

EDUCACIÓN SOCIAL Y TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO A DISCAPACITADOS EN POST-ESTADO DE BIENESTAR SOCIAL¹

Constancio Minguez Alvarez
Universidad de Málaga

Introducción

La Educación Social en sus orígenes se presentaba como disciplina en confrontación con la Educación Escolar escolar, sin embargo en este aspecto se ha evolucionado. La intervención socioeducativa no renuncia al estudio de lo escolar, pero no se reduce a él sino que su referencia son las necesidades sociales, especialmente en contextos de marginación.

La perspectiva socioeducativa, aplicada en contexto de personas con dificultad, demanda no ignorar las causas generadoras de exclusión social ni reducirse al estudio de situaciones extremas. Implica una sensibilidad para saber tomar posición ante las distintas manifestaciones de exclusión social, que sufren los discapacitados, siendo una de las más importantes, la exclusión laboral. Urgen nuevas pautas de intervención, tanto desde el sistema escolar como de otros cauces de participación educativa para afrontar el tema, buscando una alternativa optimizadora. Este es el objeto de trabajo dentro de los límites de una comunicación, ya que uno de los objetivos del Congreso es el promover nuevas respuestas desde la Educación Social para una sociedad cambiante.

La integración escolar, con todas sus limitaciones, al menos resuelve qué hacer durante un espacio temporal con las personas con necesidades especiales, sin embargo después qué. Se trata de la problemática, que sufren las personas discapacitadas y sus familiares al terminar la escolarización. La integración escolar sin un mínimo compromiso de integración social es un parche. Es imprescindible cuestionarse el compromiso, que asume la sociedad con los discapacitados. El tema en cuestión es la transición de la escuela al trabajo.

La situación, objeto de análisis, tiene implicaciones políticas, profesionales, educativas, etc., pero *sobre todo es un problema humanitario* y es desde esta perspectiva nuestra reflexión en una doble dirección: hacia los profesionales en orden a su formación permanente, y hacia las posibles alternativas. Por eso las propuestas operativas, sin olvidar responsabilidades sociales y técnicas de diferentes administraciones, han de fundamentarse en los Derechos sociales, conquistas a las que no se puede renunciar. Nadie negará que son "personas con plena capacidad de derechos", pero puede quedarse en declaración de intenciones si no se logran modelos, que operativicen la transición de la escuela al trabajo.

Está en juego una mejora de calidad de vida mediante una correcta integración social, para lo que es necesario implicar a entidades públicas y privadas a resolver las necesidades preventivas, educativas, laborales y sociales de los discapacitados.

1º.- Precisiones al tema:

En lo primero que tenemos que ponernos de acuerdo es en ¿cómo denominar a las personas que tienen graves dificultades para valerse por sí solas?. No es un tema secundario o meramente académico. El cómo se los llame repercute en su valoración social y se traduce en el modo de tratarlos el grupo social donde viven.

¹ Comunicación dentro del grupo de trabajo 6: Formación permanente e Inserción social

A partir de 1991 en el BOE se habla de '*minusválido*'. Esta denominación significa cierto progreso sobre nombres anteriores: deficientes mentales, psíquicos o físicos. Pero cuando se le llama '*minusválido*' en una sociedad donde prima la rentabilidad y productividad, qué se quiere resaltar: que su trabajo '*vale menos*'? que tiene menos capacidades?. Por tanto '*minusválido*' no es la mejor denominación para referirnos a quienes tienen dificultades en uno de los campos, como puede ser el físico.

Por influencia del mundo anglosajón ha prevalecido durante varios años la denominación de "*discapacitado*". Ahora bien, ¿es mejor hablar de personas '*discapacitadas*' o '*personas con necesidades especiales*'?. Si partimos de que son '*discapacitados*', ya de entrada, estamos resaltando '*su carencia de capacidad*', mientras que si decimos que tienen '*necesidades especiales*', estamos más cerca de la normalidad, ya que toda persona es potencial de tener necesidades especiales.

Al margen de que se diga que una persona es '*discapacitada*' o que es una '*persona con necesidades especiales*' lo importante es que es una persona con derechos sociales para resolver dignamente su situación personal y por lo tanto con derecho a un trabajo digno. Las circunstancias especiales demanden ayudas especiales, pero hace falta crear la mentalidad de que lo que son especiales son los recursos, no las personas que los necesitan o demandan. Son personas con derechos sociales y como tal lo único que demandan de la sociedad es que les trata como miembros con todos los derechos de esta sociedad, es decir, les concedan el derecho a vivir dignamente. Implica integración educativa, laboral y social.

