

COLECCIÓN: MANUALES DOCENTES DE PSICOPEDAGOGÍA

DIVERSIDAD EN EL GRUPO DE IGUALES

11

ROSA MARCHENA GÓMEZ



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Vicerrectorado de Planificación y Calidad

2003

COLECCIÓN: MANUALES DOCENTES DE PSICOPEDAGOGÍA

© del texto: ROSA MARCHENA GÓMEZ

© de la edición: VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y CALIDAD
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, 2003

Reimpresión, 2007

Maquetación: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Impresión: Servicio de Reprografía, Encuadernación y Autoedición de la ULPGC

ISBN: 84-96131-13-0

Depósito Legal: GC 31-2003

Queda rigurosamente prohibido, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

| | |
|--|-----|
| MÓDULO 3 | 69 |
| ESQUEMA DE LA ASIGNATURA | 71 |
| PRESENTACIÓN | 71 |
| OBJETIVOS DEL MÓDULO | 72 |
| ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS | 72 |
| EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS | 73 |
| 1. DIVERSIDAD E INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN EL AULA | 73 |
| 1.1. Los compañeros como fuente de conocimiento | 73 |
| 1.2. La diversidad y el grupo de iguales | 73 |
| 2. PERSPECTIVAS PARA INDAGAR DESDE ESTE ÁMBITO | 74 |
| 3. INVESTIGACIONES TRADICIONALES: LA PRESENCIA DE LA VISIÓN INDIVIDUAL | 75 |
| 3.1. Análisis de esta tendencia | 77 |
| 4. HACIA UN ENFOQUE MÁS AMPLIO: DIVERSIDAD, CONTEXTO Y ESCUCHAR | |
| VOCES SILENCIADAS | 78 |
| 4.1. Escuchar a estudiantes con discapacidad física y auditiva | 79 |
| 4.2. Observar a dos sectores de alumnos de un colegio | 79 |
| 4.3. Analizar procesos de exclusión vividos en el aula | 80 |
| 4.4. Escuchar a los estudiantes etiquetados de Secundaria | 82 |
| 4.5. Estrategias cognitivas para enseñar al grupo de iguales | 84 |
| ACTIVIDADES | 86 |
| BIBLIOGRAFÍA | 87 |
| BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA | 87 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 87 |
| EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 89 |
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 90 |
| | |
| MÓDULO 4 | 91 |
| ESQUEMA DE LA ASIGNATURA | 93 |
| PRESENTACIÓN | 93 |
| OBJETIVOS DEL MÓDULO | 94 |
| ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS | 95 |
| EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS | 95 |
| 1. LOS PREJUICIOS EN LOS TEMAS DE SEXUALIDAD Y DISCAPACIDAD | 95 |
| 1.1. Un espacio desolado | 96 |
| 1.2. Las voces silenciadas | 97 |
| 1.3. Las dificultades para encontrar pareja | 99 |
| 2. SEXUALIDAD Y DEFICIENCIA MENTAL | 100 |
| 2.1. Manifestaciones sexuales más habituales | 100 |
| 2.2. Deficiencia mental y descendencia | 102 |

| | |
|--|-----|
| 3. LOS ABUSOS SEXUALES | 105 |
| 3.1. Cuándo se producen | 105 |
| 3.2. Factores que lo facilitan | 105 |
| 3.3. Consecuencias de los abusos sexuales | 107 |
| ACTIVIDADES | 108 |
| BIBLIOGRAFÍA | 109 |
| BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA | 109 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 109 |
| EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 110 |
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 111 |

| | |
|--|-----|
| MÓDULO 5 | 113 |
| ESQUEMA DE LA ASIGNATURA | 115 |
| PRESENTACIÓN | 115 |
| OBJETIVOS DEL MÓDULO | 116 |
| ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS | 116 |
| EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS | 117 |
| 1. TIEMPO LIBRE Y OCIO | 117 |
| 1.1. Concepto y finalidad | 117 |
| 1.2. Características básicas del tiempo de ocio | 118 |
| 1.3. Valores contradictorios en el tiempo libre y el ocio | 119 |
| 2. DISCAPACIDAD Y TIEMPO LIBRE | 120 |
| 2.1 El derecho a realizar actividades de ocio | 120 |
| 2.2. Hacia el tiempo libre normalizado | 123 |
| 2.3. Nuevas necesidades: drogas y hábitos inadecuados en personas con deficiencia .. | 126 |
| 3. EL TIEMPO LIBRE EN LOS COLECTIVOS DE INMIGRANTES | 127 |
| 3.1. Restricciones sociales | 128 |
| 3.2. Los sentimientos de desconexión y las condiciones de vida | 128 |
| ACTIVIDADES | 130 |
| BIBLIOGRAFÍA | 131 |
| BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA | 131 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 131 |
| EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 132 |
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 133 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| MÓDULO 6 | 135 |
| ESQUEMA DE LA ASIGNATURA | 137 |
| PRESENTACIÓN | 137 |
| OBJETIVOS DEL MÓDULO | 138 |
| ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS | 139 |



| | |
|---|-----|
| EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS | 139 |
| 1. LA DISCAPACIDAD EN EL MUNDO LABORAL | 139 |
| 1.1. El trabajo: un recurso básico para la integración social | 139 |
| 1.2. Factores que inciden en la integración laboral: importancia del grupo de iguales . . . | 142 |
| 1.3. Sectores más afectados: graves discapacidades y formación superior | 143 |
| 1.4. Grupo de iguales y discapacidad : algunas experiencias desde el trabajo | 145 |
| 2. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS Y CONTEXTO LABORAL | 147 |
| 2.1. Dificultades para el acceso | 147 |
| 2.2. Características de los puestos que ocupan | 149 |
| 2.3. El comportamiento ante el trabajo | 150 |
| 2.4. El grupo de iguales ante los compañeros emigrantes: un espacio con incógnitas . . . | 150 |
| ACTIVIDADES | 151 |
| BIBLIOGRAFÍA | 152 |
| BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA | 152 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 152 |
| EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 153 |
| SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL | 154 |

Presentación

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria es consciente que la función de una universidad moderna no puede limitar su actividad docente a la enseñanza presencial. Nuestra vocación de servicio en el marco de un contexto geográfico discontinuo y nuestras conexiones con África y América, nos urgen a buscar alternativas para acercar la formación superior a sectores que no pueden cumplir las especificaciones de la enseñanza presencial.

Pero tanto la enseñanza presencial como los programas de formación en línea exigen la elaboración y publicación de materiales docentes de calidad en distinto formato que faciliten la adecuada articulación de los programas de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

La construcción de contenidos tanto tradicionales como digitales tiene una importancia estratégica clave en el desarrollo de la sociedad de la información y en la oferta formativa de las universidades. La elaboración de los contenidos es uno de los elementos decisivos de la revolución digital.

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria está empeñada en acercar la producción docente de sus profesores, creadores e investigadores a la sociedad en general y a sus estudiantes en particular. Es necesario probar la confianza de la universidad en sus talentos y articular con lucidez la circulación y expansión de los mismos por lo que no podemos perder la posibilidad que nos ofrece la sociedad global de la información.

Por estas razones, continuamos la edición de manuales docentes para la enseñanza en línea que se publican a la vez en formato papel y en soporte electrónico con distintos volúmenes que responden a los contenidos de las asignaturas de la Licenciatura en Psicopedagogía elaborados por profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Estos manuales presentan el mismo diseño instruccional y de publicación que incluye, en primer lugar, la Guía académica de la asignatura y desarrolla, posteriormente, cada uno de los módulos con un esquema común que incorpora el índice del módulo, el esquema de la asignatura, los contenidos del módulo, el esquema o mapa conceptual de los contenidos, la exposición de los contenidos, las actividades a desarrollar por los estudiantes, la bibliografía básica para el estudio del módulo y las referencias bibliográficas, los ejercicios de autocontrol y las correspondientes soluciones, un glosario de términos y los anexos.



GUÍA ACADÉMICA

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

CONTENIDOS

MÓDULO 1. DIVERSIDAD Y GRUPO DE IGUALES

MÓDULO 2. DIFERENCIAS ENTRE HERMANOS

MÓDULO 3. LOS COMPAÑEROS DEL AULA Y LA DIVERSIDAD

MÓDULO 4. LA DISCAPACIDAD: FACTOR DESIGUAL EN LAS RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES

MÓDULO 5. EL GRUPO DE IGUALES DESDE LOS ESPACIOS DE OCIO: DIFERENCIAS DE ACCESO

MÓDULO 6. TRABAJAR DESDE LA IGUALDAD CON LA DIVERSIDAD: UN CAMINO A RECORRER

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

MATERIAL DIDÁCTICO

BIBLIOGRAFÍA

EVALUACIÓN

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

Estamos ante una asignatura optativa del plan de formación inicial del Psicopedagogo que, como todas las de este grupo, posee cuatro créditos teóricos y dos prácticos. Por definición, esta materia viene a completar la formación que estos futuros profesionales van adquiriendo a través de otras asignaturas troncales y obligatorias.

Sin embargo, consideramos que el contenido que desde esta área se aborda posee una funcionalidad clave desde el ejercicio laboral de un Psicopedagogo.

Inicialmente hay que advertir que cuando esta asignatura se oferta como optativa de esta titulación, no existe en ninguna Universidad española una materia que pueda considerarse similar o paralela a sus planteamientos.

El diseño inicial que incorpora se asienta en la idea de que educar y convivir con la diversidad que conllevamos todos y cada uno de nosotros, empieza a ser algo más que la búsqueda de estrategias escolares concretas. Supone adoptar una nueva línea de reflexión, una nueva filosofía que impregne cualquier acto de comunicación o relación que emprendamos desde cualquier dimensión. Defendemos que el concepto de diversidad se debe convertir en un tema transversal en el pensamiento, la investigación o la actividad laboral.

Con esta perspectiva, a través de sus diferentes módulos se va introduciendo al estudiante en diversos ámbitos: familiar, escolar, afectivo-sexual, social y laboral. Desde ellos, situándonos en el plano del grupo de iguales, vamos planteando posturas, comportamientos, discriminaciones y rechazos constatables en el entorno social hacia las diferencias. A la vez, vamos proponiendo posturas alternativas a esta línea de actuación.

Al proporcionar esta orientación a los contenidos abordados, podemos anexar esta materia a la Educación Especial. Sin embargo, se sitúa desde el enfoque crítico de esta disciplina. Esto implica que vinculamos la mayoría de sus contenidos a la Sociología y no tanto a la Psicología. En consecuencia, partimos de la premisa de que las dificultades de inserción social que poseen muchas personas se deben interpretar más por los déficit del contexto que por las características individuales de éstas.

Consideramos que cuando el futuro Psicopedagogo se sumerge en su desarrollo profesional está obligado a incorporar esa perspectiva innovadora; de esta manera se verán favorecidas las funciones de liderazgo, dinamización y participación que debe poner en marcha en cualquier institución social, laboral o escolar.

2. *Las diferencias entre hermanos*

- 2.1. Argumentos explicativos
- 2.2. Hermanos con discapacidad
- 2.3. Hermanos con autismo
- 2.4. Hermanos con hiperactividad

3. *Familias con hermanos adoptivos*

- 3.1. Diversidad de familias adoptivas
- 3.2. ¿Son los niños y niñas adoptados diferentes de los demás niños y niñas?
- 3.3. Hermanos y adopción

MÓDULO 3. LOS COMPAÑEROS DEL AULA Y LA DIVERSIDAD

Este bloque nos lleva a la *escuela*. Desde aquí planteamos en primer lugar que nos situamos en un sector de estudio ampliamente abordado. Sin embargo, advertimos que la intencionalidad de los trabajos que se agrupan en este bloque ha sido distinta. Explicamos que no en todos se aborda la dimensión heterogénea existente en el aula, ya que algunos solo describen cómo se produce el aprendizaje entre iguales. Asimismo, referimos que se han ido modificando las conclusiones de casi todos los trabajos en función de la evolución que se ha experimentado en torno a determinadas perspectivas teóricas.

GUÍA

Aclaradas esas cuestiones preliminares planteamos primero una serie de generalidades visibles en los estudios que profundizan en los grupos de iguales. Posteriormente explicamos los enfoques adoptados para interpretar la convivencia del grupo de iguales con la diversidad que siempre conlleva. Exponemos distintos trabajos de las tendencias existentes justificando los argumentos y valoraciones que se aportan. Con todo ello buscamos que el estudiante de Psicopedagogía que nos lea elabore su propia conclusión y pueda también incorporar una visión crítica cuando se enfrente a estudios bajo esta dimensión.

Los contenidos concretos que abordamos son:

1. *Diversidad e interacción entre iguales en el aula*
 - 1.1. Los compañeros como fuente de conocimiento
 - 1.2. La diversidad y el grupo de iguales
2. *Perspectivas para indagar desde este ámbito*
3. *Investigaciones tradicionales: la presencia de la visión individual*
 - 3.1. Análisis de esta tendencia
4. *Hacia un enfoque más amplio: diversidad, contexto y escuchar voces silenciadas*
 - 4.1. Escuchar a estudiantes con discapacidad física y auditiva
 - 4.2. Observar a dos sectores de alumnos de un colegio
 - 4.3. Analizar procesos de exclusión vividos en el aula
 - 4.4. Escuchar a los estudiantes etiquetados de Secundaria
 - 4.5. Estrategias cognitivas para enseñar al grupo de iguales

MÓDULO
1

DIVERSIDAD Y GRUPO DE IGUALES

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. EL GRUPO DE IGUALES

1.1. Concepto

1.2. Importancia de las relaciones entre iguales

1.3. El enfoque sistémico y las relaciones entre iguales

2. DEL GRUPO DE IGUALES A LA DIVERSIDAD

2.1 Hacia un concepto de diversidad

2.2. Diversidad e ideología

2.3. Aceptar la diversidad en el grupo de iguales

2.3.1. La Visión Individual para interpretar las diferencias

2.3.2. El Modelo Social: una alternativa válida ante esas diferencias

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

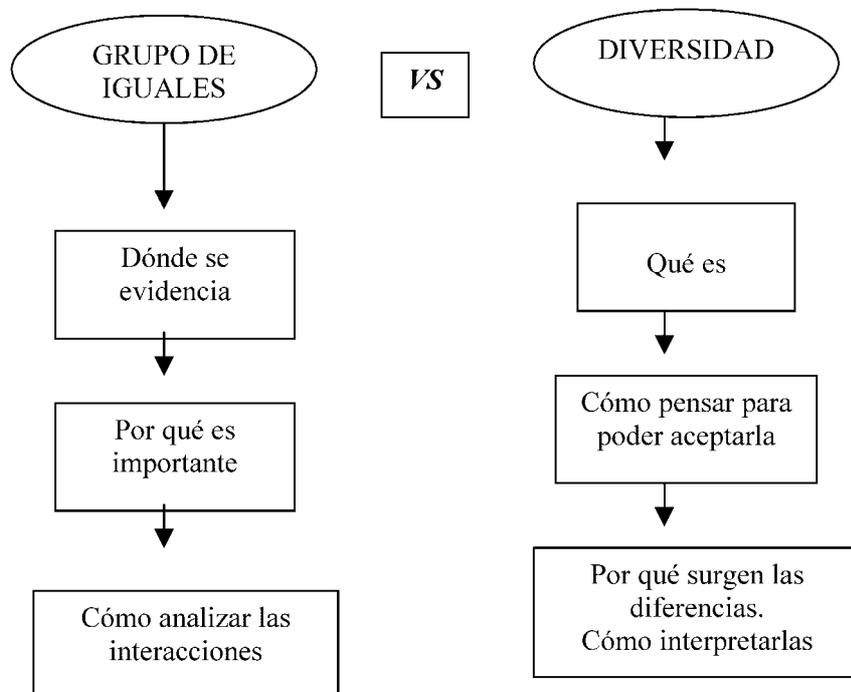
EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Referir el término *grupo de iguales* con una perspectiva amplia que pueda aplicarse a diversos ámbitos sociales.
2. Adquirir el concepto de diversidad asociándolo a una característica inherente a la naturaleza y al ser humano.
3. Considerar la diversidad como un valor y no como algo que entorpece la interacción social.
4. Distinguir desde la práctica y la teoría los límites léxicos de los términos *diversidad*, *diferencia* y *desigualdad*.
5. Incorporar la visión que defiende el *Modelo Social* para interpretar las diferencias.
6. Ser críticos ante las interpretaciones que se hagan de la diversidad desde la *Visión Individual*.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



MOD 1

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. EL GRUPO DE IGUALES

Iniciamos este primer apartado estableciendo el concepto de grupo de iguales con el que vamos a trabajar. Estableceremos después la importancia que tiene toda interacción social que se produzca desde este grupo y lo concluiremos explicando una orientación teórica de la comunicación desde la que plantearemos diversas situaciones que son más entendibles si aplicamos esos postulados.

4. *Apoyo emocional y fuente de disfrute:* En la relación con nuestros análogos, practicando cualquier actividad familiar, laboral, de disfrute o académica, se suele encontrar afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, sentimientos de pertenencia, aceptación y muchas otras cosas que hacen que cualquier persona tenga sentimientos de bienestar y se encuentre a gusto, al menos en determinados momentos. En muchas ocasiones las relaciones entre iguales se caracterizan porque son mutuamente satisfactorias, contienen afectos positivos y reflejan reciprocidad.

1.3. El enfoque sistémico y las relaciones entre iguales

Es conveniente tener en cuenta en las interacciones que se mantengan desde cualquier grupo de iguales que en las últimas décadas ha surgido un cambio en el modo de concebir el comportamiento humano. Se trata de una nueva manera, un nuevo modelo para interpretar las relaciones establecidas por el ser humano. Tiene su origen en unos postulados –*Teoría General de Sistema*– que hace tiempo explicó Bertalanfy (1950).

De manera general, bajo el enfoque sistémico de la comunicación, se rechaza el modelo tradicional centrado en el individuo y orientado hacia lo intrapsíquico. Se mantiene, por el contrario, que el comportamiento del individuo es el resultado de la interacción de éste con el contexto en que se producen los comportamientos.

