

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN EN PROYECTOS DE INTEGRACIÓN EN EL MARCO DE LAS ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE

Sin nombre

1. INTRODUCCIÓN

Centraremos el contenido de la comunicación no en la descripción de experiencias concretas sino en la metodología de trabajo que se utiliza en todas ellas, ya que creemos que puede ser interesante dar un enfoque global y no descriptivo o narrativo al tema.

El contexto de la integración de niños con disminuciones que presentamos es el de los Centros Abiertos de acción educativa en Barcelona (2 de ellos en Casales Infantiles y los otros 2 Centros Residenciales que acogen a niños tutelados por la administración) y por tanto el marco de intervención, más allá de la educación en tiempo libre, sería la educación no formal.

Educación no formal describe aquel proceso educativo que cuenta con la intencionalidad por parte del equipo educativo, pero que no está sujeto a la regulación propia de la educación formal o escolar. Constatamos que la metodología utilizada en los procesos de integración es muy similar tanto si se da en un Casal Infantil, equipamiento enmarcado en el contexto del Tiempo Libre y la animación sociocultural, como en el caso de los Centros Residenciales, que se consideran recursos propiamente de servicios sociales.

2. BASES DEL PROYECTO PEDAGÓGICO

Las bases sobre las que se fundamentan el proyecto pedagógico de los centros se pueden sintetizar en cuatro conceptos, que a continuación analizamos, y que en definitiva se enmarcan en los principios contenidos en la Declaración de los Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas.

2.1. La educación integral es el proceso que favorece y pone a disposición del educando los elementos necesarios para conseguir un grado óptimo de madurez como persona y miembro activo de la sociedad. Considera al niño en toda su globalidad, y no parcializa los distintos aspectos de la persona, sino que interviene en todos ellos: físico, afectivo, cognoscitivo y ético. Todas las potencialidades de la persona están interrelacionadas de una forma dinámica de manera que cada una de ellas influye y es influida por las otras.

2.2. La educación compensadora: entendemos que el proceso educativo tiene que orientarse a ayudar al niño a superar sus déficits y trastornos en condiciones de igualdad de oportunidades. Tener en cuenta las diferencias para poder ofrecer los recursos necesarios para compensarlas.

2.3. La educación normalizadora: pretendemos no crear recursos especiales para niños especiales. Entendemos que hay que aprender a convivir en términos de diversidad, aprender a aceptar las diferencias. Normalizar supone dejar de tratar con excepcionalidad aquellos elementos que por ser minoritarios o distintos al grupo le plantean un esfuerzo integrador.

2.4. La educación personalizada: la igualdad de oportunidades no significa igualdad colectiva sino que cada persona tiene derecho al tratamiento educativo más adecuado para llegar a un grado óptimo de desarrollo de todas sus potencialidades. Esta observación individualizada de cada niño es la que adquiere peso en la metodología concreta que vamos a desarrollar más adelante.

En la programación diaria de las actividades y en el transcurso de las mismas se incide de tal forma que las premisas teóricas aquí establecidas se concretan en la práctica.

Todo proceso de integración supone dos movimientos paralelos: el del individuo que hace un esfuerzo para adaptarse a un ritmo y a una complejidad de situaciones que a menudo superan sus capacidades, y el del grupo que hace un esfuerzo para entender las diferencias individuales y adaptarse a ellas. En medio se encuentra la figura del educador, encauzando estas dinámicas.

Vamos a dedicar pues un espacio a cada uno de estos dos elementos: el grupo y el individuo.

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

3.1. *El tiempo libre*

Veremos en este apartado los elementos que caracterizan la educación en el tiempo libre frente a otros tipos de educación, y las características que tiene que tener una programación que cuente con los niños de integración.

3.1.1. *Elementos característicos de la educación en el tiempo libre*

- No estar sujeto a la obligatoriedad de impartir un currículum con unos contenidos determinados. Esta premisa nos da libertad para programar las actividades adaptándonos al grupo sin necesidad de acelerar el proceso de aprendizaje de ningún niño puesto que no son los contenidos los que guían la programación sino el propio colectivo.

- Ofrecer actividades suficientemente abiertas y flexibles que permitan la participación a muy distintos niveles, según las posibilidades de cada niño. A diferencia de la enseñanza reglada que tiene un efecto de homogeneización del grupo, la educación en el tiempo libre respeta los ritmos individuales.

