

La Intervención en los procesos de INADAPTACIÓN SOCIAL

Carmen Ponce Alifonso

Universidad Rovira i Virgili

La inadaptación social se produce cuando hay un desequilibrio en la comunicación-relación entre el individuo y la sociedad, entre el individuo y su medio.

Este **desajuste entre el individuo y la sociedad** queda materializado en numerosas situaciones (Ayerbe, 1991):

- inadecuada utilización de los elementos del mundo circundante;
- falta de participación activa y constructiva, como sujeto social y portador de proyectos, en el grupo social;
- dificultades para vivir en sociedad;
- pertenencia y participación a un grupo que tenga finalidades alejadas de los patrones intelectuales, afectivos o relacionales sin que posea alternativas constructivas en relación a la sociedad o a sí mismo;
- ausencia de los elementos materiales o inmateriales necesarios para una participación social, económica, social, cultural, escolar, laboral.

La inadaptación supone apartarse de las normas del grupo dominante, el individuo queda al margen de los beneficios y ventajas de la integración en el grupo social más amplio.

La alternativa a esta inadaptación no pasa porque la sociedad genere conductas protectoras y permisivas, sino que "existe una vía intermedia, la de la autonomía personal, la cooperación con los otros, la capacidad crítica y de cambio" (Casado, 1987: 82). De lo que se trata es, en definitiva, que todo individuo, independientemente de su problemática, pueda conseguir su propia autonomía personal y social en la sociedad en que vive.

La delincuencia juvenil como una forma de inadaptación social

Tras definir el concepto de inadaptación social, entendido como el proceso que lleva a un determinado individuo a manifestar un tipo de comportamiento que entra en conflicto con la sociedad dominante, introducimos el concepto de delincuencia: cuando hay una respuesta social al haberse cometido un delito que se contempla como tal en el Código Penal; hablaremos de delincuencia juvenil, en el caso de que el joven tenga menos de 16 años.

El **perfil del delincuente juvenil** queda bien reflejado en un estudio que se realizó en el Tribunal Tutelar de Menores de Madrid (Cea, 1992):

- un **primer grupo**, que representa el 42% de la muestra, comprende aquellos **menores de familias de bajos recursos económicos y carencias culturales**, con todo lo que esto comporta: relaciones familiares conflictivas, la vivienda presenta problemas de hacinamiento, etc.;
- un **segundo grupo**, que constituye el 39% de los casos estudiados, está integrado por individuos en mejor situación económica y cultural, pero **proceden de "hogares rotos"**. Son hijos de inmigrantes y de madres que trabajan fuera del hogar;
- un **tercer grupo**, en el que se encuentran los **menores marginales**, representa el 19% de los casos analizados. En su expediente constan varias fugas del domicilio, así como numerosas denuncias o diligencias policiales por delitos de hurto o robo.

En aras a comprender el fenómeno de la **delincuencia juvenil**, hemos de tener en cuenta dos premisas:

- la delincuencia juvenil está constituida por una **conducta contraria a la norma**, por una conducta antisocial,

- es una **conducta que adoptan personas de un grupo de edad determinado**. Para Vega (1989) es importante el factor edad¹ en la evolución de la inadaptación social, aunque no existe un patrón secuencial unívoco. En este sentido señala que el período de 10-13 años resulta el más delicado ya que en él se inician las conductas encaminadas hacia una inadaptación social.

La adolescencia tiene una importancia decisiva en el fenómeno de la delincuencia juvenil, puesto que los procesos de transformación del niño en adolescente comportan situaciones de riesgo y conflictividad que si no evolucionan positivamente pueden generar problemas.

En la adolescencia, como señalan Rutter y Giller (1988), existe un **aumento sustancial tanto en la cantidad como en el espectro de actividades delictivas**². La forma en que intervengan las instituciones durante esta etapa va a determinar en gran medida que se produzca la recuperación del individuo o la profundización del conflicto.

Los trabajos realizados en la Universidad de Montreal por autores como Leblanc, en los años 70 y principios de los 80, mostraron que "la delincuencia juvenil era un comportamiento absolutamente normal durante la adolescencia, que estaba presente en cada joven y que disminuía a medida que los jóvenes se acercaban a la edad adulta" (Heraut, 1985: 152).

La acción socio-educativa respecto a los menores infractores

La acción socio-educativa se contempla co-

mo el contenido básico de la función de la Justicia Juvenil, siendo el control un elemento complementario de ésta, que se plantea como una forma de respuesta penal en relación a los adolescentes y jóvenes responsables de un hecho delictivo.

El objetivo de la Justicia Juvenil es la **integración social de los menores entre 12 y 16 años** que han cometido un hecho delictivo tipificado en el Código Penal y, por tanto, sujeto a una medida judicial.

Para llevar a cabo esta acción socio-educativa se desarrollan diferentes programas de intervención, cada uno de los cuales viene definido por unas características propias, con unos objetivos y contenidos específicos, así como una fundamentación teórica propia. Si tuviéramos que resumir en pocas palabras el "perfil" de estos programas, serviría la siguiente definición: "no dudaríamos en calificarlos de educativos como contrapuestos a los de corte clínico tradicional, donde el énfasis no se pone ya en "curar" a personas psicológicamente enfermas, sino en enseñar recursos personales, para que los sujetos con deficiencias en su desarrollo individual y social puedan disponer de más oportunidades que las que previamente disponían para no delinquir" (Garrido, 1989: 208).

En Cataluña, desde el momento que se traspasan en 1981 las competencias en materia de menores, la "Generalitat" (a través de la Dirección General de Protección y Tutela de Menores primero y actualmente a través de la Dirección General de Justicia Juvenil) desarrolla diferentes programas para la atención de los jóvenes delincuentes.

La mayoría de programas se dirigen a los menores, de 12 a 16 años, pero la Dirección General de Justicia Juvenil se ha dirigido al conjunto de fiscales, magistrados y jueces de Cataluña con el propósito de hacer extensible el conjunto de servicios específicos, que atienden hoy a los menores de edad penal, al sector de población con edades comprendidas entre los 16 y 18 años, siempre que estén dispuestos a recibir una atención socioeducativa o la orientación adecuada para superar los conflictos que dificultan su integración laboral y social.

Los programas se llevan a cabo en centros o en medio abierto, ya sean adoptados antes del establecimiento de una medida judicial (aproximación diagnóstica, observación en medio abierto, observación en un centro, etc.), o bien diseñados para llevar a cabo la ejecución de medidas judiciales (libertad vigilada, prestación de servicios en beneficio de la comunidad, etc.).

La intervención no puede ser concebida

en abstracto, sino que siempre debe entenderse como una interacción específica en la que se impliquen tres ámbitos interrelacionados que fundamentan el proceso de acción (sociológico, psicológico y pedagógico), ya que las decisiones que se toman en uno afectan a los otros.

A. Sociológico

Se refiere a los contextos institucionales y legislativos que encuadran la intervención y que contribuyen al proceso de socialización.

