

Cuestionar la práctica educativa

Análisis del contexto y las formas de enseñar

ISSN: 1130-0876

Recepción: octubre

Aceptación: noviembre

Nicola Cuomo
(Università di Bologna)

Alice Imola
(Università di Bologna)

RESUMEN

En este artículo cuestionamos y revisamos las experiencias, los contextos y las situaciones, las maneras de enseñar, etc. La investigación de las experiencias educativas ha de hacerse desde una orientación didáctica, basada en sus tres grandes orientaciones, emergiendo desde ellas los prejuicios que muchas veces encontramos en las vivencias discente-docente. Una intervención pedagógica inclusiva no se puede centrar en la cantidad de conocimientos sino que ha de proponer autonomías para actuar en el saber.

ABSTRACT

In this article we questioned and reviewed experiences, contexts, situations, and ways to teach, etc. Research of educative experiences has to make it from a didactic perspective, based in its three great ways, emerging from them the prejudices that often we found in the student-teacher experiences. An inclusive pedagogical intervention cannot be centered in the amount of knowledge but it has to propose autonomy to act in the knowledge.

(Pp. 49-58)

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, experiencias, investigaciones, didáctica.

KEY WORDS

Inclusive education, experiences, research, didactics.

1. Introducción

Cuestionando y revisando las experiencias, los contextos y las situaciones, las maneras de enseñar, las estrategias didácticas, los procesos que han producido y están produciendo, con una alta calidad de contenidos, “la emoción de conocer”, he vuelto a encontrar referencias teóricas y metodológicas para orientar, verificar y evaluar los proyectos educativos en la praxis.

Las experiencias a las que me refiero tienen frecuentemente un fondo cultural y científico, la integración-inclusión de los niños definidos como discapacitados, cuya presencia en la escuela de todos ha producido aquellas desorientaciones, aquellos “trabas epistemológicas”, que han obligado a poner en discusión los itinerarios didácticos inmóviles, repetitivos, aburridos, habitualmente fundados en prejuicios.

Las propuestas y las experiencias didácticas que la investigación hace emerger aquellas “vencedoras” son las de una escuela que se presenta como un lugar fascinante, que ofrece estupor y maravillas, curiosidad y placer.

Una escuela que respeta al niño, su originalidad, identidad, autenticidad, una escuela que propone el placer de existir.

2. Los instrumentos

En los últimos años los instrumentos como grabadoras, cintas, discos, máquinas de fotos, retro-proyectores de diapositivas y películas, episcopios, pizarras luminosas, por no hablar de aquellos más

sofisticados dentro del ámbito informático (hardware e software), podrían potenciar y facilitar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Tácticas, estrategias, técnicas y conocimientos podrían innovar la escuela, facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aumentar la calidad del saber valorando la diversidad, las identidades, la originalidad de calidad conociéndolas y respetándolas como estrategias.

Las posibilidades actuales, también con un compromiso económico relativamente mínimo: cámara de fotos, diapositivas, grabadoras. (Con los clásicos instrumentos de enseñanza: pizarra tiza, papel, lápiz, colores, etc.) que tienen un precio accesible para todos y con precios con frecuencia inferiores a los juguetes, se utilizan poco y buena parte de los maestros no están capacitados para usarlos, o si los usan los relegan proponiéndolos en una dimensión que va desde el tiempo libre, el recreo y diversión, a las actividades rutinarias secundarias.

3. Tener una actitud experimental

Necesitamos profesionales que tengan una actitud experimental capaces de ponerse siempre en discusión, dispuestos a contrastar múltiples “visiones del mundo” independientes y muchas veces en contradicción con las hipótesis precedentes, con frecuencia incoherentes, evidentemente no siempre consecutivas.

¿Cuál es entonces, el itinerario formativo de estos profesionales? ¿Cuál debería ser su base curricular?

Necesitamos fundar de nuevo los itinerarios formativos sobre, nuevas, diversas “epistemologías”, para organizarlos de manera dinámica en las reflexiones permanentes sobre la acción, mientras se está actuando.

Tener una actitud experimental significa situarse en una dimensión permanentemente crítica para reflexionar sobre las ocasiones, sobre las respuestas a los problemas, que durante la praxis, de manera intuitiva han conseguido alcanzar los objetivos, resuelto los problemas.

