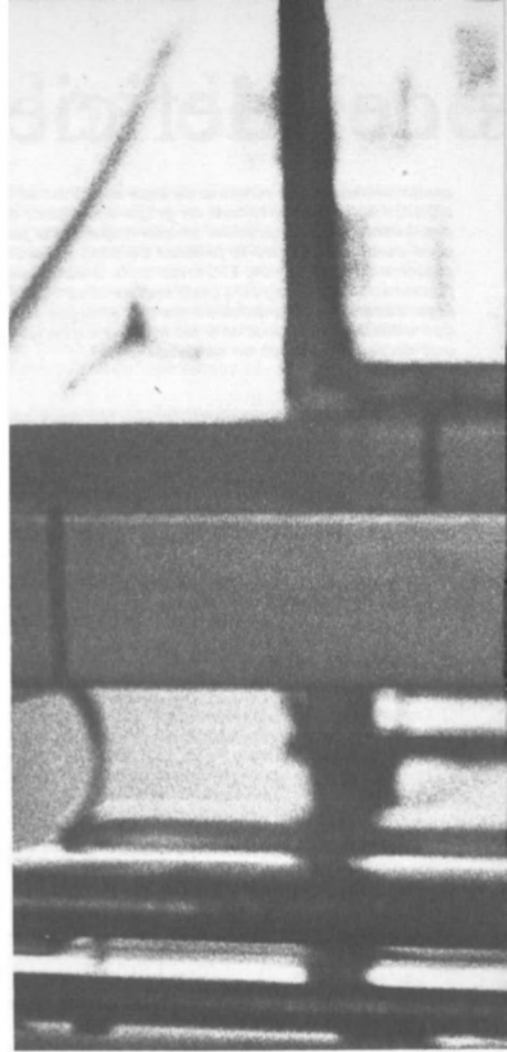
cionista. Para quienes adoptan aquél, la integración es la situación "natural", y la segregación tiene por causa la decisión social y política de separar a los minusválidos de los que no adolecen de deficiencia alguna. Tal decisión equivale a aplicar al minusválido una etiqueta que le confiere un estigma y limita sus posibilidades de vivir una vida "normal".

Así como la segregación la crea una decisión social y política, continúan los partidarios de la integración, ésta puede también producirse en cuanto las autoridades tomen medidas que establezcan el mínimo de separación entre deficientes y no deficientes. En lo que toca a la escuela, podría imaginarse una especie de escala de integración en virtud de la cual un niño minusválido en una clase ordinaria está "más integrado" que lo estaría en una clase especial, mientras que una clase especial que forme parte de una escuela ordinaria estará "más integrada" que una escuela especial.

En Suecia se ha adoptado el sistema de la "integración de servicios" — asignación de salas de clase a las escuelas especiales en las escuelas ordinarias —, frente al sistema de la "integración individual", en el cual los alumnos minusválidos asisten a las clases ordinarias. En el decenio de los 70 la integración de servicios se desarrolló rápidamente, de modo que actualmente más del 90 por ciento de las clases especiales existentes en el país se hallan integradas en escuelas ordinarias.

Antes de examinar los resultados de este enfoque, analicemos la idea de integración y sus implicaciones, especialmente tal como aparecen en Suecia.

Muchos autores que han estudiado la cuestión establecen una distinción tajante entre una forma superficial, "organizada", de mezclar a los deficientes con los no deficientes y una integración más auténtica y psicológicamente más significativa a la que



suelen dar el nombre de "integración social". Según esta última, entre ambos grupos deben establecerse una serie de relaciones sociales; y, a este respecto, son muchos los autores que resaltan la importancia de que los minusválidos experimenten un sentimiento de seguridad en sus relaciones con los demás.

Esta distinción pone en entredicho un supuesto fundamental de la tesis integracionista: la creencia de que lo que segrega a los minusválidos del resto de la comunidad son esencialmente las medidas educativas especiales tomadas en su favor. Pero esto significa ignorar la posibilidad de que existan también mecanismos segregacionistas en los medios "normales" en que se mueve el minusválido. En este punto la tesis integracionista corre el riesgo de idealizar la realidad concibiéndola como una comunidad acogedora en la que los elementos "desviantes" son automáticamente aceptados en un contexto "normal" gracias a las medidas que se toman para instalarlos en él. Llevados por el deseo de suprimir las medidas segregadoras adoptadas por las autoridades, los integracionistas pueden olvidar las medidas segregadoras de la realidad misma.

Esto nos lleva a otro punto en el cual la posición integracionista resulta vulnerable a las críticas. Se trata de su afirmación de que la integración de los niños mentalmente retrasados en la escuela es más o menos sinónimo de lo que los sociólogos llaman "integración *societal*", es decir la integración total en la sociedad en calidad de adultos — o, en todo caso, de que no existe incompatibilidad entre esos dos procesos. Sin embargo, puede argüirse que la escuela no es

MARTEN SÖDER, sociólogo sueco, trabaja actualmente en el Centro Sueco para la Vida Laboral. Desde hace años se ocupa de cuestiones relativas a los retrasados mentales en Suecia. Ha participado como experto en conferencias patrocinadas por la Unesco y la OCDE. En junio de 1981 presenta en la Universidad de Uppsala una tesis doctoral sobre "Organización de los servicios, ideologías del tratamiento e integración".



Foto © Thomas Bergman, *Who understands us*, Ed. Liber, Estocolmo

lo mismo que la sociedad. En consecuencia, la integración en la escuela no puede ser lo mismo que la integración en la sociedad. Como respuesta a este argumento, suele decirse que la integración en la escuela constituye *un medio para conseguir el fin* de la integración societal.

Para averiguar si ello es así en la práctica cabe examinar los fines confesados de las escuelas en relación con sus alumnos mentalmente retrasados. El caso de Suecia los resultados de tal examen son esclarecedores. Según la ley sueca, las escuelas especiales para niños tienen por finalidad "esforzarse por que los alumnos se conviertan en personas equilibradas y en adultos competentes y responsables". En este punto no existe divergencia alguna entre los fines de las escuelas especiales y los de la escuela general ordinaria. Sin embargo, otros textos relativos a los planes de estudios en ambos tipos de escuelas presentan un panorama muy diferente.

En la escuela especial, el educador debe "esforzarse en fomentar el desarrollo personal" del alumno, mientras que en la escuela general la finalidad es "esforzarse en fomentar su madurez personal para que se convierta en una persona libre, independiente y equilibrada". Mientras que la escuela especial intenta "desarrollar todos los aspectos del alumno, estimular su vivacidad, motivarle para el estudio y el trabajo y fomentar su equilibrio emocional", los alumnos de la escuela general deben "prepararse con vistas a ejercer su papel de ciudadanos activos en la sociedad de mañana". En la escuela especial hay que conseguir que cada alumno "desarrolle sus variadas cualidades y sepa

enfrentarse con sus problemas personales", mientras que sus compañeros de la escuela general "deberán constituir a la larga una fuerza positivamente creadora en el desarrollo de la sociedad".

Como vemos, en Suecia los fines de la escuela especial se centran más en el individuo que los de la escuela ordinaria. La primera se propone que los niños mentalmente retrasados lleguen a ser adultos bien adaptados y "equilibrados", capaces de hacer frente a sus problemas personales. Por su parte, la escuela general intenta formar ciudadanos activos, eficientes y críticos capaces de participar plenamente en la sociedad. Dada esta disparidad de objetivos, es difícil comprender cómo puede la integración de las escuelas especiales en la educación ordinaria dar necesariamente como resultado la integración social.

Otro problema que plantea el enfoque integracionista radica en la importancia que concede a los objetivos sociales a expensas de los educativos. Porque, aunque la educación especial puede no enderezarse a la integración social de los minusválidos, ello no significa que carezca de objetivos en lo que a la vida adulta del alumno se refiere. Para poder conseguir que "los alumnos se conviertan en personas equilibradas y en adultos competentes y responsables", se exige a las escuelas especiales toda una serie de tareas particulares, tales como la de "adaptar la enseñanza al nivel individual y a las características especiales de cada alumno en las diversas esferas de la enseñanza y de la formación". Las medidas especiales necesarias consisten en crear grupos más pequeños para la enseñanza y facilitar mayores

recursos que los que suelen existir en el sistema escolar ordinario.

Pero esta exigencia de implantar condiciones especiales de enseñanza produce siempre segregación de uno u otro tipo. De ahí que, si lo que pretendemos es fomentar la integración social, haya que poner en tela de juicio tal exigencia. Hay pues, en este punto, un conflicto patente entre los objetivos de integración social y las exigencias educativas derivadas de la necesidad de formar "adultos competentes y responsables". La tesis integracionista oscurece a menudo este conflicto de objetivos.

El conflicto entre objetivos educativos y sociales no es todavía agudo en Suecia porque la integración ha adoptado la forma de integración de servicios. Esta es una de las conclusiones que cabe deducir de un vasto proyecto encaminado a evaluar la integración de las escuelas especiales para minusválidos en el sistema educativo ordinario, proyecto realizado recientemente por el departamento de sociología de la Universidad de Uppsala. Como punto de partida de nuestros estudios formulamos una serie de conceptos diferentes, cada uno de los cuales describía un tipo distinto de integración. Distinguimos así cuatro formas de integración: física, funcional, social y societal.

Por *integración física* entendemos la reducción de la distancia física entre los retrasados mentales y las personas normales.

La *integración funcional* significa para nosotros la reducción de la distancia funcional que existe entre los dos grupos cuando utilizan un equipo y unos recursos diferentes. La integración funcional consiste, pues, en uti-

lizar conjuntamente los recursos disponibles.

La *integración social* entraña una reducción de la distancia social existente entre ambos grupos. Esa distancia social implica al mismo tiempo una falta de contacto y el sentimiento de hallarse aislado, separado. Los retrasados mentales están socialmente integrados si forman parte de una misma comunidad con las personas no retrasadas, entran espontánea y regularmente en contacto con ellas y se sienten parte natural del grupo.

En cuanto a la *integración societal*, se refiere a los adultos y supone que los retrasados mentales tienen, en cuanto adultos, la misma posibilidad de acceso a los recursos sociales que los demás, la misma posibilidad de influir en su propia situación, de realizar un trabajo productivo y de formar parte de una comunidad en compañía de los otros.

Con estos términos pudimos describir diversos aspectos de la integración en relación con la distancia física y con la mayor o menor utilización conjunta de los recursos por los minusválidos y por las personas normales.