La intervención se produce en un contexto, sin cuyo conocimiento es imposible acceder ni a su comprensión ni a su mejora. Es preciso identificar los factores sociales, ideológicos, económicos y legales que condicionan la realidad y a través de los cuales se especifican los derechos del menor, así como los límites y las funciones de la intervención. Es decir, conocer "el terreno de donde deben salir los nuevos criterios de diferenciación funcional de las intervenciones con la posibilidad de garantizar el sentido de coherencia y continuidad de la respuesta desde el punto de vista del menor". (De Leo, 1989: 120).

El contexto que enmarca la intervención en el campo de la Justicia Juvenil viene determinado por una serie de factores:

- a nivel institucional, la Dirección General de Justicia Juvenil es el órgano competente en Cataluña para la ejecución de medidas penales dictadas por el Juez de Menores, que desarrolla su acción a través de una serie de programas;
- a nivel legislativo, por la Ley 4/92 reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores, ley que representa el punto de partida de un modelo de justicia juvenil garantista y responsabilizador.

Con la nueva Ley 4/1992 se establece el procedimiento de actuación y se amplían las medidas a aplicar, que hasta ahora se limitaban a la amonestación, libertad vigilada e internamiento. Concretamente se contemplan en ella:

Art. 2º. Cuatro. "El Juez de Menores podrá acordar, con respecto a éstos las medidas siguientes:

- 1º Amonestación o internamiento por tiempo de uno a tres fines de semana
- 2º Libertad Vigilada
- 3º Acogimiento por otra persona o núcleo familiar
- 4º Privación del derecho a con-

ducir ciclomotores o vehículos de motor

5º Prestación de servicios en beneficio de la Comunidad

6º Tratamiento ambulatorio o ingreso en un centro de carácter terapéutico

7º Ingreso en un centro en régimen abierto, semiabierto o cerrado".

B. Psicológico

Se relaciona con los procesos de desarrollo y las condiciones de evolución de los menores inadaptados. Se entiende el concepto de menor inadaptado como el de aquel niño-joven que tiene dificultades en su vida, por carencias, deterioro en las relaciones,...

La intervención debe ser lo más específica posible en relación a las necesidades del menor, a su historia personal, con la finalidad de establecer una comunicación activa y continua con la potencialidad de responsabilización y de socialización:

- **la socialización**, entendida como el proceso de adaptación a la vida comunitaria que se realiza mediante los vínculos y relaciones personales entre el menor y su entorno;
- **la responsabilidad** para confrontar al menor con las consecuencias de sus actos y ofrecerle la posibilidad de experimentar en situaciones y contextos socializadores.

Una de las finalidades de la Justicia Juvenil es la integración social del menor-joven, mediante la internalización de las normas sociales de conducta, siendo la capacidad de respuesta del menor uno de los requisitos para que esta socialización se dé; es decir, el ser responsable de sus propias acciones. Así, el modelo educativo, vigente en estos últimos años está dando paso a un modelo de responsabilidad.

El modelo educativo da mucha importancia al carácter terapéutico de las intervenciones; así, se habla de reeducaciones, siendo la intervención un modo de cubrir las necesidades educativas, sociales y asistenciales del menor-joven y de su familia, cuyos intereses reciben más atención. El delito cometido se convierte en un aspecto secundario desde la perspectiva de la intervención.

La responsabilidad es concebida como una cualidad que se exige en la interrelación humana, "es un esquema regulador de relaciones, de respuestas" (Gaetano de Leo, 1987: 160). El mismo autor señala que el niño, desde una edad muy precoz, es capaz de

adaptarse a las exigencias normativas de los adultos y a partir de los 6 años organiza formas de razonamiento y de conciencia que tienen un buen nivel de correspondencia con las expectativas de justicia respecto a la vida humana.

La responsabilidad se desarrolla si es exigida de manera progresiva, según la edad y el momento evolutivo del sujeto; así pues, no puede hablarse de inimputabilidad del menor/joven, sino de responsabilidad ante las propias acciones y sus consecuencias respecto a la víctima y la sociedad.

C. Pedagógico

Cuando se concibe la intervención desde Justicia Juvenil, se "plantea un programa de intervención limitado en el tiempo y con unos objetivos que no podrán solucionar toda la problemática del menor. Generalmente intentarán ayudarlo a encontrar aspectos claves que contribuyan a clarificar esta problemática" (Amorós, 1993: 110).

La intervención educativa en el campo de la inadaptación social se sustenta en los siguientes principios básicos (Vega, 1989):

- **Integración:** escolar, familiar y social;
- **Sectorización:** la infancia y adolescencia con problemas sociofamiliares han de ser atendidas en el núcleo social o sector en el que se desarrollan; es decir, la atención socioeducativa deberá realizarse en una situación próxima al hogar familiar y su contexto;
- **Normalización:** no se utilizarán o recibirán servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles;
- **Individualización:** respuestas educativas adaptadas a las características y necesidades específicas de cada sujeto, de manera que cada individuo reciba la respuesta que necesita.

La intervención se debe programar, entendiendo ésta como "una función organizativa constantemente activa, flexible, abierta, capaz de producir cambios con el cambio de las condiciones y los contextos en los que se da la intervención" (Gaetano de Leo, 1989: 121).

Para programar la acción, sea cual sea el contexto en que se lleve a cabo la intervención educativa, es preciso establecer unas fases, un recorrido, a través del cual se vaya desarrollando aquella. Este programa consta, en líneas generales, de las siguientes fases (Ponce, 1994: 336):

- **observación:** contacto previo con la realidad, conocimiento de la situación;
- **diagnóstico:** definición del problema;

• **elaborar un programa de intervención:** se establecerá un plan de acción a seguir, con la formulación de objetivos, recursos y estrategias;

• **tratamiento:** ejecución, puesta en práctica del programa;

• **evaluación del proceso.**

La intervención sobre el menor inadapitado, con conductas disociales o delictivas, se concretará en todas aquellas acciones que inciden sobre él y su entorno, buscando elementos que den una respuesta a los conflictos surgidos de la interacción entre el menor y su realidad social.

La intervención en el campo de los menores se lleva a cabo en marcos educativos diferentes: centros abiertos, familias de acogida, centros educativos en régimen cerrado, semiabierto o abierto para jóvenes, aulas taller,...

Aunque todos ellos pretenden la construcción personal y social del sujeto, la organización educativa de los diferentes recursos está supeditada a la estrecha interdependencia existente con otros factores, como son las edades de los sujetos, los profesionales implicados, las bases teóricas de las que se parte, los contextos legales, los espacios en que transcurre la actividad educativa, los tipos de actividades propuestos, etc. ■

Bibliografía

- AMORÓS, P. (1993): *Metodología d'intervenció en medi obert*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya.
- AYERBE, P. (1991): "Hacia un análisis de la inadaptación social" (Págs. 31-46) y "Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales" (Págs. 47-92) en *Pedagogía de la marginación*. Editorial Popular. Madrid.
- CASADO, L. (1987): "Las relaciones de inadaptación" en *Justicia i intervenció comunitària. Papers d'Estudis i Formació*. Nº 2. Juliol. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis i Formació. Barcelona. Págs. 77-82.
- CEA D'ANCONA, M^a A. (1992): *La justicia de menores en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Nº 127. Siglo XXI. Madrid.
- GARRIDO, V. (1989): "Programas educativos en delinquentes" en *Pedagogía social y educación no escolar*. VII Cursos de Verano en San Sebastián. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

— HERAUT, J. Ch. (1985): "Algunas consideraciones a propósito de la noción de personalidad de los jóvenes inadaptados y delinquentes" en *Jornadas de Estudio de la Legislación del Menor*. Consejo Superior de Protección de Menores. Ministerio de Justicia.

