

## LA EDUCACIÓN ESPECIAL

### EDITORIAL

#### **Inclusión: coste económico, coste social**

Juan Vicente Ansa Erice, Director del CREENA

### PERSONAS

#### **El enfoque personal en la escuela inclusiva**

Luis Arbea Aranguren, UNED Pamplona

#### **La organización de la Educación Especial en Navarra**

M<sup>º</sup> Teresa Toca López de Torre, Jefa de la Sección de Necesidades Educativas Específicas, Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración.

#### **Los profesionales de la Educación Especial**

Mikel San Julián Resano, C.P. de Educación Especial "Andrés Muñoz Garde"

#### **La voz de los padres**

Carmen Gorricho, Madre de una adolescente con Discapacidad intelectual

#### **Los protagonistas**

Idoya Jorajuría Galex, Alumna de la Universidad Pública de Navarra con parálisis cerebral

### FORO

#### **La atención temprana: la aventura de ayudar a crecer**

Pablo Maraví Artieda, Coordinador Escuelas Infantiles, Centro de Recursos de Educación Especial, Departamento de Educación y M<sup>º</sup> Pilar Elcarte Elcarte, Coordinadora Programa de Atención temprana, Instituto Navarro de Bienestar Social

#### **La integración en Infantil y Primaria**

Carmen Paternain Miranda, Orientadora equipo de Psíquicos del CREENA

#### **La diversidad en la etapa Secundaria**

Isabel Valdelomar, Orientadora I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona

#### **Las unidades específicas para el alumnado con Trastorno General del Desarrollo**

Rafael Belarra, Orientador escolar C.P. San Pedro de Mutilva Baja

### NOTICIAS DE PRENSA BIBLIOGRAFÍA RESEÑA DE LEGISLACIÓN



# Editorial

## INCLUSIÓN: COSTE ECONÓMICO, COSTE SOCIAL

**Juan Vicente Ansa Erice**  
Director del CREENA

*"Inclusion –that is what development is all about– to bring into society people that have never been a part of it"*  
*(Inclusión es todo aquello de lo que trata el desarrollo: Incorporar a la sociedad a gente que nunca ha sido parte de ella)*

James D. Wolfensohn, expresidente del Banco Mundial

Dos años después del primer Congreso de Educación y Personas con Discapacidad cuyo lema fue "Conciencia, compromiso y mejora continua" toca hablar de economía y desarrollo.

Incorporar a la sociedad a las personas con discapacidad requiere un importante esfuerzo educativo para dotarlas de las herramientas necesarias para alcanzar cotas de autodeterminación que, en definitiva, les permitan alcanzar una calidad de vida satisfactoria. Indudablemente, esto tiene un coste económico.

Podemos elegir entre invertir ahora en la educación de estas personas, hacerlo más adelante en instituciones asistenciales o pagar el coste social que supone la dependencia. Y creo haber leído en algún sitio que el coste social es un coste económico no contabilizado, pero doloroso.

La inclusión de las personas con discapacidad en el binomio producción-consumo, además de ser económicamente rentable, tiene un valor añadido, inmaterial pero crucial: producen conciencia, producen desarrollo, producen sociedad. Admito que, en la confianza de alcan-



Juan Vicente Ansa Erice

zar la edad suficiente para llegar ser una persona dependiente, espero beneficiarme de ello.

Nadie duda de que el anagrama de Nike © o de la ISO 2000 © en la cabecera de un "stand" o en la recepción de una empresa suponen un marchamo de calidad; la seriedad, la sonrisa o la profesionalidad de una persona con discapacidad en ese mismo lugar, aportan un valor añadido económico y social mayor.

En nuestros colegios está generalizada la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Todo el alumnado goza de la oportunidad de convivir con un/una alumno/a con discapacidad; de convivir con un alumno/a excepcional que le va a permitir disfrutar de experiencias de solidaridad, respeto, afectividad, democracia ... Valores que sólo la convivencia aporta.

No obstante, en el campo de la Educación Especial existe una tensión dialéctica entre inclusión y especialización; entre integración y sectorización. En esta tensión, no podemos negarlo, confluyen cuestiones psicopedagógicas y económicas.

El desarraigo que en muchos casos supone la sectorización de determinados abordajes educativos especializados y necesarios tiene un coste social alto. La atención a un alumno/a con necesidades educativas especiales tiene, en algunas zonas, un coste económico alto.

En ocasiones, los entornos que la sectorización permite son necesarios para alcanzar el proyecto de vida que se plantea este alumnado y sus familias; en ocasiones, para conseguir el mismo objetivo hay que primar la integración.

Teniendo como premisa la adecuada atención al alumnado, encontrar un equilibrio entre coste económico y coste social es complicado. Para la premisa, será necesario escuchar a los técnicos. Para lograr el equilibrio es necesario un complejo proceso de diálogo en el que los proyectos vitales del alumnado y sus familias deben tener un importante peso específico. Si en este dialogo se implican, además, todos los agentes que forman la Comunidad Educativa, se producirá conciencia, desarrollo, sociedad...

Y yo, lo admito, espero beneficiarme de ello.

Seamos egoístas, invirtamos en educación.

# Personas

## EL ENFOQUE PERSONAL EN LA ESCUELA INCLUSIVA

**Luis Arbea Aranguren**  
UNED Pamplona

Ya han pasado más de 20 años desde que comenzaron las experiencias de integración. El principio de normalización que soportaba el Real Decreto del 85 trataba de ubicar a los alumnos con nee, en un contexto más nor-

malizado, más justo para este tipo de personas. Ciertamente fue un gran avance. Supuso un gran esfuerzo de profesionales, ilusionados, convencidos y comprometidos. Pero también supuso, además de una más natural y correcta escolarización de las personas con necesidades educativas especiales, el superar el enfoque médico-asistencial que predominaba en el sector, en favor de un enfoque claramente educativo. Ha llovido mucho y evidentemente hemos ido avanzando en proporcionar la mejor respuesta educativa que no es otra que la respuesta más

# Personas

ética. Una gran inversión en recursos humanos y de formación han intentado sostener este proceso. Sin embargo a uno le queda la impresión de que podíamos haber hecho mucho más y de que nuestras escuelas (salvo maravillosas excepciones), con los mismos recursos, podrían educar mejor a este tipo de niños y niñas.



Luis Arbea Aranguren

También hace ya 10 años que el NCOR (National Center Outcome Resources) sugiere un nuevo enfoque, el llamado "personal" para abordar la educación de las personas con dificultades. Este enfoque, de profundo carácter ético, —no habla de moralinas sino de derechos—, intenta superar el carácter compensatorio del enfoque anterior (el "funcional-pedagógico") y añade a la capacitación del individuo como objetivo fundamental algo tan tópico, tan utópico y tan cabal como la autorrealización personal (en el más estricto y elevado sentido maslowiano) para todas las personas por grave la discapacidad que tuvieran. Un modelo que, nos recuerda el carácter radicalmente humano de la persona más afectada y sus incontestables derechos.

Así, desde esta perspectiva, ya no sólo interesa la reducción de sus síntomas (enfoque médico), ni el máximo desarrollo de sus funciones adaptativas (enfoque funcional), sino que ADEMÁS nos interesan como contenidos prioritarios de acción educativa, sus sueños, sus ilusiones y sus proyectos de vida. La verdad es que se trata de un planteamiento de máxima justicia y que es (incorporando los anteriores) el que mejor posibilita el DERECHO a la inclusión del que tanto se habla ahora.

Pero, ¿qué significa toda esta palabrería?, ¿aporta este planteamiento algo más que bonitas palabras y buenos deseos?, ¿implica algo nuevo para la práctica educativa?

De entrada, esta aceptación incondicional de su ser persona y de sus derechos, nos conduce a una superación de los programas compensatorios en la escuela, en favor de programas personales (y personalizados) y genuinamente educativos en los que el alumnado forma parte activa de la escuela, es protagonista de ella y desarrolla la máxima autodeterminación y, por ende, la máxima calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trataría, en última instancia, de una práctica profesional basada en compartir el proyecto educativo, esto es, en "lo que yo puedo hacer DESDE Y CON el alumno y la alumna" y no tanto en lo que "la escuela trabaja PARA los alumnos" (fundamento básico en el estilo compensatorio).

Por otra parte y de la mano de la reflexión anterior, un enfoque personal nos debe conducir a huir en el contexto de la relación educativa de ayuda, de actitudes auto-

ritarias y/o paternalistas tan frecuentes en el trato con este tipo de alumnado, a favor de un estilo de respeto, humanista, centrado en la persona y no en sus carencias, y en el que las personas son protagonistas de su propio proceso educativo. Una relación de ayuda fundamentada menos en la compasión y más en los derechos del usuario y más en las obligaciones de administradores y educadores.

Finalmente, un modelo así planteado que prioriza los sueños y los proyectos vitales, nos debería llevar a abrir la escuela a la comunidad ampliando las redes comunitarias y sus ofertas educativas trascendiendo el horario y las cuatro paredes de la escuela en un programa solidario de comunidad de aprendizaje.

La verdad es que suena bonito, quizás demasiado bonito, quizás por ello resulta un modelo que apenas lo practicamos. La triste realidad es que se trata de un modelo tan "fantástico" que no nos lo acabamos de creer. Ni políticos, ni administradores, ni profesionales y en muchas ocasiones ni los propios familiares. Y no sólo por la percepción de utopía que sugiere el modelo (curiosamente surgido en USA), sino, además, porque un enfoque así implica en cierta manera (o cuando menos sugiere) un nuevo tipo, si no de sociedad, sí al menos de actitud de vida, una nueva escala de valores y, en definitiva, un examen de nuestra identidad existencial (permítanme la pedería). Y es que efectivamente, no estamos para cambiar el chip, bastantes problemas tiene la escuela como para que nos planteemos estas sofisticaciones éticas, bastantes y mayores problemas tengo yo como para complirme ahora la vida con esas poesías... Se tratan de excusas comprensibles y naturales que todos nos las presentamos, pero son excusas planteadas desde la prepotencia de la "normalidad" y de la rentabilidad y desde la más supina ignorancia pues nos hemos olvidado de algo tan elemental como que el derecho no está en mí sino en los alumnos y alumnas.