La aplicación del principio de normalización a la persona con dificultades sirve como ayuda para desarrollarse y crecer como tal. Se trata de no calificarle como '*persona especial*' sino que '*necesita una ayuda especial*'. Con este planteamiento no se niega la existencia de la dificultad sino cómo resolverla en su justa medida. Es el modo de desarrollar posibilidades en lugar de acentuar carencias .

Al estudiar la cuestión de la transición de la escuela al trabajo hay que situarla dentro de la preocupación familiar y comunitaria sobre cuál va a ser el *futuro social* de los discapacitados o personas con necesidades especiales. El debate no puede plantearse desde posiciones de posturas "*bien intencionadas*" sino que el vivir dignamente es un derecho adquirido para todo ciudadano al margen de tener dificultades o no. La discapacidad nunca puede ser justificante de exclusión laboral.

La '*sociedad de beneficencia*', que quiere resolver las necesidades especiales, a partir de voluntarismo y solidaridad en lugar de crear cauces de prevención y capacitar como personas no ha desaparecido sino que ha cambiado sus signos de manifestación. Es bueno despertar la solidaridad, siempre que no se utilice como estrategia para encubrir la falta de responsabilidad social del estado.

La '*sociedad de los derechos sociales*', defensora de que todos tenemos derecho a que nos posibiliten los medios necesarios para vivir como personas de nuevo es necesario potenciarla. Las conquistas ante el paro y ayuda familiar han de extenderse a otros campos como el derecho al trabajo de los discapacitados .

Este derecho viene reconocido en la Constitución Española (derecho a la *integración educativa, laboral y social*. En art. 39) y en la Ley de Minusválidos de 1982, cuando explicita que el derecho de todo ciudadano a una vida digna, incluye recursos educativos, sanitarios, laborales y sociales para las personas minusválidas.

Se han hecho cosas, como es introducir a los niños que tienen dificultades especiales en procesos de *integración escolar*, pero qué se está dispuesto a hacer desde las *Instituciones públicas y privadas* para que puedan operativizarse las otras integraciones complementarias, como son la *integración laboral y la integración social*?.

No olvidemos que son personas, con alguna limitación, pero con capacidades, que pueden demostrar en otros campos. Son discapacitados, pero no alienados y por lo tanto

son conscientes de su situación. Hay dos formas de humillarles: una es desde el rechazo y otra desde la superprotección. La primera, el rechazo, duele más a corto plazo, pero la superprotección genera muchos inválidos, y a la larga hace tanto daño como el rechazo.

2.- Los discapacitados y Post-estado de bienestar social:

A juicio de Pérez Gómez (1997), el pensamiento postmoderno es más bien el efecto de las condiciones políticas, económicas y sociales que dominan el mundo occidental y se caracterizan por el imperio de la economía de libre mercado en sociedades formalmente democráticas². Hay dos rasgos significativos de este modelo de sociedad, que nos interesan:

1º) Aparcamiento de proyectos políticos, centrados en el respeto a los derechos del pueblo y construcción de un modelo solidario. Predominan relaciones sociales basadas en individualismo e insolidaridad, derivando en ocasiones a actitudes de intolerancia.

2º) La enseñanza no es prioridad política: los *criterios de Maastrich suponen el apoyo de los poderes económicos internacionales a los recortes sociales, afectando a la educación.*

Estos cambios han influido en la intervención socioeducativa en cuanto que domina la tendencia a *recortar los presupuestos* destinados a educación. Ante esta falta de recursos las *instituciones educativas pierden fuerza en su función de "preparar ciudadanos/as* para intervenir de manera justa, solidaria, responsable y democrática". Son los grupos sociales más desprotegidos los que más sufren estas lagunas, pasando a ser el caldo de cultivo propicio para integrarse, valga el símil, en el terreno pantanoso de la exclusión social. La intervención socioeducativa queda empobrecida en función de los intereses de mercado. Criterio dominante es economizar gastos de servicios.