- Primacía del trabajo de las actitudes por encima del referido a los conocimientos. El objeto de la educación en el tiempo libre no es primordialmente la trasmisión de un saber sino la trasmisión de unos valores y actitudes frente a la vida, que se transmiten básicamente a partir de la imitación de modelos; por esta razón es importante la reflexión del equipo educativo sobre el modelo personal que transmite cada uno con sus actuaciones cotidianas.

- Marco abierto de relación en el que se pueden dar gran riqueza de dinámicas. Tanto el Casal Infantil como el Centro Residencial son instituciones que potencian la relación interpersonal a todos los niveles, sin limitación de grupos de edad, sexo, disminuciones, etc. Se favorece la creación espontánea de pequeños grupos de afinidad, y el funcionamiento puntual del gran grupo. La relación que se establece entre niño y educador de tiempo libre presenta una cierta especificidad por el hecho de estar a medio camino entre la relación profesional educador-educando y la relación afectiva con otro tipo de vinculaciones.

3.1.2. *Programación de actividades*

Estos elementos se traducen en una programación de actividades que tenga en cuenta la inclusión de niños con problemáticas específicas dentro del conjunto del grupo, sin que ello afecte al nivel global de las actividades (tienen que seguir interesando, siendo atractivas y divertidas para la mayoría) ni dejen al margen a aquellos que sufren alguna discapacidad.

Adaptar la programación en este sentido supondrá:

- O bien que se descarten ciertas actividades, por problemas de accesibilidad, por que supondría que los niños con dificultades queden fuera, etc.

- O se incluye un educador de refuerzo que se dedique especialmente a aquellos niños que merecen una especial atención.
- Se intenta siempre que las actividades no pongan a prueba las habilidades a nivel individual, sino que la participación sea por grupos. Que los grupos sean mixtos y que las normas del juego o las pautas que regulan la actividad favorezcan la cooperación entre los niños.
- Actividades en las que la participación sea prioritaria al rendimiento o a la competencia.
- Actividades suficientemente abiertas para que permitan distintos niveles de participación.
- Actividades complementarias a la actividad principal, adaptadas al nivel de los niños que presentan discapacidades, para evitar que baje el nivel general de la actividad, sin que nadie quede al margen.

3.2. El trabajo grupal

La integración es un proceso lento que requiere conocimiento mutuo. Con el tiempo desaparecen las dudas y los temores respecto a los que son distintos a nosotros y aprendemos a convivir con ellos. Una vez integrados, es el propio grupo el que explica las diferencias (en un juego, por ejemplo cuando reparten los roles los propios niños saben muy bien quien es el más adecuado para cada uno). Son los niños los que exigen que todos, sin excluir a los disminuidos, respeten las normas y participen. El educador debe mantenerse en el papel de "adulto de presencia ligera": está allí para dar seguridad, para aclarar las dudas, para intervenir si se dan casos de falta de respeto, menosprecio o abuso, pero debe confiar en que los propios niños son capaces de regular la dinámica del grupo.

De todas formas es muy difícil generalizar al hablar de procesos de integración ya que dependerá de las características del grupo y de las del niño con disminución. Podríamos distinguir cuatro problemáticas tipo:

3.2.1. *La integración de niños visiblemente afectados, ante los cuales el grupo puede reconocer rápidamente las diferencias y actuar de acuerdo con ellas.*

Por ejemplo, todos estaremos de acuerdo en que los grupos de niños suelen acoger mejor a los niños afectados por el síndrome de Dawn, ya que éstos responden a una imagen de "niño pequeño que ha crecido" fácil de asimilar y de tratar por parte del resto de niños; tanto es así que existe el riesgo de que los traten con tono paternalista y sobreprotector. El aspecto físico del niño con síndrome de Dawn es lo bastante explícito como para que los demás niños del grupo comprendan la diferencia desde el primer momento.

3.2.2. *La integración de niños que presentan comportamientos distorsionadores de la dinámica del grupo.*

Este sería el caso, por ejemplo, de algunos niños psicóticos, que a menudo no sólo no participan de la actividad sino que la distorsionan, "rompen los juegos" ante la perplejidad de los demás, que tienen que hacer un mayor esfuerzo para entender. El aspecto físico de un psicótico, su dinamismo e incluso su facilidad de lenguaje (en algunos casos) hace que en el primer encuentro el grupo lo acoja como a uno más y que reaccione con perplejidad cuando descubre que es un niño con ciertas dificultades.

