

LOS JOVENES DISCAPACITADOS Y LA TRANSICION ESCUELA-TRABAJO en el marco de la Educación Social

Pedro Jurado

La educación, entendida como una forma de preparación para la vida, cabe percibirla en su sentido más amplio, en el que el educando se va transformando por el influjo del proceso enseñanza-aprendizaje. La educación social, tiene en realidad un sentido tautológico, se encuadra y se enmarca en un proceso general que procura, a veces de manera **compensatoria**, propiamente educativa e incluso **recuperativa**, incidir en aquellos aspectos centrales y/o colaterales del individuo o de los grupos para equilibrar, en la medida de lo posible, las tendencias y relaciones individuo-sociedad.

La transición escuela-trabajo y la integración socio-laboral hay que concebirla desde un largo proceso y durante un largo período de tiempo en el que la preparación para el empleo y para la vida activa de los jóvenes discapacitados debe permitir asumir el rol de trabajador, por una parte, y el tomar parte de las relaciones didácticas individuo/sociedad por otra.

En general entenderemos la transición hacia la vida adulta como un proceso que es susceptible de ser planificado, en el que se implementa bien un plan de empleo, bien un entrenamiento "adicional" que posibilite la integración social y laboral de las personas discapacitadas.

En la encrucijada de la que partimos, educación social e integración socio-laboral cabe entender, no sólo el concepto **qué**, la finalidad o el objetivo, a saber la acción y el funcionamiento en un contexto normalizador a través de procesos compensatorios y/o rehabilitadores que posibiliten la integración en dicho contexto, sino sobre todo el **para quién** y el **cómo**. El para quién se refiere fundamentalmente a aquellas personas que, por las causas que fueren, se encuentran en una situación que les aboca a depender en un alto grado de las instituciones sociales, estableciéndose una relación de desajusta en la que el sujeto presenta limitaciones objetivas

y subjetivas en su relación con el entorno. No podemos hablar de independencia, sino de grados de dependencia y/o independencia. Se produce de facto en el sujeto un efecto de identidad, e incluso de identificación con un grupo determinado en contraposición con otros -grupo dominante-, esto puede permitir entender el fenómeno enmarcado en un contexto del que hay que extraer los recursos para la actuación profesional.

El para quién nos transporta a unos ambientes donde una determinada población acrecienta su grado de dependencia de los demás: generalmente, jóvenes y adultos con poca preparación, con dificultades ante los cambios tecnológicos, ante las relaciones que los tipos de producción establecen, y sujetos con denotadas discapacidades, fundamentalmente de tipo físico, psíquico y sensorial. Es por ello que la preparación para la vida, para el trabajo, para funcionar en la comunidad a través de programas de intervención, se plantea como necesario. Esto es así porque, como plantea el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, aprobado en 1982 por las Naciones Unidas, la mayor parte de las personas con discapacidad pueden realizar una amplia gama de tareas conforme a las normas laborales existentes, a través de una adecuada valoración, capacitación y empleo.

Hay que incorporar también, desde mi punto de vista, la concepción de calidad de vida, que en los últimos años se ha desarrollado con gran fuerza en el ámbito de la rehabilitación e intervención y de los servicios de transición hacia la vida adulta (Brown, 1988; Halpern, 1992,1993; Schalock & Bogaie, 1990). Esta, se puede determinar en relación al grado de control que tiene el individuo sobre el ambiente (Brown, Bayer & McFarlane, 1988), de manera que el conocimiento y el desarrollo de habilidades que requiere el ambiente para funcionar en el mismo debe tenerse presente en cualquier

acción que procure la relación óptima individuo-sociedad.

Las intenciones denotadas nos dirigen hacia un dominio de intervención psicosocial en el que debe ponerse el énfasis no sólo en la persona a través de la orientación personal y profesional, sino también en el medio, a través del desarrollo de oportunidades sociales y laborales y de la sensibilización de ese medio en general.

Hay, por tanto, una serie de funciones que los profesionales, los educadores o trabajadores pedagógicos como les denomina Zabalza (1991), deben asumir y que se orientan hacia el ámbito personal pero que ponen el acento en los procesos sociales.

La intervención se ajustará a una serie de parámetros entre los que destacan:

- el conocimiento de la situación de los sujetos objeto de atención;
- el conocimiento del contexto social sobre el que se incidirá;
- la implementación de programas que hagan hincapié en el desarrollo personal, profesional y social, en relación al contexto en el que se desenvuelve el sujeto.
- intervención en los procesos de evaluación.

La obligación del profesional es, en definitiva, la asistencia a esas personas con discapacidad, que a través de programas basados en la comunidad, como son por ejemplo el empleo protegido, ingresan en la corriente de la integración socio-laboral. Esta asistencia debe entenderse teniendo presente diversas funciones tales como:

- análisis de los entornos socio-laborales, de los trabajos que se realizan en la comunidad;
- intervención en el entrenamiento directo de trabajos específicos y de habilidades sociales;
- "defensa" del discapacitado, de manera que sirvan de puente entre el mismo,

otros compañeros, la institución e incluso la comunidad.

Por otra parte, debe apuntarse que la preparación para la vida social y laboral a través de instrumentos, medios, métodos y profesionales capaces de servir de mediadores entre el mundo del discapacitado y el mundo real social y laboral, puede tener más impacto que los propios programas de formación. No podemos olvidar que los recursos materiales, humanos y funcionales que se utilicen, adquirirán un peso específico en el logro de los objetivos.