La primera dificultad con que nos encontramos viene de su *medición*. Es difícil saber qué indicadores son buenos medidores. Dominan indicadores *económicos*, minusvalorando *indicadores sociales y subjetivos*. Para los economistas se reduce a cuestión estadística. Es bueno atender a otros indicadores como la privatización multidimensional y eventos de la vida, partiendo de *un mínimo vital*³. Partir de la descripción e interpretación de las condiciones de vida de los sujetos y de la sociedad en que viven, y no simplemente como necesidad económica, implica atender a las condiciones como contextos, lo cual según Tortosa, implica la disponibilidad o no para acceder a ciertos servicios fundamentales, que es el modo de acceder a una nueva metodología para no centrarse únicamente en lo económico.

Es necesario *partir de un desarrollo económicamente sostenible*, es decir que se fundamente prioritariamente en la utilización de las capacidades de las personas y no en la sobreexplotación de los recursos naturales. Para ello se ha de *potenciar una economía al servicio de la persona*, especialmente entre los colectivos que presentan más necesidades, debiendo tenderse por los poderes públicos a reforzar el sistema protector, ya que el "empleo y seguridad social siguen constituyendo la primera línea de la defensa frente a la pobreza"⁴

Este enfoque no es viable sin *la implicación del Estado* a la hora de resolver

² PEREZ GOMEZ, A. (1997) "la Socialización posmoderna y la función educativa de la escuela", en GIMENO SACRISTAN y Otros: *Escuela pública y Sociedad neoliberal*, Aula Libre, Málaga, pp.35-56.

³ RODRIGUEZ CABRERO, G. "Política social y Pobreza", EDIS y Otros (1998): *Las condiciones de vida y de la población pobre en España*, p. 555.

⁴ AYALA, Luis: *Dossier núm, 39.- Escuela de Formación Social*, Cáritas Española, Madrid, 1995.

carencias, como (enseñanza, sanidad, vivienda, asistencia social, etc.), pues son inseparables para una mejora de la calidad de vida y la distribución del tiempo. En todo ello el Estado tiene un decisivo papel garante y orientador, defendiendo el principio de redistribución social frente a la lógica de la competitividad que impera en el mercado.

El hecho de que se hayan estructurado políticas de inserción y nuevas estrategias de intervención social⁵, no significa que se haya afrontado eficazmente el problema. En Europa occidental⁶ las políticas de inserción social se conciben como la condensación del conjunto de medidas que resultan pertinentes para enfrentarse a las situaciones de marginalidad. Esta descripción puede servir como enfoque teórico, pero la experiencia demuestra que no basta con planteamientos generalistas sino que ha de llegarse a las poblaciones particulares, mediante la planificación de acciones puntuales. Se necesita una política social emancipadora y solidaria para contrarrestar la ofensiva de la corriente neoliberal. De otro modo estamos en el mundo del deseo, pero distantes de la cruda realidad.

¿Qué modelo influye habitualmente en la planificación y diseños de intervención social?. El desencanto ante el Estado de bienestar, basado en políticas de corte social-demócrata, y el dominio imperante de modelos económicos de corte neoliberal han ido llevando progresiva e inevitablemente a un cambio substancial en la práctica de intervención. Este giro se ha producido sobre todo en el espíritu de las políticas sociales, aunque se esfuercen en aparecer como continuistas en la forma.

Cuando se profundiza mínimamente más allá de los discursos, hay una dificultad para encontrar realmente *formas eficaces de intervención social*. Cada día surgen más voces que demandan la mediación de fuerzas sociales, diferentes de los gobiernos, patronal y sindicatos. El fin del Estado de Bienestar, de proseguir dentro de las coordenadas actuales el desarrollo económico, ya no es una profecía sino una realidad irreversible. La razón de mercado prima sobre la defensa del bien social. Pero lo grave no está en que haya sucedido sino en la fundamentación ideológica en que se apoya tal opción de mercado.

La ciencia económica en su conjunto está al servicio de los intereses dominantes, contribuyendo eficazmente a la formación del pensamiento único. El discurso social y la práctica diaria nos proporcionan constantes ejemplos, que lo ratifican. La fe ideológica nos hace creer en lo que no vemos y comulgar con ruedas de molino. Las técnicas de persuasión, los mecanismos de dominación, la autoridad y sumisión ha alcanzado un perfeccionamiento extraordinario en nuestra sociedad. Apenas quedan resquicios para que pueda prosperar el pensamiento independiente. Es conveniente, teniendo en cuenta la sociedad del post-estado de bienestar, buscar posibles caminos de intervención en Educación Social en orden a romper el círculo de exclusión social en que entran muchos discapacitados, terminada la etapa de integración escolar. La solución no puede depender de un desideratum, basado en la benevolencia de los gobernantes o mecenas sino desde una sociedad estructurada sobre los derechos sociales, que implica la mejora de *calidad de vida*.