La intervención del adulto como mediador deberá ser mayor en aquellos casos en los que los aspectos físicos o de relación (reacciones violentas, acoso...) puedan suponer una barrera en el trato por que generan reacciones de miedo, desconfianza, asco, sobreprotección, etc. El objetivo es superar estas barreras a través de la palabra: hablar de las diferencias, no esconderlas, pero siempre con el suficiente respeto para no caer en la estigmatización de los "diferentes". Por lo que

hace a la respuesta que deber dar el educador al niño discapacitado que no respeta las normas que regulan la convivencia en el centro, esta debe ser contundente y sistemática, encaminada a la adquisición de unos hábitos concretos.

3.2.3. *La integración de niños con un Coeficiente Intelectual inferior a la normalidad, o afectados levemente por alguna otra problemática (motriz, falta de estimulación, dificultades sociales o familiares que se pueden traducir en desequilibrios emocionales, etc.)*

Paradójicamente en la integración de niños que están en el límite de la normalidad, el grupo opone ciertas reticencias por el hecho de que no le es tan fácil identificarlo como alguien diferente y por tanto hablar de ello. Para el grupo es un niño más, al que se le exige que rinda como los demás sin tener en cuenta que él parte de una situación de desventaja. Situación que a menudo también es negada por el propio niño que la padece.

3.2.4. *Integración de disminuidos psíquicos en grupos de adolescentes.*

La dificultad aumenta con grupos de adolescentes en los que el peso de la institución va disminuyendo y coge importancia el grupo espontáneo formado por afinidad de intereses; grupos en los que funciona la camaradería y la regulación del tiempo libre se hace sin mediación de los adultos. En este tipo de grupos lo que va a contar, cuando afronte la accesibilidad de un chico o chica que sufra algún tipo de discapacidad, es el aprendizaje respecto a la integración que hayan hecho hasta ese momento, ya que en sus actitudes y en sus razonamientos les será más fácil aceptar las diferencias. De todas formas entraríamos aquí en otro debate sobre los límites de la integración, según las edades, las actividades, las problemáticas grupales e individuales, etc., distinguir entre aquellos casos en que lo óptimo es la participación en actividades normalizadas o por el contrario la inclusión en actividades adaptadas. Debate extenso que no podemos abordar desde aquí.

Para concluir este apartado queríamos hacer hincapié en algo que se desprende de lo dicho hasta aquí: la aceptación de la diferencia como premisa previa sin la cual sería imposible abordarla. Realizar el esfuerzo educativo para que los niños con discapacidad asuman que su nivel de potencialidades es distinto y viceversa, transmitir al grupo la disparidad en las capacidades individuales.

4. EL PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO

En los centros de educación en el tiempo libre se marcan unos objetivos colectivos y una programación destinada a la consecución de los mismos. A pesar de esta globalidad el seguimiento de cada niño es individualizado y se hace a través de una ficha de seguimiento. En aquellos casos que presentan una problemática especial se adjunta un anexo a la ficha de seguimiento en el que se marcan unos objetivos específicos para él y se elabora un plan de trabajo individualizado, que llamaremos PEI.

El PEI se elabora mediante las siguientes fases:

4.1. Observación

Es importante en el período de acogida de un niño nuevo recoger toda la información posible (información cuya veracidad y relevancia hay que asegurar) para poder formular unos objetivos lo más acordes con la realidad posibles. Con este primer objetivo y de cara al seguimiento posterior del caso se mantienen entrevistas periódicas con la familia y una buena coordinación con otros profesionales que intervienen, desde maestros a asistente social, educador o psicólogo según el caso.

A su vez, el equipo educativo observa sistemáticamente al niño durante el período de adaptación. Nos detenemos un momento para insistir en la palabra sistemáticamente, ya que es obvio que todos los educadores observan al grupo con el que trabajan, pero se trata de recoger por escrito esta observación para asegurarnos de que se objetiviza y de que hablamos de todos los ámbitos que nos interesa observar y que además es una información que nos va a servir como punto de partida para el seguimiento y evaluación a largo plazo. Es interesante observar la relación del niño con el entorno, con los demás, con los adultos, con los objetos, etc. Detectar sus potencialidades y sus déficits.