La planificación de las acciones socio-educativas debe contemplar la adaptación de modelos, instrumentos, métodos, etc. a las posibilidades sociales y a las necesidades de los grupos de incidencia, en nuestro caso personas con discapacidades, en aras a facilitar la transición. En cualquier caso, estos programas incluirán, como apuntan Jurado et al. (1994):

1. Las habilidades para la vida diaria.
2. Fusión de destrezas prácticas y académicas.
3. Currícula que partan de las caracte-

otro, deviene la urgencia de preparación para el futuro (Hegarty, 1994), esta preparación debe abarcar una serie de aspectos tales como el trabajo, la independencia, la vida social y la vida doméstica, que en una taxonomía como la apuntada por Dever (1989) abarca una serie de dominios o campos: mantenimiento y desarrollo personal, vida doméstica y social, desarrollo profesional, tiempo libre y viajes. No obstante, debemos enfatizar que la INTEGRACION, la asignación de roles en la vida real, es la forma de rehabilitación más eficaz.

Dadas las características socio-económicas, la dinámica social y que la prospectiva ayuda poco a conocer lo que será necesario para el futuro, para vivir y adaptarse en el futuro a los medios socio-comunitarios, lo más sensato es preparar a los jóvenes discapacitados desde planteamientos polivalentes que persigan una ampliación del abanico de alternativas/posibilidades en relación a las tareas que posiblemente desempeñarán, sin dejar de lado la tendencia guía, la incorporación a través de la corriente de vida al medio socio-comunitario.

Bibliografía

- DEVER, R.B. (1989). "Una taxonomía de las habilidades para vivir en comunidad". *Siglo cero*. (126), 42-50.
- BROWN, R. (Ed.) (1988). *Quality life for handicapped people: A series in rehabilitation education*. Croom Helm, London.
- BROWN, R., BAYER, M. & MACFARLANE, C. (1988). "Quality of life amongst handicapped adults". En BROWN, R. (Ed.) op.cit.
- HALPERN, A. (1993): "Transition. Old wine in new bottles". *Exceptional Children* 58, 202-212.
- HALPERN, A. (1993): "Quality of life as a Conceptual framework for Evaluating Transition Outcomes". *Exceptional Children* 59 (6), 486-498.
- HEGARTY, S. (1994): *Educación de niños y jóvenes con discapacidades*. UNESCO.
- JURADO, P. (1993). *Integración socio-laboral y Educación Especial*. PPU, Barcelona.
- JURADO, P. et. al. (1994). "La formación ocupacional como alternativa hacia la integración laboral de jóvenes inadaptados y

LIMITACIONES/POSIBILIDADES	IMPLICACIONES
Mayor gravedad discapacidad	Mayor restricción ambiental
Mayor extensión discapacidad	Menos posibilidades adaptación
Mayor progreso discapacidad	Más disponibilidades ambientales

rísticas del entorno, que respondan a las necesidades sociales y se planteen desde la realidad sociocomunitaria.

4. Destrezas funcionales que le sirvan al discapacitado en el presente y en el futuro.

Será necesario tomar conciencia de una serie de fenómenos y de las limitaciones objetivas y subjetivas con las que nos encontraremos en ese proceso de acción que atiende a los jóvenes discapacitados (cfr. cuadro). Por un lado, la transición de la escuela hacia la vida adulta significa que se deja atrás el período de la infancia y, por

Un planteamiento general para la mayoría de jóvenes discapacitados resulta no sólo difícil, sino también poco operativo. El pasaje a la vida activa debe analizarse desde la adquisición de atributos sociales, por lo que las alternativas deberán adaptarse y/o orientarse hacia los mismos. Procurar la responsabilidad ante las tareas y la competencia social como las claves para la integración social es un objetivo marco, pero los procedimientos variarán en función del tipo de necesidades que planteen los sujetos. ■

discapacitados". *Herramientas*. 2(32) 42-47.

- SCHALOCK, R. & BOGALE, M.J. (Eds.) (1990): *Quality of life: Perspectives and issues*. AAMR, Washington D.C.
- ZABALZA, M.A. (1991): "Otros espacios de trabajo pedagógico con sujetos con necesidades educativas especiales". En ZABALZA, M.A. y ALBERTE, J.R. (Coord): *Educación Especial y formación de profesores*. Univ. de Santiago, pp. 99-144.

EL EDUCADOR en clave de cultura

Iñaki Rodríguez

Dentro del trabajo que efectúa el Educador Social, adquiere cada día más importancia todo aquello que tiene que ver con la "cultura". La cultura entendida como proceso dialógico entre las formas de actuar, modelos de conducta y la comunicación. Procesos dinámicos grupales que se extienden desde el origen del grupo y va adecuándose en la medida que el grupo se desarrolla. Las propias actividades que se efectúan o roles desempeñados tienen que ver con nuestra idea de cultura.

La concepción tyloriana de la cultura que abarcaba todas aquellas cosas y acontecimientos específicos de la raza humana: creencias, costumbres, objetos, etc..., ha prevalecido socialmente durante décadas. Sin embargo a finales de los años 50 ya se hablaba de la cultura como de "la totalidad de la conducta aprendida y transmitida socialmente" (Felix M. Keesing).