3.- Transición de Escuela a vida adulta para jóvenes discapacitados:

La cuestión de cómo llevar a cabo la transacción o paso de la escuela a la vida adulta en los jóvenes con discapacidad es compleja. Desde los años 60 los tipos de

⁵ GARCIA ROCA, J. (1997): "Políticas sociales ante la exclusión. Aportación del Trabajo Social", en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, nº 38, pp. 45-46.

⁶ PAUGAM, S. (Direc.) (1996): *L'exclusion l'etat des savoirs*, Ed. La découverte, Paris; ROSANVALLON, P. (1995): *La nouvelle Question sociale*, Le Seuil, Paris; VARIOS (1992): *La inserción sociolaboral a debate ¿Del paro a la exclusión?*, Ed. Popular, Madrid.

programas, aplicados en las comunidades locales, pueden resumirse en *programa trabajo-estudio*: consta de un currículo integrado: académico, profesional, social y acompañado de una experiencia laboral mediante convenios cooperativos entre escuelas públicas y servicios de rehabilitación. Otro ha sido la '*formación profesional*', entendida como experiencias a través de las que uno aprende a vivir una vida laboral con significado y satisfacción. Y a partir de 1982 se ha considerado '*la transición*' en el empleo como el modo de pasar de la escuela a la vida adulta los jóvenes con discapacidad.

"Educar a los alumnos con discapacidad en el ambiente menos restrictivo posible" es la piedra angular. A partir del movimiento de integración y la iniciativa de incorporar la educación regular en base al nivel de habilidad y así orientarse en el empleo, se ha desarrollado lo que se denomina la transición escuela-trabajo.

3.1- ¿Qué entendemos por transición escuela- trabajo?

La "transición" es un concepto que en un momento determinado aparece aplicado a ámbitos muy diferentes, quizás por ello señala Gimeno (1996) que es un término impreciso, aunque no restrictivo para describir los procesos de cambio. No es casual que su aplicación al ámbito de la educación coincida con un interés por ambientes, culturas o subculturas, dentro de planteamientos holísticos que no tratan de aislar los eventos de los marcos o escenarios donde se producen. Se aplica queriendo señalar los momentos cruciales para el porvenir de los estudiantes, saltos y discontinuidades en el quehacer de la experiencia escolar⁷. La transición reviste mayor complejidad cuando el cambio implica también diferente nivel institucional, como sucede al terminar el período de escolaridad.

La transición como cambio previsible a la salida de la escuela, debe ser una situación tenida en cuenta para proporcionar continuidad no sólo entre los diseños curriculares, ambientes y niveles de exigencias entre una etapa educativa y otra, sino también entre las distintas opciones de salida, como pueden ser la continuidad en secundaria o la derivación hacia programas de garantía social. De otro modo, como señala Gimeno, se lleva a los alumnos por escalones "que parecen estar pensados para dejar más marcadas a las minorías que ascienden con cierta pesadumbre en la escalada y se ven forzadas a abandonar la subida"⁸

Zigmon y Thornthorn (1985) han puesto de manifiesto la falta de relevancia de los programas escolares para responder a lo que se les exigirá más tarde en la vida adulta y, lo que es peor, el alto porcentaje de abandonos que se dan⁹. Los alumnos con necesidades especiales forman parte de estas minorías. Algunos autores consideran que los fallos de la escuela son más amplios de lo que generalmente pensamos y no sólo se refieren a un desajuste entre las necesidades del mercado laboral y la formación que se imparte, sino también a un desajuste entre los objetivos de la educación y la preparación necesaria para la participación política y social de los alumnos como futuros ciudadanos¹⁰. Audette y Algozzine (1992) consideran que así como en los noventa el reto ha sido demostrar que las clases ordinarias son los lugares más apropiados para educar a los alumnos con necesidades especiales, ahora los esfuerzos innovadores deben reconceptualizar la función de la escuela en términos de calidad.