— LEO, G. de (1987). "Una alternativa al tratamiento de los menores: la experiencia del Casal del Marmo en Roma" en *Menores: la experiencia española y sus alternativas*. Universidad Autónoma. Págs. 155-170. Madrid.

(1989): "Hacia una nueva racionalidad de la intervención educativa institucional" en *Jornadas sobre Educación y Control: el tratamiento institucional en el marco de la justicia de menores*. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya. Págs. 111-122.

— PONCE, C. (1992). "Análisis de las medidas jurídico educativas de protección de menores en Suecia" en *Revista de Educación Especial*. Nº 10. Amarú ediciones. Salamanca.

(1994): *La intervención didáctica en los procesos de integración social*. Tesis doctoral inédita. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

— RUTTER, M. & GILLER, M.J. (1988): *Delincuencia juvenil*. Martínez Roca. Madrid.

— VEGA, A. (1989): *Pedagogía de inadaptados sociales*. Narcea. Madrid.

¹ Un estudio realizado en Suecia (Ponce, 1992) señala que el proceso que lleva a los jóvenes suecos a la inadaptación, a la delincuencia y al consumo de drogas, está estrechamente relacionado con las conductas que estos niños-jóvenes desarrollan durante las diferentes etapas de su vida. Se constata la importancia del factor edad en la evolución de la inadaptación social:

- 8 años: juega mucho fuera de casa;
- 9 años: travesuras;
- 10 años: pequeños robos en tiendas;
- 11 años: miembro de una banda de delinquentes, destrozan ventanas y luces de la calle;
- 12 años: conocido por la policía y por los servicios sociales, no va a la escuela;
- 13 años: robo de bicicletas y motocicletas;
- 14 años: vandalismo, tráfico con productos robados;
- 15 años: robo de coches, consumo de drogas (marihuana).

En España, un joven a partir de los 16 años ya puede ir a la cárcel por cometer un delito. En Suecia los jóvenes entre 15 y 20 años que son culpables de un delito pueden ser procesados y sentenciados por sus acciones, pero en la práctica esto pasa muy pocas veces si el joven tiene menos de 18 años.

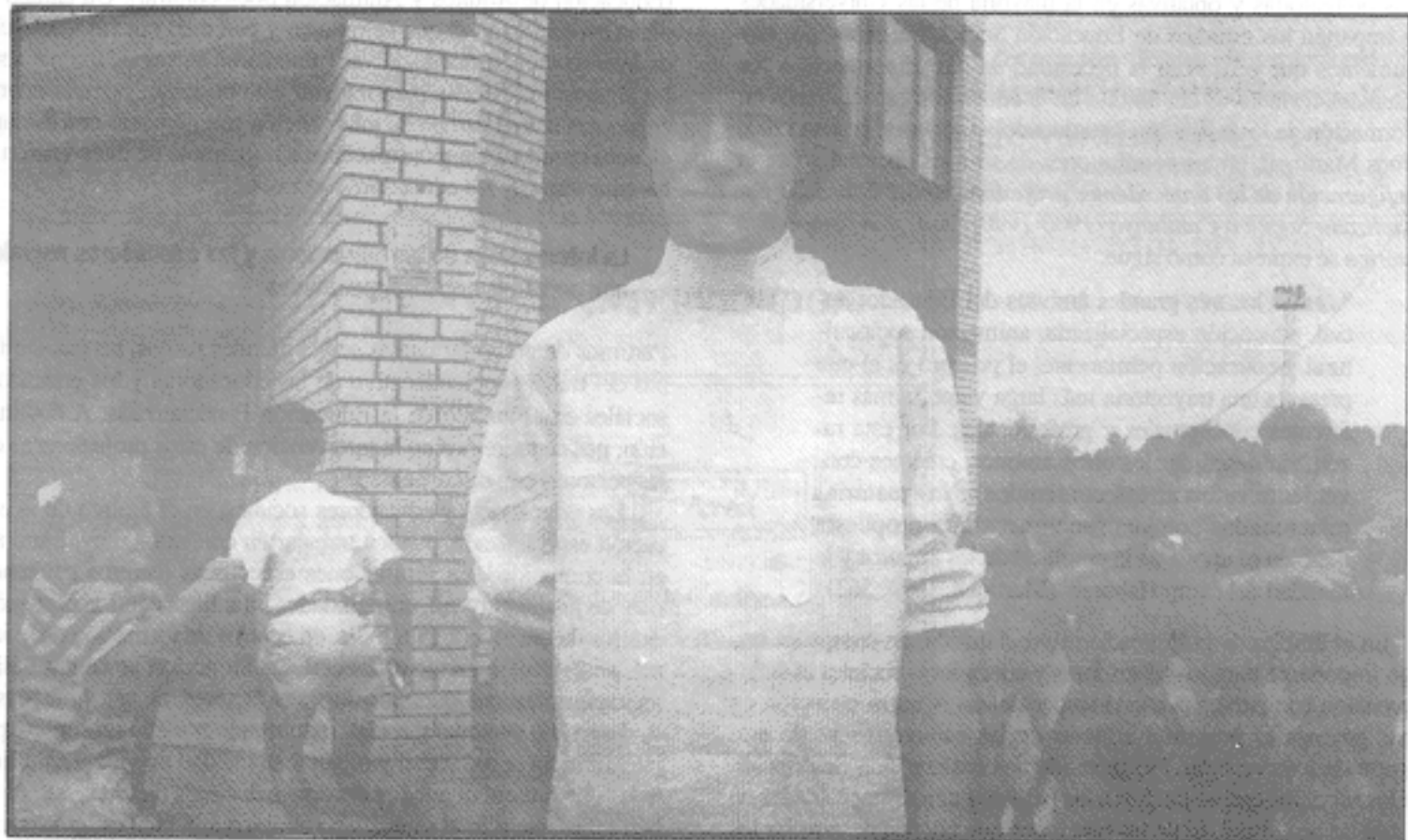
² En la mayoría de países, la edad entre los 14-16 años es la edad de más actividad delictiva, debido fundamentalmente a dos hechos:

- es el período en el cual cuando el joven abandona la escuela, aunque todavía no puede incorporarse al mundo laboral (en España la LOGSE aumenta la escolaridad obligatoria hasta los 16 años). Además también se dará una situación conflictiva, si la escuela no le interesa, con lo que aumentarán los problemas de comportamiento y los delitos, aunque después este comportamiento tiende a decrecer y a ajustarse a las normas;

- se trata de un momento de transición, de desarrollo físico, en el cual el joven no se siente identificado. Cuando el adolescente no encuentra en su entorno inmediato seguridad y estabilidad le impide madurar como persona y este conflicto le lleva hacia conductas antisociales.