En Suecia la integración de servicios ha adoptado esencialmente la forma de la integración física. En cierta medida ha supuesto también la utilización conjunta de los recursos por la escuela especial y por la ordinaria. Así, la integración de servicios ha entrañado un cierto grado de integración funcional.

Sin embargo, se han aplicado raramente las formas más avanzadas de integración funcional, por ejemplo la cooperación en el nivel de la enseñanza. Por lo que respecta a la integración social, puede decirse en general que no se ha producido.

En consecuencia, uno de los interrogantes principales que se plantea respecto de la integración de las escuelas especiales en Suecia es por qué razón esa "base" que constituye la integración de servicios ha dado ocasión a un grado tan escaso de cooperación y de contacto social. La cooperación, en efecto, suele tener un carácter esporádico: consiste en actividades conjuntas de índole muy excepcional.

Y, sin embargo, el personal de la educación se mostraba muy favorablemente dispuesto hacia la plena cooperación entre los dos tipos de escuelas. De un estudio realizado acerca de cincuenta escuelas integradas se desprendería que aproximadamente el 80 por ciento de los educadores tanto en las escuelas ordinarias como en las especiales estaban en favor de la cooperación en una de las materias prácticas del plan de estudios. Por ello, sería simplificar las cosas echar la culpa del escaso grado de cooperación a la falta de interés del personal docente.

Quizá una de las razones de tal situación es que se ha considerado a la cooperación sólo como una finalidad subsidiaria de la integración. En cambio, se ha hecho hincapié en el fomento de la integración física y de la coordinación de ciertos recursos. Y, curiosamente, apenas se ha hablado de la manera como la integración de servicios afecta al trabajo educativo dentro de la escuela especial.

Es difícil hacer una apreciación general de la integración social en las escuelas con integración de servicios. Pero, si hubiéramos de caracterizar las relaciones sociales entre los alumnos de las escuelas especiales y los de las escuelas ordinarias, podríamos decir que se trata de "indiferencia en la acepta-

ción". En general, los alumnos mentalmente retrasados eran aceptados por sus compañeros en la escuela ordinaria. Prácticamente no se producían actitudes sistemáticas de hostigamiento o intimidación, pero tampoco eran corrientes las relaciones de carácter más positivo. La integración de servicios no ha dado por resultado la más mínima integración social.

De todos modos, el medio escolar "normal" es en sí mismo poco apto para la integración social de los retrasados mentales. El contacto social entre los alumnos se produce sobre todo en cada clase, y el contacto entre clases de distintos niveles es infrecuente. Esto explica en parte la no integración de los retrasados mentales.

Otro factor que dificulta la integración social es que las escuelas especiales cubren una zona geográfica muy amplia. Los niños "normales" asisten a las mismas escuelas que sus amigos, al menos en los grados primario y secundario. Son los mismos niños los que se codean en los bancos de la escuela y en sus casas durante las horas de ocio. En cambio, los retrasados mentales tienen que recorrer a veces una larga distancia para llegar a su escuela. Sus amigos no retrasados que viven cerca de su casa asisten a otras escuelas y sus amigos de la escuela viven cerca de ésta. Por consiguiente, resulta difícil que los alumnos mentalmente retrasados de una misma clase puedan reunirse durante sus ocios.

Pero el conflicto entre los fines educativos y los sociales se agudiza aun más cuando se trata de la integración individual, es decir cuando los retrasados mentales asisten a las escuelas ordinarias. En general se considera que ésta es la forma más avanzada de integración. Y aunque el supuesto básico es que colocar a un niño minusválido en una clase ordinaria hace automáticamente que quede "socialmente integrado", este tipo de integración significa también en cierto modo que el alumno mentalmente retrasado se ve confrontado con los mecanismos de segregación existentes en la clase.

Al mismo tiempo, al desarrollarse la integración individual, el conflicto entre el posible beneficio que pueda obtenerse en punto a relaciones sociales y las exigencias que el plan de estudios impone en materia de enseñanza se vuelve manifiesto. La escuela ordinaria privilegia justamente ese tipo de rendimiento intelectual que por su deficiencia no puede alcanzar el retrasado mental. Como en el caso de la integración social, es el medio escolar "normal" el que funciona de una manera segregadora.

Los diccionarios nos dicen que *integración* significa unir las partes separadas en un todo. Según la tesis integracionista, la segregación de los retrasados mentales como una "parte separada" es el resultado de decisiones sociales y políticas y de las medidas educativas especiales que adoptan las autoridades. Nuestra tarea — unir las partes en un todo — consiste en volver a introducir a los retrasados en la comunidad de la que han sido excluidos. Pero esta manera de ver olvida el hecho de que la segregación se produce en nuestra sociedad y en nuestras escuelas independientemente de esas decisiones y de esas medidas oficiales: las medidas educativas y sociales de segregación forman parte de la realidad de la escuela "normal". Los problemas que surgen de la tesis integracionista provienen de la negativa a aceptar que tal cosa sea cierta.

M. Söder



Fotos Unesco



Francesco (de frente, junto al encerado o pizarrón) es uno de los 70.000 niños deficientes que en Italia asisten a clases en las escuelas ordinarias. Es mongólico y, a más de su retraso mental, padece de graves deficiencias de la vista y del habla. Tiene 12 años de edad y está en primer curso de enseñanza secundaria. Un alumno, sentado ante el escritorio del profesor, explica a sus compañeros lo que acaba de escribir en el encerado. Cuando Francesco comienza a interrumpirlo, una niña se le acerca y afectuosamente le convence de que vuelva a su asiento y espere su turno. El maestro, sentado al fondo de la clase, no interviene en ningún momento.

Francesco participa también en actividades manuales. Aquí aparece sosteniendo firmemente una caja de cartón mientras un compañero suyo la recorta. Se trata de fabricar cilindros de diversas dimensiones para una lección de geometría.

Dándose cuenta de que no puede seguir correctamente con su lápiz el contorno de un dibujo, pide ayuda a una compañera. Hace que ella ponga un dedo en el papel, diciéndole: "Tú eres el tren y yo la bicicleta que corre tras el tren". La muchacha sigue lentamente con su dedo el contorno del dibujo y así Francesco apoya su lápiz en la uña que "va delante".

Valiéndose de un colchón, Francesco se construye una "cabaña" a la que suele retirarse cuando quiere estar solo. Allí se pone a leer mientras el resto de la clase continúa el curso normalmente.

Alumnos como los demás

Hace poco más de tres años la escuela primaria y secundaria de Munkhätteskolan, cerca de Malmö, en Suecia, inició un programa de integración de alumnos minusválidos en sus cursos regulares. Actualmente hay dos o tres disminuidos por clase, veinte en total. Se ha hecho construir para ellos coches o taxis especiales a fin de que puedan trasladarse a la escuela y volver de ella a su hogar, que en algunos casos se encuentra a una hora de viaje.

Aunque se han efectuado en el edificio de la escuela las adaptaciones necesarias para la circulación y la readaptación de los minusválidos, no es preciso introducir modificaciones substanciales en las salas de clase. Los alumnos con deficiencias disponen de pupitres dotados, según sus necesidades, de máquinas de escribir eléctricas, de lámparas con lentes de aumento, etc., que, como es de suponer, a veces ocupan mayor espacio que los pupitres ordinarios.

Los niños disminuidos son espontáneamente bien acogidos por los demás desde su primer encuentro y mantienen con ellos magníficas relaciones de camaradería tanto durante las clases como en los momentos de ocio, y frecuentemente puede vérselos jugando juntos.

Se ha creado en la escuela un departamento de gimnasia a fin de que los alumnos disminuidos sigan los cursos de reeducación prescritos por los especialistas. Pero incluso aquellos que no pueden participar directamente en los diferentes tipos de ejercicios asisten a las clases de entrenamiento físico.



Fotos © Martin Knutsson, Munkhätteskolan, Malmö, Suecia



Un modelo comunitario

por Mahfud Bucebci



PUESTO que la noción de "deficiente mental" abarca casos que frecuentemente difieren mucho entre sí, la educación especial, pese a su nombre, no debe ser concebida como una educación separada y segregadora ni como un todo unívoco. Por el contrario, debe inducir a preguntarse constantemente sobre el lugar que los deficientes mentales ocupan hoy en el grupo social y, particularmente, sobre el que ocuparán mañana. De ahí que deba preferirse siempre el modelo educativo menos segregador, sobre todo porque en el plano económico y sociocultural es el que más se adecúa a la realidad y a las posibilidades de los países en desarrollo.

Desde este punto de vista, consideramos sobremanera peligroso cualquier sistema de educación especial que no incluya a la familia, tanto con vistas a proteger al niño disminuido como para comprender exactamente su verdadera situación. La aplicación de un sistema educativo semejante puede desencadenar a corto plazo un proceso de segregación e incluso de rechazo o la alienación definitiva del deficiente mental.

A partir de este criterio cabe elaborar diferentes modelos según la edad de los niños minusválidos. En cuanto a los más pequeños, que constituyen el grupo más numeroso y olvidado en el Tercer Mundo, se trata de preservar los modelos, incluso los tradicionales, de comprensión y protección del niño por parte de la familia. La posible intervención de especialistas no debe acarrear separación alguna entre el niño y su madre o su grupo familiar. Cuando el personal educativo no conoce a fondo los modelos más frecuentemente practicados, se corre el riesgo de provocar en la familia una actitud de rechazo respecto del niño en cuanto se descubre su deficiencia y se le considera como disminuido.

Una interesante modalidad práctica a este respecto son las sesiones de estimulación sensoriomotriz que, siguiendo un modelo de grupo, reúne a varias madres con sus niños, lo que contribuye a desarrollar una relación que suscita el diálogo y la ayuda mutua similar a la del modelo de la comunidad.

En cuanto a los niños pequeños, la orientación seguida en la región de Argel es doble.

La solución ideal consiste en agrupar a niños de la misma edad o que han alcanzado el mismo nivel de desarrollo intelectual. Se excluyen así, en una primera etapa, a algunos niños que presentan trastornos graves de adaptación al medio o que carecen de autonomía motriz.

Pero, más generalmente, se intenta conseguir que los jardines de la infancia para ni-

ños "normales" tomen a su cargo a los disminuidos. Gracias a una información prudente y a la sensibilización del personal de esos establecimientos se ha logrado colocar regularmente a niños impedidos junto a niños normales; tal es, en particular, el caso de algunos mongólicos, sordos, deficientes cerebromotores o epilépticos con o sin insuficiencia mental leve o déficit motor neurológico.