Una actitud experimental crea ocasiones, las intuiciones, un campo de indagación, un tipo de “área potencial, en la cual sobre el plano estructural podemos encontrar otra vez aquellas competencias profesionales que quizás formulas aprendidas pasivamente durante los años de estudios universitarios, habitualmente no proporcionan.

Una actitud experimental tiene como interés inmediato no el de verificar cuantos niños han aprendido y cuantos no, sino el de preguntarse cuales han sido las maneras, los procesos, las estrategias de enseñanzas adecuadas y cuales no.

Una actitud experimental está siempre en busca de modalidades y estrategias de enseñanza y es esta actitud de enseñanza que no es historia, ni geografía, ni lengua, ni matemáticas, etc. la que se convierte la competencia primaria que el niño aprende observando y viviendo cotidianamente con el maestro y esa actitud.

La propuesta del aprendizaje por investigación es análoga a una aventura: cuantos más obstáculos se superan con estrategias, más fascina.

El conocimiento no es un recorrido lineal, sumatorio y rectilíneo, pero se puede comparar con *el vuelo de una mariposa*.

Resulta necesario proponer al grupo clase un itinerario de aprendizaje global, rico de ocasiones, con la posibilidad de varios accesos, diversos itinerarios e instrumentos para conseguir los objetivos, un recorrido de investigación que se opone a una enseñanza preconfeccionado, que obliga a los alumnos a adaptarse a la escuela, un recorrido de investigación donde también los errores son una ocasión para aprender a formular hipótesis y buscar nuevas oportunidades para aprender.

4. Algunas orientaciones de la didáctica

En la investigación de experiencias educativas, que han producido éxitos en el aprendizaje e innovaciones académicas, se ha hecho referencia a tres orientaciones en las que se puede inspirar la organización de la didáctica.

- Sumatorio-lineal
- Ingeniería didáctica
- Cooperativo, del descubrimiento, y de la integración-inclusión

En estas orientaciones habitualmente emergen esos prejuicios que muchas veces encuentran las raíces particularmente en las vivencias discente-docente.

4.1. La sumatoria lineal

En la primera orientación, “sumatorio-lineal”, emerge una tendencia a organizar la didáctica teniendo como presupuesto

una referencia de fondo mutua de la física de los movimientos

La organización de la didáctica prevé un programa que tiene un “verso” rectilíneo, sobre este verso-recorrido deben silabearse a la misma distancia aprendizajes en sucesión obligada, única.

Se inicia por escribir: trazar líneas, unir puntos, colocar espacios, copiar letras. Y así poco a poco se va avanzando. A lo largo del camino, paso a paso el alumno se encontrará los distintos aprendizajes ya predisuestos con un ritmo y una sucesión arbitrariamente decididos y acelerados de manera uniforme, de manera que cada aprendizaje (jerárquicamente establecido como inferior) prepara el aprendizaje sucesivo (jerárquicamente establecido superior).

Primero de Primaria: Contenido y dificultad uno en el tiempo uno, contenido y dificultad dos en el tiempo dos...

Segundo de Primaria: contenido y dificultad uno en el tiempo uno, contenido y dificultad dos en el tiempo dos...

Tercero de Primaria: ...

No están previstas variantes personales y circunstanciales particulares. No está previsto que un niño acelere los tiempos de aprendizaje en un momento de su vida –particularmente sereno– o en un tema, o circunstancia con modalidad de enseñanza afín a su modo de conocer, a su originalidad; o rechace los aprendizajes en los momentos en los que acontecimientos efectivamente negativos lo desorientan, o la modalidad de la didáctica no le proporcionan las ganas, el deseo de conocer.

Además del movimiento uniformemente acelerado, arbitrariamente elegido, se da el valor de la “normalidad” a aquellos de nosotros, aquellos niños, aquellos estudiantes que se alejan son considerados “anormales”. Sucede que:

- a) El movimiento uniformemente acelerado y previsto para los considerados “normales”
- b) El movimiento uniformemente retrasado para los definidos “discapacitados”, con “retraso mental”, con “dificultades de aprendizaje”
- c) El movimiento uniformemente super-acelerado para aquellos “más despiertos”, “hiperdotados”, “más rápidos”.