El estudio de la transición desde la perspectiva de desarrollo individual supone el paso

⁷ GIMENO, J.(1996): *La transición a la educación secundaria*, Morata, Madrid, p. 16

⁸ GIMENO, J.o.c. p. 166

⁹ ZIGMON Y THORNTHON (1985): Follow up of post-secondary age LD graduates and dropouts. *Learning Disabilities Research*, 1, 1, 50-55.

¹⁰ SPRING, J. (1991): *American education: An introduction to social and political aspects*, White Plains, NY. Logman.

de la adolescencia a la edad adulta, lo cual implica maduración e incremento de competencias. Para Mallory (1995) la planificación institucional de la transición puede desnaturalizar los procesos de desarrollo haciendo público lo que debe ser una experiencia privada¹¹. Esta consideración resulta extremadamente interesante, ya que a sujetos con necesidades especiales muchas veces no se tiene en cuenta el significado personal y familiar de su situación.

Entendida la transición como el paso a la vida adulta, la transición es un proceso dilatado en el tiempo durante el cual el joven va adquiriendo progresivamente ese comportamiento que caracterizará sus roles de adulto en diferentes contextos: como miembro de una familia, de una pareja, del grupo de amigos, de una clase, de un grupo de trabajo, de la comunidad, es decir, como ciudadano y también, como trabajador (como ciudadano productivo"). El protagonismo de la inserción en el mundo del trabajo es evidente, pues su ausencia conlleva un desajuste entre educación y sistema productivo, inadecuación para la preparación profesional y desempeño de la profesión, y la versatilidad laboral y falta de previsión laboral¹².

La transición alude a la creación o remodelación de determinados servicios, programas e intervenciones que deben tener claro el objetivo de normalizar el tránsito a la vida adulta. Entendiendo que este tránsito se prepara en la etapa anterior y culmina en la siguiente. Por eso la transición debe ser tenida en cuenta por los orientadores de ESO. Una revisión bibliográfica, realizada por Carmen García Pastor,¹³ sobre las distintas orientaciones a sujetos con necesidades especiales en el ámbito internacional lleva a superar tendencias rehabilitadoras que dominan, sobre todo en USA, hasta los años 80, y posicionarse de acuerdo con el movimiento Career Education (Educación para la Carrera), que pone el énfasis en la necesidad de replantear el curriculum en Secundaria, de tal modo que los alumnos accedan a un tipo de conocimiento que sea útil a su desarrollo futuro. Es significativa una frase que puede resumir bien esta concepción: "la carrera es más que una ocupación"¹⁴. Exige a la escuela estar más unida al trabajo aprovechando los recursos de familia y de comunidad.

Dentro de este movimiento, ha adquirido especial relevancia el modelo de Super (1990) al unirse a las aproximaciones "Life-Span", o desarrollo a través de las diferentes etapas de la vida. Este modelo presta atención al hecho de que en las diferentes etapas se van asumiendo roles diferentes (de niño, alumno, ciudadano, trabajador, miembro de familia) en una compleja interacción sujeto-medio, mediante un proceso de síntesis y compromiso, de aprendizaje interactivo en el que juegan un papel fundamental variables tales como los componentes físicos (materiales), las actitudes, las oportunidades para observar y jugar roles, la aprobación de acciones por superiores y compañeros, etc¹⁵.

¹¹ MALLORY, B.L. (1995): The Role of Social Policy in Life-Cycle Transition. *Exceptional Children*, 62, 3, 213-223.

¹² ALVAREZ, M. (1995): Orientación Profesional para la transición a la vida activa. en *Orientación profesional*. CEDECS, Barcelona. pp. 395-424.

¹³ GARCÍA PASTOR, C. (1997): " Y después ¿qué? Programa de transición a la vida activa para alumnos con necesidades educativas especiales", en Torres, J.A. y otros *La innovación de la Educación especial*, Universidad de Jaén, pp.35-56.

¹⁴ KOKOSKA Y BROLIN (1985): *Career education for handicapped individuals*. Columbus, OH: Merrill. (También: New York: McMillan). p.61

¹⁵ SUPER, D. (1990): A life-span, life-space approach to career development. En BROWN, D. y Otros, *Career choice and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

En esta línea en 1994, la Division on Career Development and Transition del Council for Exceptional Children adopta una nueva definición asociada a la necesidad de asumir los roles de adulto en la comunidad: "promueve la noción de que la educación para la transición empieza en los primeros niveles de la escolaridad y que el alumno debería estar implicado en este proceso lo antes posible"¹⁶. La transición desde esta concepción más amplia se presenta multifacética, reflejando la complejidad que requiere la interrelación de aspectos referidos a la comprensión del proceso, el conocimiento y la variedad de habilidades, que han de incluirse.