Pero esta solución tropieza con algunas dificultades tales como el escaso número de establecimientos en relación con la demanda, su desconocimiento total de los problemas de la deficiencia y, finalmente, el peso de ciertos prejuicios e ideas falsas que vienen a reforzar la actitud frecuentemente negativa de algunos de sus responsables. Estos problemas sólo pueden resolverse, con espíritu de franqueza y de sencillez, sensibilizando e informando al personal durante su formación y "desdramatizando" algunas situaciones.

De todos modos, la acogida de los minusválidos en los jardines de la infancia ordinarios no puede beneficiar sino a cierta categoría de niños que escapan al riesgo de la marginalización. Si el pequeño impedido parece demasiado anormal o presenta demasiados problemas, la actitud de rechazo que de ello resulta es más dolorosa aun para él y para su familia.

Con los demás niños en edad preescolar se ha intentado otra experiencia: la creación de los "centros de barrio". Gracias a estos establecimientos poco complicados, situados cerca del domicilio del disminuido y en los que participan los padres, la educación especial se beneficia de una valiosa continuidad en el tiempo y en la acción, ya sea que al crecer el niño permanezca en el centro, ya que vaya a otra institución cuyos principios básicos sigan siendo los mismos de éste. Pero es esencial que los padres colaboren, en la medida de lo posible, con organismos especializados en lo que respecta a su hijo y que comprendan además la importancia que tiene la acción que pueden desarrollar en el seno de diversas asociaciones o agrupaciones.

Aun en ausencia de organizaciones de este tipo, la información permite sensibilizar a la familia respecto de sus propias posibilidades reales que, paradójicamente, a menudo no se aprovechan. La familia conocerá así los resultados previsibles a corto y largo plazo, el papel que desempeñan respectivamente el factor institucional y el familiar, la importancia mayor o menor que reviste el hecho de que el niño sea tomado a cargo por ciertas instituciones especializadas, la necesidad o la inutilidad de un tratamiento a base de medicamentos y, sobre todo, la duración sobremanera larga que puede tener esa labor de educación.

Finalmente, los organismos ordinarios tendrían la obligación de responsabilizarse de ciertas categorías de impedidos. Por ejemplo, en el grupo escolar regular habría que crear una clase para ciegos.

En cuanto a los niños y adolescentes "no escolarizables", sólo es posible acogerlos cuando la familia y el grupo social aceptan la deficiencia y sobre todo la imposibilidad de la escolarización. Esto constituye un requisito previo indispensable en el plano psicopsicológico.

Es entonces cuando el papel de los organismos que acogen a los niños, como los

"centros de barrio", resulta decisivo. Estos establecimientos pedagógicos pueden funcionar incluso en locales modestos provistos de un equipo sencillo pero funcional. Tienen una capacidad para 30 o 40 niños y están reservados a aquellos que entre los 4 y los 13 años de edad presentan deficiencias mentales medianas o profundas y que habitan en el barrio donde funciona el centro. Los niños que adolecen de varias deficiencias son admitidos a condición de que se trate de limitaciones motrices o sensoriales ligeras asociadas a la debilidad mental. En cambio, no se admite a niños que no puedan abandonar el lecho o que padezcan graves trastornos de la personalidad. El equipo pedagógico del centro lo forman de 8 a 12 educadoras.

Los "centros de barrio" no se proponen dispensar una enseñanza de tipo escolar. Su objetivo principal es *la educación del niño en su totalidad*, y tal norma orienta todas sus actividades. Entre éstas figuran:

— el aprendizaje de la vida cotidiana, como lavarse y vestirse, y de las tareas domésticas como el lavado de la ropa, la preparación de la comida, la jardinería, etc.;

— el conocimiento del mundo circundante y el descubrimiento de la naturaleza: carreras y paseos por el barrio, visitas al mercado, a un parque público, a una fiesta o un acto cultural, a la piscina, al club hípico, a la playa y a la montaña. Múltiples experiencias y encuentros ayudan así al niño a progresar y a adquirir mayor autonomía y soltura en los contactos sociales;

— el desarrollo de las capacidades sensoriales y manuales: juegos educativos, tejido, reparaciones domésticas, carpintería, costura, etc.;

— las actividades llamadas "de expresión": juegos con agua, arena, arcilla, pintura, marionetas, música y canto, psicomotricidad, etc.

Gracias a estas actividades el niño progresa en lo que respecta al lenguaje y a la inteligencia sensomotriz y práctica, asimila mejor su esquema corporal y aprovecha sus capacidades de observación y de expresión para llegar a participar de manera más activa y sobre todo más ajustada en la vida colectiva.

Las actividades preescolares y escolares que exigen facultades de abstracción están destinadas únicamente a los niños en quienes se advierte que están dotados de éstas. Los métodos psicopedagógicos empleados en los centros se basan siempre en experiencias concretas realizadas previamente y tienen en cuenta el ritmo y las posibilidades de aprendizaje de cada niño, así como su mayor o menor resistencia a la fatiga.

En una ficha se registran detalladamente los progresos y resultados observados en cada caso, lo cual permite a las educadoras determinar más fácilmente los problemas individuales y las necesidades particulares y adaptar a ellas su intervención.

Por su parte, los padres pueden reunirse diariamente, por la mañana y por la noche, con los miembros del equipo educativo y tienen también un contacto frecuente con los psicólogos. Además, los centros organizan regularmente reuniones de padres de familia a los que se incita a desempeñar un papel más activo como miembros de la Asociación.

De este modo, niños, educadores y personal de mantenimiento forman una gran familia en cuyo seno el pequeño disminuido

puede desarrollarse con todas las garantías y llegar progresivamente a realizar mayores esfuerzos. Las ventajas que encuentra en el centro al compararlo con su medio original, particularmente en lo que respecta a la alimentación (buena comida que se le suministra gratuitamente), contribuyen a favorecer su desarrollo global.

Cualquiera que sea el momento en que un establecimiento especializado toma a su cargo a un niño impedido, el objetivo sigue siendo su integración en la comunidad. De ahí la necesidad de crear, en todos los niveles, centros o talleres de formación profesional para evitar que el proceso se detenga debido a la falta de una acción educativa continuada.

Esta posibilidad de acoger al impedido cualquiera que sea su edad resulta de suma importancia en los países en desarrollo habida cuenta de su situación social y de la proporción que los niños representan en su población total.

Naturalmente, estas estructuras y orientaciones no pueden ser exclusivas; deben mantenerse o crearse otras. Por ejemplo, el trabajo artesanal se presenta como una de las posibilidades sociales efectivas de integración y parece corresponder en algunos deficientes mentales a una propensión en sus relaciones con el medio.

Por otra parte, se sigue excluyendo a los minusválidos de un número considerable de actividades culturales o recreativas. De ahí que haya que emprender una gran labor de sensibilización, particularmente en la esfera del deporte. Sin hablar siquiera de la actividad deportiva, la simple práctica motriz — que en el caso de los impedidos es una necesidad y al mismo tiempo una ayuda esencial — no puede practicarse sino en el marco de los locales deportivos. Por ejemplo, la natación constituye uno de los estímulos más benéficos para los disminuidos, pero, paradójicamente, la simple alusión a la deficiencia les prohíbe frecuentar las piscinas.

Para concluir, los países africanos, una vez alcanzada su independencia, han hecho más o menos suyas de modo general las legislaciones anteriores, hoy anticuadas y superadas. Una reflexión conjunta de educadores, especialistas en materia de salud, juristas y sociólogos permitiría revisar algunas disposiciones con miras a desarrollar la labor de prevención de las deficiencias mentales del niño y a consolidar su derecho tanto a recibir una educación especial como a ocupar realmente, en la edad adulta, un lugar en la sociedad. □

MAHFUD BUCEBCI, argelino, es profesor de psiquiatría de la Universidad de Argel y jefe de servicio de la Clínica Universitaria de Psiquiatría. Ha escrito numerosos artículos en torno a los problemas de la deficiencia mental y, en particular, de la salud mental en los países en vías de desarrollo. Una síntesis de sus trabajos ha aparecido en la obra *Psiquiatría, sociedad y desarrollo* (Argel, 1979).

Una voz para los sordomudos de China

por Li Jongtai y Shen Jiayin

EN la vieja China, los aquejados de sordera grave que, por no poder oír el lenguaje hablado, no lograban desarrollar la facultad de hablar estaban sometidos a una discriminación general y privados de la posibilidad de recibir educación.

Hoy día las actitudes de la sociedad han cambiado por completo y se dispensa enseñanza a los sordos en escuelas cuya finalidad es ayudar a que sus alumnos alcancen un desarrollo integral.

También han evolucionado los métodos. Antes, la mayor parte de esa enseñanza consistía en movimientos y en expresiones faciales, lo que impedía que el alumno desarrollara su capacidad para emplear su idioma y expresar sus ideas.

Con el propósito de mejorar la educación de los sordos, el Ministerio de Educación del Gobierno Central de la República Popular de China decidió en 1954 emprender en algunas escuelas un proyecto experimental concebido para desarrollar la capacidad de expresión oral de los alumnos. Dos años más tarde se generalizó la aplicación del nuevo sistema de enseñanza a todas las escuelas para sordos del país.

La base de este sistema es el alfabeto fonético chino. Consta de un número relativamente reducido de letras y se ha elaborado de conformidad con los fonemas del *putong-juá* o pronunciación común del chino. Los niños aprenden así a reconocer los caracteres y las palabras y estudian la lengua a partir de su pronunciación. Este sistema permite vencer las dificultades que presenta el hecho de que cada uno de los caracteres chinos puede representar varios sonidos diferentes.

En los manuales escolares cada letra va acompañada de diagramas e ilustraciones sobre la manera de arquear los labios para pronunciarla. El maestro hace una demostración de los movimientos de la lengua y de los labios y los alumnos le imitan, mirándose en un espejo. Cuando se trata de las letras aspiradas, el alumno coloca el dorso de su mano enfrente de su boca para sentir el aliento expelido. Y para distinguir los sonidos que se producen por una vibración de las cuerdas vocales, palpa la garganta del maestro o la suya propia. En resumen, el alumno se sirve de la mirada y del tacto para aprender a articular correctamente cada letra.