Muchas resoluciones a estas tres categorías A “medios”, B “menos”, C “más”, hacen referencia a un método imaginario de enseñanza que se puede comparar a un proyector cinematográfico que. Ralentizar el paso, la velocidad para los “menos” y acelerar para los “más”.

Para los “menos” se imaginan y se inventan escuelas especiales, suspensos, para los “más” no se hace nada, esperan a los otros aburriéndose, les damos más deberes otra cosa que hacer para rellenar su nada, se les hace jugar y los otros lo ven como una injusticia, se distraen”.

Otra solución para el “problema” de los “menos” consiste en dilatar el tiempo respecto a los contenidos: contenido uno en el tiempo doble y triple. Esta predisposición tiene como referencia el principio que se basa en que cuando no se aprende no son las estrategias los métodos los que se reorganizan, lo que se necesita es repetir y repetir.

La organización comprensiva de la escuela, de la didáctica previene solo “retrasos”.

En este mundo unidireccional y uniformemente acelerado, cuando en un momento de la propia vida (normalmente e los primeros años de escuela), son “descubiertos” e “identificados” aquellos “menos” es una visión profética que establece una categoría de pertenencia, no están previstas “aceleraciones” ni posibilidades de cambio.

El concepto de suspenso o de débito era y es casi siempre, la repuesta metodológica que pone al chico, al estudiante en el tiempo “retrasado”, junto a los chicos “retrasados”, de edad inferior.

El suspenso pone al estudiante, en el recorrido uniformemente acelerado dilatando el tiempo, haciéndoles repetir, repetir, repetir...

5. La singularidad y la autenticidad

A veces para justificar las elecciones ciertos profesores afirman: “he enseñado a todos los mismos contenidos de la misma manera; no he hecho ninguna diferencia, he tratado a todos del mismo modo, para mí son todos niños de la misma manera...” En estas declaraciones, que hacen referencia a un falso concepto de igualdad, democracia, justicia, resulta presente otro prejuicio: Aquel con el que se niega la identidad, la singularidad, la autenticidad, la originalidad las distintas necesidades comunicativas, relacionales y afectivas de cada alumno. Tales afirmaciones proponen un recorrido que profetiza una forma de enseñar “media” que

no puede ser modificada, de otra forma existe el riesgo de caer en una forma de enseñanza considerado “menos”.

Enseñar iguales contenidos a través de modalidades diversificadas, multimedia para dar a cada uno de los niños la posibilidad de comprender respetando su originalidad; encontrar estrategias que promuevan el recurso-diferencia para hacer descubrir al grupo con distintos instrumentos, desde distintos ángulos, que un problema, un fenómeno puede ser resuelto e interpretado de más puntos de vista, y se siente como una ofensa a la justicia y a la democracia y no una falta de respeto a la originalidad y la autenticidad de cada uno, así como un obstáculo para tales recursos.

6. Migajas de contenido

Los contenidos, además, parece que deban seguir un recorrido jerárquico y unidireccional: “del más simple al más complejo”

Tal jerarquía tiene como referencia una hipotética unidad de medida-dificultad que ofrece en pequeñas dosis en sintonía con el tiempo “uniformemente acelerado o retrasado o súper...”

Esas “dosis sucesivas” (cada cosa tiene su momento) pueden ser diluidas doblando los tiempos o partiendo los contenidos. Del más fácil al más difícil proponiendo una línea evolutiva imaginaria, ya sea en la capacidad de aprender del niño, como en la praxis educativa que no corresponde (sino por interpretaciones y argumentos “equilibrísticos” o por coincidencias casuales) a investigaciones, a análisis o

reflexiones pedagógicas, ni al “fondo curricular” del profesor, ni a una reflexión crítica de la experiencia didáctica.

La línea evolutiva se adapta ya coincide con “el universo inventado” de los gestos y de los tiempos “uniformemente acelerados”.

En este sistema, encontramos arbitrariamente definidas y catalogadas jerarquías de dificultad de los contenidos, actividades más fáciles más difíciles y medias. Los contenidos están clasificados según esta arbitraria línea evolutiva es necesario enseñar a los chicos definidos “menos” los contenidos definidos “fáciles”, los establecidos como simples; a los chicos “más” los definidos como “difíciles”, establecidos complicados.