³ El profesional que interviene en este caso es el Delegado de Asistencia al Menor (DAM), profesionales que a instancia judicial llevan a cabo su intervención en medio abierto, con menores de 16 años que han cometido alguna acción o hecho tipificado como delito por el Código Penal.

El DAM ha de posibilitar cambios en el propio menor a través de una intervención individualizada y personalizada, a partir de la cual se debe intentar establecer con el menor una relación positiva y así poder trabajar una serie de aspectos: responsabilidad, implicación social,... Aspectos todos ellos que giran, principalmente, entorno a la normalización social, escolar, laboral; en definitiva, en pos de la no reincidencia.



Aproximación a la intervención de los educadores y educadoras sociales en el campo de las Personas con Discapacidades

Crescencia Pastor Universitat de Barcelona
María Pallisera Universitat de Girona

Presentación

La Diplomatura de Educación Social se imparte, desde el curso 92-93, en diversas Universidades. La troncalidad —el conjunto de asignaturas que son obligatorias en todas las universidades que imparten estos estudios— asegura un mínimo de contenidos comunes a todas ellas, pero la variedad entre los diversos planes de estudios es bastante grande. Es posible, a través de las materias obligatorias y las optativas de universidad, matizar substancialmente los planes de estudios otorgándoles distintas orientaciones. Así, algunos planes de estudio comprenden distintas materias relacionadas con Animación Sociocultural, otros dan preponderancia a temas relacionados con la Educación de Adultos... El ámbito de la Educación Especializada quizá es al que menor atención se concede en las materias obligatorias y optativas en la mayoría de las Universidades que imparten los estudios de Educación Social. Sin embargo, hay argumentos que refuerzan la necesidad de dar importancia a los contenidos formativos del ámbito de la educación especializada en la formación de los educadores y educadoras sociales; en esta línea, Alfons Martinell, en las conclusiones de su tesis doctoral sobre la *Configuración de los antecedentes profesionales del Educador Especializado-Social a Catalunya (1960-1990) desde una perspectiva histórica* se expresa como sigue:

"...entre los tres grandes ámbitos del Educador social, educación especializada, animación sociocultural y educación permanente, el primero es el que presenta una trayectoria más larga y aporta más referentes conceptuales y profesionales. Por esta razón, sin descuidar los otros ámbitos, creemos conveniente reforzar los contenidos y las materias relacionadas con sus funciones. Esta propuesta también se apoya en la amplitud de los ámbitos y la realidad del campo laboral" (Martinell, 1994: 563)

En el ámbito de la Educación Especializada, un campo de trabajo importante para los educadores y educadoras sociales es la intervención con personas con discapacidades. Nuestra intención en estas páginas es presentar algunas de las características de este campo de intervención. No pretendemos realizar una descripción de los servicios que se dirigen a las personas con discapacidades en el ámbito no formal, ni de las funciones que pueden desarrollar los

y las profesionales de la educación social en ellas. Nuestro objetivo consiste en realizar una *aproximación comprensiva que permita percibir algunas de las características que, a nuestro entender, son necesarias para conceptualizar la intervención en este campo: la riqueza, complejidad y diversidad de situaciones de intervención que pueden darse*. Pensamos que es muy importante aportar algunos argumentos que faciliten una comprensión de este campo de intervención, para romper los tópicos que conciben la intervención educativa con personas con discapacidades como un campo cerrado, estático, con pocos matices, en el que la intervención se reduce mayoritariamente al trabajo en un marco institucional. Por el contrario, se trata de un campo rico y variado por las situaciones que se producen, y en clara intersección muchas veces con los otros ámbitos de intervención de los educadores y las educadoras sociales (Educación de Adultos y Animación Sociocultural). Un campo en plena evolución en el que se reflejan y perciben nuevas tendencias de intervención socioeducativas. Intentaremos seguidamente aportar algunas reflexiones para reforzar esta posición, permitiéndonos conceptualizar el campo de intervención con personas con discapacidades como un campo específico e importante de intervención de las educadoras y los educadores sociales.

La intervención de los educadores y las educadoras sociales con personas con discapacidades

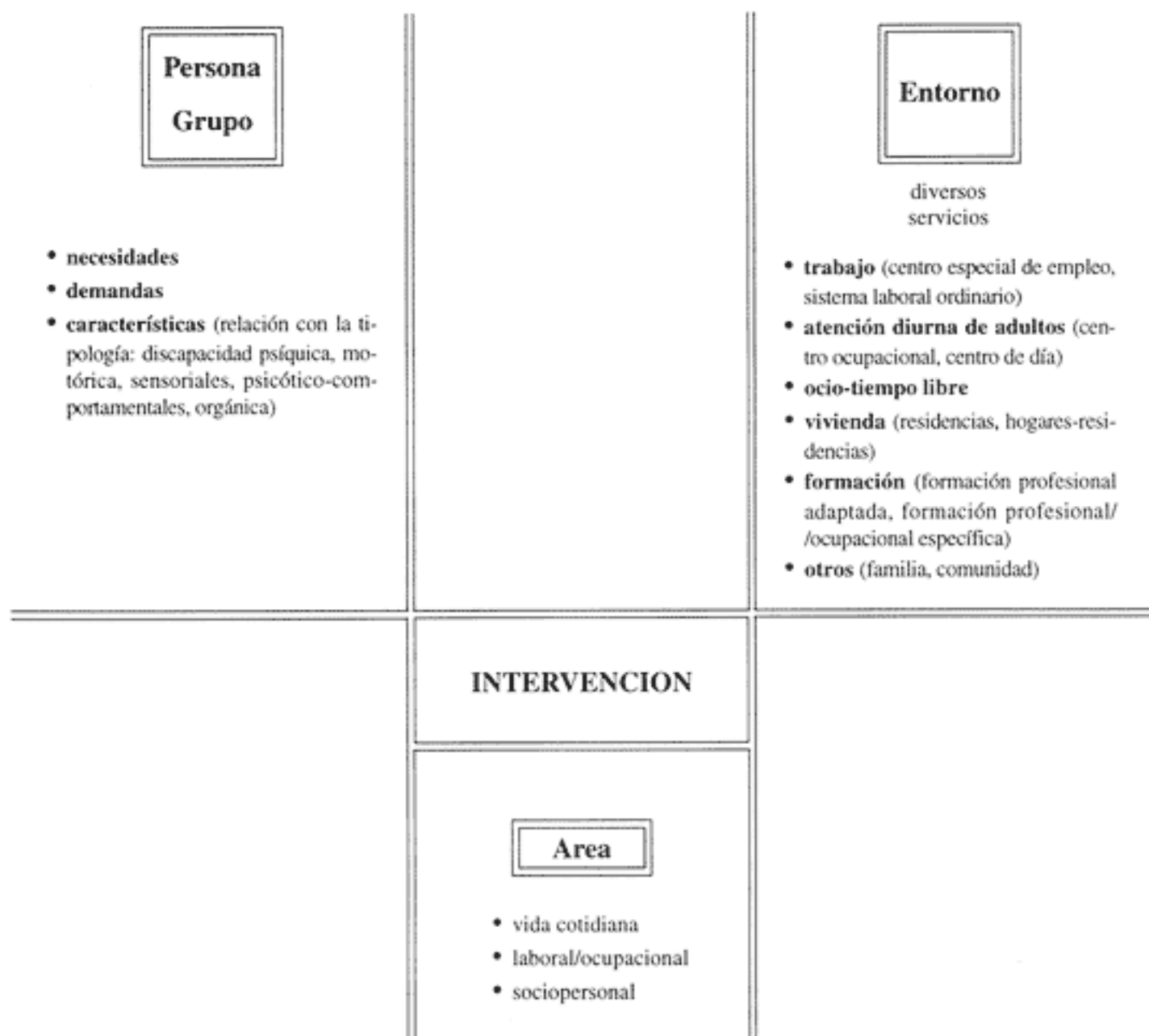
Partimos de presentar cuáles son, a grandes rasgos, las características del trabajo socioeducativo de las educadoras y los educadores sociales en el ámbito de la Educación Especializada. A continuación, nos centraremos en la intervención de estos profesionales con las personas con discapacidades.