Por otra parte, ha existido históricamente una discusión frente al concepto de cultura, la cual, ha sido definida como abstracción de la conducta humana (Kroeber y Kluckhohn, 1952), y, por otro lado como conducta aprendida.

Lógicamente el centro del debate era que si se entendía la cultura como conducta, se convertiría en objeto de la psicología, por lo que se tendía a dejar la conducta para la psicología y la cultura quedaba entonces como una abstracción de la conducta difícilmente observable.

En este abordaje histórico sobre la concepción de la cultura, encontramos un texto de Leslie White (1959) que expresa

de forma clara la relación estrecha entre cultura y el "simbolizar", y esta idea nos puede ayudar a comprender distintos procesos que coexisten en nuestro trabajo educativo y en los cuales, nosotros intervenimos para variar algún elemento que produzca el objetivo deseado.

Entendemos por "simbolizar" el hecho de otorgar un cierto sentido a hechos o cosas, o a la forma en que dicho otorgamiento es captado y aprendido. Simbolizar es jugar con significados no sensoriales. La simbolización es una especie de conducta. Sólo el hombre es capaz de simbolizar.

Los acontecimientos que dependen del simbolizar, pueden ser considerados en términos de su relación con los organismos humanos, es decir, en un contexto somático y en términos de su relación con otras cosas y acontecimientos, en un contexto extrasomático.

Para L. White habría que definir la cultura como: "la clase de cosas que dependen del simbolizar, en cuanto son consideradas en un contexto extrasomático". Así, por ejemplo, una palabra es un acto que depende del simbolizar. Sin embargo, las palabras, consideradas en su contexto somático constituyen un tipo de conducta humana, el habla a través de la percepción de la realidad, la conceptualización de los acontecimientos. En el contexto extrasomático, las palabras son consideradas en cuanto se relacionan unas con otras, sería la forma y el modo del lenguaje, su gramática, su sintaxis, etc...

En este sentido, tendríamos que analizar la intervención del educador y el con-

texto cultural en que se desenvuelve, y, también, dentro de un marco grupal la cultura que se pretende traspasar traducida en la "gramática y sintaxis" de la intervención: estilo de vida, normas, hábitos de conducta, exigencia, claridad de comportamientos, etc...

De igual forma podremos pensar que una persona es una persona y que sólo entra en dificultad cuando entra en determinado contexto...

Las cosas y acontecimientos que comprende la cultura se manifiestan en el tiempo y el espacio:

- a) en los organismos humanos, en forma de creencias, conceptos, emociones, actitudes.
- b) en el proceso de interacción social entre los seres humanos.
- c) en los objetos materiales que rodean a los organismos humanos integrados en las pautas de interacción social.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta al "grupo" como elemento cultural. Todo acto humano, incluso los aspectos más personales es siempre producto del grupo. En este sentido, Boas define la cultura como la totalidad de las reacciones y actividades físicas y mentales que caracterizan la conducta de los individuos que componen el grupo...

Por tanto, es necesario darse cuenta de la importancia de nuestra intervención desde el punto de vista cultural, basado en los hechos y acontecimientos que dependen del simbolizar y analizar dichos hechos desde un contexto de interacción de unos con otros.

Lógicamente esto nos sitúa en un punto de vista subjetivo, ya que será desde nuestros criterios personales donde hagamos la valoración de la intervención.

Como conclusión podemos decir que es importante situarnos desde la cultura como elemento global de análisis del entorno, ya sea individual, grupal o comunitario. Introduciendo nuestros criterios culturales en el grupo a la hora de crear una dinámica grupal de cambio y, desde esta concepción, podremos observar y evaluar dicho proceso.

ESCUELA E INADAPTACION SOCIAL:

una relación complicada¹

Miguel A. Zabalza

INTRODUCCION

Hace ahora casi 22 años (¡cuántos!), justo al día siguiente de recibir las papeletas de mis exámenes finales de 5º curso, me fui a vivir a un piso con 6 chavales inadaptados. Tenían entre 6 y 12 años. Allí comenzó para ellos y para mí una nueva vida. Ellos dejaban el Reformatorio o los Centros de Menores para pasar a vivir en un piso ("Hogares Promesa" les llamábamos) y aproximarse a lo que podría ser un "medio normal de vida". Yo dejaba mis estudios de psicología y pedagogía para "bautizarme" profesionalmente como educador.

Uno de aquellos chavales se llamaba Rafa. Tenía 6 años y había pasado por media docena de internados. Se escapó de todos ellos. Al final, como última y desesperada solución, dejaron que lo intentara yo en el piso. Vivíamos en Moratalaz, un barrio interesante de Madrid con una población, entonces, fundamentalmente obrera.

La experiencia comenzó, como acabo de decir en Junio. En Septiembre me puse a buscar colegios para los niños. El principio de "normalización" (frente a la idea de la institucionalización de los internados) exigía que los niños llevaran una vida normal, lo que incluía, por supuesto, que asistieran a colegios normales. Después de hablar con el director y algunos profesores conseguí que me dieran plaza para Rafa en un colegio público que estaba cerca de casa. El primer día de colegio fue una fiesta para todos. Pero a media tarde Rafa volvió taciturno a casa. Le pregunté qué pasaba y me explicó que lo habían expulsado del colegio. No duró ni un día.