El pensamiento de los niños sordos está vinculado necesariamente con actos e imágenes visuales. De ahí que sea esencial que los maestros muestren objetos reales y utilicen al máximo sus capacidades histriónicas. Es asimismo importante que no se interprete erróneamente el significado de las palabras; cuando es difícil definir claramente una palabra o una frase se incita a los alumnos a aplicarlas a situaciones de la vida real.

Los alumnos aprenden principalmente mediante la interpretación del movimiento de los labios. Sin embargo, tratándose de sonidos tales como *ge, ke, je*, para los cuales no basta ese procedimiento, es preciso combinarlo con otros. El más útil hasta ahora ha sido el abecedario manual establecido de conformidad con el alfabeto fonético chino y que forma parte del programa de las escuelas para sordomudos, ya que con él pueden expresarse todas las sílabas de la lengua china. Al mirar el diagrama, al formar la letra con los dedos y al pro-

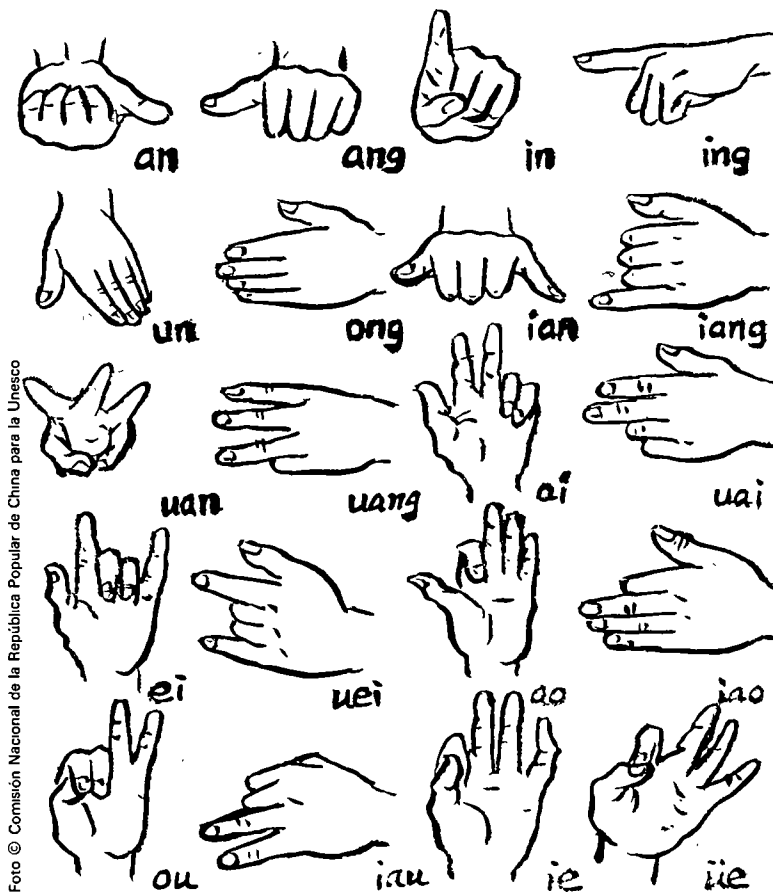


Foto © Comisión Nacional de la República Popular de China para la Unesco

nunciar su sonido, al alumno emplea tres órganos a la vez, lo cual contribuye a fijar más intensamente en su memoria lo que aprende y a controlar los medios de articulación de las sílabas.

Sin embargo, el abecedario manual presenta ciertas desventajas cuando se lo emplea para "deletrear" una sílaba que generalmente está formada por tres fonemas. En tal caso se requiere de un gran número de movimientos de los dedos, lo cual podría ser aceptable al tratarse de palabras pero no de oraciones. De ahí que algunos maestros hayan concebido la posibilidad de emplear un abecedario manual para representar sílabas en lugar de fonemas simples. En colaboración con los especialistas del Instituto de Investigaciones sobre la Reforma de la Escritura China se ha elaborado un sistema para deletrear sílabas mediante la utilización de ambas manos (véase el dibujo).

En unas pocas escuelas se está ensayando este sistema de "sílabas manuales" y los primeros resultados parecen indicar que no presenta dificultad para los alumnos. Los cambios introducidos en los movimientos de los labios y de los dedos están estrechamente coordinados y este lenguaje de las manos como complemento de la pronunciación resulta más expresivo y espontáneo.

De este modo ha comenzado a sistematizarse una enseñanza de los alumnos sordos basada en el lenguaje oral y reforzado con otras formas de expresión y con el adiestramiento en la escritura. □

LI JONGTAI, chino, es decano de la Escuela para Sordomudos n° 1 de Pekín. Ha trabajado en la elaboración de libros de texto para las escuelas de su país y es corresponsal de las revistas *Los sordos de China* y *Boletín para la educación de los sordos*.

SHEN JIAYING, china, es actualmente profesora en la Escuela para Sordomudos n° 4 de Pekín, tras haberlo sido de la Escuela para Niños Ciegos de Shanghai. Es miembro del departamento de edición de libros de texto para ciegos, sordos y mudos y corresponsal de las revistas *Los sordos de China* y *Boletín para la educación de los sordos*.



Arriba : la elocuencia del lenguaje de las manos de un joven sordomudo chino logra hacer sonreír a su compañera sorda. En China se ha elaborado un sistema educativo para los jóvenes sordos que combina la enseñanza oral de la lengua con la utilización de las manos (a la izquierda) a fin de ayudarles a vencer la deficiencia complementaria de la dificultad de elocución.

Dos trabajadores ciegos en el taller de encuadernación de una empresa editora india de libros en braille.



Hacia la igualdad por el trabajo

por Ed Sackstein

UNO de los principales fines del Año Internacional de los Impedidos que se celebra en 1981 es señalar a la atención pública la angustiosa situación de millones de minusválidos y contribuir a erradicar los prejuicios y la discriminación que bloquean sus posibilidades de alcanzar una "plena participación e igualdad", como señala el lema de las Naciones Unidas para ese año.

En la mayoría de los casos, estas dos metas no pueden alcanzarse a menos que los impedidos puedan llegar a bastarse por sí mismos y participar en la vida económica activa.

Para ello se requiere formación y empleos. Naturalmente, esto es más fácil de decir que de hacer, pues, pese a todos los esfuerzos y campañas realizados, se comprueba con inquietud que las perspectivas para los disminuidos de todo el mundo son tan sombrías como siempre.

La mayoría de estas personas —300 millones— viven en países en desarrollo que soportan también una carga de más de 300 millones de ciudadanos sin empleo o subempleados.

Por lo tanto, contemplar la posibilidad de colocar a muchos disminuidos en el mercado libre del trabajo no es para muchos de ellos más que construir castillos en el aire.

En consecuencia, los principales esfuerzos de la Organización Internacional del Trabajo se han orientado hacia el establecimiento de talleres de producción en actividades industriales de pequeña escala, pequeñas empresas cooperativas y sistemas de autoempleo para los minusválidos del Tercer Mundo.

Nueve de cada diez de estas personas viven en comunidades rurales aisladas; los esfuerzos de la OIT tienen por objeto inculcarles conocimientos prácticos para la vida de todos los días, más que un oficio particular que tendría muy poca o ninguna demanda.

En los países adelantados, la actual depresión económica ha dejado sin trabajo a más de 17 millones de personas, pero ningún grupo atraviesa por una situación más penosa en el mercado del trabajo que el de los minusválidos, que suelen ser los primeros despedidos y los últimos contratados.

En algunos lugares la tasa de desempleo de estas personas es el doble de la correspondiente a los individuos sanos. Debido a los prejuicios, la situación es todavía más difícil para las mujeres disminuidas.

La experiencia ha mostrado que las leyes de protección destinadas a fomentar el empleo de los impedidos pueden ayudar, pero no constituyen una panacea. En el Reino Unido, por ejemplo, el sistema de cuotas ha resultado relativamente ineficaz en una situación de receso en el mercado del trabajo.

Los programas de empleos designados y trabajos reservados, incluso si se llevan a cabo, son de escasa utilidad. Además, los empleos en cuestión consisten por lo general en trabajos domésticos, escasamente retribuidos y de baja categoría.

Los especialistas de la OIT señalan que las medidas legislativas relativas al empleo de los impedidos podrían resultar más eficaces si en lugar de ser coactivas fueran más flexibles y sirvieran de estímulo a la iniciativa privada y oficial.

En algunos países se conceden subsidios a los empleadores que ofrecen formación a las personas impedidas en el lugar de trabajo. Es éste un hecho positivo que debe seguir fomentándose, como hay que estimular también los incentivos financieros para la adaptación de los trabajos y empleos a fin de facilitar y aumentar el rendimiento de los trabajadores minusválidos.

En Suecia, los denominados "grupos de ajuste", patrocinados conjuntamente por la dirección y los trabajadores, ayudan en muchas empresas a garantizar empleos especiales a los disminuidos. En Polonia y Noruega están implantándose programas similares.

En otros tipos de formación para la rehabilitación profesional es esencial que los conocimientos que se imparten sirvan no sólo para satisfacer las necesidades actuales del mercado del trabajo sino también las futuras exigencias que resultarán de los cambios tecnológicos y estructurales.

Además, los especialistas en materia de rehabilitación deberían vincularse de manera directa y creciente con el mundo del trabajo si en verdad quieren preparar de modo realista y adecuado a las personas impedidas. Pero ello convendría que abandonaran su tradicional actitud "humanitaria" en favor de otra que tuviera en cuenta la realidad del mercado del trabajo. Los minusválidos están demostrando cada día a esos especialistas y a las personas sanas que poseen inmensas capacidades y energías para realizar mucho más de lo que se creía posible. De ahí que tengan derecho a que se les brinde una mayor posibilidad de poner en práctica esas capacidades.

Existe, además, cierto peligro en confiar demasiado en los especialistas en rehabilitación profesional. En los últimos años éstos han convertido su actividad en una disciplina altamente especializada y las investigaciones que han llevado a cabo han dado resultados positivos y a menudo exaltantes. Pero, desgraciadamente, esto ha contribuido también a hacer que los impedidos, su familia y el público en general crean que sólo los especialistas pueden encontrar soluciones a sus problemas sociales y laborales.