Y no va a existir la mejor respuesta educativa posible si no somos los mejores profesionales posibles. Y no vamos a ser los mejores administradores y/o educadores si no adquirimos ese compromiso ético y real, y esto nos va a ser imposible porque no tenemos una conciencia profunda del tema porque, en el fondo, nos sentimos diferentes y superiores a las personas con discapacidad y no creemos en estos planteamientos, que, de creerlos, nos pueden romper esquemas y complicarnos la existencia. Y es que la utopía es loca y necesariamente incómoda. Pero todos sabemos que son las utopías las que nos hacen caminar, avanzar, nos conducen al compromiso y nos ayudan, en definitiva, a crecer.

Una reflexión final y de gran actualidad: nos está llegando la ley de la Dependencia con la sana intención de mejorar la respuesta de la sociedad a una realidad todavía mal tratada. Bienvenida sea. Nos traerá un buen número de necesarios recursos, de buenas disposiciones y de excelentes intenciones. Que no sea sólo una manera neoliberal de lavarnos la conciencia. Y empecemos a desarrollarla desde un enfoque "ético y personal".

## LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN NAVARRA

**M<sup>re</sup> Teresa Toca López de Torre**  
**Jefa de la Sección de Necesidades Educativas Específicas, Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración.**

La Educación Especial ha experimentado profundos cambios que la han hecho avanzar desde posiciones segregadoras hasta los actuales planteamientos más integradores que la han introducido dentro del sistema educativo ordinario.



*Teresa Toca López de Torre*

En cumplimiento de la normativa estatal: Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982), Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y R.D. 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y de la normativa específica de la Comunidad Foral, las propuestas educativas integradoras para la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) han constituido una constante en las políticas educativas de las distintas administraciones forales que han aplicado los principios básicos de normalización, integración, individualización y sectorización de los recursos específicos de difícil generalización para la atención a las NEE.

La atención al alumnado con NEE se incluye en el marco general de Atención a la Diversidad. La diversidad hace referencia a las diferencias que presenta el alumnado ante los aprendizajes escolares las cuales, independientemente de las causas que las originan, configuran un continuo de necesidades, desde las transitorias hasta las más graves y permanentes y, a su vez, conllevan un continuo de respuestas educativas desde las más ordinarias hasta las complementarias, específicas y extraordinarias.

La gestión y organización de la educación especial en Navarra es responsabilidad del Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración del Departamento de Educación y se establece, principalmente, en función de dos parámetros: por un lado, la gestión de los recursos humanos específicos de apoyo educativo a las necesidades educativas especiales, y por otro, las modalidades, los criterios y el procedimiento para la escolarización de estos alumnos.

Con respecto a la organización de los recursos personales de apoyo, Navarra ha establecido una estructura en tres niveles consecutivos, teniendo en cuenta que en 1990 se generalizó la integración a todos los centros educativos, y se ha hecho siguiendo el continuo de menor a mayor ne-

cesidad educativa que presenta el alumnado y con unas medidas de apoyo de menor a mayor especialización. Estos tres niveles son:

- El nivel ordinario: constituido por los recursos especializados con los que pueden contar los centros: orientador y profesor especialista en Pedagogía Terapéutica.
- El nivel sectorial: constituido por los recursos específicos de zona o sector, como son los fisioterapeutas, logopedas, cuidadores, que atienden al alumnado con necesidades educativas especiales en siete zonas educativas: Elizondo, Iruzun, Lumbier, Pamplona, Estella, Tafalla y Tudela.
- El nivel provincial: constituido por el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) y su extensión en Tudela que centraliza los equipos y recursos más especializados para el apoyo a todos los centros educativos de Navarra. El CREENA ayuda a unificar criterios de actuación, proporciona ayuda y recursos necesarios a los centros con carácter subsidiario y complementario a los recursos ya existentes en los mismos, centraliza la información y asesora en la ordenación, organización y gestión de la Educación Especial en Navarra. El CREENA nace mediante el Decreto Foral 76/1993.

El segundo parámetro al que hacía referencia para explicar la organización de la educación especial en Navarra es el relativo a las modalidades, los criterios y el procedimiento de escolarización de estos alumnos.

En Navarra hay dos modalidades de escolarización, a saber:

- Centro Ordinario.
- Centro de Educación Especial.

Como regla general se propone la escolarización en "Centro Ordinario" cuando las necesidades educativas especiales del alumno puedan ser atendidas con los recursos habituales, personales y materiales, con los que pueden contar los centros escolares: orientador, profesor de terapéutica, logopedas, cuidadores, fisioterapeutas y apoyos externos del CREENA.

Se opta por la modalidad de Centro de Educación Especial cuando las necesidades educativas especiales del alumno requieren condiciones de atención individualizada permanente y actuaciones especiales que no pueden ser proporcionadas desde un centro educativo ordinario.

En Navarra durante el curso académico 2004-05 se alcanzó un nivel de integración del 85% y los centros de Educación Especial acogieron, tan sólo al 15%, 255 alumnos de entre 3 y 21 años. Nuestra Comunidad Foral cuenta con dos centros de educación especial públicos: Andrés Muñoz Garde (Pamplona) y Torre Monreal (Tudela), otros dos centros concertados: El Molino (Pamplona)

# Personas

e Isterría (Ibero) y con el centro privado Virgen de Orreaga (Cizur).

A su vez, cada modalidad de escolarización contempla diferentes opciones organizativas que persiguen ajustar lo más posible los apoyos pedagógicos a las necesidades individuales que presenta cada alumno. Las opciones organizativas dentro de la modalidad de "Centro ordinario" son:

- Los centros de integración preferente para discapacitados motóricos y auditivos.
- El Programa Terapéutico Educativo: para niños en edad infantil y primeros ciclos de Educación Primaria que presentan trastornos generalizados del desarrollo y de la comunicación. Se realiza en coordinación con el Departamento de Salud.
- Las unidades de transición/TGD: que atienden a alumnos de Enseñanza Primaria con trastornos generalizados del desarrollo y/o trastornos graves de la comunicación. En este curso 2005-06 hay 5 unidades, 4 en Pamplona y 1 en Tudela. Su ratio es de 3/5 alumnos por unidad.
- Las Unidades de Currículo Específico (UCE): reguladas por la O.F. 133/98 y que atienden en Educación Secundaria Obligatoria a alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica ligera o media que haya estado escolarizado en centros ordinarios durante la etapa de E. Primaria. En el presente curso contamos con: 32 unidades repartidas por toda la geografía navarra, 23 en centros públicos y 9 en concertados. La ratio de estas unidades es de 6/7 alumnos.
- Los Programas de Iniciación Profesional Especial (PIPE): son estructuras sectorizadas de atención a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica en la etapa postobligatoria y cuyo objetivo es la formación pre-profesional de alumnos menores de 21 años con expectativas razonables de inserción laboral al término de su escolaridad, al menos en centros especiales de empleo. En el curso 2005-06 la oferta de PIPE es de 7 en centros públicos y 3 en centros concertados. La ratio de alumnos por aula es de 9/12, excepto si son multinivelares que se reduciría a 6/8 alumnos por Programa.

En cuanto a las opciones organizativas de la modalidad de "Centro de Educación Especial" se cuenta con :

- Las aulas alternativas a Centro de Educación Especial en zona rural: son aulas que están sectorizadas en función de las necesidades que se presentan en las áreas rurales. Su objetivo es escolarizar a los niños gravemente afectados ajustando lo más posible el tipo y grado de ayuda educativa que requieren procurando no desarraigarlos de su entorno habitual a temprana edad, así como eliminar las incomodidades y perjuicios que puede ocasionarles el transporte diario

de largo recorrido. En el presente curso académico contamos con tres aulas alternativas situadas en Estella, Tafalla y San Adrián. Su ratio oscila entre 3/5 alumnos por aula.

- Los Programas de escolarización combinada.
- Los Programas de Iniciación Profesional Especial (PIPE) en centros de Educación Especial.

En Navarra el procedimiento para la escolarización de los alumnos con NEE está regulado por la O.F. 39/2001 donde se explican claramente los pasos a seguir y se precisan los momentos de intervención de los distintos profesionales así como también de la propia Administración.

El número de alumnos con necesidades educativas especiales que se censó en el curso 2004-05 ascendió a 1756, lo que supone alrededor del 2,2% del alumnado total. La discapacidad se distribuye en torno a diferentes ejes: psíquico, comunicativo, motórico, visual, auditivo, comportamental y plurideficientes. Igualmente, se atiende la superdotación aplicando medidas de ampliación, enriquecimiento curricular y flexibilización.

Navarra, además, ha creado un sistema de ayudas y becas de educación especial así como una amplia oferta de actividades de formación para el profesorado. También realiza anualmente una convocatoria pública de dotación de recursos para la atención al alumnado de necesidades educativas especiales escolarizado en centros concertados.

Finalmente, es preciso señalar que el Departamento de Educación mantiene diferentes convenios de colaboración: con Bienestar Social para la atención educativa de alumnos con discapacidad profunda y plurideficientes en régimen residencial y con los Equipos de Atención Temprana; con el Departamento de Salud para la coordinación de la Unidad Educativa Hospitalaria del Hospital Virgen del Camino, para la atención fisioterapéutica del alumnado con discapacidad motórica y para el desarrollo del Programa Terapéutico-Educativo; con la ONCE para la atención de los niños ciegos y con baja visión en edad escolar y con la Fundación CAN impulsando los Programas de Atención Hospitalaria y Domiciliaria.

En conclusión, se puede afirmar que son muchos los esfuerzos que se han hecho en los últimos años en Navarra en favor de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero es necesario seguir avanzando. Actualmente el reto es la denominada "inclusión", es decir, la aplicación de la idea de que el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales es responsabilidad de todos y, por tanto, debe implicarse en ello, toda la comunidad educativa: profesores ordinarios, especialistas, compañeros, familias, personal no docente, administración, etc. Conseguir para estos alumnos una educación de calidad no sólo es su derecho sino también nuestra obligación.

## LA ATENCIÓN TEMPRANA: LA AVENTURA DE AYUDAR A CRECER

**Pablo Maraví Artieda**

**Coordinador Escuelas Infantiles, Centro de Recursos de Educación Especial. Departamento de Educación**

**M<sup>ra</sup> Pilar Elcarte Elcarte**

**Coordinadora Programa de Atención temprana. Instituto Navarro de Bienestar Social**

Durante bastante tiempo la atención temprana ha sido considerada como una intervención rehabilitadora dirigida únicamente al niño con alguna discapacidad con el fin de mejorar su desarrollo.