Particularmente son interesantes las aproximaciones que se han desarrollado desde un enfoque ecológico del desarrollo vocacional, cuyos planteamientos básicos nos remiten a la obra de Bronfenbrenner (1987). Esta perspectiva ecológica parece útil como marco para orientar la práctica en el ámbito de los adolescentes con necesidades educativas especiales y sus familias¹⁷ (Lesar y otros, 1995), ya que permite la consideración de los sucesivos subsistemas que influyen en el desarrollo vital. Además la perspectiva ecológica renuncia a supuestos psicológicos, defensores de modelos centrados en el desarrollo de habilidades específicas, para pasar a una concepción más interactiva, holística y constructiva del aprendizaje humano. Desde esta perspectiva ecológica puede diseñarse un programa de transición para alumnos con necesidades educativas especiales con los pasos siguientes: etapa de escolaridad; etapa de transición, propiamente dicha; etapa de inserción a la vida adulta y al empleo. Los Programas de Garantía Social pueden ser espacios institucionales dedicados al apoyo de la transición.

3.2. Ambitos de intervención durante la transición

En este apartado atendemos a los contenidos y ámbitos de intervención que se han de diseñar para que sea eficaz el proceso de transición. Los contenidos hacen referencia al desarrollo habitual de la vida académica y formativa, habiéndose de destacar la importancia que tiene el convertir el curriculum académico en un curriculum funcional. Se trata hacer compatible el curriculum funcional con la enseñanza integrada. Puede organizarse a través de las siguientes preguntas (adaptadas de Clark, 1994): ¿es apropiado el contenido del curriculum escolar para responder a las necesidades especiales de este alumno?; ¿está el contenido secuenciado adecuadamente y contextualizado para responder a las necesidades no sólo presentes sino futuras?; ¿cuáles serían las consecuencias para el alumno si no aprendiera los conceptos y habilidades correspondientes al nivel educativo en el que se encuentra?.

La respuesta a estas preguntas nos llevaría a conocer hacia donde dirigir la intervención sobre el curriculum académico y a las modalidades de trabajos ofertados:

La *Ley de Integración Social del Minusválido* (LISMI) de 1982 establece tres niveles de integración de acuerdo con las posibilidades efectivas de las personas con minusvalía ante el trabajo, teniendo en cuenta las modalidades de ayudas establecidas.

Los niveles son: integración normal en la empresa; integración protegida en centros especiales de empleo (C.E.E.); integración protegida en centros ocupacionales (C. O.), También están los puestos de trabajo protegidos, empleo con apoyo.

El **empleo con apoyo** o puesto de trabajo protegido en el medio ordinario de empleo, es uno de los modos de hacer viable la integración laboral. En esta modalidad el trabajador con discapacidad cuenta con el apoyo de un centro de integración laboral, que le da una formación inicial de habilidades sociales y autonomía personal y posteriormente

¹⁶ PALLISERA, M. (1996): *Transición a la Edad Adulta y la Vida Activa de Personas con Discapacidad Psíquica*, EUB, Barcelona.

¹⁷ LESAR, S. Y TRIVITTE, C.M. (1995): Families of children and adolescents with special needs across the life span. *Exceptional Children*, 62, 3, 197-199.

ayuda al trabajador en la búsqueda de empleo. Lo esencial es una relación laboral o contrato de trabajo y como consecuencia una remuneración digna acorde con el trabajo realizado.

La integración laboral plena constituye un importante desafío para aumentar la calidad de las personas con discapacidad, pero las circunstancias reales no permiten ser optimistas en este campo, por lo que 'el empleo con apoyo' puede ser una de las salidas posibles. En los últimos estudios realizados sobre integración laboral de los discapacitados¹⁸ se concluye que para lograr la integración laboral y la social como último objetivo, lo más adecuado y lo que más resultados ha ofrecido es el efecto demostrativo, es decir, las personas discapacitadas sean 'vistas' dentro del mercado laboral y logren un empleo. La integración hace referencia a poder estar en entornos ordinarios de modo participativo y donde se puedan adquirir altos índices de independencia. La *deficiencia* puede valorarse como *condición diferencial, pero no marginadora*.