Cuando se trata de ayudar a las personas impedidas o a cualquier grupo que adolece de dificultades particulares, corresponde en primer lugar a la propia comunidad buscar soluciones simples y eficaces. Esto significa establecer contactos directos con los empleadores, los sindicatos, las escuelas profesionales, la prensa y los grupos privados (por ejemplo, los padres o las personas directamente interesadas en la cuestión). Pero no debe olvidarse en ningún caso la participación de los propios minusválidos en la elaboración y la aplicación de los programas concebidos en beneficio suyo.

En ese sentido, la OIT ha elaborado un nuevo concepto de formación profesional —los "módulos de capacitación para el empleo"— que encierra grandes esperanzas de mejorar las posibilidades de empleo para las personas disminuidas.

La clave de este sistema y su característica singular consiste en la creación de unidades de formación —o unidades modulares— completamente autónomas, en torno a cada función útil, y limitadas a los conocimientos y aptitudes esenciales que requiere el cumplimiento de una tarea. Es obvia la importancia que reviste este método, sumamente variable y de gran flexibilidad, para la capacitación y el empleo de los minusválidos, por cuanto permite la formación y la reintegración de quienes padecen una seria deficiencia y sólo pueden realizar un limitado número de actividades.

Un objetivo importante de todos los proyectos de la OIT en materia de rehabilitación profesional en los países en desarrollo es procurar y asegurar la autosuficiencia y la rentabilidad desde el comienzo.

Edward Johnson, experto de la OIT con gran experiencia en programas de rehabilitación en el Tercer Mundo, señala que uno de los fines de la rehabilitación de un disminuido es "hacer de él un contribuyente".

"Esto ayuda a convencer a los gobiernos, aunque no es la razón principal", explica el mencionado experto. "El objetivo es convertir al minusválido en un ciudadano capaz de bastarse a sí mismo, en pie de igualdad con los miembros sanos de la comunidad. Nada da tanta confianza a las personas disminuidas como el saber que están realizando un trabajo, pagando sus impuestos...".

ED SACKSTEIN, norteamericano, es subdirector del Servicio de Rehabilitación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo, de Ginebra. Especialista en formación y psicoterapia para la rehabilitación profesional, tiene a su cargo, en esta esfera, los programas destinados a las personas adictas a las drogas y de prevención del alcoholismo y las drogas en los lugares de trabajo.

La readaptación de las personas incapacitadas resulta, en efecto, muy rentable. Por ejemplo, las estadísticas del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos muestran que por cada 1.000 dólares invertidos en la rehabilitación de una persona incapacitada se generan 35.000 dólares, fruto del trabajo de esa persona durante su vida, parte de los cuales se destinarán al pago de impuestos públicos. Más impresionante aún: se estima que en los Estados Unidos el empleo de 100.000 personas incapacitadas supone por lo menos un aumento de 500 millones de dólares en el producto nacional bruto. Y los minusválidos económicamente independientes no constituyen una carga para los fondos de asistencia pública.

De continuar la tendencia actual, y a menos que se emprenda una acción decidida para poner remedio a la situación, el número de minusválidos que buscan ayuda podría elevarse a unos 800 millones hacia fines del siglo. Y entre ellos habrá un número cada vez mayor de personas cuya deficiencia constituya una dificultad extrema para adaptarse a las normas sociales existentes. Naturalmente, se incluye en ese número, a más de los enfermos mentales, a los adictos a las drogas y a los alcohólicos.

“Enfrentarse a la formidable tarea de ayudar a los minusválidos del mundo entero no es una cuestión de políticas o métodos”, señala el Director General de la OIT, Francis Blanchard. “Estos ya existen; nosotros los hemos determinado. Lo que hace falta, más bien, es voluntad política y —para decirlo sin rodeos— dinero”.

“Los expertos de la OIT han calculado que para ayudar a hacer frente a esta situación, el mundo debería gastar cada año como mínimo 25 centavos de dólar adicionales por persona impedida, o sea, en total, unos 100 millones de dólares anuales”.

Con ello, al menos, se contribuiría a crear programas experimentales de rehabilitación profesional en aquellos países en que no existen tales servicios; asimismo, se proporcionarían los medios para establecer algunos centros subregionales y regionales de formación en los que podría capacitarse al personal especializado tan necesario.”

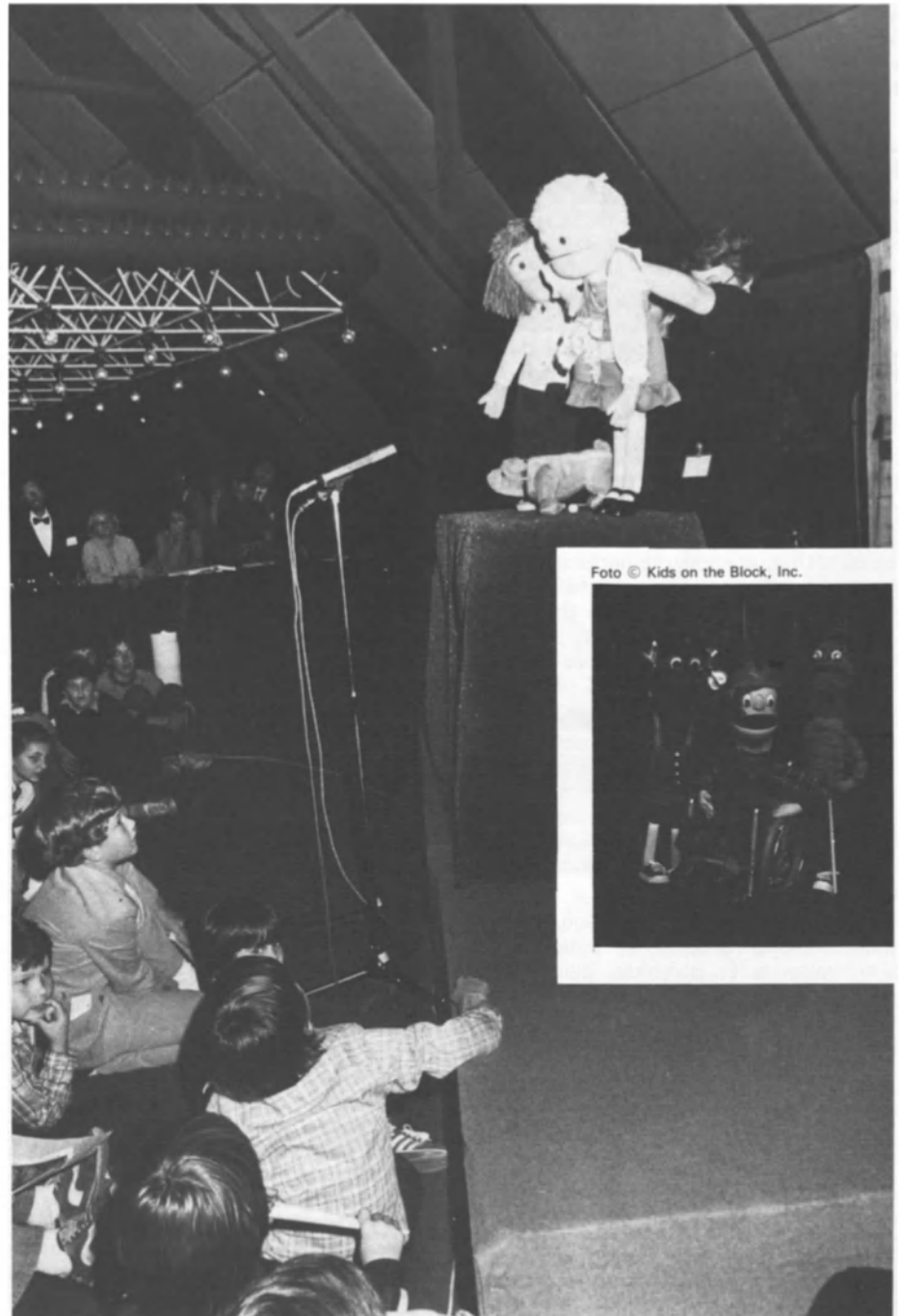
“Esta meta es modesta pero realista”, agrega el señor Blanchard. “Y si la expresión ‘dignidad humana’ tiene aún sentido, no cabe duda de que esos 25 centavos los encontraremos.”

E. Sackstein

Instructivos muñecos

Reinaldo Rodríguez, de 10 años, está casi totalmente ciego; Mark Reilly, de 11, sufre de parálisis cerebral y se desplaza en una silla de ruedas (su “cruceiro”, como él la llama); Melody James, de 9, sufre sólo de miopía y siente gran curiosidad por lo que les pasa a sus amigos con deficiencias más graves. Los tres (abajo a la derecha), junto con Ellen Jane, de 17 años, que padece del síndrome de Down y trabaja de asistente de un veterinario, y Brenda-Dubrowski, de 10, niña “normal” con un problema de peso (foto de abajo), más Mandy Puccini, de 12 años y sorda, son miembros de un sorprendente grupo de muñecos cuyo propósito es contribuir a que los niños adquieran actitudes de comprensión y acogida para con las personas deficientes. Creados por Barbara Aiello, antigua profesora de niños minusválidos, estos personajes de trapo tienen tres pies de altura y llevan auténticos vestidos y zapatos de niño. La señora Aiello cree que “los niños hablan más fácilmente a los muñecos que a los adultos o incluso a otros niños” y que la integración de los deficientes en las clases ordinarias fracasa menos frecuentemente a causa de sus deficiencias que de las actitudes de los demás niños. “Los muñecos —dice— les muestran como pueden ser amigos de los minusválidos”.

Foto Marcel Salvaro, Unesco



Imágenes falsas en la literatura infantil

por Tordis Örjasaeter



Foto Laurence Brun © Pett Format, París

ES importante que los niños que padecen de deficiencias físicas o mentales puedan encontrarse a sí mismos en la literatura infantil, ver ilustraciones y leer textos sobre niños como ellos, sobre su vida, sus problemas, sus sentimientos. Y es importante que los demás niños se familiaricen con los disminuidos. Pero en muchos países una desafortunada política de segregación ha mantenido durante decenios a numerosos niños impedidos lejos de nuestro trato. De ahí que resulte más necesario aun encontrarlos en los libros a fin de preparar el terreno para su integración en la sociedad.

Los niños mentalmente retrasados o que padecen deficiencias físicas de cualquier tipo casi nunca tienen la oportunidad de ver a niños como ellos en el cine o en la televisión, a menos que el programa trate específicamente de los niños disminuidos. Casi nunca aparecen en los medios modernos de comunicación formando parte de su entorno tan

naturalmente como los demás niños. Y si jamás encontramos en los libros ni en la televisión ni en la radio a alguien como nosotros, se afirma nuestro sentimiento de que carecemos de todo valor y de que no pertenecemos a parte alguna.