Coherentes con este planteamiento, se rechaza la interpretación de causalidad lineal. Es decir, se rechaza que las personas se comportan de una manera porque existe siempre una línea de causa-efecto. Tú te estás comportando de una forma que a mi no me gusta, por eso te lo digo enfadado pensando que tengo una causa para ello y que, desde que lo haga, la otra persona debe cambiar. Desde esa línea se terminan los comportamientos. ¿Qué se nos olvida en esta secuencia de deducciones? Que con bastante seguridad, la persona que fue reñida volverá a reaccionar con otro comportamiento, aún más desagradable, que vuelva a incomodar al otro, ya que no le habrá gustado que le riñeran. El otro, nuevamente responderá con la regañina y en ese círculo que puede durar mucho –no en una línea– se irán generando nuevos comportamientos, siendo todos ellos causa y efecto del anterior.

Esta última interpretación es la que admite el enfoque sistémico. Bajo este modo de pensar se concibe procesos de causalidad circular –no lineal– en el que las conductas que ocurren en un determinado contexto pueden ser a la vez causa y efecto, no son independientes.

En las cadenas de causalidad lineal es posible hablar de principio o de fin en una secuencia de eventos. Por el contrario, estos términos carecen de sentido cuando se adopta una perspectiva sistémica, ya que los círculos no tienen ni principio ni fin.

Podríamos poner más ejemplos. Uno muy clásico es el de la pareja en que la mujer sostiene que se deprime cada vez que su marido se enoja, mientras que el marido sostiene que él se enoja cada vez que la mujer se deprime. Sería muy difícil hallar cuál de los dos tiene razón, ya que realmente la tienen los dos. Los dos comportamientos se están influyendo mutuamente.

Desde el contexto escolar surgen otras evidencias. Vamos a describir una de ellas aunque no esté generada desde la interacción entre iguales. La claridad ejemplificadora que posee nos lleva a ello. El profesor expresa que mantiene una actitud fría y distante con sus alumnos porque ellos no tienen interés por aprender. Pero los chicos –si les preguntamos– pueden aludir que no tienen interés en lo que el profesor les enseña porque lo hace con una actitud fría y distante. Si esta justificación llega a oídos del profesor, éste se sentirá culpable y descalificado, con la consiguiente



baja en autoestima y aumento de su distancia y frialdad en relación al curso. Los alumnos, ante ello, más desinterés mostrarán.... la cadena circular puede no acabarse nunca.

Volvamos al nivel de los iguales pero centrándonos en un criterio diferenciador evidente. Hay dos hermanos en la familia. Uno de ellos –el mayor– posee Síndrome de Down. El pequeño, cuando su hermano se entrega a jugar con los muchos juguetes estimuladores que los padres le han comprado le comienza a incordiar. La respuesta de éste es hacerle un corte de manga. Ante esto, el pequeño -con mayor rabia- le quita un juguete. El mayor se pone agresivo. Su hermano le comunica a la madre que le están pegando. Se comienza a pensar que el padecer un Síndrome de Down lleva consigo un comportamiento agresivo. Cuando esto se hace es que estamos proporcionando una interpretación lineal.

Si el chico con déficit nos pudiera aportar su razonamiento diría que se enfadó porque le quitaron un juguete y el hermano nos contaría que le quitó un juguete porque le hizo un corte de manga. Aquí tenemos la causalidad circular y la versión que cada uno daría para interpretar lo que ha sucedido. No exponerlos a esas situaciones de juegos simultáneos y tratar de exteriorizar mayor atención al hermano que tiene celos sería la solución más acertada a este conflicto.

Luego el problema no es que los chicos con síndrome de Down sean agresivos sino que existe un problema de celos no resuelto en uno de los hermanos y que no podemos interpretar de manera lineal las acciones que se producen en cualquier grupo de iguales.

Esta reflexión nos debe llevar a la consideración de lo importante que es el escuchar a las personas que tradicionalmente no han tenido demasiada voz, tal como ocurre con las que tienen discapacidad, enfoque sobre el que volveremos a insistir en páginas posteriores. Y por supuesto, nos debe hacer ver que no es correcto tender con tanta rapidez al etiquetaje. Es evidente que esta manera de solucionar los conflictos nos pondría en la orientación adecuada para resolver aquellos que emergen desde cualquier grupo de iguales.

Bajo el enfoque sistémico se defiende que ante los comportamientos beligerantes, en lugar de buscar una causa y un efecto, esto es, un “porqué” ocurre un determinado evento –indagación en la que se insiste en un modelo lineal– sería conveniente averiguar el “para qué” se realizan los comportamientos. En el último ejemplo es evidente que uno de los hermanos quita el juguete para sentir que él también tiene derecho a esos objetos y que no puede ser menos. Y el mayor, el que posee Síndrome de Down, lo hace para defenderse de lo que él está percibiendo como agresión a su persona.

2. DEL GRUPO DE IGUALES A LA DIVERSIDAD

Una vez que percibimos que estamos en un grupo de iguales, aunque las relaciones que se establezcan sean o intenten ser simétricas, debemos pensar que la igualdad viene dada por el rol o actividad que compartimos pero no por lo que cada uno somos. Entre los miembros del grupo de iguales hay heterogeneidad, hay diversidad. Somos iguales pero a la vez también somos diferentes. Como dicen los italianos *tutti uguali, tutti diversi*.

Entre los hermanos hay diferencias, los cónyuges son diferentes, los jugadores del mismo equipo se dedican a tareas diversas, en el trabajo cada uno cumple una función distinta, tenemos intereses heterogéneos, nuestras familias proceden de lugares distintos, los hay que defienden el Real Madrid y los que apoyan al Barça...

Este baile de términos tan similares –diversidad, diferencia, igualdad– pide una precisión y acotación léxica.

2.1. Hacia un concepto de diversidad

El término *diversidad* se suele considerar como un concepto y expresión de difícil codificación. Sáez (1997) afirma que hay palabras, términos, conceptos, que tienen la textura de los pantanos y el que se refiere a la diversidad puede ser uno de ellos. Gimeno (1999) lo caracteriza como un tema especialmente contradictorio y ambiguo.

De manera general, se debe percibir como un hecho inherente al ser humano y por tanto a la naturaleza. La especie animal y la vegetal poseen gran diversidad. Los humanos no podemos ser una excepción. *“La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. No hay dos amapolas iguales”* (López Melero, 2001:67)

Esta diversidad humana que se manifiesta en la biología posee unas variables naturales y constituye, por tanto, un *hecho* objetivo. Como afirman Pulido y Carrión (1998), sería una diversidad que habría existido y existiría siempre aunque no hubiera habido un intelecto capaz de captarla.

Griffo (1999) nos recuerda que *“la naturaleza vive y se reproduce exactamente sobre la riqueza de las diversidades, sobre la valorización de los recursos individuales y de grupo, sobre la capacidad de utilizar al máximo la adaptación ambiental buscando nuevas soluciones a nuevos problemas”* (p.75). La diversidad de la naturaleza sería algo que todos pueden observar, realidad en donde siempre han estado presentes multicolores y multiformes soluciones de adaptación desarrolladas en millones de años.

Mir (1997) propone la desaparición de este término sustituyéndolo por el de *heterogeneidad*. Este autor defiende que solo así se puede reforzar la idea de que las diferencias son patrimonio de todos y que no deben constituir una inquietud. Realmente sería todavía más chocante que dijéramos que la población se divide en “heterogéneos” y “normales”. Por definición dejaríamos de ser “normales” si fuéramos “homogéneos”.

Garrido (2001), basándose en la perspectiva de la diversidad como evidencia natural de todas las personas, recoge una propuesta terminológica alternativa que sustituya el concepto de “deficiencia”, vocablo inadecuado que para él tan sólo debe significar y confirmar la heterogeneidad biológica. Para este autor, sería más propio hablar de *biodiversidad*, ya que *“la vida es multiforme, ofrece variedades ilimitadas sin que por eso puedan ser consideradas deficiencia. El punto de mira y de comprensión de las mismas es la diversidad que es consustancial a los organismos vivos”* (p.18). Paralelamente, tampoco debería hablarse de “discapacidad”, sino de *psicodiversidad* puesto que las habilidades también son diversas y pueden ser útiles todas ellas. Y por supuesto, en lugar de “minusvalía” vendría mejor el de *sociodiversidad*, debido a que *“todos los hombres son necesarios en el conjunto social, para todos hay funciones útiles que cumplir, todos forman el mosaico perfecto de la sociedad, nadie sobra, nadie es imprescindible, pero tampoco nadie es eliminable”* (pag. 19). Este ideal es apoyado por Griffo (1999) cuando plantea que *“el próximo milenio necesita de sociedades abiertas, que incluyan a todos los ciudadanos como personas que tienen derechos y pueden ofrecer recursos”* (75).

Al ser una condición de nuestra naturaleza, nos advierte Gimeno (1999) que permanentemente aparecerá en cualquier problema que abordemos; la diversidad sería por tanto un tema transversal en el pensamiento y en la investigación, una manifestación normal del ser humano y algo tan normal como la vida misma por lo que habría que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella.

Retomando la línea argumental de Pulido y Carrión (1998), cuando esta diversidad es percibida y reconocida por el ser humano se procede a la asignación de un nombre con lo que la diversidad biológica se desliga ya completamente de su carácter natural y aparece el término *diferencia*, que sería la representación mental de la diversidad:

La expresión “diferencia” designa una realidad del pensamiento. Esto no debe entenderse como que el pensamiento no forma parte de la naturaleza, sino que la realidad natural existe independientemente del pensamiento. Es decir, hablar de la diferencia es hablar de una construcción cognitiva, más concretamente de una construcción cognitiva acerca de la diversidad (Pulido y Carrión, 1998:505).

Si nos detenemos en el elemento más nuclear que define la *diferencia* –“representación mental de la diversidad”– podemos deducir la importancia que tiene el adoptar una manera de pensar que lleve a distinguir la *diversidad* en su rasgo más auténtico, esto es, como hecho inherente al ser humano. Y esto no todas las personas lo están haciendo.

García Pastor (1999, 2001) insiste en que es preciso que modifiquemos el modo de conceptualizar las diferencias individuales, es decir, esa representación mental de la diversidad. Si consideramos las diferencias como algo negativo y sin valor estaríamos negando la esencia heterogénea de la especie humana. Si tendemos a etiquetar y a pensar que existen “los diversos” por un lado y los “normales homogéneos” por otro volvemos otra vez a recibir una deformación del modo en que estamos conceptualizando la diversidad.

MOD 1

López Melero (1997) insiste en marcar los límites léxicos de estos términos y añade, como también lo hacen los autores anteriores, el vocablo “*desigualdad*” que implicaría ya una jerarquía en función de las diferencias atribuidas. De manera resumida, se establecería, tal como se representa en la *figura 1* una equivalencia unívoca en cada uno de ellos bajo este criterio: *diversidad* =objetividad *diferencia*=subjetividad y *desigualdad*=jerarquía.



Figura 1: Significado de los términos “diversidad-diferencia-desigualdad” según López Melero (1997a) y Pulido y Carrión (1998)

Desde el primer ámbito, el antropológico, se asume que los grupos y las personas se diferencian por sus características biológicas y psíquicas, culturales y contextuales. Desde este campo, la diversidad es estudiada aludiéndose a la inmensa variedad de modos en que los hombres y las mujeres han tratado de vivir sus vidas. Sin embargo, tal como lo manifiesta Geertz, la antropología se está enfrentando actualmente a algo nuevo. Parece ser que se está asistiendo a la posibilidad de que la variedad se esté difuminando convirtiéndose en lo que este autor califica como “*cada vez más pálido y reducido espectro*” (Geertz, 1996:68). Este proceso de difuminación de los contrastes culturales pudiera acarrear un futuro etnocentrismo muy extendido.

Sociológicamente se admite que la sociedad está formada por grupos y colectivos que intercambian unas veces poder y otras humillación y, por tanto, existen “los diversos”. Por último, desde el punto de vista político, se asume la participación de todos los ciudadanos ya que la ciudadanía tiene capacidad para oír y participar y, por supuesto, la política debe ser plural y diversa

Los distintos enfoques señalados son los que pueden generar ciertas contradicciones, de tal forma que no siempre cabalgan a la par los discursos educativos, con los antropológicos, sociológicos y políticos. García Pastor (2000) subraya el problema evidente de cuando esto ocurre y se hace eco de las afirmaciones de varios profesionales que se cuestionan: “*¿Cómo desarrollar la cultura de la diversidad que es la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad... desde un sistema neoliberal que es competitivo, insolidario, sectario, discriminador...?*” (2000:597).

Con el mismo enfoque, expresa Sáez (1997) que aunque existen sociedades que declaran que están a favor de la igualdad y de la justicia, los gestores del mercado, impulsores de la rentabilidad y la eficacia, promueven multitud de desigualdades, una distribución injusta de los recursos, altas cotas de pobreza, nuevas formas de discriminación, poniéndose en cuestión sistemas e instituciones, así como valores, principios y supuestos.

MOD 1

Del Carmen (2000) refiere que existe una serie de valores muy arraigados en nuestra sociedad que dificultan la aceptación real desde un punto de vista positivo de la diversidad. Con frecuencia actuamos con el convencimiento de que nuestra cultura, tanto a nivel global como local, es mejor que la de los demás. Existe también un culto a la norma. Nos preocupamos por conocer cuáles son las pautas más habituales y comunes en todos los aspectos de nuestra vida. Con frecuencia se valora a las personas no por lo que son, sino por su grado de aproximación a los patrones considerados ideales. La cultura de la norma fomenta, por tanto, la homogeneidad y en consecuencia la diferencia aparece como no deseable. De la misma manera, concebimos que la satisfacción en la vida está directamente relacionada con el nivel social conseguido y los bienes materiales de que se dispone. Bajo este punto de partida, el discurso de la diversidad se mueve en unos marcos sociales contradictorios.

López Melero (2000) es partidario de construir lo que él denomina la *cultura de la diversidad*. Asocia este concepto a un discurso eminentemente ideológico, ético y cultural y no a un eslogan de moda; implicaría un cambio de paradigma en donde se abandona la idea de que las características diferenciales tienen su origen en el individuo y sus propias limitaciones. En su lugar se acepta que es la propia sociedad la que ejerce opresión sobre la excepcionalidad de las personas:

La cultura de la diversidad es el reconocimiento de la identidad personal y de la emancipación de las personas excepcionales. Más aún es la lucha contra cualquier manifestación de segregación y no la búsqueda de medios y recursos para que se integren en un mundo que le es hostil. No es la persona excepcional la culpable de su situación, sino nosotros con nuestras actitudes y comportamientos. No son las personas excepcionales las que tienen que cambiar sino la sociedad entera (López Melero, 2000:174).

Apoyando este enfoque, recoge Garrido (2001:18) un irónico comentario del Premio Nóbel Saramago que sostiene que “*el día que todos seamos mulatos, desaparecerán las discriminaciones raciales*”. Para Garrido (2001) hasta el propio *principio de normalización* que tanto revolucionó el concepto de educación especial al final de la década de los 60, ha podido ser perjudicial para las personas con cualquier signo de diferencia: “*si normalizar (...) significa que quien se adapta a la sociedad es la persona y no aquélla a ésta, pensamos que se cometen ciertas inexactitudes con ése término (p. 24)*”. Este autor sostiene que se usa incluso el término “normal” de manera abusiva e inadecuadamente. Lo no normal sólo es posible en relación a cada sujeto. Se debería desterrar, según él, el concepto de “normal” ya que *sería muy beneficioso para todo ese conjunto de población que ocupa los polos desfavorecidos de las dicotomías (p.21)*.

Griffo (1999) coincide con este análisis afirmando que es partidario de una lucha dirigida a las sociedades que se basan en la normalización y estandarización, ya que éstas perciben la diversidad como negatividad, como algo que empobrece la visión social de los problemas. Según este autor, al avanzar en esa línea sólo se consigue una búsqueda miope que aprisiona la realidad en esquemas limitados y limitantes.

La cultura de la diversidad llega a considerarla López Melero (2000) como una opción política que trata de luchar contra la cultura del *déficit*, no quedando indiferente ante las injusticias, los derechos humanos violados, la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa o étnica: “*la cultura de la diversidad es tanto un ideal como un referente de cambio permanente y de compromiso con las culturas minoritarias y no sólo una actitud benevolente de un día, sino el compromiso de toda una vida (...). Es un Proyecto de sociedad y de humanización nueva, con una nueva axiología y en nuevo mundo de valores*” (p.185).

2.3. Aceptar la diversidad en el grupo de iguales

Mod 1

Sabemos lo que es el grupo de iguales. Nos podemos convencer de que existe la diversidad, pero ¿aceptamos y respetamos esas diferencias inevitables que siempre existen en el grupo de iguales? No cabe duda que posiblemente actuemos de varias maneras en función del tipo de grupo al que nos refiramos y, como hemos explicado anteriormente, en función también de cómo conceptualicemos esas diferencias. Sin embargo, existen unas tendencias sociales que pueden repercutir en esta cuestión.

Es fácil constatar que el grupo en donde se desarrolla la convivencia de cualquier persona no suele actuar hacia sus compañeros bajo el propósito individual de cada uno de los miembros que lo componen. Cuando una persona posee unos rasgos diferenciadores bajo cualquier criterio (su raza, su procedencia social, sus características personales, su género, su identificación sexual...) y se inserta en su grupo de iguales podrá notar que a la hora de relacionarse percibe en el trato un discurso, unas prácticas que van más allá de la expresión individual de cada miembro de ese grupo. Es como si hubiese en ellos algo más que transcendiera al desarrollo de la persona y a los hechos concretos.