Es sabido que el término estimulación precoz ha dado paso, parece que de forma definitiva, al de Atención Temprana (AT) que abarca un conjunto de actuaciones más amplias dirigidas no solo al niño, sino también a la familia y al entorno próximo.

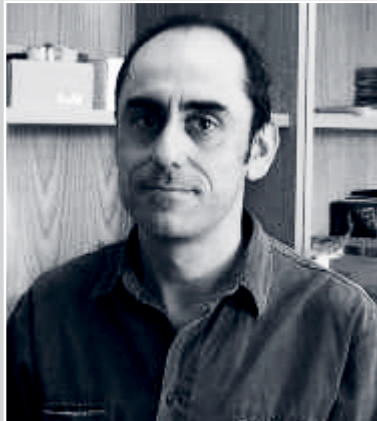
Todos estos cambios de enfoque en la intervención

en la primera infancia impulsaron en el año 2000 la publicación del "Libro Blanco de la AT" que marcó un hito en su historia y en el que se recogen los principales acuerdos filosóficos y conceptuales entre los profesionales de diferentes instituciones y entidades.

Como consecuencia de todo ello, actualmente se entiende por AT, tal y como se define en el Libro Blanco:

"El conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en el desarrollo o con riesgo de perderlos.

Estas intervenciones deben contemplar la globalidad del niño y han de ser planificadas por un equipo con claro enfoque interdisciplinar".



*Pablo Maraví Artieda*



*Pilar Elcarte Elcarte*

Por otra parte, el reconocimiento que tiene hoy en día la intervención temprana se debe a realidades tan significativas como las siguientes:

1. Porque funciona como compensadora de desigualdades. Los niños que, por unas razones u otras, se encuentran con circunstancias que les dificultan un desarrollo normalizado se presentan ante la vida en clara desigualdad respecto a otros niños de su misma edad.
2. Porque el desarrollo infantil en los primeros años se caracteriza por una progresiva adquisición de funciones tan importantes como el control postural, la autonomía en el desplazamiento, la comunicación, el lenguaje verbal y la interacción social.
3. Porque el sistema nervioso se encuentra en esta primera infancia en una etapa de maduración y de importante plasticidad.

Sin embargo, aunque existe un gran consenso conceptual entre los diferentes profesionales de AT, la organización de los servicios y la coordinación entre los mismos es compleja porque su ámbito de intervención es muy amplio y porque confluyen diferentes organizaciones y profesionales.

La experiencia de colaboración entre los Departamentos de Educación y Bienestar Social en el ámbito de la AT es un claro exponente de los esfuerzos que se están realizando para ofrecer un servicio de calidad entre dos programas complementarios.

Por una parte, se encuentran los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIATs), dependientes del Instituto Navarro de Bienestar Social y, por otra, el equipo de AT del Centro de Recursos de Educación Especial (CREENA), dependiente del Departamento de Educación, que coordina los programas de integración en las Escuelas Infantiles.

Los CDIATs, cumplen básicamente las siguientes funciones:

- Realizar la primera **acogida** a las familias a partir de la detección de la problemática.
- Realizar la primera valoración diagnóstica y, en su caso, orientar a participar en el programa de AT.
- Diseñar y poner en práctica el Programa de Intervención Individual dirigido al niño, a la familia y al entorno guiado por psicomotricistas, logopedas, fisioterapeutas y estimuladoras.
- Realizar el seguimiento de la evolución de cada caso y del grado de cumplimiento de los objetivos planteados.

- Coordinar con todos los profesionales que inciden sobre los niños atendidos en el programa.

La mayoría de estos niños se incorporan a la Escuela Infantil hacia el año y medio o dos. Ya han recorrido un camino en el CDIAT. Es en este momento cuando iniciamos un estrecho trabajo de coordinación entre los dos servicios con el fin de no incurrir en contradicciones y de aunar esfuerzos para ofrecer la mejor atención posible.

Es el equipo de atención temprana, perteneciente al CRE-ENA, quién se ocupa de la atención de estos niños en las escuelas infantiles. Entre sus funciones están:

- Valoración de las necesidades educativas de los niños
- Elaboración, revisión y seguimiento de un programa de intervención
- Coordinación con otros servicios que intervienen con el niño (CDIAT, Osasunbidea, Servicios sociales, etc.)

En las escuelas infantiles existe la figura de la educadora de apoyo que interviene en el desarrollo del programa de intervención y es el referente de estos niños.

La escuela infantil aporta aspectos tan relevantes como son:

- Una intervención globalizada y educativa en un contexto natural.

- Potencia las capacidades de observación e imitación de los niños con NEE ya que tienen la posibilidad de establecer interacciones sociales y comunicativas con otros niños y niñas de su edad.

- La elaboración de un programa educativo ajustado a las necesidades específicas de los niños y las niñas que a su vez servirá como preparación para una integración posterior en la escuela.

- Aporta información precisa sobre la situación del niño, sus necesidades educativas y recursos necesarios en el momento en que éste ingresa en la escuela a los 3 años.

Ambos equipos tratan de que las valoraciones y los programas sean complementarios, con aspectos coincidentes y específicos en función del contexto en que se desarrollan; que las informaciones a padres sean consensuadas y que los cambios que se introduzcan en el proceso también sean acordados. El intercambio de información entre ambos permite conocer mejor el funcionamiento del niño y de su familia. Este planteamiento de trabajo exige un gran esfuerzo de coordinación a los profesionales de ambos equipos.

Finalmente es necesario conocer que en AT no se parte de cero sino que se tiene un bagaje de conocimientos y experiencias y un plan de trabajo que hemos intentado plasmar en este documento. Sin embargo, todavía quedan retos por alcanzar y camino por recorrer. Un camino que debemos recorrer juntos los niños, los padres y los profesionales.



Sesión de psicomotricidad

## LA INTEGRACIÓN EN INFANTIL Y PRIMARIA

**Carmen Paternain Miranda**  
Orientadora equipo de Psíquicos del CREENA

En las dos últimas décadas hemos vivido un cambio en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. En el año 85 algunos centros comenzaron la experiencia de la integración. En estos más de veinte años se ha conseguido que todos los centros de Na-



*Carmen Paternain Miranda*

varra, tanto públicos como concertados sean centros de integración. También se ha ido evolucionando desde los planteamientos iniciales de integración hacia otros más avanzados de inclusión, en los cuales no se presta tanta importancia a las características y déficits de nuestros alumnos como a la respuesta que el ambiente le proporciona. Este nuevo planteamiento nos lleva también a los paradigmas de los apoyos que la persona necesita, así como a los conceptos de autodeterminación y calidad de vida. Por tanto, hoy en día ya no se pone en duda el principio de normalización.

¿Qué ha supuesto la integración/inclusión para el alumnado? Cuando hablamos de las "bondades" de la integración, siempre lo vemos desde la perspectiva de las personas con discapacidad. En este sentido apelamos, con razón, a las ventajas que supone contar con los modelos de los compañeros de su edad para desarrollar aspectos relacionados con la socialización, y con el lenguaje y la comunicación. Pero no podemos olvidar que estas personas también aportan y enseñan mucho a todos los que estamos a su alrededor. Quizás no son cosas que se puedan cuantificar en un examen, pero sí que hacen referencia a contenidos actitudinales. De ese modo podemos aprender a aceptar las diferencias, sean del tipo que sean, y a desarrollar valores como el respeto o la solidaridad.

Como consecuencia, parte del alumnado que antes estaba en los centros de Educación Especial se ha integrado en centros ordinarios. La Administración ha ido dotando a los centros de personal de apoyo: logopedas, profesores de pedagogía terapéutica, cuidadores, fisioterapeutas. En este sentido se ha conseguido que la mayoría del alumnado escolarizado en educación infantil se integre en los centros ordinarios, salvo aquellos casos que, por su gravedad, precisan de medios personales y/o materiales extraordinarios que estos centros actualmente difícilmente pueden proporcionar.

El cambio de etapa de educación infantil a educación primaria supone una revisión prescriptiva de la modalidad de escolarización. La exigencia del currículo, la utilización de otras metodologías y el mayor peso de contenidos de tipo conceptual, junto con los contenidos procedimentales, suele hacer necesario un cambio de modalidad del alumnado con una grave discapacidad psíquica, que encuentra una mejor respuesta en los centros de Educación Especial.

Últimamente, por otra parte, el aumento de la inmigración también ha supuesto un incremento del alumnado con necesidades educativas especiales, puesto que ha llegado alumnado inmigrante con discapacidad, que en sus países de origen recibían una escasa atención. Esto supone un incremento en la diversidad y la necesidad de agilizar los diagnósticos y evaluaciones iniciales, contando muchas veces con escasos informes médicos y psicopedagógicos de sus lugares de procedencia.

Este cambio en la tipología también ha afectado a los centros de Educación Especial, que ha incorporado en sus aulas alumnado con grave discapacidad psíquica o con trastornos generalizados del desarrollo (espectro autista) que precisa un ambiente muy estructurado, difícil de proporcionar en muchas ocasiones en los centros ordinarios, y también alumnado con pluridiscapacidad cada vez más grave. Esto se ha debido a los avances en el campo de la medicina y al cambio desde una concepción asistencial, en la que el objetivo era cubrir necesidades primarias (vestido, aseo, higiene y alimentación) de este alumnado a una concepción educativa.

¿Qué ha supuesto esto? Por parte de los centros de Educación Especial se está realizando un gran esfuerzo por adaptarse a los cambios de población. Para ello se están elaborando proyectos curriculares para alumnado gravemente afectado, en el que se contemplan, por ejemplo, técnicas de estimulación sensorial y basal. También se han impulsado actividades de formación como seminarios en los centros en relación a sistemas de comunicación aumentativa. Asimismo se ha incorporado personal sanitario (enfermera) en los centros, para atender a las necesidades de salud de este tipo de alumnado, desde crisis epilépticas, problemas de alimentación, etc.

¿Cuáles son los retos que quedan por cubrir? En los centros ordinarios resulta necesario "repensar" la integración/inclusión y adaptarse a la nueva situación. Para ello, además del personal especializado, hace falta un alto grado de coordinación entre los profesionales, en el marco de las unidades de apoyo educativo y conceder un gran protagonismo a los tutores y tutoras. También hace falta diseñar tipos de agrupamientos que den una mejor respuesta a las necesidades de estos alumnos evitando, en la medida de lo posible, la atención uno a uno que da respuesta a necesidades concretas, incidiendo por el contrario en planteamientos más globales. Este es, por ejemplo, el principio que inspira las unidades de transición/Trastornos Generalizados del Desarrollo, que se van a describir con más detenimiento.