En el último decenio se han publicado numerosos libros sobre niños impedidos, pero la mayoría de ellos dejan mucho que desear, ya que a menudo contribuyen a poner en marcha nuestros mecanismos psíquicos de rechazo y, por ende, a hacer más difícil la integración de los disminuidos. Y dado que la literatura influye en nosotros, para bien o para mal, particularmente cuando somos niños, es preciso evaluarla con un espíritu crítico. Pese a que muchos de esos libros son bien intencionados y a que sus autores han tratado de estimular la comprensión, los resultados resultan desalentadores. Lo importante en este caso es preguntarse si tales obras amplían nuestra comprensión de la

persona disminuida y su condición o si confirman y fortalecen nuestros mecanismos de rechazo.

Por bien intencionados que sean, en muchos libros existe un rechazo encubierto cuando se presenta en ellos a jóvenes sanos que, al encontrarse con personas disminuidas, sienten una gratitud profunda por su buena salud. La actitud subyacente que de ahí se desprende consiste en considerar que es normal ser un individuo sano, hermoso y ▶

TORDIS ÖRJASAETER, noruega, es profesora asociada del Colegio Superior Noruego para la Educación Especial. Ha escrito libros sobre la literatura infantil. El artículo que aquí se publica está tomado de "El papel de los libros para niños en la integración de los niños minusválidos en la vida cotidiana", documento de base presentado al Seminario sobre los libros y los niños disminuidos organizado en abril pasado por la Unesco en colaboración con la Feria del Libro Infantil de Bolonia, Italia.

► encantador y que la deficiencia es en cierto modo una suerte de castigo por nuestros pecados.

En la literatura infantil sobre niños disminuidos se hace frecuentemente tan gran hincapié en una especie de principio de compensación que llega a constituir otra forma de rechazo encubierto. Se nos presenta, por ejemplo, a ciegos que automáticamente, casi en virtud de su ceguera, son excepcionalmente amables y bondadosos y tienen un oído extraordinario para la música, o a muchachos sobremanera valientes en su silla de ruedas.

Los personajes ciegos de esos libros son, en su mayor parte, niñas, y parece natural que esas niñas sean cariñosas y amables y que toquen el piano. Los personajes en sillas de ruedas son en su mayoría muchachos, sumamente valerosos y listos, la mejor compañía que quepa imaginar y árbitros excelentes de un partido de fútbol o de béisbol. La deficiencia aparece así compensada más allá de los límites razonables.

Podría decirse que tales libros nos proporcionan cierto grado de información sobre las personas disminuidas, pero en su conjunto nos ofrecen un cuadro falso. Ninguna deficiencia convierte automáticamente a nadie en una excelente persona.

Una barata literatura por entregas, que se difunde en gran cantidad de ejemplares y en numerosos países, utiliza ampliamente el modelo opuesto de rechazo al presentar a menudo al "malo" con alguna deficiencia física. Este tipo de lectura es un vivero de sentimientos de discriminación contra las personas impedidas.

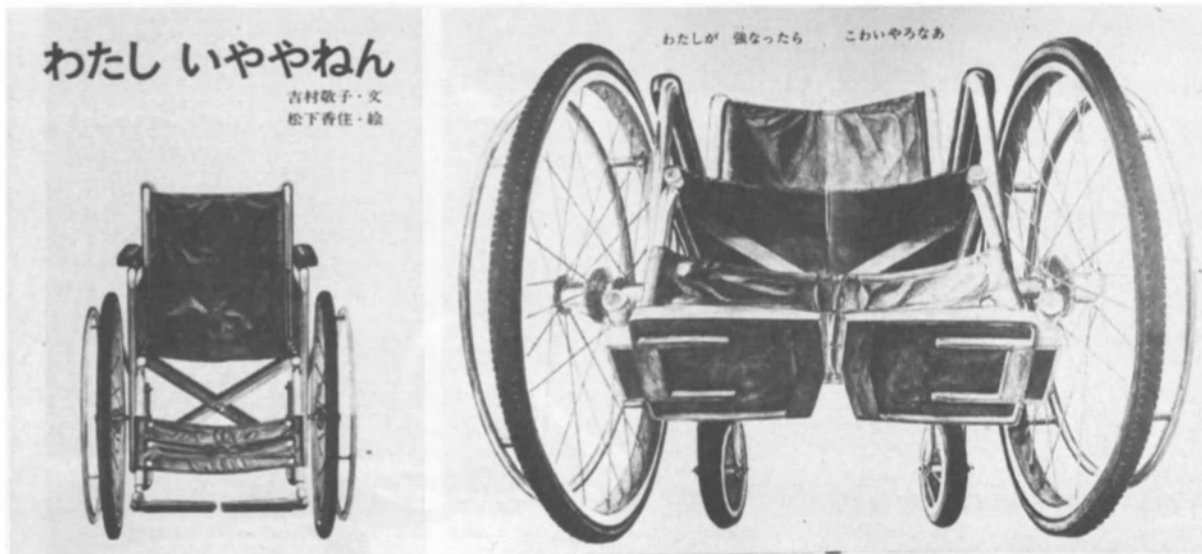
Asimismo, existen muchos libros que inducen a error en cuanto a los niños mentalmente deficientes. Numerosos autores, al describirlos, emplean la palabra *enfermo*. Esos niños no son enfermos, o no lo son más que otros, a menos que sufran de un sarampión, un resfriado o algo por el estilo. No son enfermos sino retrasados en su desarrollo mental. Otros autores nos presentan

a un niño autista que súbitamente se vuelve normal si su hermano es cariñoso con él, o a una niña que deja de tartamudear cuando obtiene el perro o el gato que deseaba, o a un muchacho que comienza a hablar en cuanto encuentra a un amigo, aunque anteriormente jamás había pronunciado una palabra. Eso puede suceder, pero es muy poco frecuente. Los niños disminuidos no se vuelven normales sino que crecen y se desarrollan.

La trampa más común en que caen los autores de esos libros consiste en concentrar la atención únicamente en la deficiencia y en hacer de los niños impedidos seres excepcionales. La verdad evidente es que un niño con una deficiencia es primero y ante todo un niño.

Necesitamos pues libros que contengan descripciones psicológicas justas del minúsculo como uno de los personajes principales y libros en los que los niños disminuidos aparezcan formando parte de su entorno co-

Dibujos de Kasumi Matsushita © Keiko Yoshimura-Kasumi Matsushita, 1980, Ed. Kaisei-Sha, Tokio



Keiko Yoshimura, de veinticinco años de edad, publicó recientemente en forma de libro un poema titulado "Los disminuidos también somos gente", que reproducimos en esta página. Se trata de una sincera confesión de sus sentimientos de impedido físico, confinado en una silla de ruedas a consecuencia de una parálisis cerebral que sufrió a los catorce meses de edad. El libro está profusamente ilustrado con dibujos en blanco y negro del artista Kasumi Matsushita, viejo amigo de Keiko, que representan una silla de ruedas.

LOS DISMINUIDOS TAMBIEN SOMOS GENTE

*Para ser sincero conmigo mismo
confieso
que no me gusta salir*

*Amo a la gente
pero odio el gentío
odio los lugares donde
puede haber una multitud*

*Los parques de atracciones
no me divierten
Las grandes tiendas son un infierno
En los cines incomodo a los demás*

*Para ser sincero conmigo mismo
confieso
que en verdad no me gusta salir*

*Odio a la gente cuando me miran de hito en hito
odio a la gente
cuando pretenden no verme*

*¿Por qué tiene que ser así?
Yo también soy la "gente"
no soy un habitante de otro planeta*

*Tampoco soy un monstruo
que tenga que esconderse*

*Tengo ganas de vivir
me gusta comer y beber
y me placen mis sentidos*

*Duermo, sueño y me despierto,
pienso, río y grito
y me place sentir*

*¿Por qué la gente me mira
o aparta de mí su mirada?
¿Por qué me tratan diferentemente?*

*Mi corazón se porta normalmente
late como debe
como otro cualquiera*

Los disminuidos también somos gente

*Cada ser humano es diferente
¿qué tiene de especial mi diferencia?*

*Una amiga me aconsejó diciéndome
Sé fuerte, sé valiente*

*Pensé en eso de ser fuerte y valiente
¿Qué significa para mí ser fuerte?
Si no soy fuerte ahora
¿cómo puedo volverme fuerte?*

*Si es preciso que llegue a ser fuerte
debe haber una manera*

*¿Pero qué cambiaría para mí
si fuera fuerte?*

*¿Serían divertidos los parques de atracciones?
¿Disfrutaría en las grandes tiendas?
¿Me gustaría la multitud?*

*Una amiga me aconsejó diciéndome
Sé fuerte, sé valiente*

*No comprendo esto de volverse fuerte
Tal vez ser fuerte
no es algo para mí*

*Si fuera fuerte
la gente me temería*

*Es mucho mejor que yo sea valiente
La gente me mirará de hito en hito
o apartará de mí su mirada
Pero si soy valiente no le daré importancia*

Keiko Yoshimura

mo las demás personas. Existen por fortuna obras de ese tipo, cuyos autores dan muestras de perspicacia y de vigor poético. Propio de muchos de ellos es declarar que su libro está destinado tanto a los niños como a los adultos, y es frecuente, además, que hayan tenido la experiencia de alguna deficiencia, ya sea por haberla padecido ellos mismos, ya por sufrirla alguno de sus hijos, amigos o vecinos.

La mayor parte de la literatura infantil sobre niños disminuidos nos habla de deficiencias físicas o sensoriales y la intención evidente de los autores es hacer que los lectores se identifiquen con esos personajes. Los libros sobre niños deficientes mentales son más raros y en su mayoría están escritos desde el punto de vista de una hermana o un hermano.