3.3- Las familias y asociaciones en la integración laboral:

En los estudios de las Instituciones de 'acción social' y de 'educación especial' se comprueba que el progreso o no de su práctica depende de la fuerza social con que cuentan las asociaciones que las impulsan. Por eso creo que las "asociaciones" son las que tienen fuerza para llamar la atención de la sociedad, pues los servicios sociales y prácticas de atención a sujetos especiales han mejorado en la medida que ha habido una asociación, que ha luchado por ir adquiriendo unos derechos y así se han ido consolidando los derechos sociales.

La familia es uno de los factores que más influyen en el proceso de normalización, siendo fundamental su colaboración para lograr la integración laboral. Hay comportamientos negativos de las familias como es la superprotección y la actitud defensiva e incluso el resentimiento hacia la "sociedad", el considerar a una persona discapacitada como una "carga pesada" a la que dan una pensión. La relación afectiva de dependencia dificulta una mayor autonomía. Es importante saber controlar toda actitud de superprotección y colaborar para ser una familia emancipadora-integradora.

Un factor importante es *la asociación* relacionada con la discapacidad, pues tiene gran poder de cohesión al ser espacio social libre de barreras ante el rechazo social. Puede prestar servicios de apoyo y ayuda a los asociados, proporcionándoles asesoramiento psicológico, legal y laboral. Al mismo tiempo como vehículo para canalizar las reivindicaciones, bolsas de trabajo y para conseguir una plaza en un centro ocupacional.

3.4- La calidad de vida como programa vital:

La calidad de vida es un elemento muy relevante para la planificación de los servicios a las personas con discapacidad. El término 'calidad de vida' tiene un significado amplio, pero básicamente hace referencia a: bienestar general que produce satisfacción y satisfacción personal por tener habilidad para adoptar un estilo de vida que satisface. Las personas con discapacidad, además de las necesidades especiales tienen las necesidades básicas que son comunes a los demás. Muchas veces el error está en obsesionarse con las necesidades especiales y no atender a las básicas primero. Según la teoría óptima (Speight) el mundo del individuo es como un diagrama donde se da la intersección de tres círculos: valores y necesidades individuales; valores y necesidades humanas y comunes; valores y necesidades específicos culturales. La atención a los tres niveles ayuda a situar la discapacidad en su lugar adecuado y encontrar respuestas satisfactorias.

4.- La Educación Social y la transición escuela-trabajo:

¹⁸Estudio realizado por CALIDOSCOPIA, Investigación Social S.L. en 1996: "Factores personales y sociales de la integración laboral de las personas con discapacidad. Estudio cualitativo".

La transformación social requiere un cambio personal y colectivo desde la educación y su intervención en la erradicación del paro. Estoy convencido de que “nuestros gestos de asistencia hacen a las personas aún más dependientes, si no están acompañados de actos destinados a arrancar las raíces de la pobreza”¹⁹. Esto puede lograrse en la medida que la práctica educativa se entienda, desde una *dimensión amplia, integral y liberadora*. Decimos “integral” en el sentido de que la educación ha de *integrar* aspectos sociales y educativos, mediante la actuación del sistema educativo y de los servicios sociales, en sus diversas variantes. Se trata de que sea la persona la protagonista y quien se plantea tomar y dirigir las riendas de su vida, acompañada en una relación educativa, esta es la apuesta liberadora. Por ello pensamos en la educación como reto, a nivel micro, la evolución de cada ser, y con una dimensión macro, sistema solidario y justo donde cada persona, mujeres y hombres, cada colectivo, cada grupo social, con independencia de su procedencia social y/o cultural, encuentre su espacio de convivencia, participación y corresponsabilidad. Entendemos que la educación es un *derecho social*.

4.1- Supuestos básicos a cuidar en la formación del Educador Social:

Partimos de *la Educación, como elemento dinamizador, abierto y a la vez integrador, en el ámbito de la vida comunitaria*. La entendemos en la doble dirección de servicio a la comunidad ciudadana y de responsabilidad de esa comunidad con la situación educativa. Implica una responsabilidad de las Administraciones públicas para contar con nuevas estrategias, disponer de los medios y recursos, así como las fuentes de financiación necesarias para el desarrollo de los programas. Hay cuatro supuestos básicos:

1. Los temas educativos son una *cuestión estructural y comunitaria* en el sentido de que tanto las personas como las áreas de riesgo de determinadas zonas urbanas o rurales, más desfavorecidas, han de ser protegidas por el colectivo social. Las personas y su comunidad tienen derecho a una buena y actualizada información de las posibilidades y recursos, así como de los itinerarios educativos a los que las personas pueden acceder, con las condiciones peculiares requeridas para los mismos.