Las educadoras y educadores sociales, en el ámbito de la educación especializada, pueden trabajar en contextos muy diferentes: en la comunidad, en instituciones específicas (centros penitenciarios, de justicia juvenil, comunidades infantiles, centros protegidos, centros de día...), con la familia, en centros de formación ocupacional, en centros o servicios laborales... Su acción se centra básicamente en personas que, por diversos factores, se ven limitadas en su desarrollo personal y social, requiriendo por ello un soporte para integrarse en la red social y mejorar su calidad de vida. Las dificultades que presentan pueden deberse a distintos factores, que no deben achacarse sólo al sujeto, sino también a la fácil estigmatización

que realiza el conjunto de la sociedad de las personas "distintas de la mayoría". Trabaja en coordinación con otros profesionales, aportando al trabajo interdisciplinar la perspectiva educativa. La acción o intervención educativa especializada se dirige a personas de todas las edades; mediante esta intervención educativa se procura la participación activa del sujeto/grupo en la mejora de su inserción en la vida social. Su acción se dirige también a la sensibilización, transformación y formación de la comunidad (familia, empresa...) desde una perspectiva crítica. Realiza funciones diferenciales según el ámbito, servicio, programa o proyecto que se trate.

Pensamos que esta aproximación es perfectamente válida, tomada como referencia, en el caso de la intervención de los educadores y educadoras que trabajan con personas con discapacidades. Ahora bien, en función de distintas variables o factores, y de su combinación, se configuran múltiples y diversas situaciones de intervención. Intentamos, en la figura 1, sistematizar de forma simplificada estos factores. Consideramos tres variables básicas: *entorno o ámbito*; *persona/grupo* de intervención, *área* de intervención. Hay otros aspectos o variables muy importantes que en principio no consideramos en la figura, porque se refieren fundamentalmente

Figura 1



a la persona del educador/a: se trata de los *principios ideológicos* y de los *conocimientos profesionales* de los educadores y las educadoras que intervienen en una situación concreta.

Respecto a la variable o factor "entorno", hay dos cuestiones de especial relevancia por su influencia en la intervención: en primer lugar, la diversidad de entornos existentes; en segundo lugar, la configuración, al lado de los marcos institucionales, de nuevos entornos profesionales y nuevas funciones de los educadores/as en entornos ordinarios (en el marco de la comunidad, el centro laboral, vivienda...). Existe una gran variedad de entornos no escolares, con objetivos y modelos organizativos distintos. Considerando sólo los servicios de atención a personas discapacitadas derivados de la Ley de Integración Social del Minusválido (L.I.S.M.I., 1982) encontramos los siguientes: Centro Especial de Empleo, Centro Ocupacional, Centro de Atención Especializada (o Centro de día), y las alternativas residenciales¹. Algunos de estos ámbitos tienen carácter institucional (los Centros Ocupacionales, Centros Especiales de Empleo, las alternativas residenciales...). Entre estos servicios los hay que están más regulados que otros; por ejemplo, los Centros Ocupacionales son los que, dentro de las limitaciones, presentan una mayor reglamentación en nuestro contexto (Catalunya). En cambio, los centros de día o Centros de Atención Especializada presentan una escasa formalización. Lo mismo ocurre con las alternativas residenciales. Las finalidades de cada uno de estos centros o tipología de servicios es distinta; pero además debemos tener en cuenta que hay diferencias organizativas considerables entre los distintos centros de un mismo tipo, diferencias que condicionan el ejercicio de roles o funciones distintas por parte de sus profesionales: por ejemplo, podemos encontrar Centros Ocupacionales en los que los educadores y educadoras realizan, en la práctica diaria, funciones diferenciales y con diversos grados de autonomía. Estas diferencias están provocadas en parte por la prácticamente inexistencia de regulación legal y/o por la lenta puesta en marcha de los servicios.

Al lado de estos entornos institucionales, se configuran nuevos entornos de intervención del educador social en este campo: la evolución de las ideologías respecto a la atención de las personas con discapacidades señala como entorno menos restrictivo en el ámbito laboral el desarrollo de un trabajo en el sistema laboral ordinario. Numerosas iniciativas, sobre todo a nivel internacional pero también en nuestro contexto más próximo, demuestran que esta integración es perfectamente posible. En muchos de los proyectos desarrollados con la finalidad de facilitar la integración laboral en el medio ordinario aparece una nueva figura profesional: la del educador/a que realiza el acompañamiento de la persona con discapacidad a lo largo de su proceso de integración laboral, realizando su seguimiento. Se configura así una nueva figura profesional que, aunque con funciones diferenciadas por razón de la filosofía de cada Proyecto, constituye un profesional de la educación en intervención directa no en el marco de un centro o institución, sino en la empresa o centro de trabajo ordinario. Su acción se centra no sólo en la persona con discapacidad, sino que en muchos casos también ejerce funciones relacionadas con la orientación y formación del entorno profesional. Se refuerza también en la actualidad el papel

de los centros o proyectos de formación ocupacional y/o profesional dirigidos a personas con distintas discapacidades.

Respecto a la *persona/grupo*: básicamente, hay unos aspectos en base a los cuáles se realiza la intervención educativa: las necesidades del sujeto o grupo y sus demandas. Estos están condicionados en buena parte por las características del sujeto: su edad cronológica, su historia personal, la tipología de su discapacidad... Existe una gran diversidad de "problemáticas" generadas por las distintas tipologías de discapacidades (motóricas, sensoriales —visuales, auditivas, multisensoriales—, psíquicas, orgánicas, psicótico-comportamentales), que pueden darse además de forma simultánea en algunas personas. La intervención o acción educativa se dirige no sólo a responder a las necesidades y demandas manifestadas por las personas con discapacidades, sino también a crear nuevas necesidades, rompiendo en algunos casos las inercias a "dejarse llevar" y al conformismo forzado por, generalmente, bajos niveles de autoestima y unas pobres expectativas, y a trabajar los recursos que permitan a estas personas hacer explícitas nuevas demandas. La respuesta a las necesidades (la fundamentación de la acción/ intervención educativa por parte de los educadores y educadoras, y su aplicación) estará condicionada también por la concreción de los otros dos factores que consideramos en la figura: el *entorno* dónde se produzca la intervención, y la tipología o *área* de intervención.