En el último decenio se han publicado también varios libros del género "fotonovela" sobre niños disminuidos. Ese material documental fascina a los jóvenes lectores

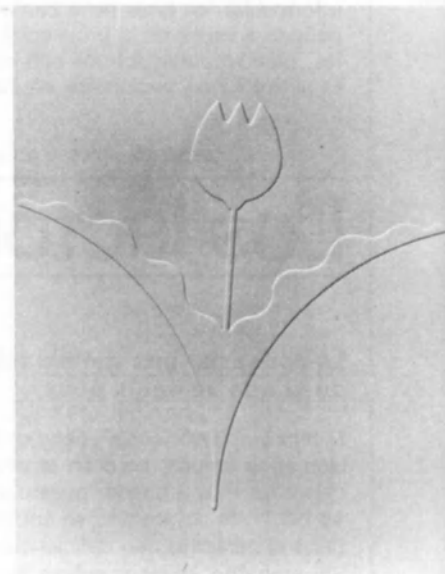
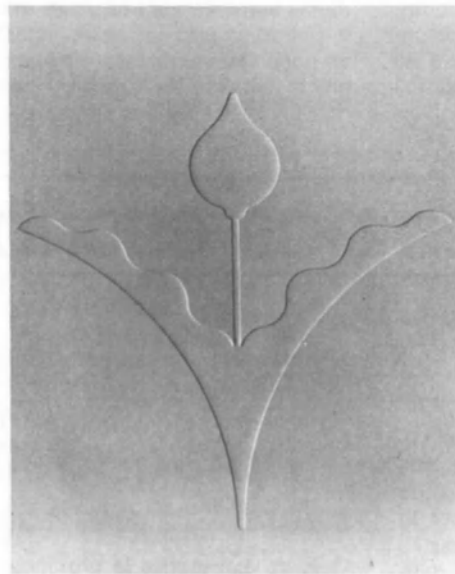
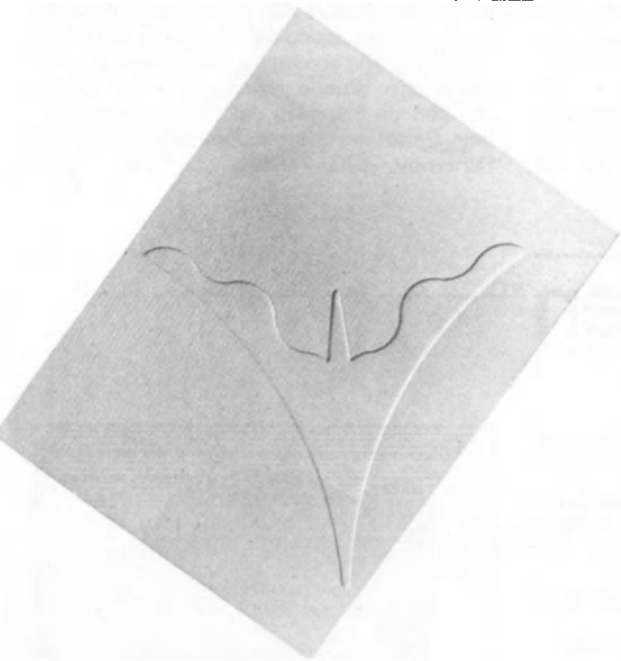
tanto como la ficción y contribuye a hacer que en su vida cotidiana se familiaricen con los niños impedidos. Y para estos últimos constituye un material excelente, ya que así pueden leer y contemplar escenas de la vida de otros niños semejantes a ellos y que luchan contra algunas de sus propias frustraciones.

Especial interés revisten los libros ilustrados cuyos autores —escritores o artistas— son padres o hermanos de niños con deficiencias y que emplean su experiencia personal y su ternura para tratar de explicar a otros niños lo que puede significar para una familia tener un hijo o un hermano impedido.

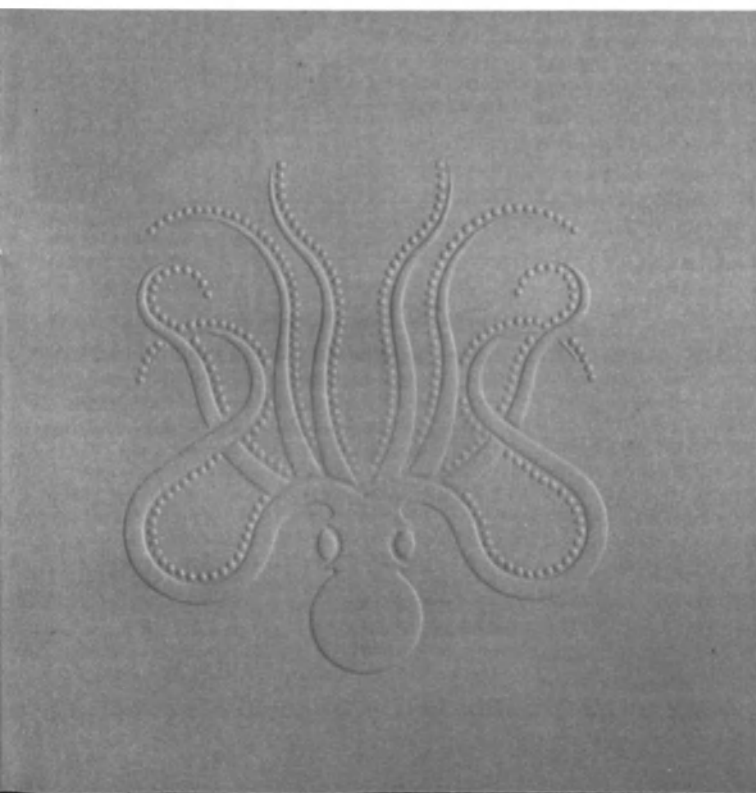
En muchos casos leer acerca de las experiencias de los demás puede constituir una ayuda para considerar la propia situación desde una perspectiva más amplia. Consuela saber que otros han pasado por la misma experiencia aun cuando su situación y sus condiciones de vida sean enteramente

distintas. Y hay personas para quienes la ficción puede ser una verdadera fuente de inspiración y estímulo para avanzar hacia la lucidez, el conocimiento y la aceptación de la propia realidad.

T. Örjasaeter



Fotos Shozo Murase © Graphic Design Associates, Tokio



Para ver con los dedos

Entre los libros destinados a los ciegos son raros los que contienen ilustraciones que estos puedan "ver" al tacto de la misma manera que pueden "leer" los textos publicados en braille. De ahí que el dibujante japonés Shozo Murase concibiera la idea de publicar una obra (cinco tomos en total) con ilustraciones en relieve. Las que se reproducen en esta página están tomadas del volumen destinado a hacer comprender a los niños ciegos la Naturaleza y algunos de los cambios que en ella se producen con el paso de las estaciones. Arriba, crecimiento de un tulpán ; a la izquierda, un pulpo.

LATITUDES Y LONGITUDES

Los Clubes de Amigos de la Unesco y el Año Internacional de los Impedidos

Los Clubes de Amigos de la Unesco — en total unos 2.500 en 78 países — participan en el Año Internacional de los Impedidos (All) con una gran variedad de iniciativas relacionadas con las necesidades y las culturas de las comunidades a las que pertenecen.

Los Clubes han sido particularmente eficaces en la difusión de los objetivos del All. Muchos de ellos, en especial los de Bélgica, España, Estados Unidos, Francia, India, Japón y Mauricio, han dedicado la totalidad o una parte de sus boletines informativos a la publicación de artículos sobre los temas que abarca el All y han editado y distribuido carteles, folletos y otros documentos.

He aquí algunos ejemplos de las actividades de los Clubes de Amigos de la Unesco de diversos lugares del mundo relacionadas con el All : en *Marruecos*, la Federación de Clubes ha emprendido una campaña de información en unas doce ciudades, acompañada a veces de la proyección de películas, para recaudar fondos con destino a las organizaciones nacionales en favor de los

impedidos. Los 80 Clubes de *Mauricio* han elaborado un cuestionario sobre la situación de los impedidos a fin de contribuir a la comprensión de sus problemas y sus necesidades. Algo similar se ha hecho en la *India*. El Club de Mangalore, por ejemplo, ha llevado a cabo una encuesta entre las personas disminuidas de una de las aldeas que el Club ha "adoptado", como preámbulo a la labor que va a realizar en beneficio de aquellas. Por su parte, los "Amigos de la Unesco" de Nagpur celebraron un coloquio público sobre las deficiencias y facilitaron medicamentos y otros artículos a los centros locales para impedidos. En *Gabón* se ha creado un Club Ibobu (palabra que en gabonés significa "impedido"). En *Japón*, la Federación de Clubes de Amigos de la Unesco, que abarca unas 450 asociaciones de jóvenes y de adultos, ha lanzado una campaña nacional de recaudación de fondos destinada al Programa de Acción Conjunta de la Unesco (véase la pág. 15). En *Italia*, el Centro para la Unesco, de Florencia, está ampliando su labor en favor de los niños impedidos mediante la enseñanza de las primeras letras en los hospitales infantiles. En el *Congo* se está utilizando ingeniosamente un concurso interescolar de juegos para llamar la atención hacia el All. Finalmente, los

Club de *Ecuador* han publicado un folleto que concluye con la pregunta : "¿Cómo podemos ayudar *nosotros* ?".

Una bibliografía sobre y para los niños minusválidos

La Biblioteca Internacional de la Juventud, de Munich, ha realizado para la Unesco una encuesta mundial acerca de los materiales de lectura sobre y para los niños impedidos, que se publicará próximamente. La obra contiene una vasta selección de títulos, cada uno de ellos seguido de una breve descripción en inglés, clasificados por país, lengua, autor, edad para la lectura y tipo de deficiencia. Figuran en la lista libros *destinados a niños y jóvenes disminuidos*, libros para niños y jóvenes *sobre los disminuidos* y libros *para jóvenes* que se proponen explicar los *problemas especiales de los disminuidos*. La bibliografía aparecerá hacia fines del presente año. Puede solicitarse a : Unesco, División de Fomento del Libro e Intercambios Culturales Internacionales, 7 place de Fontenoy, 75700 París.

Los lectores nos escriben

La epilepsia, una deficiencia de la que se habla poco

El término "deficiencia" tiene una significación muy amplia, pero en el lenguaje corriente es muy limitada, puesto que cuando se habla de deficientes se entiende por lo general personas con deficiencias físicas. Sin embargo, quienes sufren de otras deficiencias son también deficientes que en la vida social tropiezan con problemas más difíciles aun de hacer aceptar a los demás y, por ende, de soportarlos ellos mismos.

He aquí un ejemplo corriente : se empleará sin mayores dificultades a un impedido condenado a una silla de ruedas o que no tenga sino un solo brazo, pero se rechazará categóricamente a un epiléptico que, pese a ello, puede realizar un trabajo de igual calidad.