La explicación del director fue tajante: se había peleado con otro niño y le había abierto una brecha en la cabeza (quizá una pedrada o una patada desafortunada). Ellos no querían tener niños así en el colegio. Ese tipo de niños requería de centros especiales. Sólo cuando estuvieran en condiciones podrían integrarse en un centro normal.

Para mí fue como una bofetada. Empezaban a romperse mis ideas ingenuas sobre qué significaba educar y cuál era el papel de la escuela. La idea de aquellos profesores era clara: para acudir a la escuela hay que estar ya socializado. No se puede pretender mezclar las churras con las merinas: enseñar exige un clima de trabajo que no es posible si los niños/as son incapaces de comportarse como Dios manda.

Desde entonces sigo haciéndome la misma pregunta: ¿es cierto que la socialización es algo ajeno a la escuela? ¿quién la hará, sobre todo, en aquellos casos en que la familia no cumpla adecuadamente ese papel? ¿qué puede hacer la escuela para atender a niños que presenten problemas de conducta?

1. Inadaptación: ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los inadaptados?

Varias cuestiones quisiera plantear en este punto que nos ayuden a entender el problema en su conjunto y su conexión con la intervención escolar.

1.1 Hay muy diferentes lecturas de la inadaptación (policial, legal, sociológica, asistencial, médica, psicológica, educativa, etc.). Dependen del tipo de "gafas" que se ponga el especialista o profesional de turno.

Como podéis comprender fácilmente no es una cuestión valadí cuál sea la perspectiva. Cada una de esas lecturas trae consigo:

- una referencia a las causas de la inadaptación.
- una selección de los aspectos o dimensiones (personales, sociales, etc.) que se ven afectadas por la inadaptación.
- una anticipación con respecto al tipo de respuesta o "medidas" a tomar para atajar el problema.

Todas reflejan, desde luego, una parte del problema. Pero a nosotros nos interesa

(aún a costa de ser parciales) una visión estrictamente psicoeducativa.

1.2 No se "es" inadaptado, se "está" en esa situación. Para ser correctos habría que evitar el etiquetar a la gente con el sambenito de "inadaptado". En la mayor parte de los casos (y en esa situación nos hemos encontrado todos alguna vez) no se trata tanto de sujetos inadaptados sino de gente con problemas de inadaptación, cosa que es bastante distinta.

La inadaptación, al menos en términos absolutos,

- no es un problema de herencia (aunque pudieran existir ciertas predisposiciones).
- no es sólo un problema de medio de vida deficitario (aunque actúa como elemento desencadenante)
- sí es un problema en el que van confluyendo todos esos factores hasta configurar un cuadro interactivo que produce diferentes formas de rupturas: en relación a uno mismo, en relación al entorno.

Aunque pudiera parecer sólo un juego de palabras: la inadaptación no es sino una forma de adaptación.

"El yo, ha dicho alguien, es un campo de batalla". Algunos logran llegar al diseño definitivo de ese yo a través de un proceso equilibrado de victorias y derrotas. En el caso de los inadaptados sucede, con frecuencia, que las derrotas son mucho más frecuentes e intensas que las victorias y de ello se deriva que la consistencia de sus estructuras sea muy vulnerable.

Cuando se ha nacido en una familia desorganizada o con fuertes problemas de relación entre los padres, se ha sobrevivido con escasos recursos económicos, se ha vivido en un ambiente marginal, se ha asistido a una escuela escasamente gratificante y se ha convivido con un grupo de amigos de unas características biográficas similares, la tendencia a la inadaptación no puede ser en-

tendida de otra manera que como el "proceso normal" de socialización.

1.3 No se es inadaptado de golpe. La inadaptación es como una niebla que se va infiltrando poco a poco en todos los resquicios de la cotidianeidad. Uno acaba perdiendo las referencias.

La inadaptación, al margen de cuál sea la causa última o el desencadenante próximo, es un proceso de deterioro que se va produciendo como consecuencia de la confluencia de toda una serie de circunstancias que van poco a poco cerrando el círculo de la propia supervivencia "normal".

Salvo por accidente, las personas no entramos de golpe en situaciones de algo nivel de inadaptación. Más bien, vamos cayendo en ellas bien porque la presión hacia ella es muy fuerte (la inadaptación acaba instalándose como medio de vida), bien porque no hay estímulos atractivos o experiencias gratificantes en la dirección contraria, bien por ambas cosas a la vez.

1.4 Al final, acaba sucediendo que uno es inadaptado (desde el punto de vista psicoeducativo) no sólo en relación a los demás, sino también en relación a sí mismo.

Algunos han definido al inadaptado, acertadamente, como la persona que "sufrir y hace sufrir".

La literatura especializada suele recoger algunas características "diferenciales" de los inadaptados que merecería la pena recoger aquí (aunque sin darles excesiva importancia como "rasgos" diferenciadores pues como podéis comprobar muchos de esos aspectos serían perfectamente atribuibles a cualquiera de nosotros):

... una resolución deficiente de las necesidades básicas: de conservación, seguridad, pertenencia, competencia, autoestima, etc.