Además de la modalidad ordinaria de integración con los recursos personales necesarios en cada caso, y de las unidades de transición/TGD, encontramos en educación infantil y primaria otras modalidades organizativas, como el programa terapéutico-educativo de hospital de día infanto-juvenil, que surge a partir de un convenio de colaboración entre los departamentos de Salud y Educación. Este programa va dirigido a alumnado con espectro autista. Combina un planteamiento terapéutico, impartido por los profesionales de salud mental, con un abordaje educativo de profesionales de educación en el que se concede gran importancia a la facilitación de la comunicación y la interacción social, mediante un alto grado de estructuración ambiental y mediante los sistemas de comunicación aumentativa, la adquisición de hábitos de trabajo por medio de tareas escolares, etc. Los alumnos permanecen parte de la mañana en el programa incorporándose el resto de la jornada escolar a sus centros ordinarios de referencia.

Entre las necesidades que quedan por cubrir está el desarrollo normativo de la legislación relativa a Educación Especial en las etapas de infantil y primaria, en los centros específicos y en las unidades alternativas a centro específico.

Con el fin de ayudar a los profesionales de los centros escolares y a las familias a facilitar la integración/ inclusión del mayor número de alumnado posible, se creó el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, CRE-ENA, en el que trabajamos diferentes profesionales organizados en equipos específicos de las diferentes discapacidades y altas capacidades y en las unidades de información y medios (unidades de información, documentación y nuevas tecnologías). En concreto, desde el equipo de psíquicos colaboramos con los orientadores y profesores para realizar valoraciones de los alumnos, detectar necesidades prioritarias y llevar a cabo las adaptaciones curriculares que necesiten cada alumno, tanto a nivel de aula como individual.

En conclusión, aunque se ha avanzado mucho en estos últimos años en pro de la integración/inclusión del alumnado con discapacidad, todavía queda camino por recorrer. Es necesario seguir trabajando y desarrollando actitudes positivas de los profesionales y del resto de los alumnos e informando a las familias. Resulta oportuno insistir en la disponibilidad de recursos que hagan más fácil este apasionante camino.

## LA DIVERSIDAD EN LA ETAPA SECUNDARIA

**Isabel Valdelomar**

**Orientadora en el I.E.S. "Plaza de la Cruz" de Pamplona**

En esta etapa educativa, a la que accede la totalidad de la población escolar entre los 12 y los 16 años, el currículo, lo que el alumno ha de aprender en la institu-

ción escolar, adquiere un nivel de complejidad importante en relación al currículo de la etapa Primaria, y ante el mismo, se hacen más evidentes las diferencias individuales para acometer los aprendizajes que se exigen, sobre todo las diferencias relativas a la capacidad intelectual o cognitiva.



Isabel Valdelomar

En la Secundaria, la atención a la diversidad del alumnado, es decir, tener en cuenta, en el proceso de enseñanza, las diferencias que presenta el alumnado ante los aprendizajes escolares establecidos, es uno de los grandes retos. El ajuste de la intervención educativa a las necesidades reales del alumnado se presenta en esta etapa, en su máxima dificultad, exigiendo al profesorado un trabajo riguroso y de gran esfuerzo, porque, si bien este último tramo de la escolaridad obligatoria constituye la etapa "terminal" en la formación básica, para la mayoría de los jóvenes es, simultáneamente, "propedéutica" por ser un nivel intermedio, y preparatorio, para su formación posterior.

El actual modelo curricular permite *cierta* adaptabilidad, y este trabajo de adaptación conlleva articular la necesaria *comprensividad* del currículo de una sociedad democrática que se propone potenciar la igualdad de oportunidades formativas como compensación de desigualdades sociales, en una enseñanza obligatoria, con la también necesaria *individualización* o personalización que se propone el desarrollo de las capacidades del alumno singular y único.

Así pues, aparece en la heterogeneidad del alumnado, un continuo de necesidades educativas en relación con el currículo, de menor a mayor grado, que conllevará a su vez, para conseguir un buen ajuste entre la enseñanza y el aprendizaje, un continuo de respuestas educativas, desde medidas ordinarias o casi ordinarias, a las consideradas más específicas o extraordinarias, de manera que se garanticen las condiciones tanto para que el alumno/a pueda aprender como para que el profesor pueda enseñar los contenidos seleccionados para esta etapa.

En esta dialéctica comprensividad / diversidad y buscando su máximo equilibrio, se concreta, en un centro de Secundaria, la adopción de *medidas curriculares* y *organizativas* para atender adecuadamente a la diversidad de los alumnos.

Las *medidas curriculares* constituyen la verdadera adaptación del currículo a esta diversidad, y la puesta en práctica de algunas de ellas podrá requerir cambios en la organización del centro o *medidas organizativas / agrupamientos*, para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en un grupo más homogéneo.

En el continuo de necesidades y de respuestas educativas, hay un tipo de adaptación –*no significativa*– que no se aparta del currículo propio del nivel, sino que se mueve dentro del mismo, variando únicamente aspectos metodológicos y priorizando conseguir los contenidos mínimos o básicos. Avanzando en esta progresión, se proponen otros tipos de adaptación –*significativa y muy significativa*– que se van apartando del currículo general del grupo/clase, y que van a requerir la intervención de profesorado especialista, dando lugar esta última, realmente, a un *currículo especial* para el alumnado con necesidades educativas *especiales* asociadas a condiciones personales de discapacidad intelectual, y con objetivos prioritarios de continuidad de su Enseñanza Básica y de su integración social en un entorno normalizado. La medida organizativa de este tipo de adaptación es la *Unidad de Currículo Específico (UCE)*, siendo responsabilidad directa del profesorado de Pedagogía Terapéutica el proceso formativo de este alumnado, trabajando conjuntamente con el profesorado ordinario de los grupos de referencia que a estos alumnos/as se les asigna, para su integración social, en aquellas áreas y materias en que participen con dicho grupo.

Para llevar a cabo este proceso tan personalizado de ajuste y de aplicación de las medidas educativas *especiales* a un alumno, con la conformidad de la familia, contamos con la imprescindible información y orientación de los centros de Primaria, a través de los Orientadores, para el paso de etapa del alumno, así como con el asesoramiento por parte de los equipos especializados del CREENA. Las decisiones iniciales no están cerradas, y pueden ir variando en función de las propuestas de los equipos docentes.

Hasta aquí, en síntesis, el marco de la atención a la diversidad en Secundaria. Es la situación real porque es la situación actualmente posible. Puede no ser la mejor, en teoría, pero considero que, en las condiciones actuales, sí es la mejor. En una meta ideal tenemos la llamada *educación inclusiva*, donde cualquier profesor, en su aula, da respuestas diversas a los alumnos diversos, pero siendo realistas y, en tanto el currículo sea el que es, en tanto que lo que hay que aprender venga incluso recogido en “estándares” de conocimiento, un profesor no puede atender con calidad a un grupo totalmente heterogéneo, si por calidad entendemos la atención personalizada a todos los alumnos del grupo, a que cada alumno se sienta individualmente atendido, y a que cada alumno desarrolle al máximo sus capacidades en competencias.

Por ello, y a causa de esta progresiva complejidad del currículo, en la etapa Secundaria los agrupamientos del alumnado se han de ir haciendo progresivamente más homogéneos con el fin de facilitar al profesor su trabajo de enseñanza, al menos, insisto, de manera que cada alumno se pueda sentir personalmente atendido, y donde el esfuerzo del alumno se pueda ver recompensado por el logro proporcional de resultados. Nada es más frustrante para un alumno, y muchas veces causa de conflictos de disciplina en el aula, que encontrarse en un grupo donde el contenido de trabajo esté siempre por encima de sus posibilidades. La auténtica motivación, se construye con sucesivas experiencias de éxito, y éste depende de las propuestas que presente el profesor, y de que pueda hacer explícito, en interacción personal, en comunicación afectiva, su interés y aprecio por el alumno. Y todo esto no es posible llevarlo a cabo, en Secundaria, a través de grupos permanentemente heterogéneos, ya que la diversidad actual del alumnado frente al currículo establecido es “excesiva”.

**Así pues, cada alumno tiene el derecho a aprender aquello que, por capacidad, puede aprender, y ello debe determinar la propuesta educativa tanto de contenidos, como de metodología, como del agrupamiento correspondiente.**

En el caso del alumnado con discapacidad intelectual, la propuesta educativa debe llegar a la máxima adaptación y personalización –lo que llamamos una Adaptación Curricular Individualizada (ACI)– para garantizar que el desarrollo de las capacidades, de cara al logro de la autonomía cognitiva y social, y a la autodeterminación en la vida activa, objetivo para este alumnado, no sea de menor grado en la estancia en un centro de Secundaria, que lo que hubiera alcanzado en un centro específico de educación especial, incluso suponiendo que el contexto normalizado influye positivamente en la adquisición de determinadas competencias.

Y en el caso del alumnado en general, la labor educativa alcanzará su máxima eficacia social cuando se pueda contemplar la diversidad como principio, como una necesidad que abarca a todos los alumnos, y no sólo como la aplicación de unas medidas que corresponden a la necesidad de unos pocos ante una fuerte exigencia curricular. Y cuando el currículo ceda parte de su carga de contenidos conceptuales a favor de otras dimensiones, no menos importantes, para la persona y para la sociedad. Sólo entonces se podrá entender la diversidad, la heterogeneidad, como enriquecimiento formativo para aprender a ser y a convivir, sólo entonces se podrá hacer una *educación inclusiva* de la que tanto se habla. Ahora, al menos en Secundaria, esto no es real; esto no es posible.

## LAS UNIDADES ESPECÍFICAS PARA ALUMNADO CON TRASTORNO GENERAL DEL DESARROLLO

**Rafael Belarra**

**Orientador escolar C.P. San Pedro de Mutilva Baja**

Para explicar qué es una Unidad Específica para alumnado con Trastorno General del Desarrollo, quizá sería lo mejor empezar por el final. Cuando un alumno acaba su escolarización en la Unidad, con 11 o 12 años, sus padres nos dan las gracias. ¿Por qué lo hacen si no hay notas, no hay aprobados, ni se les expide un título que les abra las puertas a unos estudios posteriores?