Este fenómeno, que Popkewitz (1994) lo refiere como la *estructura social*, podríamos definirlo, siguiendo a este autor, como aquellos principios globales y universales de ordenación del mundo social que origina unas pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social; sería algo así como la estructura de un edificio. O lo que es lo mismo, si una persona con discapacidad comienza a trabajar en una empresa es posible que note que sus compañeros se comportan *a priori* con él de una forma diferente, a veces incomprensible y a la que él no ha

contribuido en ningún momento. Unos tenderán a sobreprotegerle sin necesidad, otros es posible que lo rechacen o se sientan incómodos en su presencia... En realidad se están poniendo en marcha las *estructuras sociales* existentes, en este caso, hacia el mundo de las discapacidades.

Conocer y estudiar cómo son esas *estructuras sociales* es muy importante ya que, como afirma Popkewitz (1994:33) “*supone la identificación de los supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana que, sin embargo, configuran la práctica.*”

2.3.1. La *Visión Individual para interpretar las diferencias*

¿Cuáles son las estructuras sociales que se movilizan cuando estamos ante personas que consideramos, bajo cualquier criterio, diferentes a nosotros? ¿Qué pensamientos, creencias o acciones nos determinan? Barton (1998) y Drake (1998), refiriéndolo a las personas con discapacidad, expresa que en las sociedades occidentales abunda el llamado *Modelo Médico*. Según este encuadre, las personas son discapacitadas como consecuencia de sus insuficiencias fisiológicas o cognitivas individuales. Por esta razón, se hace necesario que se curen y rehabiliten y se rodeen de expertos que traten de devolverles la condición de “normal”. Como esto no suele ocurrir, se convierten en personas dependientes que precisan siempre una atención especializada, diferente. En definitiva, la sociedad comienza a percibirlos como “enfermos”, lo que supone una presunción de inferioridad biológica o fisiológica; se convierten en personas que asociamos a “pérdida” y por tanto a dependencia.

MOD 1

Si nos trasladamos a otros colectivos e incorporamos el criterio de la procedencia social como generador de la heterogeneidad, emergen los comportamientos que dedica la sociedad a todos aquellos que durante mucho tiempo ha calificado como “inadaptados sociales”. El molde con que se mira a estos colectivos también se caracteriza por considerar que son ellos, por tener los comportamientos que tienen, los culpables de su situación. El mismo término utilizado –“inadaptado social”– hace visible en dónde se está poniendo el acento.

Hablaríamos aquí de una *Visión Individual* para considerar a estos grupos. La nota común con el *Modelo Médico* sería que se interpretan los problemas que tienen muchas personas sin hacer referencia a los contextos ambientales, sociales y políticos más amplios en que se registran. La problemática que presentan se definen con arreglo siempre a las características del sujeto. En pocas palabras, la culpa la tienen ellos.

Buscar la causa de este posicionamiento puede ser complejo. No obstante, las experiencias vividas durante mucho tiempo atrás por determinados colectivos pueden haber influido en la permanencia de esta visión. La psicología hablaría aquí de las llamadas *teorías implícitas*, esos constructos o moldes mentales casi inamovibles que se pueden ir formando de generación a generación sin ser apenas consciente los individuos pero que definen sin embargo nuestras actuaciones.

Es posible también –si utilizamos la interpretación sociológica– que ocurra lo que menciona Apple (1996). Para este autor nos estamos enfrentando a una posible pérdida de memoria colectiva. Se está disipando la necesidad y las ventajas de un conocimiento informado históricamente. No nos damos cuenta de que pensar en la historia nos hace objetivar las posturas tradicionalistas.

Por ejemplo, durante el siglo XIX fueron los médicos quienes efectivamente se centraron en el estudio de las personas con déficit; gracias a ellos podemos hablar de lo que se suele considerar el inicio de la Educación Especial. Pero conforme fueron pasando los años se fue

La observación de unas actitudes públicas hostiles por parte de determinadas personas se sumarían a estas limitaciones generadas por la propia sociedad. Ocurre todavía, por desgracia, que cuando accede a un restaurante un grupo de chicos y chicas con discapacidad se le proporciona –en el mejor de los casos– un reservado aparte o un biombo que los aisle bajo el argumento de que “los demás clientes no están acostumbrados a ver a esas personas”. En otros momentos esta estrategia se sustituye con un simple mensaje de “aquí no pueden entrar, no hay sitio para ellos”.

Los estereotipos generados desde la sociedad en torno a lo que se considera valioso e inteligente en nuestro entorno deja también excluidos a muchos individuos que no posean alguna de las características que se magnifican. Cómo se puede sentir una persona con un déficit físico cuando observa el canon de belleza tan inalcanzable que presenta los medios de comunicación. O cuando se detiene en reflexionar sobre la imagen del ejecutivo guapo y dinámico que triunfa profesionalmente.

Este *Modelo Social* para interpretar el origen de las discriminaciones reivindica dos principios fundamentales:

- a. Todas las medidas se deben basar en el reconocimiento explícito de los derechos de las personas discapacitadas.
- b. Todas las personas deben ser consideradas como poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad.

A la vista de estos principios –sobre todo el segundo– podemos deducir que los planteamientos del *Modelo Social* son exportables a cualquier colectivo que, en determinados grupos, sean objeto de discriminación. Mantenemos, por tanto, que la heterogeneidad inherente a todos nosotros debe asumirse bajo una perspectiva social y no individual.

Muchas personas, sin necesidad de poseer una discapacidad vivencian actitudes hostiles o son víctimas de la creación de los estereotipos sociales porque no poseen el grado de una cualidad que la sociedad, en determinado momentos, ha fijado como valioso.

Sobre las chicas y chicos jóvenes que poseen una talla mayor de la 42 se ejerce un rechazo que provoca limitaciones sociales. Para ser guapos –y por tanto influyentes socialmente– hay que tener una talla 36 o 38, una cara como *Cindy Crawford* o *Brad Pitt* y una profesión con poderío en donde demostramos que somos inteligentes. Con estos criterios, el 95% de la sociedad queda excluida y –si nos descuidamos y no nos enfrentamos a esto– toda ella con la sensación de ser un inútil patito feo.

Si se posee una excelente *inteligencia cinestésica*² es posible que los estereotipos sociales no valoren esta cualidad y se etiquete a esta persona –absurdamente– como poco inteligente o valiosa ya que no se acerca su manera de pensar a lo que estrechamente hemos denominado inteligencia, es decir, la posesión de un pensamiento científico y un gran razonamiento deductivo e inductivo. Esto es inteligencia, pero lo anterior también.

El convencimiento de que la heterogeneidad de las personas es el mayor enriquecimiento del que la sociedad se puede servir, podría añadirse a los principios del *Modelo Social*. Desde estas

2 Gardner (1985) estableció que existen diversos tipos de inteligencia. Una de ellas es la *cinestésica*. Las personas que la poseen muestran un excelente dominio de su propio cuerpo y de otros cuerpos u objetos, lo que les permite moverse con soltura a la vez que logran hacer cosas muy bien hechas a través de la manipulación.

páginas defendemos y apoyamos que las diferencias de destrezas, capacidades, culturas, familias, aspecto físico, color de piel... no invalidan la idea que desde la singularidad que cada uno posee o demuestra en establecidos ámbitos, existe un valor que, en determinados momentos, puede ser útil para los demás.

La relativa torpeza motórica que podemos demostrar al ir de senderismo no tiene porqué traducirse en un rechazo hacia nosotros por parte de los demás. Mis inhabilidades están sirviendo para que otros, por comparación, mejoren su autoconcepto que, desde diferentes ámbitos, pueden tener muy deteriorados. Me serviría a mí también para comprender mejor a aquellas personas que en otras situaciones del trabajo -en donde yo sí destaco- se quedan atrás y precisan ayuda. Mi lentitud puede ser, por otro lado, un excelente pretexto para que un acto tan relajante como es caminar por los senderos de la naturaleza no se haga con rapidez y apresuramiento.

Es importante precisar en el establecimiento de estas argumentaciones y defensas que es necesario tener en cuenta que hay una gran relatividad en el sentimiento de pertenencia a un grupo de rechazo. No solo un colectivo de emigrantes o de discapacitados puede percibir el desplazamiento social. Las actitudes y comportamientos a todo lo que es diferente a nosotros se ponen en marcha dependiendo de momentos muy diversos, pudiendo convertirse una persona víctima del rechazo en agente activo de discriminación hacia otros grupos.

Por ejemplo, las personas homosexuales suelen ser víctimas del rechazo y la ridiculización social. Los jóvenes adolescentes que comienzan a exteriorizar comportamientos bajo esta inclinación, son objeto de duras burlas por parte de sus compañeros por lo que el sufrimiento y la sensación de ser una persona no válida aflora con rapidez en estos chicos o chicas. Tenemos aquí una clara evidencia de la opresión social hacia las diferencias. Pero, sin embargo, son numerosas las situaciones en que desde estos colectivos se rechaza a su vez a aquellas personas que poseen una discapacidad o son de otra raza. Por tanto, el pertenecer a un colectivo tradicionalmente marginado por la sociedad no es garantía de poseer una mentalidad amplia y de respeto hacia la diversidad que exteriorizan los demás.

MOD 1

En función de las ideas que hemos referido podemos afirmar que para avanzar en el *Modelo Social* urge que se hagan muchos replanteamientos sociales. No se trataría de integrar a los excluidos en la sociedad como es porque volverían los mismos rechazos. Se trata de crear una sociedad nueva en que nadie esté excluido de antemano. Como diría Barton (1998) no consiste en integrar a los demás en el juego tal como es, sino en crear un nuevo juego con ellos.

Añadiríamos a este vía de actuación la importancia que tiene el escuchar a los que vivencian en algún momento esas situaciones de discriminación social. Tradicionalmente aplicamos un grado de olvido hacia voces que pueden tener mucho que decir. La causa de que ellos no hablen no es que no tengan nada que expresar o -en el caso de los discapacitados- no puedan hacerlo. La razón puede estar en que supeditamos sus palabras a explicaciones profesionales o a deducciones especulativas, sin fundamento ni reflexión que no siempre son las acertadas.

ACTIVIDADES

1. Reflexiona sobre tu pertenencia a un grupo de iguales y trata de describir la diversidad que observas desde él adoptando cualquier criterio.
2. Recoge expresiones oídas o que hayas leído en alguna fuente en donde se evidencie que no se está considerando la heterogeneidad o diversidad del ser humano en toda su amplitud.

BIBLIOGRAFÍA

1. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

BARTON, L (1998) (comp.): *Discapacidad y Sociedad*. Madrid y Coruña: Morata-Paideia

GIMENO, J. (1999): “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)”.
Aula de Innovación Educativa, 81:67-72

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBERLEY, P. (1987): “The concept of oppression and the development of social theory of disability”. *Disability, Handicap & Society*, 2(1): 5-19

APPLE, M. (1996): *Política cultural y educación*. Madrid: Morata

BARTON, L. (1998) (comp.): *Discapacidad y Sociedad*. Madrid y Coruña: Morata-Paideia

BERTALANFY, VON L. (1950): “An outline of general system theory”. *British Journal of the Philosophy of Science*, 1: 134-165

CRIADO, M.J. (2001): *La línea quebrada. Historias de vida de migrantes*. Madrid: CES

DEL CARMEN, L. (2000): “La atención a la diversidad. Una cuestión de valores”. *Aula de Innovación Educativa*, 90: 7-10

DRAKE, R.F. (1998): “Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales”. En L. Barton (comp.): *Discapacidad y Sociedad*. Madrid y Coruña: Morata-Paideia

DÍAZ AGUADO, M.J. (1986): *El papel de las interacciones entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

GARCÍA PASTOR, C. (1999): “Diversidad e Inclusión”. En Sánchez, A. *et al* (coord.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI. Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Almería: Universidad de Almería

— (2000): “Diversidad: retórica y práctica”. En Sociedad Española de Pedagogía: *Hacia el tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía

— (2001): “Diversidad: de la teoría a la práctica”. En Domenech, J.L. y López, H. (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinares de Educación Especial (1999-2000)*. Alcoy: Marfil

GARDNER, H. (1985): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: HarperCollins

GARRIDO, J. (2001): “La educación Especial entre dos milenios”. En Domenech, J. L. y López, H. (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinares de Educación Especial (1999-2000)*. Alcoy: Marfil

GEERTZ, C. (1996): *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona

MÓDULO

2

DIFERENCIAS ENTRE HERMANOS

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LAS RELACIONES ENTRE HERMANOS

1.1. Características diferenciales

1.2. Los hermanos en el transcurso de la vida

2. LAS DIFERENCIAS ENTRE HERMANOS

2.1. Argumentos explicativos

2.2. Hermanos con discapacidad

2.2.1. Hermanos con autismo

2.3. Hermanos con hiperactividad

3. FAMILIAS CON HERMANOS ADOPTIVOS

3.1. Diversidad de familias adoptivas

3.2. ¿Son los niños y niñas adoptados diferentes de los demás niños y niñas?

3.3. Hermanos y adopción

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

Módulo 1. Diversidad y Grupo de Iguales

Módulo 2. Diferencias entre hermanos

Módulo 3. Los compañeros del aula y la diversidad

Módulo 4. La discapacidad: factor desigual en las relaciones afectivo-sexuales

Módulo 5. El grupo de iguales desde los espacios de ocio: diferencias de acceso

Módulo 6. Trabajar desde la igualdad con la diversidad: un camino a recorrer

PRESENTACIÓN

MOD 2

La familia es uno de los más importantes y cruciales contextos en que se produce el desarrollo humano. Las relaciones establecidas entre los miembros de la pareja o las que se generan entre hermanos evidencian que también en su seno se producen – o se deben producir– relaciones desde un mismo plano, esto es, entre iguales.

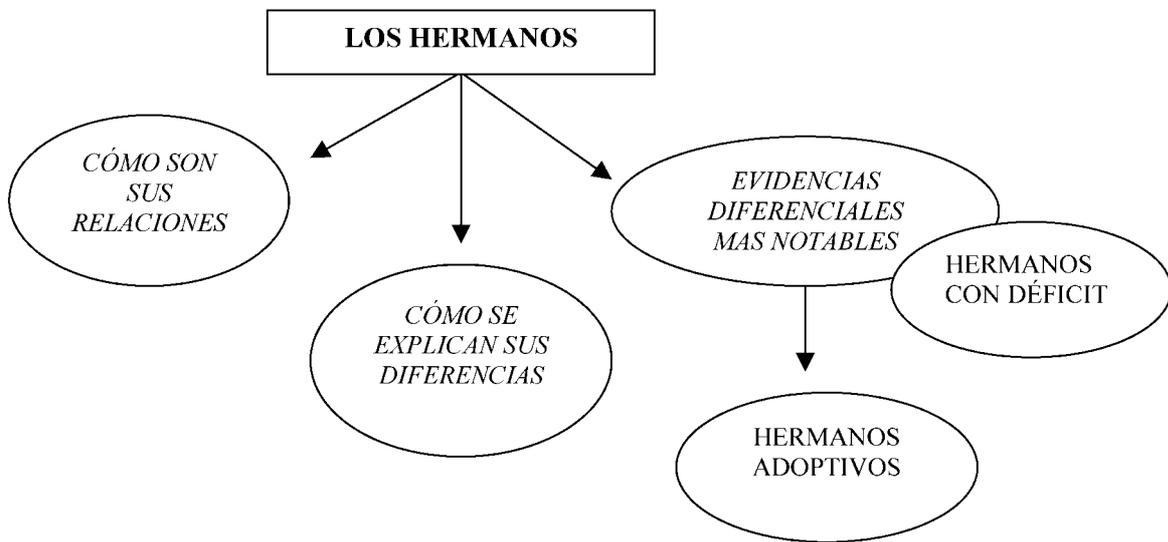
Si nos centramos en los miembros de la pareja, la diversidad es obvia en la mayoría de los emparejamientos que se producen. No obstante, puede ser mayor esa heterogeneidad cuando alguno de los cónyuges posee una discapacidad, pertenece a otra religión o cultura o se ha producido un emparejamiento entre dos personas del mismo sexo. Esta última situación nos haría plantear la existencia de una diversidad interfamiliar, esto es, una diferencia con respecto a otras familias. Pero no vamos a centrarnos ahora en las relaciones entre parejas.

En este módulo analizaremos la diversidad desde el ámbito familiar bajo la perspectiva de los hermanos. Siempre se ha dicho que el modelo de las relaciones fraternas forma parte del patrimonio cultural de la humanidad. Hay referencias desde la Biblia con la historia de Caín y Abel o desde la literatura con múltiples novelas donde las interacciones fraternas se configuran como motor argumental principal. Pero desde este módulo no olvidaremos que, acorde a los objetivos de esta asignatura, será necesario que tratemos con más profundidad las diferencias entre hermanos –importante grupo de iguales- y las consecuencias que para la convivencia va a tener esta realidad. Explicaremos los argumentos que tratan de justificar las lógicas diferencias fraternas siempre existentes y abordaremos con mayor detenimiento cómo son las relaciones entre hermanos cuando unos de ellos posee una característica individual que hace que los demás lo perciban como diferente.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Percibir las relaciones entre hermanos con unas singularidades concretas no coincidentes con las que se producen en otros grupos de iguales.
2. Conocer los enfoques actuales que tratan de averiguar el porque los hermanos son diferentes.
3. Profundizar en situaciones donde las evidencias diferenciales entre hermanos es más marcada, tal como puede ser cuando uno de ellos posee un déficit o ha sido incorporado a la familia por adopción.
4. Analizar y descubrir en los estudios que abordan la convivencia entre hermanos con déficit si se está investigando desde las dos perspectivas y no sólo desde la visión de uno de ellos.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



MOD 2

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LAS RELACIONES ENTRE HERMANOS

Estamos partiendo de la base de que la patria familiar se puede considerar un núcleo de iguales ya que –normalmente– se sitúan todos sus miembros en un mismo plano de interacción. Sin embargo es conveniente que tengamos en cuenta que las relaciones entre los hermanos no es idéntica a otros lazos de afectividad. Igualmente hay que considerar que las interacciones que se producen varían conforme se van consumiendo las diversas etapas evolutivas por las que pasa un ser humano.