... un deficiente desarrollo de sus aptitudes comunicativas: lenguaje, expresividad, relación y vínculos con los demás y consigo mismo.

... un cúmulo notable de tensión interior: emocional, física (hipertonía, respiración fuerte, difícil relajación, etc.) y conductual.

... un bagaje deficitario a nivel de competencias cognitivas, de aprovechamiento escolar, motivación escasa hacia el trabajo intelectual, pobreza manual a veces (otras no, pues son auténticos virgueros/as en este tipo de destrezas)

... déficits generalizados en algunos casos en los que existe una base de deterioro orgánico (de tipo neurológico, fisiológico o psíquico).

En el fondo se trata de aspectos menos

importantes en lo que se refiere a la caracterización individual de las personas (todos somos muy diferentes unos de otros y en todos aparecen algunas de las características citadas). Incluso puede resultar muy negativo aproximarse a las personas con un listado de deficiencias como el descrito: acaba uno haciendo predominar el modelo médico y cayendo en todos los riesgos de la tipificación prematura y en los prejuicios que normalmente genera.

Pero sí es importante tomarlas en consideración desde un punto de vista general, como marco de referencia para saber entender qué aspectos educativos ha de privilegiar la escuela en el trabajo con inadaptados.

2. Escuela e inadaptación: ¿existe una pedagogía de la inadaptación?

Me gustaría hacer varias consideraciones en relación al papel de la pedagogía y de la escuela en relación a la problemática de los inadaptados:

2.1 De todas las ciencias con aplicación al mundo de los inadaptados quizá sea la Pedagogía la más vulnerable.

El mundo de la educación es un mundo amplio y complejo. Está muy imbuído por los valores vigentes en cada sociedad. De ahí que la escuela funcione casi siempre de una manera muy isomórfica en relación al medio social en el que está situada: los mismos criterios y prejuicios del entorno acaban contaminando la acción escolar.

Se dice que la escuela debería funcionar como elemento de contraste (con una función "homeostática" decían Postman y Weingarten): sirviendo de complementación a las deficiencias del medio. Pero resulta poco previsible que la escuela pueda salirse de la dinámica social general; como mucho podría esperarse de ella que se mantuviera un poco al margen, aferrándose a ciertos leimotivos axiológicos (aunque fueran un poco light: el derecho de todos los niños/as a estar en la escuela, el respeto a aceptar la diversidad cultural o social sin discriminaciones ostensibles, etc.).

2.2 De todos los agentes sociales con capacidad de influencia educativa (positiva o negativa) la escuela es, seguramente, la que posee menor capacidad de incidencia real.

La escuela resulta impotente frente a la capacidad de presión y seducción de la TV., de la "cultura" del entorno inmediato (familia, amigos, barrio), CINE, etc.

Por otro lado, la escuela sólo puede actuar cuando se dan ciertas condiciones so-

ciales: que se acepte el propio hecho de la escolarización, que se asista a ella, que no exista en el entorno una cultura de descalificación y rechazo social de la cultura escolar o de la educación en su conjunto.

Parece evidente que no se puede pedir milagros a la escuela (a la escuela como institución formal) en aquellos contextos en los que la escuela ni siquiera cuenta como uno de los recursos reconocidos del entorno social: por ejemplo en contextos marginados en los que no se toma en consideración la escuela (lugares con un nivel de desescolarización masiva o con grandes tasas de abandono), o aquellos contextos ocupados por culturas minoritarias en los que se rechaza explícitamente la escuela "oficial" (algunos gettos culturales orientales, algunas comunidades gitanas, etc.).

En esos casos el trabajo educativo debe trascender lo escolar. Se requieren intervenciones educativas y de desarrollo comunitario desarrolladas a otros niveles (más allá o antes de la escuela): educadores de calle, equipos de acción social, etc.

2.3 La propia "cultura" institucional de las escuelas es muy contradictoria en relación a los derechos de los individuos y al tipo de atenciones que se han de prestar a sus peculiaridades.

Se habla del respeto a la individualidad, pero el patrón habitual de trabajo toma al grupo total como marco de referencia. Los profesores pretendemos ante todo garantizar la homogeneidad de las clases y si tal homogeneidad no existe se le atribuye una homogeneidad "virtual".

Se habla de desarrollar la autonomía de los estudiantes pero se hace prevalecer la sumisión a los patrones colectivos sin apenas ámbitos de toma de decisión y asunción de riesgos por parte de los sujetos individuales.

Se pone el acento en los grandes valores, en aprendizajes elevados, etc. pero acaba dándose mucha más importancia a la conducta simple y llana, a la disciplina.

2.4 Llegar a una auténtica "cultura de la diversidad" (la única que permite una integración auténtica de los sujetos inadaptados) es un camino arduo, doloroso y lento (con avances y retrocesos permanentes).

Los pasos que se suelen seguir son los siguientes:

- se comienza por reconocer el "derecho" a ir a la escuela (cosa no siempre ha sido clara y evidente para los grupos sociales dominantes que dan la impresión de "ceder" a la hora de reconocer ese derecho).
- se van creando escuelas especiales

para sujetos especiales (respuestas desintegradas: los centros especiales).

— se acepta que los sujetos especiales acudan a escuelas normales pero en unidades especiales (inserción nivel 1)

— se transige en que esos sujetos especiales puedan pasar a las aulas normales pero siempre con programas especiales y a veces, para ser atendidos por profesores especiales (nivel de inserción 2).