Yo mismo sufro de epilepsia desde hace 18 años. Me es imposible encontrar un empleo, cualquiera que sea, o, dicho de otra manera, vivir como todo el mundo, por el simple hecho de que mi etiqueta de "epiléptico" crea un sentimiento de temor frente a un mal poco conocido todavía. Pero nadie ha negado jamás el valor de las obras de Flaubert, Moliere, Dostoievsky, Maupassant y tantos otros bajo el pretexto de que eran epilépticos (aunque, claro está, no pretendo compararme con ellos).

Estoy convencido de que si se informara al público acerca de la epilepsia, forma de enfermedad nerviosa que, pese a originarse en el cerebro, nada tiene que ver con la locura, se mejoraría notablemente la acepta-

ción de los epilépticos por parte de la sociedad, facilitando así su integración en ella.

Yves Dupin
Burdeos, Francia

El mundo en la punta de los dedos

Quisiera expresarles la profunda gratitud y satisfacción que he experimentado al recibir *El Correo de la Unesco en braille*. Esta revista, a más de su importancia cultural intrínseca, constituye para nosotros los ciegos la única oportunidad de instruirnos y de estar informados acerca de los problemas mundiales. Les ruego que me incluyan en la lista de suscriptores.

Antoine Tchaby
Provincia del Litoral
Camerún

Una deficiencia al tratar de los deficientes

El número de enero pasado, sobre el "Año Internacional de los Impedidos", está dedicado casi por entero a las deficiencias "nobles". ¿Cuándo veremos en la portada, por ejemplo, el rostro de un niño mongólico ? A menos que, al tratarse de las desgracias de esos inocentes, un racismo inconsciente (o mañoso) oriente los pensamientos y los actos de los redactores de la revista.

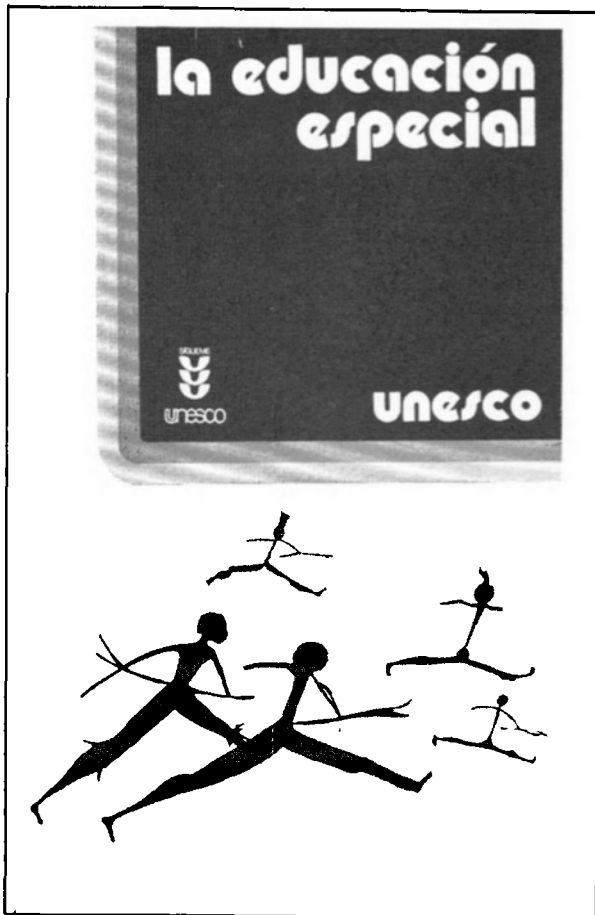
Georges Leugé
Rouen, Francia



Las fronteras indicadas en este mapa no suponen reconocimiento oficial alguno por parte de la Unesco o de las Naciones Unidas.

Rectificación

Este mapa de Yugoslavia rectifica una parte del que apareció en la página 16 de *El Correo de la Unesco* de noviembre de 1980. Dada su escala sumamente reducida esta rectificación sólo tiene un valor informativo.



Algunas obras de la Unesco sobre la educación de los minusválidos

- La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación**, por John McKenna y otros
Obra producida en coedición por Ediciones Sígueme, España, y la Unesco. Derechos exclusivos de venta para España: Ediciones Sígueme. En el resto del mundo la obra puede ser adquirida a través de los distribuidores de ambos coeditores.
387 páginas, 28 francos franceses
- Educación constructiva para grupos especiales. Niños con problemas de aprendizaje**, por W.D. Wall
Obra producida en coedición por Voluntad Editores, Bogotá, y la Unesco. Derechos exclusivos de venta para Colombia: Voluntad Editores. En el resto del mundo la obra puede ser adquirida a través de los distribuidores de ambos coeditores.
156 páginas, 35 francos
- El derecho del niño a la educación**, edición de Gastón Mialaret.
268 páginas.
- Monografías sobre educación especial (Cuba, Japón, Kenia, Suecia)**.
207 páginas, 24 francos
- La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial (Austria, Colombia, Irán, Túnez)**
229 páginas, 36 francos

Para renovar su suscripción y pedir otras publicaciones de la Unesco

Pueden pedirse las publicaciones de la Unesco en las librerías o directamente al agente general de la Organización. Los nombres de los agentes que no figuren en esta lista se comunicarán al que los pida por escrito. Los pagos pueden efectuarse en la moneda de cada país.

ANGOLA. (República Popular de) Casa Progresso/Secção Angola Média, Calçada de Gregorio Ferreira 30, c.p. 10510, Luanda BG, Luanda.

ARGENTINA. Librería El Correo de la Unesco, EDILYR S.R.L., Tucumán 1685 (P.B."A") 1050 Buenos Aires.

Correo Argentino	CENTRAL (B)	TARIFA REDUCIDA CONCESION N° 274
		FRANQUEO PAGADO CONCESION N° 4074

REP. FED. DE ALEMANIA. Todas las publicaciones con excepción de *El Correo de la Unesco*: Karger Verlag D-8034, Germering / München Postfach 2. Para *El Correo de la Unesco* en español, alemán, inglés y francés: Mr. Herbert Baum, Deutscher Unesco-Kurier Vertrieb, Besaltstrasse 57, 5300 Bonn 3. Mapas científicas solamente: Geo Center, Postfach 800830, 7 Stuttgart 80. — **BOLIVIA.** Los Amigos del Libro, casilla postal 4415, La Paz; Avenida de las Herólnas 3712, casilla postal 450, Cochabamba. — **BRASIL.** Fundação Getúlio Vargas, Editora-Divisão de Vendas, caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, Rio de Janeiro,

R.J. (CEP. 20000). Livros e Revistas Técnicos Ltda., Av. Brigadeiro Faria Lima, 1709 - 6° andar, Sao Paulo, y sucursales: Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Recife — **COLOMBIA.** Cruz del Sur, calle 22, n° 6-32, Bogotá. Instituto Colombiano de Cultura, carrera 3ª, n° 18/24, Bogotá. — **COSTA RICA.** Librería Trejos S.A., apartado 1313, San José. — **CUBA.** Empresa COPREFIL, Dragones n° 456, e/Lealtad y Campanario, Habana 2. — **CHILE.** Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, casilla 10220, Santiago. Librería La Biblioteca, Alejandro I 867, casilla 5602, Santiago 2. — **REPUBLICA DOMINICANA.** Librería Blasco, Avenida Bolívar, no. 402, esq. Hermanos Deline, Santo Domingo. — **ECUADOR.** Revistas solamente: RAYD de Publicaciones, Av. Colombia 248 (Ed. Jaramillo Arteaga), oficina 205, apartado 2610, Quito; libros solamente: Librería Pomaire, Amazonas 863, Quito; todas las publicaciones: Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correos 3542, Guayaquil. — **ESPAÑA.** MUNDI-PRENSA LIBROS S.A., Castelló 37, Madrid 1; Ediciones LIBER, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya); DONAIRE, Ronda de Outeiro 20, apartado de correos 341, La Coruña; Librería AL-ANDALUS, Roldana 1 y 3, Sevilla 4; Librería CASTELLS, Ronda Universidad 13, Barcelona 7. — **ESTADOS UNIDOS DE AMERICA.** Unipub, 345, Park Avenue South, Nueva York, N.Y. 10010. Para *El Correo de la Unesco*: Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, Nueva York, N.Y. 10022. — **FILIPINAS.** The Modern Book

Co., 926 Rizal Avenue, P.O. Box 632, Manila, D-404. — **FRANCIA.** Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 París (CCP París 12.598-48). — **GUATEMALA.** Comisión Guatemalteca de Cooperación con la Unesco, 3ª Avenida 13-30, Zona 1, apartado postal 244, Guatemala. — **HONDURAS.** Librería Navarro, 2ª Avenida N° 201, Comayagua, Tegucigalpa. — **JAMAICA.** Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366, 101 Water Lane, Kingston. — **MARRUECOS.** Librairie "Aux Belles Images", 281, avenue Mohammed V, Rabat; *El Correo de la Unesco* para el personal docente: Comisión Marroquí para la Unesco, 19, rue Oqba, B.P. 420, Rabat (C.C.P. 324-45). — **MEXICO.** Librería El Correo de la Unesco, Actipán 66, Colonia del Valle, México 12, D.F. — **MOZAMBIQUE.** Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, 1921, r/c e 1º andar, Maputo. — **PARAGUAY.** Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly de García Astillero, Pte. Franco 580, Asunción. — **PERU.** Editorial Losada Peruana, Jirón Contumaza 1050, apartado 472, Lima. — **POR-TUGAL.** Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, Lisboa 1117 Codex. — **PUERTO RICO.** Librería Alma Mater, Cabrera 867, Río Piedras, Puerto Rico 00925. — **REINO UNIDO.** H.M. Stationery Office, P.O. Box 569, Londres S.E. 1. — **URUGUAY.** Editorial Losada Uruguaya, S.A., Maldonado 1092, Montevideo. — **VENEZUELA.** Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, apartado 60337, Caracas 1060-A; La Muralla Distribuciones, S.A., 4a. Avenida entre 3a. y 4a. transversal, "Quinta Irenalis" Los Palos Grandes, Caracas 106.



¿Integración o separación?

¿Deben los niños minusválidos ser educados en establecimientos especialmente concebidos para ellos o, por el contrario, integrarse más o menos plenamente en el sistema ordinario de educación? A este problema candente y controvertido, sobre el que hoy se interroga el mundo, tratan de responder los textos de las páginas 16 y 20. En la foto, un niño deficiente y una niña normal en una escuela maternal de París donde se practica la integración.