1.1. Características diferenciales

La interacción que se mantiene con un compañero de clase o con un amigo no es la misma que con un hermano. Arranz y Olabarrieta (1998) describen las siguientes diferencias:

- Los amigos y compañeros con los que los niños se relacionan son elegidos por el niño entre otros niños, o bien, el niño es elegido por otros entre varias opciones. Los hermanos no se eligen mutuamente, pues su relación viene impuesta.
- Las amistades se sitúan en un rango de edad similar. Entre los hermanos se puede producir una gran asimetría en lo que se refiere a la edad y esto va a influir directamente en el tipo de interacción que se establece entre ellos; el tipo de experiencias interactivas entre dos hermanos que se llevan quince años de diferencia ha de ser muy distinta a las generadas por un par de hermanos que se lleven solamente un año entre ellos.
- Las interacciones entre amigos son más susceptibles de ser interrumpidas por diversos motivos: cambio de residencia, colegio, etc. Habitualmente, las interacciones entre hermanos tienen un carácter de mayor continuidad.

Pero a su vez, siguiendo con las advertencias de los autores anteriores, no cabe duda que tener un hermano o hermana lleva consigo una serie de aspectos singulares, que los propios niños señalan, que serán muy influyentes en el proceso psicológico de todos los hermanos:

- Tener un hermano significa tener un compañero de juego.
- Tener un hermano significa tener un modelo de imitación.
- Tener un hermano significa tener una fuente de conflicto horizontal y/o vertical. Horizontal cuando la diferencia de edad entre ellos es corta y vertical cuando la diferencia es larga. Además, se debe tener en cuenta que el conflicto entre hermanos es cualitativamente diferente al que se produce entre los iguales.
- Tener un hermano significa establecer un vínculo afectivo que se manifiesta en comportamientos de apoyo, ayuda, compañía, etc.
- Tener un hermano significa tener un compañero de múltiples experiencias significativas como pueden ser el compartir relaciones y objetos.

1.2. Los hermanos en el transcurso de la vida

La interacción entre los hermanos cambia también a medida que los niños van creciendo. Aunque hay que admitir que las bases de la conexión se establecen en la primera infancia.

Durante la primera infancia es frecuente la aparición de rivalidad *nada más nacer* uno de los hermanos. Cuando nace el nuevo bebé le cambian muchas cosas a los hermanos que ya conviven en esa familia. Es el acontecimiento que desde muchos ámbitos se denomina *destronamiento*. La atención prestada por los padres se gira hacia el nuevo miembro. Esto puede provocar, al menos temporalmente, cambios de conducta en el mayor, como dificultades con respecto al aseo y los hábitos higiénicos, abandono, agresividad, dependencia ... No obstante, se habla de un “disgusto pasajero” pues la mayoría se adapta al nuevo bebé.

En este proceso de adaptación Dunn (1992) advierte que la forma en que los padres hablen del bebé a los hermanos será muy importante ya que influirá en la calidad de las relaciones posteriores. Transmitir mensajes de apoyo, de seguridad, de que se les sigue queriendo... tendrá gran relevancia. Igualmente habrá que tratarlos de manera especial, con mucho respeto, mientras aprenden a vivir con el nuevo extraño que se ha introducido en sus vidas.

y muchos informes señalan beneficios tales como una mayor tolerancia y comprensión hacia los demás.

Es conveniente señalar también desde estas páginas que para averiguar cómo son esas interacciones, si aplicamos el enfoque sistémico de la comunicación explicado en el tema anterior, sería asimismo importante que escucháramos –en la medida de lo posible– las voces de los hermanos afectados por el déficit. Ellos también tienen una opinión y unas preferencias hacia sus hermanos. Esta fuente de información sigue estando silenciada en casi todos los trabajos sobre el tema.

Los estudios de Cunningham y Davis (1988) también omitieron esta perspectiva. A pesar de ello nos advierten de una serie de cuestiones en las que vamos a detenernos.

Según estos autores, en las familias numerosas, particularmente las hermanas mayores, pueden ver cómo les es asignado el rol de cuidadora y tener que asumir un cierto grado de responsabilidad parental hacia el chico o chica con déficit o hacia los hermanos menores. Esto puede limitar las oportunidades para desarrollarse personalmente y ampliar sus relaciones sociales. En estos casos el ambiente que le toca vivir a esta hermana es totalmente diferente y puede producir ciertas perturbaciones. Pero, como estamos viendo, no es por el hermano con déficit, sino por las interacciones que se ve obligada a vivenciar por decisión paterna.

Los hermanos pueden asimismo experimentar dificultades por las reacciones de los amigos y otros niños, tales como bromas pesadas o comentarios desagradables sobre el hermano o hermana. No cabe duda que una buena información por parte de los padres puede disminuir el efecto incómodo de esta postura social.

Una falta de información adecuada puede también ocasionar el que los hermanos pasen por una fase en la que les atormente el que se les “contagie” lo que tiene el hermano o el que haya un riesgo para el futuro de sus propios hijos.

Hay, asimismo, pruebas de que en las familias reducidas los hermanos más pequeños, o de edad similar al que tiene un déficit, pueden correr el riesgo de sufrir algunas perturbaciones en forma de sentimientos de celo. Esto estaría relacionado con el grado en que las exigencias planteadas por el niño con discapacidad limitan la interacción diaria de los padres con sus otros hijos.

Amor (2001) vierte una visión más extrema a esta realidad y expresa que –sobre todo con un hermano con deficiencia mental– suele ocurrir que desde muy pronto entienden que se encuentran en desventaja frente a este hermano suyo. A ellos no se les permiten toda una serie de cosas que a él sí. Ellos no focalizan de una manera tan acusada el amor y la atención que su madre y su padre parecen verter hacia el que posee el déficit. Ellos tienen que ayudar más de lo deseable, ser extremadamente atentos, colaborar intensamente; y esto a veces, es experimentado como perjuicio, como carga. El abuso en la prestación de cuidados y responsabilidades que los padres pueden hacer recaer con naturalidad en ellos, a veces superiores a su edad y posibilidades reales, puede convertirse en un peso insoportable y generar un sentimiento de resentimiento y/o culpabilidad, a veces de frustración, de ansiedad por no poder estar a la altura de los que se les pide.

Retomando a Cunningham y Davis (1988), se explica desde sus páginas que en las relaciones entre hermanos con déficit, en general, cuanto más comprensible y/o más socialmente aceptable es la discapacidad, menor es la ansiedad sentida por los hermanos, y de hecho por todos los componentes de la familia. De cualquier manera, en la aceptación social de la deficiencia influirían tanto los valores culturales y sociales como los valores personales de la familia. Por ejemplo,

si las familias valoran la capacidad intelectual es posible que las dificultades de aprendizaje sean menos aceptables y que les resulte más difícil adaptarse a ella.

Desde los planteamientos expuestos hay situaciones que pueden variar dependiendo de las características concretas que posee el niño y, sin la menor duda, de la forma de reaccionar de los padres.

En el siguiente punto vamos a centrarnos en las familias que tienen un hijo con un déficit en donde quizá sea más compleja la convivencia entre hermanos por las repercusiones desencadenantes de esta discapacidad y la respuesta que surge en los miembros de la familia. Nos referimos a los casos de autismo.

2.2.1. Hermanos con autismo¹

Para desarrollar esta perspectiva seguiremos básicamente los argumentos que expone Harris (2001), autora que ha trabajado con más insistencia en este tema. No obstante, vamos a observar que son reflexiones obtenidas tan solo desde el lado de los hermanos *sin* autismo. Es cierto que estos niños o niñas tienen serias dificultades para la comunicación pero consideramos que utilizando los sistemas alternativos de comunicación que ya aprenden muchos chicos con autismo podríamos obtener una visión más completa en torno a este tema. Serían unos mensajes escasos y cortos pero no cabe duda que valiosos.

Las explicaciones de Harris (2001) refieren que es fácil imaginar la frustración y decepción que siente un hermano o hermana mayor cuando su hermano o hermana pequeña tiene autismo y no muestra, en consecuencia, mucho interés por los juegos infantiles. Es probable que, pasado cierto tiempo, deje de tratar de relacionarse con él y centre su energía en otras personas. Es posible también que se llegue a una relación de tristeza o indiferencia.

Por supuesto que este tipo de frustraciones no es exclusivo de las familia en las que hay algún niño o niña con autismo. Sin embargo, conviene darse cuenta de la diferencia entre las frustraciones normales de la infancia y el impacto especial que produce un hermano con autismo o con alguna discapacidad evolutiva similar.

Se han realizado estudios en que se comparan los hermanos con autismo, con hermanos con síndrome de Down, y con hermanos con desarrollo normal. Parece que los que tienen el familiar con autismo manifiestan más preocupaciones por lo que los psicólogos llaman problemas de interiorización y de exteriorización. Los síntomas de interiorización son los que experimentamos por dentro, como la depresión y la ansiedad, mientras que los de exteriorización se vuelven hacia fuera, en conductas como agresión, provocación o evasión. No obstante, no se puede decir que estas manifestaciones lleguen a extremos considerables; generalmente están situadas en el terreno de las conductas normales. En cuanto a la autoestima, no difieren los hermanos con autismo de aquellos que tienen un miembro fraterno con otro déficit. Considerando globalmente todos los resultados, se llega a la conclusión de que la aparición de mayor número de problemas

¹ Es complejo proporcionar una definición exacta del autismo. En general, se considera como un trastorno profundo del desarrollo que lleva consigo la alteración de doce aspectos diferentes de la personalidad. Entre los más evidentes está su dificultad para la comunicación y en consecuencia la presencia de un lenguaje y unos comportamientos sin intencionalidad comunicativa. Para mayor profundización consultar *Rivière, A. y Martos, J. (1997): El Tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: IMSERSO y Asociación de Padres de Niños Autistas*

2.3. Hermanos con hiperactividad²

No estamos ahora hablando de un déficit pero sí de una característica que tienen algunos niños y niñas que suele provocar respuestas incómodas en la convivencia de los hermanos. Orjales (1998) proporciona unas estrategias aplicables a estos casos que, aunque han nacido desde el deseo de mejorar las interacciones de estos hermanos, pueden generalizarse como norma general a cualquier colectivo de hermanos.

Según esta autora, en el tema de las relaciones entre hermanos se cometen cuatro errores de base:

1. Considerar que los hermanos, por el hecho de ser hermanos, tienen que manifestarse cariño siempre.
2. Considerar que es obligatorio para un niño compartirlo todo.
3. Creer que el que un niño aprecie o no a su hermano no es algo que pueda educarse, sino que es inherente al carácter, es decir, no puede ser aprendido.
4. Mantener la convicción de que la mejor forma de que dos hermanos que se llevan mal aprendan a tolerarse es obligarles a compartir muchos momentos juntos.

La realidad es que las relaciones entre hermanos pueden mejorar bastante teniendo en cuenta algunos aspectos educativos:

1. Hay que procurar que pasen menos tiempo juntos, pero mejor avenidos. Poco tiempo pero positivo. Las peleas entre hermanos nacen de la rivalidad y los celos. Cuando ésta es acentuada, debemos procurar que compartan poco tiempo juntos y que ese tiempo sea positivo. Hay una creencia muy extendida de que hay que obligar a los hermanos a estar juntos para que aprendan a tolerarse. No es del todo cierto. Estar bien y portarse bien cuando emocionalmente sienten un conflicto de emociones es difícil.

Es mejor crear estrategias que vayan progresivamente hacia el ideal de convivencia fraterna. Para ello, sería mejor que permanecieran poco tiempo juntos, premiarlos en esos instantes por la cooperación mostrada, y más adelante ir aumentando la exigencia.

Cinco son los elementos básicos para actuar en esa línea:

- a. Procurar que cuando estén juntos lo pasen bien proporcionándoles alguna idea para jugar.
- b. Premiar la cooperación con la atención y el interés de los padres hacia el juego. Si están jugando bien les visitaremos frecuentemente y nos interesaremos por el juego, les daremos ideas si las aceptan y les proporcionaremos material para hacerlo más divertido.
- c. Antes de que “estalle la tormenta” separarlos con alguna excusa de forma que se lleven un buen recuerdo del rato de juego juntos.
- d. Cuando se peleen ponerle un castigo que sea la consecuencia de su conducta (“como no sabéis comportaros juntos no podemos ir hoy al cine, veremos la TV y el que no sepa comportarse con el otro se irá a su cuarto”).

2 Los niños y niñas con hiperactividad presentan unas pautas de actividad excesiva de manera consistente o continuada año tras año en aquellas situaciones que se requiere una inhibición motora. Es por ello que también se caracterizan por su falta de atención, impulsividad y problemas de conducta

- e. Reforzar con atención a cada uno por separado. Los celos nacen de la necesidad que el niño siente de ser atendido. Hay que aprovechar los momentos en que están separados para que se sientan protagonistas.
2. No utilizar “coletillas moralistas” como “los hermanos deben jugar juntos”. Mejor decir “hoy mejor que juguéis separados, no estáis como para jugar bien juntos”. En esta línea es importante:
 - a. Reforzar cualquier comportamiento de cooperación.
 - b. Acordar una serie de normas claras.
 - c. Si se pelean por un juguete y no se sabe quién puede tener derecho, guardar el juguete hasta que se pongan de acuerdo.
3. Si existen celos de uno a otro y hay una agresión, ignorar al agresor (no reñirle) y centrarse en el agredido. De esta forma no se cae en el error de reforzar con atención –aunque sea negativa- al niño celoso agresor. No obstante, esta medida debe tomarse reflexionando sobre si realmente el niño está agrediendo como forma de decir “estoy aquí, ténganme en cuenta”.
4. Si existe una evidencia total de celos por parte de los hermanos, no hay que obligarles a estar juntos.
5. Hay que educarles en la cooperación, no en la competencia.

Como vemos, desde estas orientaciones se están proporcionando estrategias para los dos hermanos. Parece que se está considerando un poco más que los comportamientos no surgen desde un lado sólo sino –como defiende el enfoque sistémico– siguen una influencia circular.

MOD 2

3. FAMILIAS CON HERMANOS ADOPTIVOS

Llegados a este punto del discurso es obvio deducir que hemos estado abordando las diferencias entre hermanos en función de un déficit o característica personal de algunos de ellos. Pero actualmente podemos incorporar un nuevo criterio. Nos referimos a la presencia de hermanos adoptivos en el hogar. Dada las especificidades que este tema conlleva vamos a dedicarle un epígrafe independiente.

3.1. Diversidad de familias adoptivas

Antes de abordar la diversidad entre el grupo de iguales fraterno, es preciso reflexionar sobre el hecho de que bajo la común denominación de *familias adoptivas*, tal como lo explica Palacios (1998), hay una notable diversidad. Existiría heterogeneidad por la motivación que lleva a la adopción, por las características de quienes adoptan y de quienes son adoptados, así como por la dinámica de relaciones que se establecen en su interior. Podríamos afirmar que es posible encontrar dos familias adoptivas que sean entre sí más diferentes de lo que son entre sí una familia biológica y una familia adoptiva.

Los padres adoptivos suelen ser de muy diferentes edades. Aunque predominan los que tienen entre 30 y 40 años, se constatan porcentajes importantes por debajo y por encima de esta media. Pertenecen asimismo a muy diferentes estatus socioeconómicos. La decisión de adoptar un hijo

también es variable: por no poder tener descendencia, por dar un hermano al hijo único que ya tienen o por contribuir a la solidaridad humana. Anderson, Piantanida y Anderson (1993) clasifican las motivaciones de los padres en *adopción tradicional* (parejas que no pueden tener un hijo propio y buscan entonces uno adoptivo) y *adopción preferencial* (parejas para las que la adopción es una opción independiente de su fertilidad).

El tipo de hijo que se acoja también principiará líneas familiares diversas, no sólo por el sexo de éste sino por otras cualidades personales o ambientales que pueden anexarse. Existe lo que se denominan *adopciones especiales*. Esta denominación se aplica cuando los niños adoptados poseen alguna de estas características: son mayores de seis años, pertenecen a una etnia minoritaria, presentan algún déficit o se realiza la adopción de dos hermanos a la vez. En cualquiera de estos casos el proceso de adopción se acompaña de unas peculiaridades determinadas que le hace ser muy diferente a otras situaciones.

Las variables que influirían en esas *adopciones especiales* serían considerables. Fernández y Fuentes (2001) refieren tanto factores parentales como de los menores. Con respecto a los primeros, los situados en los padres adoptivos, condicionaría el proceso de adopción si la relación de la pareja no es la adecuada. Sería asimismo problemático si los esquemas socioculturales y las ideas implícitas sobre la educación de los hijos no son coincidentes. Si no ha habido suficiente preparación previa al acogimiento o la actuación de las redes de apoyo social son insuficientes se abriría otro potencial fondo de problemas.

En cuanto a los factores influyentes procedentes de los menores podemos citar el tener una edad avanzada el niño al iniciarse el acogimiento, haber sufrido maltrato físico o sexual, haber nacido de una madre adolescente, haber acumulado acogimientos anteriores fracasados, contar con experiencias institucionalizadas o poseer problemas intelectuales y de lenguaje. Cualquiera de estas variables generaría situaciones diferentes y, si no son bien solucionadas, problemas en la convivencia del nuevo hogar formado.

En definitiva, las familias adoptivas son diversas desde muchos puntos de vista ya que son múltiples las combinaciones que pueden desprenderse de las abundantes variables influyentes en un proceso de adopción. Como ocurre en las diferencias entre hermanos, es la interacción de las características de los padres y el contexto donde viven junto a ciertas características de los hijos lo que va a convertir a cada familia en un caso singular.

3.2. ¿Son los niños y niñas adoptados diferentes de los demás niños y niñas?

Son muchos los estudios que tratan de indagar en esta cuestión. Existen investigaciones que con diversos enfoques metodológicos tratan de demostrar que hay en ellos mayores problemas de conducta, rendimiento académico o autoestima. Sin embargo hay que tomar con precaución estos resultados.