— finalmente se incorporan a clases normales con el mismo programa global que los demás (lo cual incluye sus propios ritmos de trabajo, cosa perfectamente factible porque también los demás siguen programas diferentes entre sí). Este es el nivel de integración plena. A nivel europeo se le denomina Education for All.

A través de este proceso es como se llega a un discurso educativo nuevo en relación a la pedagogía de inadaptados. Desde el punto de vista doctrinal los planteamientos de partida son absolutamente nuevos y rupturistas: la cuestión no es ya si se puede derivar algún peligro para los "normales" por el hecho de estar acompañados por muchachos/as inadaptados. La cuestión es qué ventajas se derivan de la integración, en qué aspectos (sociales, de desarrollo humano, de aprendizaje de valores, de desarrollo intelectual, de mejora didáctica, etc.) se ve benefi-

ciada la dinámica de la clase por el hecho de estar integrados en ella sujetos con características especiales.

No es fácil llegar a esa meta final. Cuando nos paramos a analizar la situación suele cundir el desánimo y, con excesiva frecuencia, acabamos haciendo juicios morales sobre las personas (por su escasa sensibilidad con los inadaptados) y descalificando a los profesionales de la educación porque no son capaces de dar una respuesta adecuada a sus demandas. Esa es una postura fácil y poco constructiva. Hay que reconocer que el problema es arduo y las personas no siempre poseemos los recursos suficientes para poderlo afrontar adecuadamente. No es tanto un problema de mala voluntad como un problema de "cultura" (uno/a no rompe de la noche a la mañana con todos sus viejos demonios y miedos) y, a veces también, un problema de falta de recursos (por muy buena actitud que yo tenga es difícil que pueda salir adelante si me enfrento o me enfrentan a una situación que no sé resolver, para la que no me han preparado).

2.5 En términos generales podríamos decir que desarrollar una Pedagogía para inadaptados supone llevar a cabo intervenciones educativas a varios niveles (no se trata de una organización jerárquica o de ámbitos de intervención excluyentes entre sí; normalmente se han de abordar simultánea-

mente y cada uno de ellos complementa a los demás):

a) una pedagogía de la presencia: orientada a "estar junto a", a compartir situaciones, a interactuar en el ámbito de las necesidades básicas de los sujetos y a través de mecanismos que con frecuencia no tienen por qué superar los de la comunicación no verbal. Sólo la presencia, la compañía, la disponibilidad personal posibilitan la aparición de emergentes profundos del niño/a inadaptado y, con ello, permiten colaborar en su reconfiguración.

b) una pedagogía de la restitución: sobre todo de aquellos déficits, carencias, lagunas, etc. cuya permanencia impida o dificulte cualquier desarrollo posterior. Se trata en este caso de una obtención de los mínimos que hagan posible la incorporación a un sistema normalizado de vida y de aprendizaje.

c) una pedagogía de la socialización: porque se trata de un ámbito fundamental en la consecución de la integración en el grupo: afecta de manera clara a la propia posibilidad de integración y a los mecanismos relacionales que tanto el sujeto inadaptado como el grupo van a generar. El clima social de la intervención educativa, las propias relaciones que el educador mantenga con el inadaptado se convierten en recurso de socialización: se va abriendo la posibilidad de



establecer patrones relacionales sanos con los adultos y con los otros compañeros.

d) una pedagogía del desarrollo instructivo : que tiene un sentido fundamental en nuestro caso pero que resulta necesario saber equilibrar y adaptar a los propios ritmos de los chicos/as con los que trabajemos (unas veces se minusvalora la importancia de los aprendizajes y otras se hipertrofia generando una presión difícilmente soportable).

El sujeto inadaptado (de la misma manera que cualquier compañero suyo "normal") se sentirá tanto más competente y satisfecho consigo mismo cuantas más cosas interesantes vea que es capaz de hacer: desarrollar actividades, resolver problemas, elaborar productos, realizar tareas escolares típicas como leer, escribir, etc.

Lo que sucede es que todas esas actividades han de estar bien graduadas y orientadas al desarrollo personal de los sujetos. De eso hablamos en el punto siguiente.

3. La intervención escolar con respecto a los inadaptados : ¿hay una didáctica especial o diferencial en relación a los sujetos inadaptados?

En puridad y siendo coherentes con la argumentación anterior habría que decir que no. No tiene por qué hacerse un planteamiento diferente con respecto a ellos/as : entran dentro del grupo general con sus propias peculiaridades a las que habrá que ser capaz de dar respuesta.

De todas todas maneras estamos lejos aún, al menos en la mayor parte de las escuelas, de haber llegado a un nivel en el que la atención a la diversidad se pueda producir de esa manera plena. Por eso, aunque partamos del mismo esquema de procedimiento utilizable a nivel general, sí puede resultar oportuno tomar en consideración algunas pautas que mejoren la acción formativa que podemos proporcionar desde las aulas.

3.1 En primer lugar hay que señalar que no se trata tanto de "hacer cosas puntuales" como de desarrollar un proyecto formativo global (uno de cuyos puntos básicos sea justamente la atención a los sujetos con problemas).