Rafael Belarra

Creemos que están agradecidos porque hemos recorrido un camino con ellos en el que han podido apreciar cómo sus hijos/as (Iñaki, Leticia, Álvaro, Mikel, Leire...) han ido madurando como personas, han mejorado en diversos aspectos (se comunican más y mejor, empiezan a leer, usan un ordenador para escribir y para aprender, comen adecuadamente en un comedor público, juegan con ayuda de sus compañeros, disfrutan en las salidas y en las excursiones...). Es decir, han progresado en Comunicación y Lenguaje, en Conocimiento y Desplazamiento en el medio, han aprendido Música, realizan Educación Física y, especialmente, han aumentado sus posibilidades de realizar una vida adulta más plena, disminuyendo su dependencia de los adultos. Por primera vez, se presentan ante ellos nuevas expectativas y retos para su futuro: se plantea que podrán trabajar con apoyo, aprovechar mejor su tiempo libre...

Pero no todo han sido alegrías, también los padres han tenido que ir arrojando algunos de sus lastres: la ilusión de verlos "curados", que sean niños como los demás, pensar que alguna vez su presencia será prescindible. Y sus miedos persisten: a que les pase algo y no se lo cuenten, a que sean agredidos y no se enteren, etc. A pesar de todo, las familias se han sentido acompañadas en este complicado, pero apasionante, viaje escolar.

En definitiva, la Unidad es un Proyecto Educativo que conjuga la esperanza de unos padres que nos confían a sus hijos, el impresionante esfuerzo de unos niños por aprender y el convencimiento por parte de nosotros, los profesionales, de que nuestra responsabilidad conlleva crearles las situaciones de ayuda educativa para que nos entiendan, comprendan lo que les pedimos, lo realicen con la ayuda adecuada y se sientan satisfechos por los logros que consiguen. Nuestro entusiasmo en la labor educativa debe traducir profesionalidad en compromiso ético: tenemos que ser capaces de hacerles sentir que creemos en ellos, en sus posibilidades de mejora. Como con cualquier otro ser humano, como con cualquiera de nosotros.

Y nada de esto es posible si no se desarrolla en un centro educativo que confía en las posibilidades de estos niños para ser miembros de pleno derecho de su comunidad escolar. Es decir, en nuestro caso, hablar de la Unidad Específica es hacerlo de todo el centro en el que está enclavada: el C.P. San Pedro de Mutilva Baja. La presencia de estos niños permite llevar a la práctica verdaderas acciones de desarrollo conjunto de valores (solidaridad, tolerancia, compasión, compromiso...) con el resto del alumnado del centro, en unos momentos en los que toda la escuela se siente muy sensibilizada por estos temas.

La Unidad tiene carácter sectorizado: actualmente ninguno de los cinco niños que acuden a ella es de la localidad y se desplazan desde diversos barrios de Pamplona porque estamos hablando de niños con Autismo o Trastorno Generalizado del Desarrollo (también han asistido en años anteriores niños con disfasia y con otros trastornos comunicativos graves).

Ingresa en la Unidad con 6/7 años después de haber cursado la Etapa Infantil en centros ordinarios (algunos



Aula de la Unidad Específica en el C.P. San Pedro de Mutilva Baja

han acudido a la experiencia del Hospital de Día de la Unidad Infanto Juvenil de Salud Mental) y tras haberse valorado que no van poder proseguir la etapa Primaria con los sistemas de apoyo ordinarios. Además, se considera que en sus circunstancias, su ingreso en un centro de Educación Especial les priva de un contexto sociolingüístico ordinario que les estimula y ayuda a seguir madurando.

En el momento de su incorporación al Aula deben poseer un nivel de competencias que permita utilizar como referente curricular el 2º ciclo de la Etapa Infantil adaptada. Cuentan, además, con un mínimo de habilidades comunicativas en lenguaje oral o gestual, capacidad de imitación y la posibilidad de atender y comprender órdenes muy sencillas y contextualizadas.

La Unidad les facilita a tiempo completo los recursos personales extraordinarios con los que contarían en un Centro Específico: Profesora de Pedagogía Terapéutica que actúa como tutora; Cuidador, pero dentro de una rutina escolar más cercana a la de los niños de su edad. Siguiendo el principio de la normalización, el Aula Específica amplía la oferta educativa del sistema ordinario navarro para adecuarse a niños con n.e.e. en los que la personalización de la enseñanza llega a extremos importantes.

El currículo<sup>1</sup> que se desarrolla tiene como eje la comunicación, en torno al cual se plantea un contexto muy estructurado, con rutinas diarias, rincones de actividad y presencia de estímulos visuales complementarios al lenguaje verbal. Se trabaja en proyectos globalizados (Otoño, Carnaval, Profesiones, Viajes, Compras, Nuestra Familia...) para desarrollar las distintas áreas del currículo: Comunicación y Lenguaje, Matemáticas, Conocimiento del medio, Música, etc. Además, hay una am-

<sup>1</sup> Para una lectura más detallada ver Belarra, R. y Madinabeitia G. El Aula de Transición para Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo. (2003) Actas del I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Pamplona

pliación del currículo planificando actividades escolares que faciliten la adquisición de habilidades que, en general, los niños sin n.e.e. aprenden en otros contextos de forma espontánea: Talleres de Compra y Cocina, Aprender a jugar, Cuentos.

A modo de conclusión, podemos considerar la experiencia como altamente positiva. Así nos lo indican las valoraciones de los padres, las distintas evaluaciones externas realizadas por la Administración educativa, la información que nos devuelven los centros de Secundaria a los que acuden nuestros exalumnos y, sobre todo, la observación de la satisfacción con la que estos niños acuden, día a día, al colegio. Ello ha posibilitado la creación, en los últimos años, de nuevas Unidades en distintos centros (Colegio Santa Catalina, Ikastola Hegoalde, Colegio Larraona) para atender las demandas de matriculación existente.

Pero seríamos injustos si no señalásemos las carencias con las que nos encontramos en nuestro trabajo diario. Se necesitan más recursos personales de profesorado de Pedagogía Terapéutica, Logopedia, Cuidador y Orientación, no sólo para las Unidades específicas, sino para los centros que las acogen. Los recursos, bien empleados por supuesto, son necesarios para atender personalmente a cada niño, realizar un trabajo más ambicioso en sesiones de integración compartida con los alumnos de las aulas ordinarias y mejorar la relación y la formación de los padres.

Además, es absolutamente necesario garantizar la estabilidad de los equipos educativos que los atienden, equipos que tardan años en formarse y consolidarse. También se debe mejorar la coordinación con los profesionales que se ocupan de estos alumnos en otros ámbitos, sanitarios y sociales fundamentalmente (las familias se sienten muy solas en su toma de decisiones sobre aspectos cruciales en la vida de sus hijos). Por último, implantar actividades educativas compartidas por los alumnos de las Unidades con los del Centro de Educación Especial supondría cumplir un anhelo largamente solicitado y esperado por los profesionales que han participado en el desarrollo de esta singular experiencia educativa.

precisan de una respuesta educativa específica, de adaptaciones curriculares ajustadas a sus perfiles individuales orientadas en cada momento por las normativas vigentes que regulan dicha materia.

Los alumnos de estos centros presentan discapacidades psíquicas importantes, a veces asociada a trastornos de desarrollo y/o discapacidades sensoriales, que les impide cursar sus estudios en un centro ordinario. Aunque algunos se benefician de la modalidad de "escolarización combinada" entre Centro Ordinario y Centro Específico.

Tal como queda reflejado en el siguiente cuadro-resumen, el periodo formativo que ofrecen los centros abarca las etapas de Educación Infantil y Básica Obligatoria por un lado y por otro la etapa post-obligatoria con Programas

## LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

**Gemma Botin, Juan Manuel Martín, Socorro Latasa y Matilde Sola**

**Directores de los Centros de Educación Especial "Isterria", "Andrés Muñoz Garde", "El Molino" y "Torre Monreal"**

Navarra cuenta con cuatro Centros de Educación Especial para personas con discapacidad psíquica. Dos de ellos son de titularidad pública y otros dos de titularidad privada concertados con el Departamento de Educación.

La oferta educativa de estos centros está dirigida a los alumnos que, por sus necesidades educativas especiales,

Denominación del Centro	Etapas y Unidades Educativas en funcionamiento
<p><b>C. "ISTERRIA"</b>                      Fundación "Caja Navarra"                      C/. Recinto nº 1.- 31173 IBERO                      Tfno.: 948-322072.- Fax : 948-322311                      E-mail: isterrria@fundacion.can</p>	<p>EBO Primaria y Secundaria: 10 unidades                      (6 psíquicos + 4 autistas)                      PIPE: 2 unidades (Agraria y Electricidad)                      TVA: 2 unidades                      TOTAL UNIDADES EN FUNCIONAMIENTO: 14</p>
<p><b>C. "EL MOLINO"</b>                      Fundación "Ciganda Ferrer"                      C/. Vergel nº 2 .- 31014 PAMPLONA                      Tfno.: 948-224200.- Fax : 948-224209                      E-mail: admon@colegioelmolino.com</p>	<p>EBO (12-18 años): 8 unidades                      TVA (19-21 años): 1 unidad                      PIPE (19-21 años): 3 unidades (Madera-Hogar, Agraria-Cerámica y Electricidad-Textil)                      TOTAL UNIDADES EN FUNCIONAMIENTO: 12</p>
<p><b>C.E.E. "TORRE MONREAL"</b>                      Departamento de Educación                      C/. Torre Monreal nº 11 .- 31500 TUDELA                      Tfno.: 948-848335.- Fax : 948-858410                      E-mail: cptorrem@pnte.cfnavarra.es</p>	<p>Educación Infantil (3-6 años): 1 unidad                      Educación Básica (6-16 años): 6 unidades                      Educación Post-obligatoria (16-21 años): 3 unidades (2 de TVA y 1 de PIPE [Electricidad-Electrónica])                      TOTAL UNIDADES EN FUNCIONAMIENTO: 10</p>
<p><b>C.E.E. "ANDRÉS MUÑOZ GARDE"</b>                      Departamento de Educación                      C/. Pedro I nº 27 .- 31007 PAMPLONA                      Tfno.: 948-198492.- Fax : 948-198062                      E-mail: ceeandre@pnte.cfnavarra.es</p>	<p>Educación Infantil (3-6 años): 2 unidades                      Educación Básica (6-16 años): 12 unidades                      Educación Post-obligatoria (16-21 años): 3 unidades (2 de TVA y 1 de PIPE [Instalaciones Eléctricas-Madera])                      TOTAL UNIDADES EN FUNCIONAMIENTO: 17</p>

de Iniciación Profesional Especial y con Programas de Tránsito a la Vida Adulta.