2. *Forman comunidad educativa cuantos tienen intereses y expectativas inmediatas en la calidad educativa*. Toda propuesta ha de plantearse como colaboración en positivo a la mejora de la convivencia, integración y desarrollo comunitario. En el tratamiento de sectores de riesgo, como son los discapacitados no se ha de tener en cuenta sólo la dificultad sino también el interés, expectativas y potencialidades tanto personales como colectivas.

3. *Objetivo principal de actuación es la priorización de capacidades a desarrollar*, en la línea de potenciar la consecución de la igualdad máxima de las competencias fundamentales, teniendo como objetivo básico, enseñar a aprender a vivir.

4. El sistema educativo ha de contemplar la *necesidad de movilizar todos los recursos disponibles en un grupo/entorno social*. No se trata de «compensar» déficits, sino de «acelerar» las competencias de los sujetos. De modo especial al planificar la *Formación Técnico-Profesional*, entroncada con la educación general.

4.2- Tres campos de intervención del Educador Social:

1) Potenciar la mentalización en las autoridades con responsabilidad política para incrementar los recursos públicos destinados a la educación, en sustitución de otros gastos, considerándose como una necesidad fundamental. También asumir su responsabilidad en cuanto a revisión de la movilidad del sistema y sus necesarias adaptaciones, en consenso con las distintas fuerzas sociales.

2) Respecto a la formación del personal docente, la educación requiere replantear los planes de formación tanto de los Educadores Sociales como de docentes, para

¹⁹ Frase atribuida a Helder Cámara.

actualizar los conocimientos de un currículo eficaz en orden a la transición de la escuela al trabajo.

3) Como posibles actuaciones específicas para la transición al mundo laboral de los discapacitados considero prioritarias:

1. *Demanda de un curriculum específico para estas personas* con todas sus consecuencias de mecanismos de validación de lo adquirido, de procesos de aprendizaje diferentes a los establecidos desde la institución académica tradicional, con una metodología y unos caminos a recorrer no distantes de los objetivos que pretenden conseguir, etc.

2. *Establecimiento de un continuum educativo que permita pasar sin grandes trabas burocráticas de las instituciones educativas no formales a las instituciones formales.* Se trata de hacer de la educación una tarea que no tenga barreras burocráticas, espaciales ni temporales.

3. *Creación de cauces concretos que permitan a las personas con necesidades especiales la participación en la construcción del saber.* Parecería adecuado atender no sólo al conocimiento teórico sino a la experiencia, como aportación a la construcción del conocimiento en cooperación y diálogo. Esto vendría bien no sólo para las personas con necesidades especiales sino para toda la sociedad.

Estas son en síntesis algunas de las posibilidades de intervención en la transición escuela-trabajo ante los discapacitados, amenazados de entrar en procesos de exclusión. Se trata de que la Educación Social ayude no solo a eludir el peligro sino encontrar alternativas de mejora social.

Bibliografía de referencia:

- ALVAREZ, V. y GARCÍA PASTOR, C. (1996): "Orientación y acción tutorial para la integración laboral de jóvenes con discapacidades". En Sanz Oro y otros (eds.). *Tutoría y Orientación*. CEDECS, Barcelona.
- AUDETTE, B. YALGOZZINE, B. (1992): Free appropriate education for all students: Total quality and the transformation of american public Education. *Remedial and Special Education*, 13, 6, 8-18.
- BRONFENBRENNER, U.(1987):*La ecología del desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.
- CERMI (1994): *Plan para la reactivación del empleo de las personas con discapacidades*, Escuela Libre Editorial, Madrid.
- EDIS y Otros (1998): *Las condiciones de vida de la población pobre en España*. Informe General, Fundación Foessa, Madrid.
- GIMENO, J. (1996):*La transición a la educación secundaria*, Morata, Madrid.
- GIMENO, J. y Otros (1997): *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Aula Libre, Málaga.
- UNESCO (1995): *En la calle con los niños. Programas para la inserción de los niños de la calle*, UNESCO/Bice, París.
- VERDUGO, M.A. (dir.) (1995):*Personas con discapacidad*, Siglo XXI, Madrid.