Parece ser que se han realizado diversas publicaciones, en el ámbito internacional, en las que se ha comparado el porcentaje que los adoptados representan en la población general con el porcentaje de adoptados que son atendidos en servicios de salud mental de distinto tipo. El resultado al que se llega es que los chicos y chicas adoptados tienen el doble de probabilidad de acudir a ese servicio de salud mental. Y las áreas en donde se plantean los problemas, según las consultas atendidas, son las relacionadas con la agresividad, conductas de oposición a los demás, conductas antisociales, bajo rendimiento académico y problemas de atención.

BIBLIOGRAFÍA

1. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- ARRANZ, E. Y OLABARRIETA, F. (1998): "Las relaciones entre hermanos". En M.J. Rodrigo y J.Palacios (coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- HARRIS, S.L. (2001): Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares. Madrid: Narcea.
- PALACIOS, J. (1998): "Familias adoptivas". En M.J. Rodrigo y J.Palacios (coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOR, J. R. (2001): "Ética, familia y deficiencia mental". En J.Gafo (ed): *Deficiencia Mental y Familia*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia Comillas.
- ANDERSON, S., PIANTANIDA, M. Y ANDERSON, C. (1993): "Normal processes in adoptive families". En F. Walsh (ed.): *Normal family processes*. Nueva York: Guilford.
- ARRANZ, E. ET AL (2001): "Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares". *Infancia y Aprendizaje*, Vol.24 (3):361-327.
- ARRANZ, E. Y OLABARRIETA, F. (1998): "Las relaciones entre hermanos". En M.J. Rodrigo y J.Palacios (coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- BANK, S.P. y KAHN, M.D. (1982): *The sibling bond*. New York: Basic Books.
- BOHMAN, M. y SIGVARDSSON, S. (1990): "Outcome in adoption: lessons from longitudinal studies". En D.M. Brodzinsky y M.D. Schechter (eds.): *The psychology of adoption*. Nueva York: Oxford University Press.
- BRODZINSKY, D.M., SCHECHTER, D. BRAFF, A. y SINGER, L. (1984): "Psychological and academic adjustment in adopted children". *Journal of consulting and clinical psychology*, 52: 582-590.
- BUHRMESTER, D. (1992): "The developmental courses of sibling and peer relationships". En F. Boer y J. Dunn (Eds): *Children's sibling relationships. Developmental and clinical issues*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- CUNNINGHAM, C. y DAVIS, H. (1988): *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Siglo XXI.
- DUNN, J. (1992): "Sisters and brothers: Current issues in developmental research". En F. Boer y J. Dunn (Eds): *Children's sibling relationships. Developmental and clinical issues*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- FERNÁNDEZ, M, y FUENTES, M.J. (2001): "Variables infantiles de riesgo en el proceso de adaptación de niños/as de adopciones especiales". *Infancia y Aprendizaje*, 24(3): 341:359.
- HARRIS, S.L. (2001): Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares. Madrid: Narcea.

- ORJALES, I. (1998): *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- PALACIOS, J. (1998): "Familias adoptivas". En M.J. Rodrigo y J.Palacios (coords.): *Familia y desarrollo humano*". Madrid: Alianza Editorial.
- WARREN, S.B. (1992): "Lower threshold for referral for psychiatric treatment for adopted adolescents. *Journal American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 31: 512-517.

MOD 2



MÓDULO

3

**LOS COMPAÑEROS DEL AULA Y
LA DIVERSIDAD**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. DIVERSIDAD E INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN EL AULA

1.1. Los compañeros como fuente de conocimiento

1.2. La diversidad y el grupo de iguales

2. PERSPECTIVAS PARA INDAGAR DESDE ESTE ÁMBITO

3. INVESTIGACIONES TRADICIONALES: LA PRESENCIA DE LA VISIÓN INDIVIDUAL

3.1. Análisis de esta tendencia

4. HACIA UN ENFOQUE MÁS AMPLIO: DIVERSIDAD, CONTEXTO Y ESCUCHAR VOCES SILENCIADAS

4.1. Escuchar a estudiantes con discapacidad física y auditiva

4.2. Observar a dos sectores de alumnos de un colegio

4.3. Analizar procesos de exclusión vividos en el aula

4.4. Escuchar a los estudiantes etiquetados de Secundaria

4.5. Estrategias cognitivas para enseñar al grupo de iguales

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

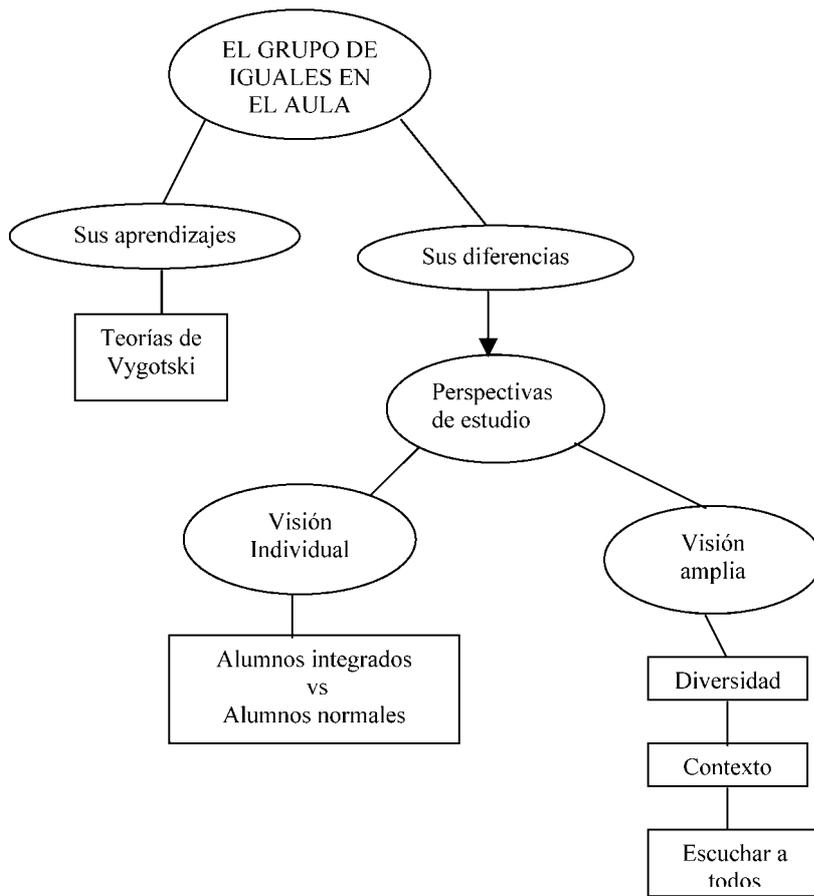
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

Expondremos estudios de las tendencias existentes justificando los argumentos y valoraciones que describimos. Con todo ello esperamos que el lector elabore su propia conclusión y pueda también incorporar una visión crítica cuando se enfrente a estudios bajo esta dimensión.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Conocer el origen de las investigaciones del grupo de iguales del aula a partir de las características que poseen estos estudios.
2. Analizar las perspectivas que asumen esos estudios sabiendo realizar una valoración de la tendencia que presenta cualquiera de ellos.
3. Relacionar el enfoque actual con el Modelo Social, justificando esta relación.
4. Ponerse en contacto con los estudio más actuales analizando las singularidades que poseen.
5. Tomar conciencia de las ventajas que poseen los estudios últimos valorando la visión que ofrecen.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



MOD 3

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. DIVERSIDAD E INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN EL AULA

El grupo de iguales de un aula ha sido abordado desde diversas perspectivas. Tendríamos por un lado los que se acercan a estos grupos para profundizar en cómo se produce el aprendizaje cuando median las interacciones de los compañeros, o lo que es lo mismo, cómo se construye el conocimiento entre iguales. Desde una segunda vertiente estarían los que tratan de incidir en lo que ocurre cuando en ese grupo se convive bajo la diversidad que cada alumno aporta. Ambas líneas de estudio han confluído dada la interdependencia de argumentos que defienden. No obstante, vamos a abordar cada una de ellas por separado.

1.1. Los compañeros como fuente de conocimiento

Explican Lacasa y Herranz (1995) que a lo largo de la década de los ochenta numerosos estudios se centraron en señalar repetidamente la importancia de la interacción entre iguales de cara al conocimiento. Sobre este primer planteamiento ya han ido disminuyendo los estudios porque a estas alturas nadie duda que es imposible comprender cómo funciona el conocimiento humano sin tener en cuenta el contexto social en el que se desenvuelven los individuos. Parecen haber pasado las ideas de los años setenta en las que era necesario mostrar que cuando los niños actuaban con otros alcanzaban mejores resultados en una determinada tarea.

Las teorías de Vygotski están ya ampliamente asumidas. No obstante, hay que tener en cuenta que los autores que se han apoyado en la perspectiva vygotskiana han trabajado con más intensidad en el tema de la interacción niño-adulto. Sin embargo, cuando se aborda el concepto de *zona de desarrollo próximo*, se han acercado a las situaciones de interacción entre iguales y han hecho ver cómo no sólo los adultos, sino también los niños son capaces de tender puentes a sus compañeros y juntos avanzar en la complicada tarea de ir conociendo la realidad.

Aceptados estos principios, parece ser que las actuales investigaciones están haciéndose unos planteamientos que van más allá de lo que hemos señalado. Lacasa y Herranz (1995) explican que hay ahora otros problemas pendientes. Parece ser que se ha comprobado que la interacción social no siempre produce nuevas formas de aprendizaje. Las relaciones entre iguales varían enormemente y sólo algunos entornos de enseñanza crean realmente experiencias ideales de aprendizaje. Por esta razón lo que ahora interesa, entre otras cuestiones, es saber qué tipo de interacciones son máximamente eficaces para favorecer ese desarrollo cognitivo en estos contextos. Existe en consecuencia una necesidad de matizar mucho más a qué aspectos de la interacción se alude y en qué situaciones se hacen presentes. Sobre estos temas se avanza actualmente y se están generando numerosas indagaciones.

1.2. La diversidad y el grupo de iguales

A la evidencia descrita por la que el grupo de iguales es importante ya que desde él se genera un conocimiento, se une el deseo de indagar en este ámbito por la innegable heterogeneidad que estos grupos presentan.

observaron y percibieron que ellos mostraban poca discriminación entre compañeros de juego, pudiendo describirse sus encuentros sociales como típicamente breves y pobremente organizados. Nos preguntamos si sólo estos instantes eran propios de los que presentaban déficit. O lo que es lo mismo, parece que los criterios de observación no fueron los mismos para un grupo y otro.

Simpson (1980), al centrarse en la variable edad nos señala que los estudiantes de niveles superiores muestran actitudes menos favorables hacia los compañeros con n.e.e. que los alumnos más jóvenes. Hazzard (1983) añadió que en general las chicas aceptan más a los deficientes que los chicos.

Por otro lado, Johnson y Johnson (1980) observaron que el tipo de actitud mantenida era variable. Estos autores fueron unos de los pioneros en afirmar que limitarse a colocar físicamente juntos a deficientes y no deficientes no significaba que se fuera a dar entre ellos relaciones constructivas. Cuando la aproximación física se lleva a cabo, estos autores detectaron que a veces se produce una sobreaceptación inicial que va luego seguida de rechazo. Percibieron asimismo que las actitudes negativas hacia los deficientes existen antes de que empiece la integración; las primeras impresiones y el etiquetado social contribuyen a reforzar la estigmatización. Pero es la interacción social real entre deficientes y no deficientes lo que determinará que el rechazo se refuerce o transforme en aceptación. Parece ser que bajo esta idea se estaba justificando la necesidad de crear programas de habilidades sociales pero sólo para las personas con déficit.

En nuestro país, una de las primeras investigaciones que aporta datos sobre los comportamientos de los alumnos hacia sus compañeros con discapacidad, procede de Arraiz (1985), justo en el año en que se implantaba la integración en España. Utilizando un cuestionario, obtuvo unos hallazgos que informaban de que la aprobación de estos chicos es menor si se trata de hacer amistades pero, sin embargo, apenas existen problemas de aceptación a la hora de compartir espacios comunes o juegos. Sin embargo, la gran mayoría los prefería en una clase especial de su propio centro más que en su misma aula. Se detecta claramente en esta investigación que se obvia la visión de aquellos que tienen déficit.

Más adelante, utilizando nuevamente un test sociométrico, Manzarbeitia (1990) en nuestro país quiso averiguar cómo perciben sus compañeros al niño con necesidades educativas especiales derivadas de un déficit. Para ello seleccionó una población de alumnos de 6 a 14 años pertenecientes a Centros Privados y Públicos de Bilbao. Desde este estudio de Manzarbeitia (1990) se obtuvieron diversos resultados entre los que destacamos:

- Las elecciones afectivas (aceptación de los iguales con déficit por afecto) superan a las efectivas (aceptación realzando el valor y la efectividad de estos compañeros). Esto se detectó en todos los niveles y minusvalías, a excepción de los estudiantes que tenían déficit físicos.
- El Ciclo Inicial es el que más porcentaje de elecciones afectivas manifiesta pero que contrastan con las efectivas. En el Ciclo Medio las elecciones y rechazos están más compensados, siendo bajos los porcentajes.
- En el Ciclo Superior, se acentúan significativamente los rechazos tanto afectivos como efectivos sobre las elecciones.

A la hora de averiguar este autor a qué podía deberse los rechazos detectados –sobre todo en ciclo superior– encontró que, fundamentalmente, aunque existen otras causas, pudiera estar

condicionado por las características de los niños con n.e.e., sobre todo, su potencial de aprendizaje. Vemos, por tanto, un argumento típico que sitúa este estudio bajo la óptica individual que hemos comentado. De hecho concluye en que en general, los niños con minusvalías intelectuales (cromosopatías, retrasos mentales y lesiones cerebrales que afectan al proceso intelectual) son los más rechazados y que se acepta más a los compañeros con déficit visual que auditivo. Pero todo ello después de analizar sólo la visión del grupo que no era depositario de un déficit. Nos quedamos sin saber qué opinaban los otros.

3.1. Análisis de esta tendencia

¿Qué nos aportan estos estudios? En primer lugar nos informan de una realidad que está ahí y que puede ser cierta –desgraciadamente– aún en nuestros días. Vemos incluso que persisten similares hallazgos aún cambiando la procedencia geográfica de estas investigaciones y su segmento temporal.

Según estos trabajos, los denominados grupos de alumnos con déficit no son muy aceptados por su grupo de iguales. De manera más concreta advierten:

- Que sus compañeros no interactúan mucho con ellos.
- Cuanto más se sube en nivel académico más se les rehuye.
- Las chicas los aceptan mejor que los chicos.
- El rechazo puede variar según el momento de la convivencia.
- Se les tiene afecto pero no valoración.
- Algunos autores asocian el rechazo a las características del déficit.

MOD 3

¿Qué limitaciones serían imputables a este enfoque?

1. En primer lugar, contemplamos que en algunos estudios se introduce en un mismo saco a lo que se considera “alumnos integrados”. En este grupo puede haber desde un chico con deficiencia mental ligera a otro con déficit motor debido a una espina bífida, características muy opuestas capaces de generar comportamientos muy amplios en cualquier dimensión. A su vez, dentro de un mismo déficit, las diferencias individuales son siempre muy amplias. Si el criterio generador para etiquetarlos es el uso de la silla de rueda, es posible que haya algunas coincidencias entre los que padecen espina bífida. Pero si el criterio generador para referirlos es su familia, su procedencia geográfica, su aspecto físico, su personalidad, sus gustos... el abanico es amplio. Ocurre lo mismo que con cualquier otro grupo humano. En definitiva, que se advierte en estas investigaciones que no se está aceptando la diversidad dentro del colectivo de alumnos con deficiencia, realidad evidente que hay que admitir.
2. La interacción social siempre se produce entre dos o más individuos. Pero en este enfoque parece que obvian este elemental principio de la comunicación. Se olvidan de un sector que saben que existe y que tienen perfectamente etiquetado. Sin embargo, no le dan voz y tan sólo prima el interés por saber lo que opina un grupo sobre otro, pero no al revés. Por tanto, el análisis de la situación queda totalmente limitado. A la hora de buscar soluciones, las estrategias halladas siempre estarán sesgadas. Si recordamos la información que expusimos en el primer módulo de esta publicación, parece que con esta tendencia unilateral se echa por el suelo el enfoque sistémico de la comunicación. Recordemos que las interacciones sociales se

Nos informó también que observó que tanto los chicos déficit como los demás niños del centro, se relacionaban e interactuaban socialmente a través de vías muy distintas. Se destacan en esta línea los siguientes aspectos:

- Se conocen por sus nombres, situación llamativa cuando sucede en el alumnado que no ha tenido en su aula ningún niño integrado. Esto evidencia que se comparten juegos y espacios lúdicos.
- Existe contacto físico entre ambos grupos a nivel de caricias, tocar las piernas, coger las manos, besarse...Este dato se daría especialmente entre las niñas de preescolar y primer ciclo.
- Se establecen juegos alrededor de los carritos de los chicos/as con parálisis cerebral.
- Existe valoración social en el alumnado del Centro con respecto a sus compañeros integrados. Así, éstos piensan que los niños integrados están contentos en el centro, están alegres y lo pasan bien aunque les detectan más problemas para jugar y moverse.

Sin embargo, Fortes (1994) sí advirtió que la comunicación verbal aparecía como dificultad importante en la interacción social, sobre todo en el alumnado con parálisis y no tanto en el que presentaba trisomía, aunque con éstos chicos las conversaciones eran cortas.

Otro aspecto preocupante que encontró, detectado a través del análisis metafórico de sus experiencias, es que los niños y niñas sin deficiencia tenían una idea organicista del déficit, situando muchas explicaciones de los problemas de sus compañeros a nivel de limitaciones orgánicas de aquellos. No obstante, el autor lo justificó argumentando que los niños con déficit del centro presentaban en su mayoría alteraciones orgánicas visibles (parálisis cerebral y trisomía).

MOD 3

Al escuchar las voces de esos alumnos con déficit y preguntarles acerca de su experiencia, la valoración de esta convivencia conjunta de alumnos no es optimista. Explica nuestro autor que parece ser que no les faltaban problemas. Advirtieron que percibían una falta de comprensión y relación social por parte de muchos niños y niñas, que les gastaban bromas pesadas, que no les hablaban ni mantenían contacto con ellos y que sólo les decían *hola* y *adiós*.