También para los contenidos se encuentran posibilidades “sofisticadas” de adaptar a los “menos”, a los “medios”, a los “más”, partiéndolos o reuniéndolos en módulos, unidades didácticas, “especiales ingenierías” doctrinales. Simple-fácil contrapuesto a complejo-difícil propone, ante una dificultad de aprendizaje, una reducción en partes más pequeñas del contenido: “si no aprende todo, es porque es difícil para él, aprenderá la mitad, un cuarto, un sexto...”

Con semejante visión mecánica de la didáctica, quién tiene dificultad en aprender puede beneficiarse o bien de un fraccionamiento de los contenidos, o bien de una dilatación proporcional de los tiempos; como si la mitad, un cuarto o un sexto del contenido mantuviese el sentido del todo; el todo por desgracia se pierde totalmente y las dificultades que el estudiante presenta en el aprendizaje vienen a ser “gravísimas” en cuanto está sujeto a aprender memoria sin sentido.

7. Las jerarquías

En el mundo de lo establecido “más fácil” y “más difícil”, las ciencias y los contenidos tienen distinta importancia.

Entre las materias escolares, las jerarquías dan el primer puesto, casi indiscutible, a las matemáticas: “va muy bien en matemáticas, por lo tanto es muy inteligente”. Estos juicios arbitrarios a cerca de las disciplinas, proponen a menudo una jerarquía considerando el valor del tiempo, del espacio, de los maestros. El tiempo que se dedica a las matemáticas es considerado de extrema concentración, fatigoso, esta puesta en las primeras horas de la mañana (cuando la mente esta, se dice, fresca y reposada) y justo después le sigue el tiempo de disciplinas más relajadas: educación física, dibujo, música. La jerarquía se modifica también con relación al ejercicio de la autoridad del maestro.

El contenido matemático tiene una fuerza oculta, cuando, como sucede en primaria, aunque el maestro sea el mismo para las matemáticas y para el dibujo, en el tiempo de las matemáticas el maestro está en “metamorfosis”; se vuelve más severo, exige más, sonrío menos; la clase se organiza en consecuencia: los pupitres se ponen de otra manera, es necesario estar sentados más rectos, es necesario moverse poco, hablar poco, escuchar mucho, tener el gesto atento y concentrado: “... no estamos en absoluto en la hora de educación artística niños”, en la hora de la educación artística podréis relajarnos ya que sirve de relax entre materias que requieren más atención, pero ahora debéis de concentraros al máximo”.

8. La ingeniería de la didáctica

En una gran mentira que no se llega a entender de dónde nace, los Programas del Ministerio junto al poco tiempo del que se dispone se vuelven frecuentemente como “los culpables” de las obligadas opciones didácticas, y todo esto incluso si los programas son no prescriptivos, orientativos, aconsejables, incluso si está la libertad de enseñanza, la autonomía. Las programaciones por tanto, organizadas por parte de los maestros con relación a su libertad de enseñanza, esta por encima de todo, y por encima de la originalidad de los niños, de sus necesidades, de su auténtico recorrido de desarrollo.

Dicho comportamiento se convierte en más macroscópico en las orientaciones de la: “ingeniería de la didáctica”, que parece que tengan en cuenta la singularidad y de la autenticidad pero principal y únicamente respecto a un proyecto modular, llegando a prever unidades didácticas, preconstruídas independientemente del conocimiento de Franco, Paola o Marina.

Lo vivido por cada niño, sus deseos, las emociones, son reconocidas aquellas que existen, pero pre-establecidas más de una vez, en la organización programada con anticipación de los contenidos.

En estos casos también la afectividad, los deseos son tratados del mismo modo que la historia, matemáticas, geografía... La tendencia es aquella de organizar todo antes, de programar antes de conocer a los alumnos, de quitar los eventuales errores de los contenidos (perdidas de tiempo), incidentes que distraen del objetivo.

A menudo encontramos, de modo hiper-organizados los prejuicios que habíamos indicado sobre las orientaciones “sumatorios y lineales”. La ingeniería de la didáctica se presenta como un gran universo pre-organizado que provee y conoce las múltiples posibilidades cognitivas de los recorridos para aprender contenidos.

El niño se encuentra frente a proyectos hechos por otros que debe sufrir, y en este sufrir programado “con ingeniería” los contenidos, aquello que necesita aprender sin deseo, se encuentra a menudo el origen del rechazo del saber, del conocimiento, la causa del abandono, del fracaso.