Respecto al *área de intervención*, consideramos en principio tres grandes áreas, aunque entre las cuáles se pueden producir perfectamente intersecciones entre las habilidades que consideran. Estas áreas son: *vida cotidiana* (incluye las habilidades dirigidas a facilitar la realización de acciones habituales de la vida diaria, sobre todo en la vivienda y tiempo libre), *área sociopersonal* (comprenden el desarrollo del autoconocimiento —de las capacidades y limitaciones, la comunicación, el establecimiento de relaciones interpersonales, autoestima...), y *área laboral/ocupacional* (se refiere a la información sobre el mundo laboral y distintas ocupaciones; incluye también los hábitos de trabajo). Muchas de las habilidades no pertenecen a un único ámbito, sino que influyen en los diversos ámbitos laboral, sociopersonal y vida cotidiana. El *área* o habilidades concretas de trabajo, en interacción con las *características de la persona/grupo* y el *entorno* dónde se lleve a cabo la intervención van a condicionar algunos aspectos de la intervención, como la metodología, los materiales de trabajo, el tipo de actividades...

Así, por ejemplo, para trabajar las habilidades ocupacionales de una persona adulta con discapacidad psíquica en un centro ocupacional, tiene sentido el uso de la *simulación* como metodología, y el uso de *material didáctico* adaptado a la edad cronológica de la persona, y relacionado con el ejercicio de actividades laborales. Pero si, tomando también como referencia una persona con discapacidad psíquica, se deben potenciar unas habilidades laborales específicas para facilitar la inserción en un centro laboral ordinario, la metodología más apropiada será, seguramente, el *aprendizaje basado en la comunidad* —es decir, realizar el aprendizaje, mediante el soporte adecuado, en el mismo centro de trabajo. El trabajo del educador/a variará substancialmente en uno o en otro entorno, puesto que en el segundo juega un papel de acompañamiento de la persona discapacitada y de mediación entre esta y el entorno —los

¹ La L.I.S.M.I. prevee dos modalidades de centros protegidos: los Centros Especiales de Trabajo (CET) y los Centros Ocupacionales (C.O.). El CET tiene como finalidad la realización de un trabajo productivo, ofreciendo a cambio una remuneración económica y servicios de ajuste personal y social (art. 42). El C.O. se dirige a personas con capacidad productiva inferior, con la finalidad de ofrecer a sus usuarios/as los servicios de terapia ocupacional y ajuste personal y social (art. 53.1.). La alternativa dirigida a las personas con graves discapacidades es el Centro Específico, el objetivo del cual es ofrecer básicamente atención asistencial a estas personas. Paralelamente, se reconoce la necesidad de dar acogimiento residencial a aquellas personas con discapacidades que lo necesiten (art. 52).

compañeros de trabajo—, siendo estos los que, normalmente, se responsabilizan de la formación laboral; en cambio, en un entorno protegido, la formación de las habilidades recae generalmente en el educador.

Junto a estos aspectos (entorno, persona/grupo, área de intervención), hay otros que matizan y pueden variar substancialmente la intervención; por una parte, las cuestiones referidas a los *principios ideológicos* sobre lo que debe ser la intervención o acción educativa en este campo (incluirla la percepción o concepción que tenga el educador/a acerca de las posibilidades de las personas con discapacidades; la conceptualización de las discapacidades, las tendencias actuales respecto a la atención a estas personas y respecto a su integración en la sociedad...). Otro factor que canaliza y da sentido a la intervención es, obviamente, los *conocimientos profesionales*, tanto de carácter *general* como los *específicos*, referidos al campo de intervención. Entre los generales: conocimiento de los principales elementos a tener en cuenta en el diseño, aplicación y evaluación de intervenciones socioeducativas (análisis de necesidades, priorización de objetivos y contenidos...). Entre los específicos: instrumentos y recursos para la intervención con personas con discapacidades: por ejemplo, conocimientos de las posibilidades y límites de los currículos funcionales, criterios para la priorización de objetivos y contenidos, taxonomía de habilidades de vida cotidiana, instrumentos específicos para realizar el análisis de necesidades (como los inventarios ecológicos). En estos dos aspectos —principios ideológicos y conocimientos profesionales— puede —y debe— incidirse especialmente en la formación de los futuros educadores y educadoras. Es muy importante generar una actitud positiva respecto a las posibilidades de las personas con discapacidades, centrada no tanto en sus limitaciones como en sus necesidades y capacidades. Para ello es necesario que tanto en la formación teórica como en la práctica se consideren contenidos referidos a la atención a estas personas; entre estos contenidos deben tenerse en cuenta no sólo los aspectos referidos a la fundamentación teórica (conceptualización de la atención a las personas con discapacidades, tendencias actuales...) sino también, y de forma importante, recursos específicos para la intervención. Y dar, a lo largo del trabajo de los contenidos teóricos y los prácticos, suficientes oportunidades para la reflexión y generación de una propia actitud acerca de lo que supone la intervención educativa con las personas con discapacidades.

Algunas reflexiones sobre la formación de los educadores y las educadoras sociales en relación a la intervención con personas con discapacidades

En este trabajo hemos intentado argumentar que el campo de intervención con personas discapacitadas es abierto, flexible, en interacción con otros ámbitos de intervención, en evolución constante; y a la vez mostrar su diversidad, riqueza y complejidad. Ello nos permite defender que la intervención educativa con personas discapacitadas se configura como un campo importante y específico de trabajo para los educadores y las educadoras. De ello se deriva, a nuestro entender, la necesidad de formación de los aspectos básicos de intervención con personas con discapacidades para los futuros profesionales de Educación social. Una trabajo previo (Pallisera y Pastor, 1995) nos llevó a realizar, partiendo del análisis de los entornos profesionales, una primera aproximación a los contenidos formativos a tener en cuenta en la formación de estos profesionales. Entre ellos: *cuestiones referidas al marco teórico general de intervención* (revisión histórica de la atención a personas con discapaci-

dades, principios de normalización e integración...); *cuestiones referidas a la intervención con personas con discapacidades* (aspectos referidos a diversas técnicas de intervención, y recursos para planificar, aplicar y evaluar la intervención); *cuestiones referidas al trabajo profesional con las personas con discapacidades y su entorno*; *técnicas de conocimiento personal y de relación* (de relación con la persona, con el medio y con otros profesionales). Este análisis debe revisarse, actualizarse y contrastarse con la opinión de profesionales que trabajan en los distintos entornos con personas discapacitadas, con la finalidad de permitir seleccionar y priorizar no solamente los contenidos más importantes a tener en cuenta en la formación inicial de los futuros educadores y educadoras sociales, sino también las necesidades formativas que pueden cubrirse mediante modalidades de formación en servicio. ■

Bibliografía

- MARTINELL, Alfons (1994): "Configuració dels antecedents professionals de l'Educador Especialitzat-Social a Catalunya (1960-1990) des d'una perspectiva històrica" *Tesi Doctoral*. Universitat de Girona.
- PALLISERA, María; PASTOR, Crescencia (1995): "Aportaciones a la formación del diplomado en educación social en el campo de las discapacidades"; comunicación presentada en el XII Congreso Universidades — Educación Especial. Granada, abril 1995.