A veces esas iniciativas puntuales nacen de un profesor/a y son llevadas a cabo por él/ella misma a título individual. No es esa la situación ideal pero no hay más remedio que aceptarlo así porque la sensibilidad hacia este tipo de problemas es patrimonio, al menos en los inicios, de pocas personas.

De todas formas, lo interesante sería

que esas iniciativas acabaran consolidándose como tomas de postura institucional. Que fuera el Centro en su conjunto el que asumiera el compromiso de llevar a cabo un tipo de enseñanza capaz de dar una respuesta a las demandas formativas de sujetos con problemas. Es un compromiso que quedaría así reflejado en el Proyecto Educativo de ese Centro.

3.2 Por supuesto el punto de partida básico es el mismo que el de cualquier proyecto educativo : se toma en cuenta la situación y se hace una evaluación de las necesidades y recursos existentes.

No insistiré mucho en este punto puesto que se trata de un componente básico de cualquier proceso formativo. Las grandes dimensiones de la situación (entorno social y cultural, familia, los propios aprendices o educandos, y la misma escuela y profesores) han de ser revisadas para conocer de ante mano cuáles son las condiciones que deberemos aceptar como punto de partida (o a los que neutralizar) y con qué recursos podremos contar.

3.3 Otro punto clave es tomar decisiones sobre cuáles serán los aspectos a los que pretendemos dar mayor relevancia. Esto es, señalar las prioridades.

En el caso concreto del trabajo con inadaptados hay dos tipos de prioridades que conviene resaltar:

a) es prioritario el propio desarrollo personal a la adquisición de los aprendizajes académicos. Por eso se insiste en la necesidad de prestar especial atención a la resolución de las necesidades básicas de los sujetos y a los aspectos de la socialización. Una excesiva presión hacia los aprendizajes formales puede dar al traste con el esfuerzo que para muchos de estos muchachos/as supone ya de por sí el hecho de estar en una institución, atenerse a unas normas, aceptar la relación con los compañeros, etc.

Con frecuencia, el establecimiento de una prioridad de este tipo requiere de un marco flexible, de programas diferenciados, de una cierta ambigüedad de las exigencias. En definitiva de un cierto talante aperturista en los planteamientos y criterios educativos y organizativos.

b) son prioritario los conocimientos y destrezas más básicos. A veces los sujetos inadaptados acceden a la escuela notablemente deteriorados. Es preciso comenzar con ellos desde los aprendizajes más básicos. Con toda la paciencia del mundo (y tratando de montarlo de manera tal que esa vuelta a los inicios no suponga para ellos/as una especie de "desprestigio" social dentro

del grupo de compañeros).

Se trata de llevar a cabo lo que en un punto anterior he denominado la "pedagogía de la restitución".

3.4 Después podríamos mencionar algunas iniciativas prácticas que cabe adoptar a lo largo del proceso de enseñanza. He aquí algunas sugerencias al respecto a modo de flashes didácticos:

a) es muy importante disponer de "adaptaciones curriculares" buscando combinar el trabajo sobre aspectos comunes a toda la clase (si los hubiera o fuera ese el sistema de actuación del profesor/a) con actuaciones especiales para los inadaptados.

b) se debería reforzar aquel tipo de trabajo escolar del que se puedan derivar satisfacciones y vivencias de éxito: actuaciones psicomotrices, actividades manuales, aprendizajes relacionados con el propio medio, etc.

c) debe darse cabida, también, a actividades que permitan expresar las tensiones internas para de esta manera reelaborarlas y comunicarlas de forma controlada (por ejemplo teatro y juego de roles, deporte, comentarios abiertos y discusiones, conversaciones privadas con el educador, etc.)

d) se debería reforzar mucho el lenguaje como recurso básico en todas las dimensiones del desarrollo abordables desde la escuela: control de las emociones, socialización, comprensión y expresión (oral y escrita), etc.

e) los contenidos transversales constituyen recursos atractivos en relación al trabajo escolar. Poseen una gran capacidad de impacto sobre las perspectivas vitales de los estudiantes con problemas de inadaptación porque están en una relación estrecha con valores culturales fuertes. Abren, además, las puertas a multitud de experiencias escolares muy interesantes y formativas : sobre medio ambiente, sobre consumo, sobre educación para la paz y el diálogo, sobre la salud y sus peligros, etc.

f) se debería dar mucha importancia (como ya he señalado en el punto de las prioridades) a las estructuras cognitivas básicas y los componentes instrumentales: dar más importancia a los procesos que a los resultados, a las técnicas de trabajo que al contenido informativo de los aprendizajes.

g) desde el punto de vista metodológico hay un cierto consenso entre los especialistas en que resultan más eficaces:

g.1) las actuaciones de pequeños pasos y de realización fácil.

g.2) actuaciones con un fuerte nivel de guía por parte del profesor (por lo

menos en las fases iniciales).

g.3) una combinación equilibrada entre tensión (presión a la realización del ejercicio o actividad prevista) y autonomía (posibilidad de decidir por sí mismo qué se desea hacer).

g.4) el trabajo con el medio ambiente resulta, por lo general, mucho más atractivo y acaba produciendo un impacto más amplio (lo cognitivo se completa con lo afectivo, lo experiencial con lo novedoso).

g.5) es importante incorporar momento no curriculares (momentos de "trabajo" o actividad más allá o al margen de las disciplinas curriculares. Algunos autores, como Van Cube, aconsejan que al menos un 25 % del tiempo sea tiempo no curricular.

h) desde el punto de vista comunicacional y de las relaciones interpersonales tiene mucha importancia todo lo relacionado con la comunicación no verbal.

i) adquieren mucha importancia los valores y las normas por su sentido obvio en la construcción de un sistema más ajustado de percepción de las cosas y de sí mismo.