El recorrido de la experiencia está prefijado: los objetos, los espacios, los eventos son para conocer situaciones preconstituidas; los eventos, los tiempos, los objetos son para conocer espacios preconstituidos; los espacios, los tiempos, los eventos son para conocer con objetos preconstituidos.

El recorrido de los aprendizajes racionalmente así ordenado no presenta la posibilidad de ser modificado.

Sólo los contenidos para aprender se convierten en el objeto de búsqueda y de programación, de discusión, y el riesgo está en ver sólo en el leer, el escribir, las matemáticas, y no el niño, su identidad, su bienestar, su historia, su experiencia, sus deseos...

El placer, las emociones, la afectividad vienen percibidos como los “abstractos” que tienen una consistencia más ideológica que concreta, o meramente tratadas del mismo modo que los contenidos para estudiar.

Estamos todos de acuerdo, padres, maestros, pedagogos, técnicos, psicólogos, médicos, terapeutas en subrayar la importancia fundamental de la dimensión emotiva también en los itinerarios de aprendizaje, pero sin embargo tales premisas, a menudo, está considerada sólo en los asuntos que permanecen en un área discursiva, lejana de estos problemas, incidentes ocasiones y descubrimientos los cuales están inmersos en la rutina escolar.

Parece que la esfera de lo afectivo distorsiona la práctica, la cual forma parte de las palabras y no de los hechos, de la experiencia.

Parece que los hechos sean sólo los contenidos, y parece que el contexto, las situaciones, las condiciones, las modalidades, el placer... no interfieran en el éxito o fracaso escolar.

Tal enseñanza didáctica no tiene el fin de tomar conciencia de los procesos que han estructurado y organizado el saber, los conocimientos, las convenciones, sino que se interesa sobre todo y exclusivamente por la "corrección", también paso por paso, de los aprendizajes.

Esto propone la formación de una persona que tiende a pararse a buscar posibles resoluciones estrictamente en el interior de los instrumentos, teorías, hipótesis organizadas por cada uno, y por otros.

Se espera que cada uno organice los conocimientos, búsquedas o defina los problemas, hipótesis y encuentre las resoluciones, y que sucesivamente los proponga en un recurso formativo.

Tanto más se es "bueno" en la escuela tanto más nuestras capacidades son pasivas.

9. La pedagogía de la cooperación del descubrimiento y de la integración-inclusión

Entramos así en las orientaciones que definimos como una "Pedagogía de la cooperación y del descubrimiento".

Continuamos por "interrogar la experiencia"; procuraré analizar y reflexionar sobre los potenciales de innovación que tal orientación ha realizado, propuesto y puede proponer.

Tomemos algunas palabras claves referentes, que han caracterizado los itinerarios de integración-inclusión y en la explicación –para darles significado y legibilidad– trataré ponerlo en relación con contextos y situaciones concretas, queriendo dar una organización sistemática y algunas ideas y/o hipótesis de base que han orientado y orienta los recorridos que han producido éxito.

Pongámonos en el caso de responder a una pregunta de carácter general que cada lector, un maestro, un padre, un educador, un psicólogo, podrían hacerme: "¿Cuáles son los elementos, del punto de vista pedagógico fundamentales, a los cuales nosotros podemos hacer referencia para orientar un proyecto educativo?".

Refiriéndome a la experiencia respondería que los comportamientos determinantes son los encontrados principalmente "en la aceptación de la diversidad".

Aceptar al otro, al niño como es y no como quisiéramos que fuese, significa reconocer una presencia, una identidad, con

la diversidad que en ella hay presente que la caracteriza y la convierte en original y auténtica.

El respeto de la diversidad, de la identidad, de la originalidad del individuo, la cooperación, la ayuda recíproca, la calidad de la vida, la educación para la paz... son las palabras recurrentes en los proyectos de integración, palabras que se transforman en ocasiones, en contextos, en situaciones, siempre a través de nuevas oportunidades educativas.

Para poder crear un cambio en la didáctica resulta fundamental evaluar las hipótesis y las intervenciones según los cánones de la investigación, teniendo presente que los recorridos educativos y didácticos necesitan de una cooperación de ciencias, de científicos y de técnicos en el sector escolar.

El rigor requerido en una investigación multidisciplinar propone la necesidad de reflexionar acerca de los diferentes estilos y currícula formativos de los maestros que urgentemente necesitan afrontar para formar nuevas modalidades profesionales.