EL EDUCADOR ESPECIALIZADO Y LOS CENTROS PROTEGIDOS

Pedro Jurado • José M. Sanahuja

UAB

Introducción

En la actualidad, cada vez más, estamos siendo espectadores de un fenómeno que no podemos obviar y que, por otra parte, se configura como una alternativa para todos aquellos profesionales que se enmarcan dentro de lo que se denomina como **educadores sociales**, a saber, el trabajo especializado en centros protegidos para discapacitados. A estos profesionales les denominamos como **educadores especializados**. La proliferación de centros en los que se acoge a personas que presentan algún tipo de minusvalía, y fundamentalmente de tipo físico y psíquico, obliga a pensar en el tipo de profesionales que atenderán las necesidades de los mismos; si bien podemos cuestionar el tipo de centros desde una perspectiva normalizadora. En este artículo pretendemos incidir en el papel que los profesionales especialistas pueden asumir en el ámbito especificado.

Los servicios de empleo protegido y los profesionales especializados

Partimos de tener presente que la finalidad para los discapacitados que se encuentran en edad laboral, según la Ley de Integración Social del Minusválido de 1982, consistirá en su integración en el sistema de trabajo normalizado, o su incorporación al sistema productivo mediante la fórmula de trabajo protegido, por lo que será necesario disponer de profesionales que lleven a cabo y soporten este proceso.

Se considera el empleo protegido como uno de los servicios que se ofrecen a los discapacitados jóvenes y adultos, con la finalidad de conseguir su adaptación y rehabilitación a los entornos laborales y sociales menos restrictivos.

Como justificación hipotética, altruista, "conmiserable", "humanista", parece ser válida; sin embargo, la realidad actual, no la futura, debe llevar a determinar, a esclarecer, a poner las bases de un cambio cualitativo en el sentido de favorecer, de posibilitar que las "personas", sean del tipo que fueren, desarrollen al máximo sus capacidades, o como mínimo, sean consideradas como tales por los demás. Protegemos a algunos, personas con discapacidad, pero, ¿de qué?, ¿de qué peligros?, ¿de quién?. Como modelo de protección puede ser válido, pero, desde una posición más "justa", cree-

mos que se debe completar con la facilitación de las vías hacia la normalización.

Quisiéramos, honestamente, hacer denotar que el párrafo anterior, a raíz de nuestro pensamiento y de nuestras dudas perseverantes, no permita evidenciar una realidad que, hoy por hoy, es fruto apetecido y objeto de control. Nuestro interés por los discapacitados, por las personas en general, nos permite evidenciar que existen más posibilidades de las que creemos para que ¡todos! sigamos siendo personas, con mayor o menor grado de dependencia, en relación con las necesidades que cada uno presente.

Entre algunas de las acciones que se incorporan, o pretendidamente pudieran incorporarse, y a las que aquellos profesionales que hemos mencionado, trabajen en centros protegidos o similares tales como algunas alternativas de empleo, ya-sea puestos de trabajo protegido, o bien modalidades como las de contratos en prácticas, o llámense centros ocupacionales o de empleo, destacaremos las siguientes:

1. Instrucción individualizada y flexibilidad en las estrategias para asegurar el desarrollo de las habilidades personales, sociales y laborales.
2. Desarrollo de experiencias de transición que permitan establecer modelos eficaces. Con ello se quiere enfatizar la puesta en marcha de modelos que se adapten a las circunstancias específicas de la población de discapacitados a que van dirigidos, teniendo en cuenta la situación y el contexto donde se han de desarrollar. Implica el análisis, no sólo de las necesidades individuales, sino también de las sociales, aludiendo al entorno inmediato y las condiciones en que se realizarán las experiencias.
3. Implementar los programas de transición y colaborar con otros profesionales. En los centros protegidos, aludidos con anterioridad, los profesionales que asisten a los discapacitados se pueden clasificar generalmente en: especialistas de empleo (monitores encargados de grupos de trabajo, de la supervisión y control de las actividades que realizan), personal directivo (controla los procesos globales de la institución, tiene funciones gestoras), personal staff (generalmente equipos multidisciplinares, equipos de valoración ocupacional, o supervisores externos).

Así pues, ante la presente panorámica en los centros de trabajo, el papel que los profesionales especialistas de empleo tienen asignado es el de asistir a las personas con discapacidades, actuando

como mediadores del aprendizaje y contribuyendo al desarrollo de nuevas posibilidades de servicio a los discapacitados. Este tipo de funciones, según Montobbio (1982), lleva implícitas una serie de características a considerar:

- El conocimiento de los discapacitados y en particular de su desarrollo madurativo a nivel emotivo-relacional, su potencialidad para aprender y su capacidad de adaptación.
- La capacidad de adaptación al mundo del trabajo en sus diversos componentes (jerarquía burocrática, jerarquía técnica, grupo de producción,...), en sus leyes internas (organización del trabajo, control de calidad,...) y en la compatibilidad tecnológica (tipo de producción, tarea y misión encomendada).
- Capacidad de asumir la responsabilidad de mediador no sólo del aprendizaje, sino también entre el individuo discapacitado y la organización o institución.

Dentro de este planteamiento, serán los profesionales educadores especializados los mediadores entre la persona discapacitada y los ámbitos de desarrollo y actividad, los que sustentarán los procesos, accionarán e impulsarán las vías y opciones para la consecución de los objetivos de integración.

Funciones de los educadores especializados

Cuando planteamos las funciones, pensamos en un perfil que responda realmente a las necesidades y, queramos o no, éstas vienen derivadas, no sólo de los que los propios profesionales aluden, sino que también de lo que los demás profesionales y usuarios que se relacionan con los mismos pueden hacer notar. En una investigación llevada a cabo por Jurado (1993) se describen una serie de funciones que los profesionales trabajadores en los centros de trabajo protegido suelen ejercer, expuestas por orden de importancia, tales como:

1. Organización y distribución del trabajo, supervisión y control de tareas.
2. Tutorización/monitorización del grupo de trabajo.
3. Gestión y control de la producción.
4. Docencia/instrucción teórico-práctica.