Ante este contraste, nos preguntamos qué impresión nos hubiésemos llevado de esta realidad si sólo hubiésemos atendido a las afirmaciones de los chicos y chicas sin discapacidad, a lo que observamos desde fuera y no a lo que dicen sus compañeros con déficit.

4.3 Analizar procesos de exclusión vividos en las aulas

Recientemente Navarro (2002) presentó un estudio un tanto singular. En éste participó un grupo de 90 estudiantes universitarios a los que se le pidió que reflexionaran y comunicaran por escrito diferentes procesos de exclusión que ellos recordaran haber tenido a lo largo de su escolarización. Aunque el objetivo principal del trabajo era fomentar en los estudiantes universitarios la reflexión sobre sus propias ideas para así construir mejor su propio pensamiento, los hallazgos mostraron –entre otras cosas– que eran muchos los procesos de exclusión que se habían vivido. La autora los llegó a clasificar en doce tipos diferentes. Desde estas líneas vamos a destacar aquellos que tenían su procedencia –directa o indirectamente– desde el grupo de iguales.

Se aislaron situaciones de exclusión cuando algún compañero tenía una imagen diferente a la de los demás. Los alumnos refirieron sensaciones de rechazo cuando optaban por vestir de una manera diferente a la del resto. Sus compañeros les rechazaban.

Se vivenciaron similares sensaciones por parte de alumnas que vivieron procesos de etiquetaje sobre su forma de ser:

En el colegio, sobre todo en los últimos cursos (...) sentí un poco de rechazo de mis compañeros por el hecho de ser la más calladita de la clase, era muy tímida y me tomaban por tonta (Navarro, 2002:887).

Un grupo de estudiantes reconoció haber sido ellos quienes habían excluido a otros compañeros por entender que eran alumnos de “educación especial” o porque tenían habilidades sociales menos desarrolladas:

Por parte de nosotros, los propios alumnos y compañeros (...) también se producían procesos de exclusión, puesto que en la medida de lo posible evitábamos que estos chicos estuvieran en nuestro grupo de trabajo e incluso en nuestro grupo de juegos. Le poníamos etiquetas -“los de EE”- y en la mayoría de las ocasiones les llamábamos así para nombrarlos (...) (Navarro, 2002:887).

La procedencia social también se incorporó a estos procesos de separación. Un estudiante explica cómo ellos daban más de lado a aquellos niños que provenían de familias más pobres y cómo, según señala otro, a los compañeros que provenían de una Escuela Hogar se les aislaba y casi se les obligaba a relacionarse entre ellos mismos.

Se denuncia también cómo las estrategias utilizadas por el profesorado para sobrevalorar a determinados estudiantes se convertía en factor de exclusión por parte de los iguales:

Los cuadros de honor por notas, excluían a muchísimas personas en las cuestión académica. No solo a los que no estaban sino también a los que aparecían, pues los compañeros los rechazaban por sacar notas altas (Navarro, 2002:888).

Un último foco generador, desde la perspectiva que nosotros estamos seleccionando, sería la religión. Algunos estudiantes reconocieron haber excluido a compañeros por no “entender” la religión que practicaban:

Nunca se hablaba de otras culturas o religiones que no fueran las mayoritarias, y si lo hacían, de forma muy puntual y a veces no muy positivamente. Por eso veíamos como “bichos raros” a los niños que pertenecían a los testigos de Jehová (Navarro, 2002:889).

Ante todos estos procesos de exclusión hallados y la manera en que se ha enfocado este trabajo, creemos que hay que valorar, entre otras cosas, cómo se nos hace ver de manera concreta y explícita una idea antes advertida. Las situaciones de desventaja social experimentadas en un

Tomados como bloque, este grupo de alumnos expresó una mayor disconformidad con lo que hacían sus compañeros si lo comparamos con lo que manifestó el “grupo normal”.

El grupo catalogado como “diferenciador” por los tutores, expresaron que las situaciones en las que peor se sentían con respecto a sus compañeros era al ser escuchados y al trabajar cooperativamente. Sin embargo, estaban más conformes cuando solicitaban participar en tareas distractivas con ellos.

Si atendemos a la categorización establecida por los tutores, son los alumnos *que van a apoyo* –poseedores de un déficit– los que más disconformes estaban con sus compañeros. Se quejan, fundamentalmente, de las respuestas que dan al intentar hacer amistad y al ser escuchados. Casi con el mismo grado de disconformidad se sitúan los alumnos que el tutor cataloga como “afeminados” ya que no estaban conformes en cómo reaccionan sus compañeros cuando son escuchados o hacen producciones delante de ellos.

Les sigue a estos alumnos en el grado de disconformidad expresado con respecto a sus compañeros, aquellos que fueron catalogados como “muebles” (desmotivados, aislados, no participan), los “cortitos” (bajas capacidades y rendimiento) y los “muy buenos”.

El grupo que más satisfacción expresa con respecto a sus compañeros es el catalogado por los tutores como “alumnos con problemas de conducta”. Casi con la misma satisfacción expresada están “los extranjeros” y los que poseen “problemas familiares”.

Al analizar, ya con un carácter más cualitativo, las razones que llevan a los alumnos a estar disconformes con la manera en que son tratados por sus compañeros, encontramos cuatro tipos de razones:

- a. La primera de ellas expresa *descalificaciones del grupo*, esto es, los alumnos desacreditan a sus propios compañeros y los convierten en causa directa de su disconformidad: “*siempre me toca un payaso que se cree el guay y hace payasadas*”, “*a veces los pives son unos machangos*” “*son unos echados para adelante*”.
- b. Una segunda causa, la más frecuente, sería los que perciben *comportamientos de rechazo*, esto es, los alumnos verbalizan razones asociadas a conductas de sus compañeros poco receptivas desde el punto de vista social y, en consecuencia, nada integradoras: “*Se ríen de mí*”; “*me tratan de una forma que no me gusta*”; “*fijo están insultando*”; “*no respetan mis opiniones*”; “*se ponen a mirarme como si no les gustara*”; “*se burlan de mí*”; “*te miran mal y te dicen que eres el típico empollón*”; “*me ven diferente*”; “*me agobian y no escuchan*”.
- c. Una tercera causa alegada sería la basada en una *decisión propia*, esto es, los alumnos dan esta argumentación cuando expresan disconformidad con el grupo porque ellos lo han decidido así: “*cada uno tiene sus gustos; no me gustan*”; “*yo hago lo que quiero*”; “*si veo que me gusta y es divertido, sí juego*”; “*si veo que son gente que se burla de mí, no quiero participar*”; “*porque yo quiero ser el jefe*”; “*paso de todo*”; “*no pido ayuda*”; “*nunca se exponen los problemas a los amigos, sino se guardan*”.
- d. Por último, se perciben razones bajo una *autopercepción negativa e infravalorada*. Se disponen unos argumentos en los que la causa de la disconformidad con el grupo son ellos mismos y sus pocas habilidades o capacidades: “*Les estorbo*”; “*soy un extraño para ellos*”; “*me siento rechazada y apartada*”; “*veo a mis amigas con sus parejas en el patio y yo no puedo participar; me da mucho corte*”; “*parece que no cuento en esa actividad, que lo digo mal*”; “*parece que lo estoy diciendo mal, que no tiene sentido*”; “*me adelantan en algunas cosas*”.

De todos los resultados obtenidos –que evidentemente no están aquí expuestos en su totalidad– se desprendieron diversas conclusiones:

- Los profesores continúan etiquetando a los alumnos bajo una visión individual. Las diferencias que observan en ellos son imputables, mayoritariamente, a las características personales de éstos. Olvidan que las dificultades surgen al interaccionar el individuo con el medio y no en base a la cualidad personal de cada uno. Tan sólo aluden a una clasificación con carácter más social cuando involucran a la familia o a la procedencia geográfica del alumno.
- La mayoría de alumnos que manifiestan su no conformidad con el grupo de compañeros, sitúan el origen de estos desajustes en los comportamientos del grupo clase. Muy pocos atribuyen la responsabilidad de estas situaciones a las características personales que ellos mismos poseen.
- Organizar el apoyo en horas fuera de clase, resta oportunidades a los alumnos para entablar amistades y ser escuchados por su grupo de iguales.

Las actividades que emergen espontáneamente desde los propios alumnos y que se realizan en el tiempo libre o en los recreos son en las que mejor responde el grupo de iguales entre sí.

- Los alumnos con problemas de conducta, grupo constantemente criticado por los profesores, son los que mejor se sienten entre sus iguales.
- Los alumnos que se identifican sexualmente con un rol contrario al resto de sus compañeros poseen unas importantes necesidades afectivas y sociales que no están siendo respondidas por el grupo de iguales.

MOD 3

En definitiva, consideramos que a través del presente trabajo, que nació con esa intención antes explicada de escuchar al grupo de iguales de diferentes cursos de la ESO, se nos afianza la idea de que responder a las necesidades educativas especiales que presenta cualquier alumno pasa por mejorar la escuela desde diferentes contextos: los profesores precisan un mayor desarrollo profesional, el grupo de iguales debe aprender una serie de comportamientos y estrategias de actuación social, el currículo debe proporcionar mayores situaciones que favorezcan la cooperación y los centros deben organizar mejor sus estructuras de apoyo.

4.5. Estrategias cognitivas para enseñar al grupo de iguales

El estudio que referimos en este apartado es el más antiguo en su aparición (Salend y Knops, 1984). Sin embargo le vamos a dar un valor considerable. A través de él se nos abre la posibilidad de intervenir en el aula con un programas pero que, en este caso, no va dirigido a posibles alumnos con déficit mental o sensorial. Es al contrario. El programa va hacia el contexto. Hacia los estudiantes sin discapacidad.

Tampoco es un programa más de modificación de actitudes. Va más allá de esto. Sus autores explican que precisamente esos programas que buscan la mejora de las actitudes pueden generar buenas e intencionadas respuestas hacia los compañeros con discapacidad pero no están libres de generar múltiples respuestas compasivas hacia este grupo de iguales y hacer creer que el mundo de las discapacidades es algo dependiente y lastimoso:

Por un lado, sería importante, situación que no se menciona en la descripción del programa, que fueran los propios alumnos con discapacidad los que aportaran desde sus experiencias vividas diversos ejemplos hipotéticos con sus consiguientes vías de solución. Sin anular la intervención más preventiva que pudieran tener los profesores e incluso sus compañeros, la suma de todas las perspectivas enriquecerían esos *ejemplos hipotéticos*.

Pero por otro lado, habría que considerar que la misma idea puede extenderse también a cualquier otro alumno que se considere que está vivenciando situaciones de exclusión. Muchas veces, como pasa con una persona con discapacidad, los propios compañeros no han aprendido a actuar de la manera correcta cuando alguien se comporta con mucha timidez o cuando una compañera se ha quedado embarazada a los trece años; nadie les ha enseñado ni le ha mostrado cómo comportarse ante estas situaciones. La indiferencia o rechazo con que actúan puede ser debida a un simple “*es que no sé qué decirle*”. Los ejemplos hipotéticos serían una buena estrategia. Los autores proponen esta fórmula al inicio de una discusión pero desde estas páginas podríamos proponer que fueran un instrumento generalizado para todos los alumnos de clase y en cualquier momento del proceso de convivencia que se genera en el aula.

No quisiéramos cerrar este módulo sin hacer una advertencia. Este capítulo, al igual que los restantes, podrían prologarse más allá de los límites que le hemos marcado. Las investigaciones que ejemplifican los enfoques que hemos explicado pueden prolongarse. Lo importante es que el lector sepa discriminar ante cualquiera de ellos cuál es la tendencia que está incorporando y cómo debería haberse realizado la investigación descrita. No olvidemos que lo importante en el grupo de iguales de un aula es escuchar siempre a todos, pensar que no son sólo los compañeros con déficit los que generan instantes de exclusión y que no basta con modificar las actitudes o enseñar estrategias cognitivas sólo hacia estos colectivos. Una vez más ocurre que la diversidad en el aula es más amplia de lo que podemos considerar y los problemas que puede generar esta heterogeneidad suele tener su punto inicial en el contexto más inmediato ya que es allí donde se van a producir todas las interacciones.

MOD 3

ACTIVIDADES

1. A partir de tus experiencias vividas trata de incrementar el estudio de Navarro (2002) y expón procesos de exclusión que recuerdes haber tenido desde tu grupo de iguales y a qué se debían
2. Realiza una entrevista personal a algún alumno que se perciba bajo observación que está siendo excluido en su aula. Resume las consideraciones que expone.

BIBLIOGRAFÍA

1. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996): Escuela y Tolerancia. Madrid: Pirámide.

LACASA, P. y HERRANZ, P. (1995): Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales. Madrid: CIDE- Ministerio de Educación y Ciencia.

2. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (1995): Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.

ARRAIZ, A. (1985): “Estudio descriptivo de las actitudes de padres, niños y maestros de la escuela primaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza”. *Tesis de licenciatura sin publicar*.

BARTON, L (1998) (comp.): Discapacidad y Sociedad. Madrid y Coruña: Morata-Paideia.

BLACHER-DIXON et al (1980): “Mainstreaming at the early childhood level: current and future perspectives”. *Mental Retardation*, 19: 235-241.

CORMAN, L y GOTTLIEB, J. (1978): “Mainstreaming mentally retarded children: a review of research”. En N.R. Ellis (Ed.): *International Review of Research in Mental Retardation*, vol.9. New York: Academic Press.

DRAKE, R.F. (1998): “Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales”. En L. Barton (comp.): *Discapacidad y Sociedad*. Madrid y Coruña: Morata-Paideia.

FORTES, A. (1994): Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito. Málaga: Aljibe.

GARCÍA PASTOR, C. (2000): “Diversidad: retórica y práctica”. En Sociedad Española de Pedagogía: *Hacia el tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

— (2001): “Diversidad: de la teoría a la práctica”. En Domenech, J.L. y López, H. (coord.): *V y VI Jornadas Interdisciplinarias de Educación Especial (1999-2000)*. Alcoy: Marfil.

HAZZARD, A. (1983): “Children’s experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons”. *Journal of Special Education*, 17, 131-139.

JOHNSON , D.W, JOHNSON, R,T (1980): “Integrating handicapped students into the mainstream”. *Exceptional Children*, 47. 90-98.

LACASA, P. y HERRANZ, P. (1995): Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales. Madrid: CIDE- Ministerio de Educación y Ciencia.

MANZARBEITIA , B. (1990): “¿Cómo perciben sus compañeros al niño con necesidades educativas especiales?”. *Padres y maestros*, 155. 9-12.

MARCHENA, R. (2002): “Diversidad entre iguales en la Educación Secundaria”. En D. Forteza y M.R. Rosselló (coord.): *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

- NAVARRO, M. J. (2002): “Procesos de exclusión vividos por alumnos universitarios”. En D. Forteza y M.R. Rosselló (coord.): *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- OLIVER, M. (1998): “Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada”. En L. Barton (comp.): *Discapacidad y Sociedad*. Madrid y Coruña: Morata-Paideia.
- SANZ DEL RÍO, S. (1995): Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: Panorama Internacional. Madrid: Real Patronato de prevención y atención a personas con minusvalías.
- SALEND,S.J.-KNOPS, B. (1984): “Hypothetical Examples: A cognitive Approach to Changing Attitudes towards the Handicapped”. *The Elementary School Journal*, 85: 229-236.
- SIMPSON, R.L. (1980): “Modifying the Attitudes of regular Students toward the Handicapped” *Focus on exceptional Children*, 13 (3): 1-11.

MOD 3

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. ¿Qué aspecto de las teorías de Vygotski ha derivado al estudio del grupo de iguales en el aula?
2. ¿Qué acontecimiento social y educativo llevó a que se incrementaran los estudios sobre el grupo de iguales desde el punto de vista de la aceptación de las diferencias?
3. Bajo una *visión individual* interesa sólo investigar cómo es la relación del grupo de clase con el alumno integrado o con déficit.

VERDADERO

FALSO

4. ¿Cuáles son los principios que acogen las investigaciones actuales sobre el grupo de iguales?
5. Al averiguar lo que pensaban los alumnos con déficit del centro expresaron que se sentían muy bien y que sus compañeros mantenían buenos instantes de comunicación con ellos (Fortes, 1994).

VERDADERO

FALSO

6. Los alumnos que no tienen déficit apenas viven procesos de exclusión (Navarro, 2002).

VERDADERO

FALSO

MOD 3

7. Los estudiantes de Secundaria que el profesor cataloga como alumnos con *problemas de conducta* expresan que se sienten mal en clase porque sus compañeros le rechazan (Marchena, 2002).

VERDADERO

FALSO

8. Según el estudio que se refiere en la pregunta anterior, ¿en dónde sitúan la mayoría de los alumnos que se sienten mal en clase el origen de su disconformidad?
 - a. En sus propias características personales
 - b. En los comportamientos del grupo clase
 - c. En la forma de actuar el profesor

9. ¿Qué son los *ejemplos hipotéticos*?

10. Las habilidades sociales es un aprendizaje que debe ir dirigido fundamentalmente a los estudiantes con déficit para que así se integren mejor en su grupo de iguales.

VERDADERO

FALSO



MÓDULO

4...