Necesitamos de profesionales con una mentalidad abierta a la innovación, preparada a la confrontación, al cambio, una mentalidad multidisciplinar con una honestidad intelectual que obre con el placer y el deseo de saber, en una dimensión permanentemente proyectual, capaz no sólo de descubrir el problema sino de saberlo afrontar con la "emoción de conocer".

Un profesional que sepa analizar, observar, al individuo en el contexto complejo en el cual vive; tener permanentemente en cuenta que su que hacer su existir no van considerados sólo en las constantes regu-

lares, sino que van observadas, documentadas, en su desenvolverse, en los procesos dinámicos que lo ponen con relación a los distintos contextos y situaciones.

10. Por lo tanto...

A causa de la presencia de niños con dificultad en el aprendizaje (gracias a la ley 104) en los últimos diez años la experiencia y la investigación han puesto de manifiesto que las dificultades en el aprender a menudo coincidían con la dificultad de enseñar y corresponden a la necesidad de otros modos de enseñar; se pone de manifiesto que a veces las opciones didácticas en la evaluación y el considerar las competencias y las inteligencias están basadas en prejuicios. La presencia de niños con dificultad en el aprendizaje en la clase, ha revelado y revela carencias y ha indicado posibles nuevos recorridos, contenidos, y modalidades formativas.

Si se ha descubierto que los niños con o sin discapacidad necesitan de intervenciones didácticas basadas en una pedagogía que tengan en cuenta la multitud de factores que concurren a proponer condiciones adecuadas en el aprendizaje.

Un grupo clase con o sin la presencia de un niño con dificultad en el aprendizaje, necesita de intervenciones y estrategias, métodos, lenguajes, e instrumentos diversos

Códigos y modalidades distintas, tales de favorecer y potenciar la originalidad de cada uno.

Una intervención pedagógica integrada e inclusiva no propone discriminaciones y clasificaciones refiriéndose a la cantidad

del conocimiento que un niño posee (tanto más conoce, tanto más eres bueno).

No se refiere a modelos ilustrados y sumatorios de los conocimientos, sino que propone Autonomías para actuar en el saber; un niño debe poder aprender a pedir, a quién pedir, como pedir, qué pedir, debe saber verificar y formular hipótesis e instrumentos para la investigación; un niño capaz de aprender a aprender en tiempos incluso fuera de la escuela y con una modalidad que quizás muchas veces la escuela excluye.

Referencias

- CUOMO, N. (1991). "¿Dificultades de aprendizaje y/o enseñanza?". En Zabala, M. A. y Alberte, J. R. (coords): *Educación especial y formación de profesores*. Santiago: Tórculo, 15-52.
- CUOMO, N. (1993). La integración: mentalidad y competencias. En M. López Melero y J. F. Guerrero López (Eds.), *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.

Sobre el autor

Nicola Cuomo es coordinador de cursos financiados para el Fondo Social Europeo para la formación de operadores de C.F.P. (Centros de Formación Profesional) "especiales" e "integradores" en la Región Emilia Romagna; desde el 1979 es asesor de la Función para la Investigación del Instituto Bildungswerk de Frankfurt para la formación de cuadros y para proyectos de colaboración entre mundo de trabajo y de formación (Universidad, Escuela, Industria, Proyectos PETRA). Desde el 1983 desarrolla actividad didáctica y seminarial en la Facultad de Pedagogía Especial de la Universidad de Colonia (Alemania).

El ámbito de sus investigaciones se refiere sobre todo a las problemáticas didáctico-pedagógicas para la integración, con referencia a las dificultades de enseñanza y aprendizaje a partir de la escuela infantil hasta la entrada en el mundo laboral.

Sus investigaciones están publicadas en libros y estudios y también están documentadas en audiovisuales; entre los más importantes, podemos destacar dos, titulados: "Tre vite da vivere e conoscere" se han realizado en colaboración con la RAI 3 Regional E. R. y se han emitido en el mismo canal. En ellos, la documentación de tres casos publicados en el libro *Handicaps gravi a scuola*, Cappelli ed. 1983 (también *Schwere Behinderung in der Schule*, ed. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1988 y *La integración Escolar, dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza*. Visor Editore, Madrid 1992).