El primer objetivo de los Centros de Educación Especial es ayudar a estas personas a obtener recursos, a través de la propuesta de aprendizajes básicos y funcionales, que les permitan desenvolverse en su entorno de la forma más autónoma posible.

Por otra parte, desde estos centros, se debe destacar la importancia de **construir entornos accesibles**.

El comportamiento de cualquier persona está regulado por "claves ambientales" que dan continua información y

permiten aprender a desenvolverse en los diferentes contextos. El dominio y control sobre el "ambiente" permite a estas personas una conducta flexible y espontánea.



Gemma Bofín, Juan Manuel Martín, Socorro Latasa y Matilde Sola

Cualquier niño extrae del medio los estímulos relevantes y, a lo largo de su desarrollo, adquiere la capacidad para entender las "claves" que regulan su entorno físico y social (el comportamiento de las demás personas). No obstante, algunas personas presentan procesos de desarrollo distintos y capacidades limitadas, (alteraciones de los procesos de abstracción y simbolización, por ejemplo) y manifiestan dificultades para entender el medio que les rodea.



*Jornada de Deporte Rural y Tiros organizada por la Federación Navarra de Deportes Adaptados. Participaron alumnos de los Centros de "Isterria", "El Molino" y "Andrés Muñoz Garde" (Fotografía cedida por Iñaki Porto)*

Un entorno accesible en la escuela, en el hogar, en las calles, en los edificios, en los lugares de ocio, de trabajo, de relación social..., permitiría a estas personas entender y controlar el "ambiente" con el fin de lograr su máxima independencia personal y social y la máxima capacidad comunicativa y, en definitiva, conseguir **integrarse en la sociedad**.

Estamos plenamente convencidos de la eficacia de la estructuración ambiental (espacios y tiempos señalizados, actividades predecibles, orden, referentes personales estables, sistemas alternativos de comunicación, soportes visuales,... etc.) y por ello se trabaja en estos centros.

**Mejorar la imagen** de los centros de educación especial es un aspecto importante de este asunto porque el centro educativo no es sólo el lugar al que acudir cuando ya no hay otra alternativa educativa. Los centros de Educación Especial **constituyen una oferta educativa de calidad** que educa a las personas con discapacidad psíquica para integrarlas en su entorno social y laboral.

Los centros de Educación Especial pretenden alcanzar la **inclusión social y laboral** de los alumnos, la optimización de su calidad de vida personal, el reforzamiento del sentimiento de "sentirse útil". Trabajan objetivos y metodologías comunes para **mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica**, para hacer **personas autodeterminadas** porque, tal y como destaca un colectivo que lleva luchando muchos

años por las personas con discapacidad psíquica, **¡unos otro mundo es posible**.

Dada la variedad de perfiles educativos que se atienden en Navarra (en continua expansión) y el tamaño de la población escolar receptora de nuestros servicios, consideramos imprescindible en los Centros y "ambientes" y entre los que nos dedicamos a la educación integral de personas con Necesidades Educativas Especiales, crear una cultura de colaboración, de trabajo en común, de compartir experiencias profesionales, de formación mutua, independientemente de la "empresa" para la que se trabaje, respetándose la legítima opción de elección de Centro Educativo realizada por las familias de nuestro alumnado.

Ofrecemos nuestra experiencia al Departamento de Educación para elaborar las normativas específicas y el **Reglamento Orgánico propio de los Centros de Educación Especial**, que desarrolle aspectos tan importantes como son su definición y denominación; la planificación de una Red de Centros Públicos y Concertados para atender a las demandas existentes (analizando también las salidas ofertadas una vez finalizada la etapa educativa); la determinación de las Etapas y Programas de Formación que atiendan las modalidades de escolarización (incluyendo la modalidad de "escolarización combinada"); los perfiles profesionales del personal de las plantillas; el calendario y horarios escolares y laborales; los servicios de residencia, transporte y comedor escolar; la estructura organizativa de los Órganos de Participación y Coordinación Pedagógica; el papel de las familias del alumnado dentro de la Comunidad Educativa,... y un sin fin de asuntos que sería largo de enumerar y que nos preocupan.

## LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

**Mikel San Julián Resano**  
**C.P. de Educación Especial**  
**“Andrés Muñoz Garde”**

No resulta fácil hablar de un colectivo tan extenso y variopinto como éste sin dejar cabos sueltos. Me molestaría que alguien pueda no verse reflejado en este breve espacio y de antemano pido disculpas por ello. Comenzaré por dar algunas pinceladas para ilustrar ese conglomerado de profesionales.



*Mikel San Julián Resano*

Qué distintas parecen las labores y experiencias de una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica al frente de un Aula Alternativa en zona rural con tres personas gravemente afectadas, una de ellas con pluridiscapacidad, a las que tiene un “PeTe” con misiones de apoyo en un centro ordinario. Las de un fisioterapeuta que tiene que explicar continuamente las razones de su inclusión en la escuela a las de una orientadora concertada metida a “chicaparatodo”. Están lejos las experiencias del equipo docente de una pequeña escuela rural que acoge un Trastorno Generalizado del Desarrollo capaz de poner patas arriba toda la estructura del centro, a las del equipo docente de un Centro Específico que acoge personas cada vez más gravemente afectadas. Son distintas las visiones del profesor de Educación Física que realiza la programación pensando en que su alumna en silla de ruedas participe con sus compañeros de las mismas actividades (¿o son estos los que participan y se enriquecen con ella?) a las de un maestro al que hay que convencer de que deje de hablarle a la pizarra ya que tiene un alumno sordo que necesita verle el movimiento de los labios. Que conste que utilizo el masculino de forma genérica y que en el término maestro, últimamente un tanto denostado, están incluidos todos los docentes, hasta el más prestigioso de los catedráticos.

Sigamos con los ejemplos. Son realidades lejanas las de la logopeda que itinera por varias escuelas y la del maestro de Hospitalaria donde los que itineran son los alumnos. Qué situación tan distinta la del profesor de Secundaria que alega que él no aprobó unas oposiciones para trabajar con “estos chicos” a la de quien se siente realizado por trabajar con deficientes profundos. No parece que coincidan mucho en su trabajo una cuidadora que se recicla en deglución para saber cómo ayudar a un niño a ingerir mejor los alimentos y un cuidador que acompa-

ña a una niña ciega por los pasillos del colegio. Me paro un momento en estos dos últimos casos, ya que los dos sí que tienen algo evidente en común: les llamamos cuidadores o auxiliares pero no les podemos poner el apellido de “educativos” a pesar de que a nadie se le escapa la importancia que tienen en la adquisición de hábitos de autonomía y desarrollo personal; cuesta demasiado dinero reconocerlos como profesionales de la educación.

Podríamos seguir, pues no han aparecido profesionales que atienden trastornos de personalidad o a la alumna sobredotada o al autista por no hablar de los inmigrantes o el desertor de quince años y bajando. Sirvan estos cuadros para ilustrar ese segmento tan amplio de personas que trabajamos en Educación Especial y extraer de ellos las ideas que me interesan plasmar.

No sé si se nos habrá pasado por alto la inclusión entre los ejemplos de profesorado al que solemos referirnos como “ordinario” (¡qué ordinariéz!). Esa es la primera idea fundamental. Todos somos profesionales de Educación Especial en el momento en que nuestras aulas se alejan del concepto de uniformidad. Ya sé que a más de uno se le cae la baba recordando viejos tiempos, o que solemos caer con frecuencia en la tentación de homogeneizar más de la cuenta, o que el cuerpo nos pide dirigirnos de forma lineal al alumno medio, tirando a bueno, maldiciendo que los demás no sean capaces de seguirnos, fundamentalmente por su incompetencia. Cuanto antes y con más intensidad tratemos de evitar estas prácticas, antes daremos con la clave de la atención a la diversidad, que no deja de ser el gran reto que los docentes tenemos en la actualidad. Y en él estamos, como ya he dicho, metidos todos.

Pero vamos a adentrarnos en el mundo del especialista en Educación Especial. Para empezar ni hay sitio ni es el lugar para exponer cada una de las reivindicaciones que podrían plantear los personajes que han aparecido anteriormente. Por lo demás la situación no varía demasiado del resto de docentes pues su fin es el mismo: poner las ayudas necesarias para que una persona desarrolle al máximo su potencial. Da igual el nombre que tenga esa persona o la discapacidad que presente. Pero es lógico que esa discapacidad demande un mayor nivel de ayudas y para eso estamos. Todo acto educativo conlleva una cierta dosis de fe pues confiamos en que nuestra actuación tendrá repercusión en la persona que la recibe. Seguramente en nuestro haber existe un plus mayor de fe ya que, en muchos casos, el resultado de nuestro trabajo no suele tener esa repercusión a corto plazo en la persona con la que trabajamos. Eso sí, una sola sonrisa suya nos puede cubrir las expectativas laborales de una semana.

Metidos a reivindicar podríamos demandar una mejor valoración social. Ya sé que es consustancial a toda la docencia, pero en nuestro caso podría empezar por nuestro propio colectivo, parte del cual sigue sin entender qué hacemos en una escuela ordinaria (léase instituto) acompañando a esos chicos que no deberían estar ahí. O la in-

comprensión al empeñarnos en hacer educativo lo que antes era residencial y costaba menos dinero.

Para terminar, quisiera hacer un llamamiento a no bajar la guardia, a hacer de "pepitosgrillos" en nuestro ámbito. No cambiamos los nombres para que todo siga igual. Si ya no les llamamos subnormales o deficientes es porque aplicamos el principio por el cual su discapacidad tiene una repercusión en su desarrollo inversa al enriquecimiento de su entorno. Y el secreto de nuestra profesión no es otro que el enriquecimiento de ese entorno y el de facilitar las ayudas necesarias. E insisto, para esto nos da igual el nombre de la persona con la que tratamos y su discapacidad. O su no discapacidad.