**LA DISCAPACIDAD: FACTOR
DESIGUAL EN LAS RELACIONES
AFECTIVO-SEXUALES**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LOS PREJUICIOS EN LOS TEMAS DE SEXUALIDAD Y DISCAPACIDAD

1.1. Un espacio desolado

1.2. Las voces silenciadas

1.3. Las dificultades para encontrar pareja

2. SEXUALIDAD Y DEFICIENCIA MENTAL

2.1. Manifestaciones sexuales más habituales

2.2. Deficiencia mental y descendencia

3. LOS ABUSOS SEXUALES

3.1. Cuándo se producen

3.2. Factores que lo facilitan

3.3. Consecuencias de los abusos sexuales

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

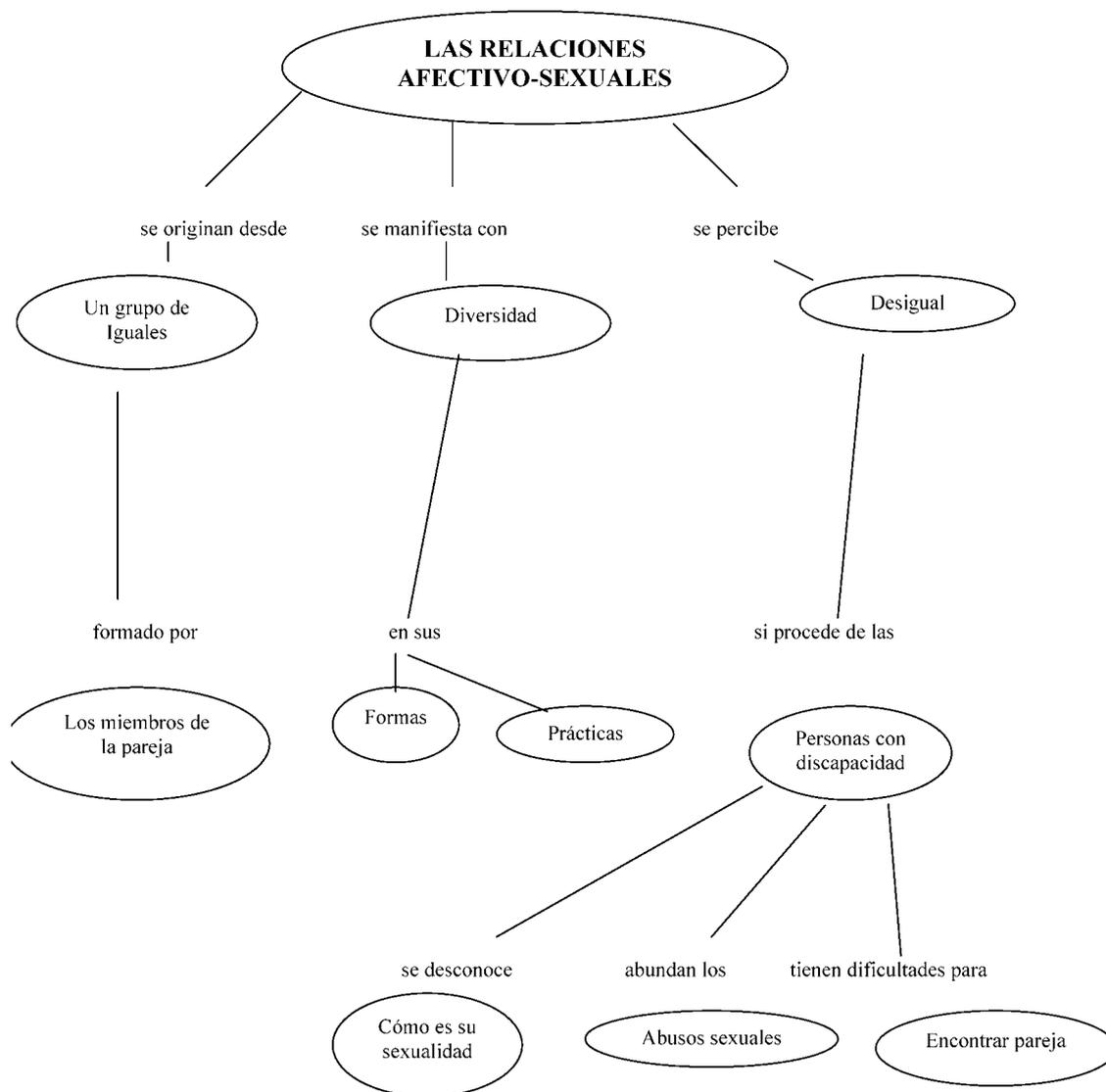
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

Desde este módulo, podríamos analizar muchos temas. Pero los límites espaciales impuestos a la publicación nos lleva a tener que limitar y concretar nuestras ideas. Hemos optado por centrarnos en una forma de sexualidad que todavía continúa siendo rechazada e incluso anulada por muchos sectores sociales. Vamos a tratar el mundo del amor y el sexo en las personas con discapacidad.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Adquirir una concepción amplia y un respeto hacia la diversidad que puede presentar la pareja en su constitución y en sus prácticas, siempre y cuando no estén implicando una desigualdad evidente.
2. Tomar conciencia de los prejuicios sociales asociados al mundo afectivo-sexual de las personas con discapacidad.
3. Ponerse en contacto con testimonios directos de personas con discapacidad expresando sus opiniones al respecto.
4. Conocer algunas de las manifestaciones sexuales de las personas con deficiencia mental y considerarlas una consecuencia de las discriminaciones sociales que vivencian.
5. Analizar el porqué se producen los abusos sexuales, qué factores lo facilitan y qué consecuencias acarrea a la persona que los sufre.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LOS PREJUICIOS EN LOS TEMAS DE SEXUALIDAD Y DISCAPACIDAD

Desde este epígrafe comenzaremos a explicar cómo la sexualidad en las personas con discapacidad constituye un tema que la sociedad no aborda en la dimensión que debiera hacerlo. Hay muchas evidencias que muestran esta temática alejada del interés de la población; a la persona con discapacidad le negamos esta dimensión. Para contrarrestar esta percepción equivocada hemos seleccionado en un segundo punto testimonios reales de personas con déficit que nos denuncian con dureza el error que hemos elaborado en torno a este asunto. Cerramos el apartado analizando las dificultades –en su mayoría sociales– que suelen tener estas personas para poder formar una pareja.

1.1. Un espacio desolado

Los temas afectivo-sexuales de las personas con discapacidad siguen mantenido una constante aún en nuestros días. A pesar de los movimientos renovadores tendentes a la normalización y a la existencia del llamado modelo social de la discapacidad, estamos ante una temática que continúa cubriéndose con la carpa del tabú, del rechazo o de las prohibiciones. El sexo y el amor no han gozado de prioridad en los estudios universitarios y en las investigaciones. Continúan siendo protagonistas del mayor de los espacios desolados.

Es cierto que se está atendiendo –con más o menos acierto– el tema de la vivienda, el transporte, la educación y otras necesidades de las personas con discapacidad. Sin embargo, en ninguno de estos programas que luchan activamente por la inserción social, se mencionan los factores relacionales y sexuales. En muchos centros de día a estas personas se les niega la intimidad o la oportunidad de establecer relaciones amorosas o sexuales. Hay autores que se preguntan si este fracaso en dar prioridad a temas tan importantes para la mayoría de los adultos, incluso los que tienen una discapacidad, no estará reflejando un fracaso en considerar la humanidad de los discapacitados en toda su extensión.

Esta situación está dando lugar a que ni los profesionales, ni los afectados, ni las familias, ni la sociedad en general sepan qué hacer, cómo resolver o a qué atreverse en estos asuntos. Shakespeare (1998) –sociólogo experto en temas de sexo y discapacidad– justifica esta situación explicando que predomina en nosotros un modelo de tragedia médica que define a los discapacitados por la idea del déficit, y la sexualidad o no es un problema, porque no es un tema, o es un tema, porque se considera que constituye un problema.

MOD 4

Según este autor a las personas con discapacidad se les infantiliza, especialmente a aquellos a los que se considera dependientes. Al hacerlo se les niega el rol de sujetos activos, en consecuencia, se debilita su sexualidad. Pero ocurre la paradoja de que el proceso se produce también al revés. El supuesto de asexualidad es un factor que contribuye a menospreciar a los discapacitados. Ocurriría lo mismo que con los niños y las personas mayores. Porque no existe en ellos el sexo, no podemos decir que son como los demás adultos.

Acontece también, siguiendo con los argumentos de Shakespeare (1998), que las veces que se ha abordado la dimensión sexual en esta población se ha hecho percibiendo en ellas una sexualidad desviada. Existe un estudio clásico sobre los comportamientos sexuales en la ceguera de Lemert (1951) donde se llega a afirmar que poco se conoce acerca de la vida sexual de la persona ciega sola, o lo que es lo mismo, que la masturbación se constituye como única práctica sexual en estas personas.

A esta situación habría que añadir que muchas veces las personas con discapacidad no son bien recibidas en situaciones en que está previsto el sexo. Por ejemplo, en los clubs nocturnos y las sedes sociales se procura atraer a gente joven, guapa y que responda a los cánones de belleza que imponen los medios de comunicación. Cuando se enfrentan a una persona con discapacidad no se les ve atractivos sexualmente y se les niega, alegando otras razones, la entrada a esos locales. Sumaríamos a este hecho la existencia de múltiples barreras arquitectónicas en estos lugares: escaleras, puertas estrechas, luces que se encienden y apagan, humo, ruido... todo ello puede dejar fuera de juego a muchos chicos y chicas con discapacidad.

Humphries y Gordon (1992) refieren que otro factor que mueve a no querer contemplar la sexualidad de estas personas sería el temor a que éstos se junten entre sí y engendren a otros discapacitados. Habría detrás un prejuicio sobre la pureza racial o nacional. Posiblemente estamos

ante un miedo subjetivo, irracional y que se puede relacionar con los temores al mestizaje. No estaría fuera de lugar en estos casos el reflexionar sobre el hecho de que en las sociedades occidentales la mayoría de las discapacidades son productos de un accidente o de un proceso de envejecimiento, donde no ha intervenido un gen defectuoso.

Ante esta situación tan desolada con respecto a la vida sexual de las personas con discapacidad, deberíamos plantearnos que mientras estemos vetando esta temática estaremos también negando la formación que estas personas –al igual que cualquier otra– precisan en este ámbito. Estamos obstaculizando, además, sus impulsos, sus necesidades de afecto. Sucede asimismo en todo este entramado una evidente contradicción: les estamos tratando de enseñar a que se desenvuelvan autónomamente en un medio que, nos guste o no, está totalmente sexuado. La sexualidad está presente en los amigos, en los medios de comunicación, en las diversiones, en la vida entera. Pero hacemos como si no existiese.

Sería conveniente que reflexionásemos si es viable continuar en esta situación. No hay que olvidar que la ignorancia de las “reglas del juego” puede dejar a estas personas inermes y vulnerables a múltiples riesgos.

1.2. Las voces silenciadas

Una de las primeras evidencias que surgen cuando nos acercamos a este tema –como ocurre en los ámbitos que hemos descrito en temas anteriores– es que los todavía escasos estudios que existen al respecto están controlados o por las familias o por profesionales de los medios sanitarios, psicológicos y sexológicos. Parece ser que la voz y la experiencia de las personas con discapacidad están ausente en casi todos los casos. Asomarse a sus testimonios¹ puede convertirse en un excelente recurso que nos haga cambiar con rapidez muchos de nuestros estereotipos al respecto.

Una mujer con discapacidad expresaba así los prejuicios que percibe en las personas que no tienen discapacidad sobre el tema de la sexualidad que ellos vivencian:

- Que somos asexuales, o en el mejor de los casos, sexualmente incompetentes.
- Que no podemos ovular, menstruar, concebir ni dar a luz, tener orgasmos, erecciones, eyaculaciones ni fecundar.
- Que si no estamos casados o con una relación estable es porque nadie nos quiere, y no porque sea nuestra decisión personal permanecer solteros o vivir solos.
- Que si no tenemos un hijo, debe ser causa de profunda lástima, e igualmente nunca se puede deber a nuestra elección.
- Que cualquier persona no discapacitada que se case con nosotros lo tiene que haber hecho por uno de los siguientes motivos sospechosos, y nunca por amor: el deseo de esconder sus propias deficiencias en las evidentes de su compañero discapacitado; un deseo altruista y piadoso de sacrificar su vida en nuestro cuidado, algún tipo de neurosis, o sencillamente la típica caza de fortuna.

1 Todos los testimonios que aquí recogemos están extraídos del capítulo “Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad” del libro que coordina Barton (1998).

- Que si nuestro compañeros también es discapacitado, nos hemos juntado precisamente por esta circunstancia, y no por cualquier otra cualidad que podamos poseer. Cuando escogemos “a los de nuestra clase” así, el mundo de los no discapacitados se siente aliviado, naturalmente hasta el momento en que decidimos tener hijos; entonces se nos considera irresponsables.”

El siguiente testimonio es el de una mujer que está expresando la idea que antes explicamos. Cómo el resto de las personas dan por hecho que la sexualidad es algo apagado y sin importancia en la vida de estas personas:

Estoy segura de que las otras personas lo primero que ven es la silla de ruedas, después a mí y después a la mujer, si es que ven algo. Un amigo íntimo daba por supuesto que el sexo para mí era algo del pasado. Creo que es una idea que comparte la mayoría de las personas. Es posible que no tenga razón de ser, pero influye en la imagen que tengo de mí misma.

La descripción que leemos ahora la hace también una mujer pero en este caso sobre su propio físico. Es realmente impactante los sentimientos de infravaloración y desprecio que sienta esta persona hacia sí mismo por las características que presenta su cuerpo. No cabe duda que la idea estrecha de belleza física que se airea en los medios de comunicación estaría contribuyendo a sentir una mayor opresión en esta persona:

MOD 4

Cuando intento mantenerme erguida, se me caen los hombros y la pelvis se adelanta, de manera que mi figura se convierte en una “S” de huesos. Debido al encogimiento, un hombro queda más elevado que el otro y llevo uno de los brazos doblado, delante, y los dedos torcidos hasta formar una garra. El brazo izquierdo y la pierna izquierda se han quedado como dos palillos, y siempre procuro tenerlos ocultos. Cuando pienso en la impresión que mi cuerpo debe producir a las personas, me siento ridícula, incluso repugnante.

En el siguiente fragmento encontramos cómo un varón con discapacidad está vivenciando los acercamientos que las personas de otro sexo tienen hacia él. La inconformidad sobre la manera en que sucede se detecta entre las líneas que se describen:

Me he dado cuenta de que algunas chicas salen conmigo porque quieren cuidarme, soy el niño que llevan en el cochecito, me llevan de paseo por todas partes, y no se hacen a la idea de que me puedo excitar. También hay mujeres que vienen a verte en el pub y se acercan y empiezan muy amables y se te sientan en la rodilla, se mueven y dicen “¡Ooooh!” y uno piensa: “¡Para! ¡No puedes hacer eso...!” Estoy seguro de que también ocurre al revés, la actitud de los hombres hacia las mujeres discapacitadas en situaciones similares, creen que no hace daño... Y en cualquier caso, siempre me parece que lo que pasa es que se supone que estás orgulloso de que le gustes a esa mujer, porque no son discapacitados, deberías sentirte honrado, y por esto a veces las personas no discapacitadas me revientan.

Es ahora otro chico el que describe la misma perspectiva anterior pero en este caso se muestra una respuesta de rabia ante la percepción equivocada que muchas chicas tienen de lo que es la sexualidad en el varón con discapacidad:

advertir que no está carente riesgos. De todos es sabido que un internauta se puede poner en contacto, sin saberlo, con cualquier tipo de persona, incluidas aquellas que tan sólo buscan la materialización de alguna perversión sexual. Se tienen referencias de un grupo de personas –por decirles de alguna forma– que buscaban a hombres y mujeres a quienes se les había amputado algún miembro para tener nuevas experiencias sexuales.

Todas estas indicaciones nos vuelven a recordar las frases que en el primer módulo explicábamos. No cabe duda que los problemas de las personas con discapacidad son sociales más que individuales. Las posibilidades de emparejar como lo hace la mayoría de las personas será una realidad accesible cuando todos los transportes estén adaptados, cuando en los lugares de ocio (bares, cafeterías, restaurantes, discotecas...) se pueda entrar sin dificultad, en el momento en que el trabajo de las personas con déficit sea una realidad o cuando el resto de la población respete y no infravalore las singularidades que éstos presenten. En definitiva, cuando se cree una sociedad nueva en que nadie esté excluido de antemano.

No debemos cerrar este apartado sin referirnos a lo que ocurre con algunas parejas cuando la discapacidad aparece a lo largo de su vida por algún accidente o enfermedad. Hay referentes teóricos que explican que la insuficiencia que se adquiere se interpone de manera considerable en la relación personal de los cónyuges, conllevando unas consecuencias psicosexuales de lo más traumáticas. Todo parece indicar –para tristeza del género femenino– que si es el varón el que queda discapacitado, la pareja tiene altas probabilidades de continuar. No ocurre lo mismo al revés, ya que las mujeres discapacitadas suelen ser abandonadas por sus compañeros.

Shakespeare (1998) describe un caso real en el que una mujer se sentía extremadamente desgraciada y celosa porque su compañero tenía otros amantes porque –según palabras textuales del marido– quería hacer el amor con una mujer que pudiera abrir las piernas como conviene. Ante esto se sentía atrapada porque dependía de él y, aunque deseaba separarse, comprendía que no era lo más adecuado. Por otro lado, su marido decía que no la podía dejar porque creía que nadie como él podía atender sus necesidades físicas.

MOD 4

2. SEXUALIDAD Y DEFICIENCIA MENTAL

Hasta este momento hemos tratado la sexualidad en las personas con discapacidad pero sin hacer especificaciones en torno al déficit que está originando esas discapacidades. En este apartado vamos a explicar una singularidad que es posible que, desde la generalidad antes expuesta, no podamos entenderla en toda su dimensión. Nos referimos a las relaciones afectivo-sexuales que pueden mantener las personas con deficiencia mental.

2.1. Manifestaciones sexuales más habituales

Es frecuente encontrar un listado descriptivo con las características de las manifestaciones sexuales que se observan en los comportamientos de las personas con deficiencia mental. Pero desde este apartado convendría que reflexionemos que esas manifestaciones son las que están sucediendo hoy en día, donde la sociedad –como explicamos en el punto anterior– ha puesto límites a la mayoría de sus líneas de expresión afectivo-sexual.