Estas funciones se concretan en diferentes tipos de tareas que responden a las particularidades de cada centro, por lo que el tener presente la situación y el contexto específico donde se deben ejercer deberá tenerse presente. Se manifiestan o concretan en los siguientes objetivos:

1. Instrucción en el campo laboral a grupos de aprendizaje.
2. Formación a los discapacitados en diversos puestos de trabajo.
3. Coordinación de tareas en grupos de aprendizaje.
4. Distribución del trabajo.
5. Control del discapacitado.
6. Control de los procesos de producción.

Sin embargo, el mantenimiento de las estructuras, en relación a la organización y a las exigencias de los profesionales que atienden a los discapacitados, no resulta en la actualidad funcional, y más si tenemos en cuenta que los objetivos deben tender hacia la integración social de estos individuos. Podemos hablar ante ello de profesionales con poca preparación funcional diversificados en toda la estructura de estos centros, y de déficits organizativos que desdibujan la finalidad.

En efecto, los profesionales especialistas de empleo adolecen de una serie de problemáticas que ensombrecen su quehacer integrador en la inmersión de los sujetos con discapacidad en el mundo laboral, éstas se refieren a:

1. Formación pedagógica. Según un estudio efectuado por Jurado (1993). El 53.84 % de los profesionales especialistas no han recibido ningún tipo de formación pedagógica para trabajar con sujetos discapacitados.
2. Detección de necesidades. La baja formación pedagógica conlleva problemas a la hora de detectar necesidades tanto en lo referente al conocimiento de las discapacidades como del entorno socio-laboral en el cual van a incluirse.
3. La falta de motivación de los discapacitados que llevan a generar conductas disruptivas y apáticas perjudicando con ello, o condicionando las alternativas de integración en ámbitos menos restringidos, ya que los mismos funcionan todavía bajo parámetros darwinistas que presuponen expectativas y acciones poco coherentes con las capacidades de los mismos.

A ello hay que unir los riesgos en relación a las exigencias de instrucción en tareas laborales que realizan los discapacitados, en los que los profesionales especialistas de empleo se pueden implicar, tales como:

- La exigencia de un alto nivel de independencia en la realización de las actividades prácticas a los discapacitados.
- Las pocas modificaciones instruccionales y curriculares que comporten cambios significativos en la adquisición de aprendizajes.
- La falta de sistematización en las ayudas que se pueden ofrecer a los discapacitados.
- El poco compromiso de los educadores-monitores en la toma de decisiones respecto a la inclusión de los discapacitados en programas (sean estos de instrucción en habilidades específicas, o programas de integración en general).

Esbozo para un perfil del educador especializado

Bien a través de la formación de base, bien a través de la formación continua, y teniendo en cuenta las funciones y objetivos apuntados anteriormente, el tipo de tareas en el proceso de profesionalización deberá considerar la implicación de los presentes/futuros profesionales en las mismas, lo que nos lleva a plantear su dominio.

Tareas en las que debe implicarse el educador especializado

Fomentar la rehabilitación o reeducación de habilidades académicas, sociales y profesionales.
Identificar problemas y necesidades.
Solucionar situaciones conflictivas.
Evaluar las situaciones integradoras.
Participar en la implementación de programas.
Actitud positiva hacia la integración socio-laboral del discapacitado

Estas tareas pueden delimitarse de la siguiente manera:

1. El desarrollo de competencias que aseguren y provean a los discapacitados jóvenes y adultos la rehabilitación o reeducación de habilidades académicas y de ajuste social, adquisición de estrategias de aprendizaje y la formación profesional que prepare a los sujetos para la vida adulta.
2. El entrenamiento en la identificación de problemas y necesidades. Ello implica una formación pedagógica en la que se incluyen los procesos de evaluación y fundamentalmente las técnicas tales como el análisis de tareas, análisis de los trabajos realizados, conocimiento de los niveles actitudinales y aptitudinales de los sujetos,...
3. El dominio en la resolución de situaciones conflictivas. Nos lleva a incorporar la preparación psicológica y fundamentalmente para conformar una actitud personal que permita el encauzar los problemas de forma positiva.
4. Competencias en todos los procesos de evaluación. Conocimiento de las distintas técnicas y su utilización funcional; implica los métodos de observación y de medida del rendimiento. La intervención en la evaluación por parte del especialista de empleo lleva a establecer la necesidad de que éste disponga de conocimientos referidos a:
 - La persona con discapacidad.
 - El contexto de valoración. Evaluación en el marco del trabajo.
 - Evaluación que tenga en cuenta las posibilidades de desarrollo, evolución del sujeto y a los posibles cambios de entorno.
 - El propio puesto de trabajo (cultura del puesto de trabajo).
5. Participación en la implementación de programas. Conocimientos teórico/prácticos en relación a la puesta en marcha de programas de adquisición, mantenimiento y transferencia de destrezas. Se evidencia la necesidad de que el especialista de empleo (miembro de un servicio de soporte) instruya al discapacitado en el puesto de trabajo (Wehman, 1981), ya que será esta instrucción la que permitirá alcanzar el éxito en el mismo. Su contribución a la implementación de programas se puede considerar principal ya que establece la aplicación directa de los programas adaptados.
6. Formación destinada a tomar conciencia de la necesidad de integración en los ámbitos menos restrictivos de los sujetos con discapacidades. Cualquier acción social, socio-educativa, está dominada por lo que se denomina como teorías implícitas, a saber, cuál es el trasfondo de la cuestión que nos lleva a actuar de una forma determinada, nos integramos en un sistema miméticamente, o bien comulgamos con ideas que promueven la superación de etapas.

Una reflexión final

El papel de estos profesionales especialistas de empleo es de gran relevancia, ya que su posición puede ser identificada como un eslabón entre los distintos individuos implicados en los procesos de empleo protegido (desde los propios discapacitados hasta los servicios de soporte y servicios externos), favoreciendo la orientación integradora.

Como mediador en el aprendizaje, facilita y posibilita la puesta en marcha de aquellos procesos de aprendizaje que maximizan el continuum integrador en el cual se hallan inmersos a lo largo del

ciclo de vida, favoreciendo la adquisición de destrezas y habilidades para el desarrollo socio-laboral del discapacitado. Por otra parte, el profesional se conforma con una pieza fundamental en el engranaje organizativo del centro de trabajo protegido, por cuanto su incidencia abarca desde la gestión y control de la producción hasta la distribución del trabajo, entre otras; sirviendo como puente de enlace entre el discapacitado, el puesto de trabajo y el centro laboral.

Ante tales perspectivas, es necesario que el profesional sea consciente de su capacidad como elemento integrador del discapacitado en una sociedad en la que todavía subsisten presupuestos proteccionistas que invitan más a pensar en el profesional como un "cuidador" de discapacitados. La ruptura de esta falacia depende de todos los agentes implicados en el proceso, siendo los profesionales especialistas un fundamento clave que facilita directamente la consideración del discapacitado como persona social y laboral, revalorizando, en última instancia, su propia profesionalización. ■

Bibliografía

- JURADO, P. (1993): *Integración socio-laboral y Educación Especial*. PPU. Barcelona.
- MONTOBBIO, E. (1982): *La inserción laboral de discapacitados psíquicos: la experiencia de Génova*. ASPACE. 2º Simposio.