## LA VOZ DE LOS PADRES

**Carmen Gorricho**

**Madre de una adolescente con Discapacidad intelectual**

*"No es lo más importante saber idiomas, estudiar ciencias y tener títulos. Lo más importante es ser feliz"*

*E. J. Malinowski*

### Introducción

Por Educación entendemos el proceso por el cual se promueve la formación y el crecimiento personal y social en las personas, que debe prepararlas para desenvolverse en su realidad social y cultural.



*Carmen Gorricho*

Los padres y madres que tenemos una hija o un hijo con discapacidad nunca nos cansaremos de pedir una **Educación de calidad** para ellos, pero además debemos reclamar **equidad**, que consiste en dar a cada uno lo que necesita.

Tienen el mismo derecho que los demás alumnos, y sabemos que el coste de su educación será superior, pero formar adultos lo más autónomos posibles es bueno para la comunidad en su conjunto.

Somos conscientes de que en estos momentos existe más sensibilidad social que nunca hacia las personas con discapacidad y que nuestros hijos son los mejor atendidos de la historia, pero de vez en cuando alzaremos nuestra voz para seguir avanzando. Quien se para, se queda rezagado.

## Una respuesta educativa de calidad para nuestros hijos en toda Navarra

Necesitamos, y, en la mayoría de las ocasiones tenemos, maestros y maestras bien preparados, entusiastas, optimistas -que no ilusos-, que crean en las potencialidades y posibilidades de nuestros hijos e hijas. Personas que sepan **verles** más allá de su discapacidad.

Conscientes de que tenemos hijos con discapacidad, no negamos que tienen más dificultades que la mayoría para realizar las tareas escolares -y otras no escolares también-, pero no es menos cierto que tienen **otras muchas cualidades, habilidades y capacidades** que los hacen únicos y encantadores.

Son capaces de realizar aprendizajes sorprendentes si les prestamos los **apoyos** oportunos en el momento preciso y de la manera adecuada.

Estos apoyos son necesarios y deben proporcionarse se viva en zona **rural o urbana**. Navarra es plural, y ese es uno de sus encantos que no podemos permitirnos el lujo de perder.

¡Tienen tantas lecciones que enseñarnos si se lo permitimos!

Ni los padres ni los maestros los queremos "cambiar", sólo ayudarles a mejorar y madurar. Juntos lo podemos lograr si, como dice *Turnbull*, las familias y los profesionales nos respetamos, tenemos mutua confianza y nos comunicamos abiertamente.

Nos gustan los docentes que respetan la diversidad dentro de la diversidad. Queremos **calidad** pero acompañada de **calidez**.

Dos alumnos con el mismo diagnóstico, como Síndrome de Down, pueden ser tan diferentes como una ciruela y un melocotón, aunque ambos sean frutas. Esto lo saben muy bien los profesionales que trabajan con ellos.

Todos somos **únicos e irrepetibles**, tengamos o no discapacidad.

Nos agrada que los maestros-as respeten también la **diversidad familiar**. Somos familias peculiares, con una sensibilidad especial, y ellos lo saben. Lo afirmo por mi propia experiencia que ha resultado, en general, muy positiva. Cada unidad familiar es, al igual que las personas, diferente: tiene sus propios valores y establece sus relaciones interpersonales como quiere, o, en la mayoría de los casos, como puede. Porque tener una hija o un hijo con discapacidad no es el sueño de ninguna pareja que espera un bebé.

Como padres lo hacemos lo mejor que sabemos, y a lo largo de la vida nos vamos adaptando a las nuevas situaciones, porque nadie está preparado para tener un hijo con discapacidad.



### Hacia la inclusión social

Los padres apostamos por la integración, entendida como un continuo de servicios diseñados para que todos los niños y niñas en edad escolar, sin ninguna excepción, puedan disfrutar del derecho que tienen a la educación, y a estar escolarizados en centros educativos.

Las modalidades son muy variadas según las características de los alumnos y existe un abanico de posibilidades, desde la integración en centros ordinarios con apoyos puntuales o incluso temporales, hasta la escolarización en un centro específico muy especializado.



*Felicidad, éxito y discapacidad pueden caber en la misma frase*

Todas las opciones educativas para los niños con discapacidad son válidas, buenas y aceptables siempre que cumplan un requisito: dar la mejor respuesta posible a las situaciones que se plantean en **cada momento vital** de los alumnos.

La respuesta no es "una y para siempre". Deberá variar, o no, según la persona y según sus circunstancias.

Pero la integración no sólo es estar ahí, es **estar con**. Y para eso, todavía tenemos que recorrer un largo camino. Por eso, tal vez haya llegado el momento de cambiar la terminología, de hablar de **inclusión** en lugar de integración.

La palabra integración evoca la idea de un ambiente "normal" en el que las personas que son diferentes tienen que participar, adaptándose a él, realizando un esfuerzo para ser admitidas.

La palabra inclusión nos remite a de un entorno social en el que todos tenemos cabida con nuestras características especiales.

Lo desconocido asusta, y por eso es importante conocer a las personas con discapacidad, tenerlas cerca. Es bueno que tengan un rostro, que tengan nombre: Javier, Lorea, María.... Así dejan de ser unos desconocidos, y nos asustan un poco menos.

Esto también se puede hacer en los Colegios de Educación Especial. Porque son una modalidad más de Centro Educativo, y por lo tanto forman parte de la comunidad. Es como un Hospital en relación con un Centro de Salud, un recurso muy especial, fundamental cuando se necesita.

Para la inclusión escolar es necesario cambiar cosas en el entorno escolar para que ofrezca posibilidades de un

aprendizaje exitoso: si el alumno no puede aprender por el camino en el que se le enseña, el docente deberá enseñar por el camino por el que el alumno aprende. Los profesores de Pedagogía Terapéutica son grandes especialistas en adentrarse por sendas poco frecuentadas, pero los demás profesores, los equipos directivos y el resto de los padres tienen que colaborar para que la inclusión sea real.

Aquí vendría la cuestión de qué se considera éxito. Para mí, ser feliz, sentirse a gusto dentro de tu piel, querer y que te quieran, y, además, desarrollar todo lo posible tus capacidades y potencialidades.

Las personas con discapacidad no sólo tienen mucho que aprender, también tienen mucho que enseñar, y mucho que aportar a nuestra sociedad. Grandes valores que nos enseñan a vivir a todos, como el respeto a las diferencias, la tolerancia con los distintos ritmos,...

### Felicidad, éxito y discapacidad pueden caber en la misma frase.

La diversidad es un valor positivo, no un problema.

Como todos los padres y madres del mundo queremos lo mejor para nuestros retoños. Deseamos que se trabaje con los mejores métodos y materiales para aumentar sus capacidades cognitivas, pero sin olvidar cultivar al máximo su inteligencia emocional: autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales.

Entre todos debemos crear espacios escolares y comunitarios en los que todos los miembros de la sociedad tengan cabida.

Gracias a todos los profesionales que trabajan y disfrutan con nuestros hijos e hijas.

## LOS PROTAGONISTAS

**Idoia Jorajuría Galetx**

**Alumna de la Universidad Pública de Navarra con parálisis cerebral**

A veces trato de imaginar que habría sido de mí si hubiera nacido 30 años antes. En esa fecha no sé si existía lo que hoy conocemos como Educación Especial o si existía creo que no se parecería a lo que hoy, en el año 2.006, tenemos. Me imagino sin apenas poder andar, tirada en mi casa sin poder hacer ninguna actividad social, sin apenas poder acabar los estudios de primaria y muchas cosas más. Quizás esta cuestión la tendría que haber planteado al final del todo, cuando todos vosotros lleguéis a conocerme un poco más, pero creo que está bien que desde el principio la tengamos todos muy presente.



*Idoia Jorajuría Galetx*

Empecemos desde el principio. Me llamo Idoia Jorajuría Galetx tengo 18 años y soy nacida en Pamplona. Varios días después de nacer los médicos informaron a mis padres que yo tenía una enfermedad que se llama Parálisis Cerebral Infantil.

Con apenas 7 meses, empecé a hacer rehabilitación una hora al día.

Cuando tenía un año fui a la guardería municipal Egusentí, donde fui muy bien tratada, en especial por la directora Pilartxo. Allí estábamos algunos niños con ciertas características especiales a cargo de un cuidador, llamado Luis. De esa etapa de mi vida, no tengo muchos recuerdos.

A los 4 años empecé a estudiar en el Colegio Público de Azpilagaña. De esta época tengo un montón de recuerdos bonitos. En tercero de Educación Infantil, comencé a tener una profesora de apoyo, que poco a poco fue introduciéndome en el mundo de los ordenadores, claro que en ese momento yo no sabía que aquel aparato tan grande, que hace unos años se convirtió en portátil, iba a ser mi fiel compañero durante toda mi vida académica. Yo era feliz, me encantaba enredar con el ordenador, recuerdo con especial cariño el primer programa que me enseñaron "Escribo con Pepe". Con 6 años introdujeron un ordenador en mi clase normal.

En este colegio donde progresa tanto, además de tener una profesora de apoyo, también tenía una cuidadora, una fisioterapeuta y a una logopeda. Todas nos trataban

de una manera muy especial, sobre todo Julia. Julia era nuestra cuidadora, una mujer encantadora que siempre nos hacía la vida escolar más fácil, que siempre buscaba algo para hacernos reír. Es una mujer llena de alegría, de sensibilidad, que siempre sabe llegar a cada uno de sus alumnos de una manera especial. Aún hoy, después de 6 años que no está a mi lado, le echo mucho de menos,

En esta etapa creo que fui una niña inmensamente feliz. La alegría y la inocencia de mi infancia es una cosa que añoro mucho.