4.2. Concreción de los objetivos

La fijación de unos objetivos concretos es lo que marcará la línea de intervención durante un período determinado y hará evolucionar positivamente el desarrollo personal del niño. Estos objetivos deben revisarse periódicamente para evitar el estancamiento del trabajo educativo.

Deben ser unos objetivos realistas, adaptados a la problemática concreta (por esto es importante la información obtenida) y a las capacidades reales y recursos de intervención de los que dispone el equipo, y deben ser evaluables a partir de unos indicadores prefijados.

Por ejemplo, en el caso de un adolescente psicótico con problemas de agresividad, si el objetivo habla de "mejorar el autocontrol y equilibrio emocional", el indicador tiene que ser una conducta observable, como la "disminución de las reacciones violentas y negativas o una mayor tolerancia ante las frustraciones". Las estrategias, o acciones, tal como vamos a llamarlas a continuación, en ese caso, harían referencia a "buscar salidas alternativas a las frustraciones. Potenciar los momentos de reflexión cuando se haya generado un conflicto", etc.

4.3. Concreción de las acciones.

Para que la formulación de objetivos no resulte ser un decálogo de intenciones sin aplicar, hay que dotarlo de operatividad y pensar las estrategias que nos permitirán lograr lo que nos hemos propuesto. Estrategias que deberemos concretar en forma de acciones, que un/os responsable/s concretos (con nombre propio), va/n a llevar a la práctica en un período determinado. Distinguimos cuatro tipos de acciones según los agentes que participen en ellas:

- La primera sería el trabajo individual de un educador responsable con el niño garantizando un espacio mínimamente privado para la relación personalizada con el educador. En este espacio se pueden trabajar todos aquellos temas de reflexión y diálogo que son imposibles de abordar desde una dinámica grupal. Es un buen momento para la parada, para romper el encadenado de acciones en el que a menudo están inmersos los niños, y potenciar la reflexión. Se pueden llegar a pactos y compromisos por ambos lados como estrategia para responsabilizar al niño en su proceso educativo.

- En segundo lugar estaría el trabajo grupal, del que ya hemos hablado extensamente en el apartado anterior.

- En tercer lugar, es fundamental la coordinación con los padres o familiares ya que sobre ellos recae el peso de la educación de los hijos y por tanto tienen el derecho y el deber de conocer el tipo de intervención que se está haciendo en el centro, y conjuntamente con el equipo intentar avanzar todos en una misma línea. En el trato con la familia se está cumpliendo una doble función, la de actuar coherentemente y no mandar al niño mensajes contradictorios (por ejemplo en el Casal le exigen que ordene los juegos, y en casa siempre se los guardan los padres) y la de dar soporte a los padres en este ámbito.

- Por último es importante pautar el trabajo con los demás profesionales que conocen el caso, partiendo de la base de que nuestra intervención va a ser parcial en la globalidad de la vida del niño. Debemos paliar dentro de lo posible esta parcialidad, conociendo qué hace el niño en la

escuela, qué pautas dan los médicos o psicólogos que lo tratan, qué intervención se hace desde servicios sociales, etc. Trabajar en red supone intercambiar información y plantear unos objetivos comunes por parte de los distintos dispositivos. Si realmente se consigue hacer un trabajo interdisciplinar la evolución del caso será mucho más positiva ya que se habrán evitado duplicidades o contradicciones.

5. EVALUACIÓN DEL PEI

En primer lugar decir que el programa educativo individualizado debe ser revisado periódicamente, comprobando que estamos actuando en la línea correcta, para evitar el estancamiento del proceso educativo. La evaluación se debe hacer sobre los indicadores fijados para garantizar que es objetiva; debe participar en ella el educador responsable del caso, y el resto del equipo, y hay que contrastar la información con los demás agentes.

Para concluir esta exposición me gustaría remarcar una idea que se desprende del hecho de haber escogido la metodología como tema principal: a pesar de ubicarnos en el marco de la educación no formal, la intervención pedagógica tiene que ser sistemática y estar planificada en base a unos objetivos concretos. No se puede abordar el proceso de integración como algo espontáneo, sino que hay que intervenir creando un marco donde la dinámica de los niños y del grupo sí que sea espontánea, pero el trabajo de los educadores responda a la reflexión previa.