El proceso de socialización se va produciendo como resultado de, entre otros componentes educativos, la particular forma de integrar en la estructura cognitiva y conceptual de cada uno las normas y valores del entorno envolvente (desde la familia a la escuela, pasando por los otros agentes formativos como el grupo de pertenencia, los amigos, la televisión, etc.). Es muy difícil que un chico/a pueda sustraerse a la influencia del entorno. Y, salvo excepciones muy raras, resulta imposible que eso suceda si todos esos agentes actúan en una misma dirección (como es el caso de muchachos/as que crecen en ambientes muy desestructurados o claramente asociales).

Desde el punto de vista educativo, la metacomunicación juega un importante papel en todo esto. Muchos acontecimientos de la vida diaria permiten volver sobre ellos para revisarlos desde un punto de vista de los valores y normas que llevan implícitos. De esta manera se da pie al manejo no "moralista" de categorías relacionales (normas) y axiológicas muy oportunas.

j) resulta muy importante también mantener una relación permanente y fluida con el ambiente.

Por un lado, la escuela es incapaz, por sí misma y actuando de forma independiente, de lograr una incidencia significativa si su trabajo se ve reducido al horario escolar y a los contenidos académicos. Por eso resulta necesario conectar el trabajo escolar con

otras modalidades de intervención que lo amplíen y complementen: sistemas de acompañamiento de sujetos o grupos en situación de riesgo, programas integrados a nivel municipal, programas de inserción laboral, etc.

Por otro lado, tampoco sirve de mucho convertir la escuela en un ecosistema higiénico y normalizador a través de mecanismos de aislamiento del entorno. Eso es difícil pero no imposible. La escuela o el centro de formación pueden establecer unas "normas y valores" sanos para tratar de contrarrestar las influencias perturbadoras del entorno. Ese es, de alguna manera, el modelo educativo basado en "instituciones totales": internados, ciudades de los muchachos, etc.

Eso tiene una ventaja: aplaza un poco el momento en que los sujetos tendrán que enfrentarse con su propio medio ambiente desajustado y desajustador. Y cuando lo hagan es posible que sus propias estructuras personales ya más formadas y estables les permitan desarrollar unos patrones adaptativos más equilibrados. Pero puede suceder también lo contrario: que siendo sujetos creados en un clima institucional sano pero irreal no se encuentren en condiciones de enfrentarse a los auténticos riesgos de la vida normal.

EPILOGO FINAL

Después de todo lo dicho nos puede asaltar una duda: ¿todo eso no será, una vez más, una forma perfeccionada del sistema establecido para provocar la adaptación de los sujetos?, ¿no se tratará, pensamiento pedagógico o psicológico aparte (pues ya sabemos que todo discurso social que se precie suele venir arropado de un barniz técnico) de una tecnología destinada a construir la sumisión?

Desde luego siempre queda esa posibilidad. Y es bien cierto que muchos de los modelos de tratamiento, rehabilitación o reeducación de inadaptados han tenido y tienen un fuerte tufo carcelario y policial, más orientados a garantizar el orden y la ausencia de molestias a los "normales" que a potenciar el desarrollo personal de los inadaptados.

A nivel general, de todas maneras, mi opinión es que no debemos hacer demagogia: no existen inadaptados felices. Quizá sí haya chorizos felices, o aprovechados felices, o artistas que viven fuera de las normas sociales habituales que sí son felices. Pero no podemos decir eso si entendemos por inadaptado, como decía al inicio, a personas que sufren y hacen sufrir. Cuando la inadaptación no ha sido una opción personal libre-

mente asumido sino la conclusión de un proceso difícil de desarrollo personal, una especie de destino provocado por un cúmulo de circunstancias negativas ajenas al propio yo.

Puestos en estas circunstancias mi idea es menos revolucionaria con respecto a los inadaptados. Yo creo que la escuela puede y debe (a veces es, incluso, el único camino posible pues ni la familia ni el grupo social, ni las "otras escuelas" están en condiciones de hacerlo) liberar:

- liberar de las propias condiciones personales o sociales autodestructivas (satisfacción necesidades básicas).
- liberar de la ausencia o escasez de recursos (nuevos aprendizajes)
- liberar de la pobreza de experiencias (enriquecimiento de relaciones y experiencias)
- liberar del propio marco de expectativas (siempre muy reducido a lo inmediato, a la continuidad en la cadena de adaptaciones: desamparo aprendido, etc.)

En realidad, la educación no es una póliza que garantice nada, pero cuando se lleva a cabo de una forma coherente y respetuosa con la individualidad constituye, sin duda, uno de los mecanismos básicos para lograr un desarrollo personal equilibrado.

¹ Las ideas fundamentales de este artículo fueron expuestas en un seminario sobre Educación e Inadaptación organizado por los estudiantes de Pedagogía de la Univ. de Sevilla (13-15 Marzo 1995).