El verano en el que acabé primaria fue un verano mortal para mí y para mis padres. Tenía un gran problema; mis amigos y amigas se iban a ir estudiar al Instituto de Basoko o al Instituto de la Plaza de la Cruz, y a mis padres no se les ocurrió otra cosa que mandarme al Instituto Navarro Villoslada, ya que estaba al lado de mi casa. Mis padres antes de tomar esta decisión consultaron a los profesionales del CREENA, quienes me conocen desde cría, y éstos les dijeron que, efectivamente, yo ya no necesitaba ir a un colegio de motóricos y que me ayudaría mucho a madurar. Además, éstos también estaban de acuerdo con mis padres y valoraban mucho la cercanía de este instituto. Yo en esos momentos no entendía esto, solo quería estudiar con mis amigos de toda mi vida, y además recuerdo que un día nos llevaron de excursión a ver el instituto de Basoko y me pareció super bonito y nuevo, luego mi madre me llevó a ver el instituto que tenía al lado de mi casa, yo pensaba que mis padres no estaban bien, cómo me podían llevar a un instituto tan viejo y tan feo, siendo tan guays los que iban a ir mis amigos. Sin embargo, 6 años después lo entiendo todo perfectamente. Creo que ir a este instituto me ha hecho madurar mucho, pues, aunque con ordenador, era una alumna más, ya no tenía a nadie que me cuidara y que me protegiera. Si los profesores de colegio eran majos, los de Navarro Villoslada eran majísimos, todos se han preocupado mucho por mí, en especial Marisa, la orientadora de este instituto.

En 2º de la ESO, teníamos plástica y tecnología y yo no podía hacer grandes cosas en estas asignaturas, entonces empecé a dar informática. En el instituto tenía una profesora que estaba conmigo esas horas, y además venían a apoyarme dos especialistas del CREENA: Antonio y Txano.

Recuerdo que en 2º me enseñaron a usar un montón de programas entre ellos el "win logo" que consistía en dar ordenes a una pequeña tortuguita para que dibujara cosas. Además de esto me enseñaron muchas cosas más.

A pesar de que conforme pasaban los cursos necesitaba menos ayuda técnica y nos veíamos menos, yo siempre he sentido sus presencias, siempre han estado apoyándome, cuando se me estropeaba el ordenador siempre les llamaba a ellos, si no estaban en el CREENA, podía llamarles a sus casas. Son extraordinarios, ellos siempre dicen que hacen todo esto porque ése es su trabajo, pero yo les digo que no es cierto, no es normal el interés

## Aula

que siempre han puesto en mi. Sinceramente he aprendido mucho de ellos.

En el instituto todo me ha ido muy bien, bueno excepto una cosa: las amistades. Las amistades han sido y siguen siendo mi caballo de batalla. En el instituto no he tenido buena suerte, primero porque tuve alguna mala experiencia, y segundo y más importante porque no me he abierto lo suficiente.

Este es el único tema en el que a lo mejor no me he visto lo suficientemente apoyada: a todos o a casi todos los que me conocen les parece que esto es más fácil de lo que en realidad lo es. Aunque aparentemente yo soy fuerte y he hecho como que no me ha importado, en el fondo me duele muchísimo. Lo más triste de todo es que los demás no me rechazan pero yo no me atrevo. Quizás sea porque siempre me han protegido mucho y ahora me da miedo sentirme rechazada.

Sin embargo, este año yo y todos los que me conocen estamos muy contentos, ya que he empezado la universidad y parece que he empezado bien, ya que el 20 de octubre tuvimos una cena y fui y el día 18 de noviembre estuve también en la carpa. En clase con mis compañeras me siento mejor que nunca, nunca me había sentido así, creo que me he integrado perfectamente. Los que me conocen saben lo mucho que ha sido esto para mí. Sin embargo, sabemos que aun me queda mucho por conseguir en este tema, y que por eso tengo que luchar mucho. En la universidad cuento con el apoyo de Balbina, una profesora de acción social con la que trabajo este tema. Ella también me está enseñando a reírme de mis problemas, es genial.

Como ya he dicho anteriormente este curso estoy en la Universidad. Estudio magisterio infantil. Esta ha sido la decisión más complicada que he tenido que tomar. La he tomado en contra de casi todos lo que me conocen y me quieren y esto me duele mucho. El problema es el siguiente: a mí siempre me han apasionado los niños, me he sentido a gusto con ellos, y por eso desde que tenía 4 años decía que iba a ser "señora". Sin embargo, debido a mis dificultades, tengo dudas sobre si podré trabajar en un colegio como maestra. Los que me conocen, ven objetivamente la realidad y casi todos me ven con problemas como maestra. Lo más triste es que a veces siento que tienen razón, pero otras pienso en lo bien que me sentiría trabajando con los niños, y creo que si he sido capaz de superar otras dificultades ¿por qué no voy a ser capaz de esto? Ese es mi sueño y no voy a permitir que nadie me lo rompa. Esto es muy duro, sobre todo cuando nuestros profesores en la universidad comentan "ya veréis cuando seáis maestros y tengáis a 25 niños..." En esos momentos me siento mal porque pienso que yo nunca estaré allí con los 25 niños. Sin embargo habrá que esperar para ver lo que pasa...

Como conclusión puedo decir que mi opinión y mi experiencia acerca de la Educación Especial es muy buena. Lo que más me ha gustado o me ha llenado, es con las personas de educación especial con las que me he encontrado a lo largo de mi vida. En mi opinión, en educación especial no sólo somos los alumnos especiales, sino también son especiales todos los profesores y todas las personas que nos hacen ver y vivir la vida de una mejor manera.

## Noticias de prensa

- *Un 3% de los alumnos de ESO sufren acoso sistemático y extremo. Un 15% son víctimas de formas menos graves o más aisladas de violencia.* Diario de Navarra 30 de septiembre de 2005.
- *Cinco centros forman la Red Navarra de Escuelas Asociadas a la Unesco. Este proyecto busca promover los valores de paz y cooperación entre escolares.* Diario de Noticias 3 de noviembre de 2005.
- *Nueve profesores denuncian haber sufrido agresiones de alumnos o padres en tres años. Cuatro de cada diez docentes confiesan que sus alumnos les atacan verbalmente o les insultan.* Diario de Navarra 6 de noviembre de 2005.
- *España se sitúa a la cola de la Unión Europea en materia de educación. Sólo Portugal y Malta obtienen peores registros.* Diario de Noticias 11 de noviembre de 2005.
- *¿Cómo medir el gasto en educación?* Magisterio 21 de diciembre de 2005.

## Bibliografía

- *Las aulas de acogida.* Revista Aula nº 146. Noviembre 2005.
- *Enseñar lengua oral. Interculturalidad e inclusión.* Revista Aula nº 147. Diciembre 2005.
- *La construcción europea en educación.* Monográfico. Revista Organización y Gestión Educativa nº 6, diciembre de 2005.
- *El itinerario académico de los jóvenes.* Diario de Navarra 15 de enero de 2006.

# Reseña legislación

- *Estándares de rendimiento de Lengua Inglesa para los ciclos de E. Infantil y Primaria de Navarra.* Res. 566/2005, de 21 de junio (BON nº 104 de 31/08/05)
- *Se establecen los estándares de rendimiento en la Educación Infantil para la Lengua castellana, Lengua Vasca modelo D, Lengua vasca modela A, Matemáticas.* Res. 811/2005, de 13/09/2005 (BON nº 118 de 3/10/2005)
- *Acuerdo de mejora sobre la calidad de la educación y condiciones de trabajo en la enseñanza concertada.* Acuerdo de 10 de diciembre de 2005.
- *Se establece el Plan de mejora de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.* Res. 632/05, de 5 de julio. (BON nº 104 de 31 de agosto de 2005)

## Plan de mejora de la Convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra.

La resolución se aprueba en el contexto del DF 417/92<sup>2</sup>, de 14 de diciembre que establece los derechos y deberes de los alumnos de centros de niveles no universitarios y el DF 191/97<sup>3</sup> de 14 de julio que lo modifica.

El principio de educación en valores requiere el respeto a la dignidad de todas las personas, el fomento de la convivencia, la paz y la justicia. Se ha constatado la existencia de situaciones en las que la convivencia de los centros se ve alterada por la conducta violenta de parte del alumnado. Estas conductas violentas tienen características singulares por darse en círculos cerrados a los que los adultos no tienen fácil acceso.

Se aprueba por tanto, el plan para la mejora de la convivencia en los centros de la Comunidad Foral de Navarra; se desarrolla un protocolo de actuación y se efectúan orientaciones para la elaboración del plan. El plan

dispuesto tiene por objeto conseguir un clima de convivencia adecuado en los centros como parte del proceso de educación integral del alumno.

La mejora de la convivencia, la propuesta de recursos para elaborar el plan y el fomento de actividades, espacios y tiempos comunes para facilitar la convivencia constituyen los objetivos del plan.

Se dispone de una estructura organizativa para la coordinación del plan. Estará formada por un Asesoría de convivencia y una Comisión de seguimiento. De ambos órganos se ordena su estructura y funciones.

Los centros de E. Infantil, Primaria y Secundaria deben elaborar su propio plan de convivencia para el curso 2005-2006. Este plan de convivencia contará también con una Comisión de convivencia de la que se indica su composición y funciones. Dispondrá las medidas necesarias para prevenir situaciones de maltrato y los mecanismos de resolución pacífica de los mismos en el ámbito escolar; recogerá las propuestas del Consejo Escolar del centro y del claustro; prestara atención prioritaria a la formación del profesorado y familias. Además, dispondrá la realización de campañas de sensibilización de profesorado, alumnado, familias y sociedad en general, señalará contenidos específicos de formación del profesorado, se atenderá la formación para la actividad directiva y ejercicio de la actividad de inspección en el tratamiento de conflictos. El Plan de acción tutorial y de orientación también fomentarán la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

La Comisión de seguimiento evaluará el plan y emitirá un informe cada trimestre y al final de curso.

La resolución, con carácter orientativo, define una guía de actuación ante solicitudes de intervención. Termina con la determinación de un plan de intervención.

Se dan, así mismo, orientaciones para elaboración el plan de convivencia del centro. Este será redactado durante el curso 2005-2006 y se recogerá en la Programación anual del centro. Se identifican los elementos que conforman el plan. Entre ellos, las características del centro, los objetivos, las acciones necesarias, el procedimiento de actuación, el mecanismo para su difusión, el proceso de evaluación anual y las propuestas de mejora que se recogerán en la memoria anual del centro. Se indica los aspectos que deben ser evaluados.

<sup>2</sup> DF 417/92, de 14 de diciembre, Establece los derechos y deberes de los alumnos de Centros de niveles no universitarios (BON. núm. 7, de 15 enero 1993), rect. (BON núm. 23, de 22 febrero 1993)

<sup>3</sup> DF 191/97 de 14 de julio Modifica Decreto Foral 14 diciembre 1992, que establece los derechos y deberes de los alumnos de Centros de niveles no universitarios (BON. núm. 92, de 1 agosto 1997)