Para concretar esta idea recurriremos a la descripción de las manifestaciones sexuales que el Equipo Hermes (2001) elaboró a partir de la clasificación tradicional de deficiencia mental:

en la medida que interaccionamos con una pareja. Las experiencias vividas nos permiten, por ejemplo, aprender a realizar el coito. Los chicos y chicas con deficiencia mental no presentan este repertorio sexual porque están despojados de la interacción en pareja. El resultado, por lo que hemos descrito, es una práctica sexual sumergida en los pocos recursos que quedan cuando está ausente la segunda persona.

En definitiva, no podemos afirmar que las manifestaciones sexuales de las personas con deficiencia mental sean diferentes a las nuestras. Son las que, con escasos recursos y sin que medie aprendizaje alguno, se van fraguando. A la sociedad se le olvidó que también aquí necesitan apoyos para aprender. Como la mayoría de nosotros. Por tanto, habría que afirmar que las manifestaciones sexuales de las personas con deficiencia mental, en igualdad de condiciones, podrían ser similares a las del resto de la población. Como esto no está sucediendo así, se nos antoja decir –de manera equivocada– que ellos poseen manifestaciones sexuales diferentes.

En una línea similar se posicionan las afirmaciones de Espinosa *et al* (1995). Estos autores refieren que no podemos afirmar, como suele hacerse desde muchos ámbitos, que las personas con deficiencia mental se masturban más que el resto de la gente. Lo que sí ocurre es que, si se aburren, se sienten solos o no encuentran otra forma de estimulación, entonces la masturbación se puede convertir en una ocupación total. La solución estaría más en las causas que en los efectos. O lo que es lo mismo, si una persona se siente sola o no aceptada como tal, es obligación de todos ofrecer más muestras de afecto, amor y apoyo, no solo en el sentido físico del término –con besos y caricias– sino también ofreciendo actividades cotidianas para que puedan canalizar sus sentimientos y posibilidades.

De la misma manera se explican estos autores la presencia de casos de homosexualidad en jóvenes con deficiencia mental. La vida marginada en la que no se les enseña habilidades de comunicación con el sexo opuesto y la convivencia casi continua en residencias no mixtas, podría ser la causa de esas manifestaciones. No olvidemos que algunos de ellos pueden llegar a mantener prácticas bisexuales.

Se percibe también, por parte de algunas familias, que se suele aceptar mejor una relación homosexual por ser la alternativa menos arriesgada para que sus hijos expresen la sexualidad ya que quedan eliminados los embarazos no deseados. Esto no implica que los padres acepten públicamente esta situación. Normalmente lo esconden.

2.2. Deficiencia mental y descendencia

En la medida que avanzamos sobre la normalización de las relaciones sexuales de las personas con deficiencia mental, entran en escena nuevos temas que hay que plantearse. Desde ellos se van generando múltiples necesidades de formación tanto en los afectados como en las familias.

Estaría por un lado el derecho de las personas con discapacidad psíquica a tener hijos. Consideramos que esta temática, al igual que ocurre con cualquier persona no deficiente mental, no debe tratarse nunca desde la generalidad. No pueden ser válidas las estrategias enunciadas que establezcan una pauta concreta para cualquier persona con este déficit. Este derecho deberá siempre ser abordado desde cada caso particular, sopesando no sólo las características de la persona con discapacidad sino también las del entorno familiar y social en que se desenvuelve.

Desde esta perspectiva contextual que rodea a una persona con deficiencia mental habría que tener en cuenta algunas cuestiones. Es cierto que no todas las que vamos a citar se encuentran en todos los ambientes familiares de manera automática. Puede haber excepciones. Una de las

primeras cosas que sucede es que, en caso de producirse un embarazo, normalmente van a ser los padres de la chica con discapacidad los que se harán cargo de la responsabilidad de criar al niño que ha nacido. Y es aquí donde aparecen algunas dificultades obvias.

Habría que tener en cuenta que si son los abuelos los que se ocupan, aparecerá en ellos la angustia y el temor de que este niño quede desvalido prematuramente en caso de que los abuelos fallezcan. A su vez, no hay que olvidar que actuar como padres a cierta edad es agotador e inadecuado para la correcta educación del niño que, aunque no lo queramos reconocer, va a vivir en una situación anómala.

Si los abuelos no viven o no están en condiciones de salud para hacerse cargo del recién nacido, será preciso que alguien más de la familia se haga cargo. Y esto no siempre es posible.

Puede aparecer de manera paralela otro factor que haga más difícil la situación. Surge la cuestión de si los padres con discapacidad cuentan con ingresos suficientes para mantener una familia. Las ayudas sociales son para el niño siempre y cuando tenga discapacidad. De lo contrario, se mantendrá sólo la ayuda a los padres por el déficit que éstos presentan pero no por el nuevo hijo.

Una posibilidad no apuntada que posibilitaría el alivio a esta situación es que el hijo conviviese fundamentalmente con uno de los padres, en este caso, el que no tenga discapacidad. Pero esta solución no siempre es fácil. Quizá sea más viable cuando el que posee el déficit es el padre y no la madre. En caso contrario, las cosas se complicarían.

En algunas familias se recurre al aborto. Es obvio que esta fórmula suele permanecer en la sombra por la polémica social y moral que existe al respecto. No obstante la ley de aborto acoge si lugar a dudas este supuesto ya que en muchos casos se puede sospechar el riesgo de discapacidad psíquica para el futuro hijo cuando los padres son portadores de un déficit. Refiere el Equipo Hermes (2001) que existe una dificultad añadida para poner en práctica el aborto en estos casos. Normalmente se conoce el embarazo más tarde de lo habitual, por lo que posiblemente se rebase el plazo de 22 semanas de gestación establecido por la ley para poder practicar un aborto.

La adopción ha planeado como otra posible salida cuando los factores familiares han sido eminentemente negativos. En estos casos han surgido problemas cuando los futuros padres adoptivos se enteran de la situación. Algunos de ellos exteriorizan ciertos temores por la posible carga genética que podría transmitirse a los descendientes.

De cualquier forma, todo este rosario de obstáculos convierten este tema en una de las situaciones más temidas por las familias. Incluso este temor es el que condiciona ampliamente la actitud hacia la sexualidad de estas personas: las tendencias a reprimir cualquier conducta sexual, la sobreprotección, los castigos, las reprimendas ... y un variado repertorio de respuestas de negación a la sexualidad de estas personas tienen, por tanto, el origen en el riesgo de tener procreación.

Es cierto que puede haber una propensión mayor en las mujeres con discapacidad mental a quedarse embarazadas. El Equipo Hermes (2001) señala algunos factores que lo propician:

- Desconocen el uso de los métodos anticonceptivos eficaces, entre otras cosas, porque nadie se los ha enseñado
- Son más vulnerables a sufrir abusos sexuales, como veremos en el siguiente punto de este módulo.

- Si no se les ha enseñado, es lógico que no hayan aprendido a controlar sus impulsos sexuales
- No siempre han aprendido y comprendido la relación causa-efecto entre coito y embarazo

Contrasta con esta información los estudios realizados desde el ámbito médico, aunque es verdad que ha sido a partir de personas con Síndrome de Down. Parece que hay datos que confirman que estas personas poseen una fertilidad notablemente reducida. Sólo se conoce un caso documentado de un hombre con este síndrome que llegó a ser padre. No hay acuerdo sobre las causas de la esterilidad que presentan muchos de ellos. Se habla de posible *interrupción espermato-génica* (carencia de producción de semen), de *oligospermia* (poca cantidad de espermatozoides), anomalías urogenéticas, *criptorquidia* (testículos que no descienden al escroto y permanecen en la cavidad abdominal), *hipospadia* (malformación del pene), etc.

En cuanto a las mujeres, existe también una disminución de la fertilidad pero no se dispone de datos muy fiables. Lo que sí es cierto es que el embarazo de una mujer con Síndrome de Down es calificado de riesgo ya que muchas chicas de este grupo sufren trastornos vasculares y cardíacos o disfunciones tiroideas.

Hay que tomar con precaución esta información porque no hay que olvidar que la deficiencia mental no sólo aparece en las personas con este Síndrome. Sobre el resto de los casos no tenemos estudios médicos rigurosos. No olvidemos que la incidencia es escasa o si se produce, suele ocultarse.

A estas referencias habría que anexas la información también médica que advierte del índice más alto que tienen unos padres con déficit de tener descendencia con las mismas características. No obstante, los estudios no son muy determinantes ya que no existe un censo de casos reales por las causas que antes establecimos.

MOD 4

A pesar de este panorama creemos que el tema de la descendencia y, en consecuencia, de posibles matrimonios entre personas con deficiencia mental no debe ser nunca rechazado. Al igual que sucede con otras problemáticas vemos unos factores que actúan como obstáculos pero que proceden más del ámbito psicológico y social que biológico.

Casado y Lezcano (2002) plantean que de la misma forma que se han creado servicios de apoyo a la inserción laboral, centros de ocio, centros de formación, fundaciones tutelares para personas sin familia, etc, deberían crearse también fundaciones o servicios de apoyo para los padres y madres con discapacidad. Desde estos sectores se proporcionaría ayuda, asesoramiento, orientación para que así participasen padres e hijos, al igual que los de la población general, de un ambiente apto para el buen desarrollo personal educativo, afectivo y personal. Gafo (1989) denomina a esto *matrimonios protegidos*.

A pesar de estas posibles estrategias, consideramos que debe tener prioridad la educación sexual de todos los jóvenes con deficiencia mental. Los métodos anticonceptivos deben incorporarse como un contenido curricular clave en cualquier programa de formación personal que reciba un chico o chica de estas características. Pero si bien esto es muy importante, superaría esta necesidad la importancia que tiene el que las familia –y la sociedad con ellas– asuman un cambio de pensamiento en todas estas cuestiones. Recordemos una vez más que los problemas de las personas con discapacidad son más sociales que personales.



3. LOS ABUSOS SEXUALES

Normalizar las relaciones sexuales de las personas con discapacidad puede ser confundido con participar en actividades perjudiciales e inadecuadas que en ningún momento deben significar el acceso de la persona con déficit al mundo de las vivencias sexuales. Estamos refiriéndonos a los abusos que suelen producirse en este ámbito. Es éste un riesgo al que cualquier chico o chica puede estar expuesto pero no cabe duda, tal como vamos a comprender desde este apartado, que los que tienen una discapacidad presentan mayores probabilidades de sufrirlo.

3.1. Cuándo se producen

Unos meses antes de publicarse este volumen, llegaba la noticia que en la ciudad de Las Palmas el peluquero que atendía desde hacía años a un joven con deficiencia mental había tenido con él un altercado. Durante varias semanas, con el pretexto de “cierra la puerta que ya nos vamos”, le realizaba “inocentes” tocamientos que el chico no llegaba a discriminar. Hasta que llegó un día en que intentó realizarle una penetración anal. El muchacho no se dejó, se produjo un forcejeo y se hicieron evidentes los hechos que sucedían.

Se considera abuso sexual a toda actividad, con o sin contacto físico, de explotación sexual y emocional de otro valiéndose de la mayor capacidad intelectual, edad (más de cinco años de diferencia), posición de poder o credibilidad sobre la persona afectada. Es evidente que lo que acabamos de contar que sucedió en nuestra ciudad era –sin lugar a dudas– un abuso sexual.

Hay personas que les parece impensable que las personas con discapacidad puedan enfrentarse a abusos sexuales y más teniendo en cuenta que estamos en el siglo XXI. Sin embargo es evidente que tanto los niños como los adultos lo sufren en un grado desproporcionado. Aunque hay que tener en cuenta que éstos son también viables en el resto de las personas. El índice de incidencia en España se puede situar en el 20% de la población total. Pero a pesar de esta realidad los chicos y chicas con discapacidad doblan las posibilidades de sufrir estos abusos que el resto de los compañeros.

Pero una de las cuestiones que suelen ser más chocantes es que los protagonistas de estos acontecimientos suelen ser las personas más cercanas a la población con discapacidades. Los cuidadores, los profesionales, los vecinos y, a veces, los propios padres se convierten en los abusadores. Abordaremos en el siguiente punto la razón de estas singularidades.

3.2. Factores que lo facilitan

Wescott (1993) realizó un estudio en el ámbito inglés y llegó a la conclusión que existen en estos colectivos una serie de factores que les hace ser más vulnerables al tema. La comunicación, el internamiento, la dependencia, y determinados mitos justificativos de carácter erróneo serían focos diversos capaces de generar el abuso sexual.

En cuanto a la *comunicación* es evidente que provoca una mayor vulnerabilidad a este riesgo el hecho de no poder expresar lo que ocurre o ha ocurrido por parte de la persona víctima del abuso. Esto implica que no se pueda muchas veces intervenir ni prevenir y que quienes abusan se inclinen más por este tipo de personas.

La ausencia de comunicación no es solo la incapacidad de articular palabras, sino las escasas probabilidades de que se les crea cuando hablan. Estas circunstancias comunicativas se hacen evidentes en las personas sordas y en las que tienen deficiencia mental. No obstante existen una serie de conductas no orales que se consideran indicativas de experiencias de abusos sexuales anteriores. Según Wescott (1993) la excesiva masturbación o la exagerada exhibición sexual pueden estar indicando que se ha producido este fenómeno.

El *internamiento* o la estancia prolongada en centros suelen ser también situaciones en donde se produce el acoso y la intimidación con más frecuencia que en el mundo exterior. No olvidemos que allí hay más oportunidades para que existan víctimas dados los ambientes de poder, las jerarquías y los rangos. Estos aspectos generan una mayor vulnerabilidad sobre todo en los más jóvenes o los que tienen insuficiencias más graves. Y hay que tener en cuenta que no sólo se va a producir el abuso por parte de los educadores y cuidadores. Los compañeros discapacitados también pueden convertirse en sujetos activos con respecto a sus iguales.

Un tercer factor que principia el aumento a sufrir abusos sexuales es la *dependencia* a otras personas que la mayoría de ellos tienen. Además de ser más débiles y menos capaces de defenderse físicamente o de escapar en caso de apuros, casi todos deben ser aseados, drogados o vestidos por una segunda persona. Por esta razón los cuidadores profesionales suelen ser en diversas ocasiones los abusadores.

Se añade a esta dependencia lo acostumbrada que suele estar una persona con discapacidad a que se invada su intimidad en muy diversas ocasiones. Las revisiones médicas suelen ser una de las situaciones que crean esta sensación. Al final, la chica o chico discapacitado no sabe si le están haciendo un reconocimiento o le están realizando un toqueteo. El testimonio de una mujer recogido por Wescott (1993:17) da fe de lo que decimos:

MOD 4

Las experiencias médicas que tuve me hicieron muy vulnerables al abuso, me parecía que era lo mismo que todo lo demás que me hacían, así que no sabía distinguir... no hay forma de poder negarse a lo que te hace un médico, porque vaya si lo hacen cuando eres una niña, y no tienes elección... Lo que hacían los médicos, me levantaban el camisón, me tocaban y me apretaban aquí y allá sin pedirme permiso, sin hacer nada, y no importaba que estuviera delante un montón de personas. No le dije que no a ningún médico, en realidad el camillero no me hacía nada diferente de lo que habían hecho todos los médicos o enfermeras.

Parece, por tanto, que el proceso de revisión médica tiene mucho de intromisión y se piensa que a los discapacitados no les importa en absoluto. En esos momentos se les enseña a estar quietos, a obedecer y a dejarse hacer. Cuando el médico se vaya y venga cualquier otra persona con bata blanca, podrá hacer lo que quiera.

La presencia de determinados *mitos* –sin fundamento y totalmente erróneos– pueden actuar de justificación ante la persona que comete el abuso. A veces se piensa lo siguiente:

- Las personas con discapacidad psíquica no reciben daño por mantener contactos sexuales, pues no lo entienden ni les afecta
- A estas personas les gusta mucho la sexualidad, por lo que en realidad son ellos los que buscan y provocan estas relaciones
- Si tienen relaciones sexuales con alguien por quienes sienten afecto, esto les agrada y no puede hacerles daño.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. ¿Qué ocurre, con respecto a la dimensión afectivo-sexual de las personas con discapacidad, si los infantilizamos y sobreprotegemos?

VERDADERO

FALSO

2. Las veces que se ha abordado la dimensión sexual en la población con discapacidad se ha hecho percibiendo en ellas una sexualidad desviada.

3. Puede haber todavía prejuicios sobre pureza racial detrás de la posibilidad de que una persona con discapacidad tenga procreación.

VERDADERO

FALSO

4. Cuando las mujeres quedan discapacitadas tienen más posibilidades de quedar abandonadas por su pareja que si ocurre al revés.

VERDADERO

FALSO

5. Cita los factores que propician que la mujer con deficiencia mental tenga más propensión al embarazo.

MOD 4

6. ¿Qué se entiende por *matrimonios protegidos*?

7. Los protagonistas de los abusos sexuales de las personas con discapacidad suelen ser los más cercanos a su vida diaria: profesionales, cuidadores, vecinos...

VERDADERO

FALSO

8. Las personas con discapacidad psíquica no reciben daño por mantener contactos sexuales, pues no lo entienden ni les afecta.

VERDADERO

FALSO

9. A las personas con discapacidad les gusta mucho la sexualidad por lo que en realidad son ellos los que buscan y provocan estas relaciones.

VERDADERO

FALSO

10. No es posible la educación sexual de las personas con déficit mental porque no la entenderían.

VERDADERO

FALSO



MÓDULO
5

**EL GRUPO DE IGUALES DESDE
LOS ESPACIOS DE OCIO:
DIFERENCIAS DE ACCESO**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. TIEMPO LIBRE Y OCIO

1.1. Concepto y finalidad

1.2. Características básicas del tiempo de ocio

1.3. Valores contradictorios en el tiempo libre y el ocio

2. DISCAPACIDAD Y TIEMPO LIBRE

2.1 El derecho a realizar actividades de ocio

2.2. Hacia el tiempo libre normalizado

2.3. Nuevas necesidades: drogas y hábitos inadecuados en personas con deficiencia

3. EL TIEMPO LIBRE EN LOS COLECTIVOS DE INMIGRANTES

3.1. Restricciones sociales

3.2. Los sentimientos de desconexión y las condiciones de vida

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

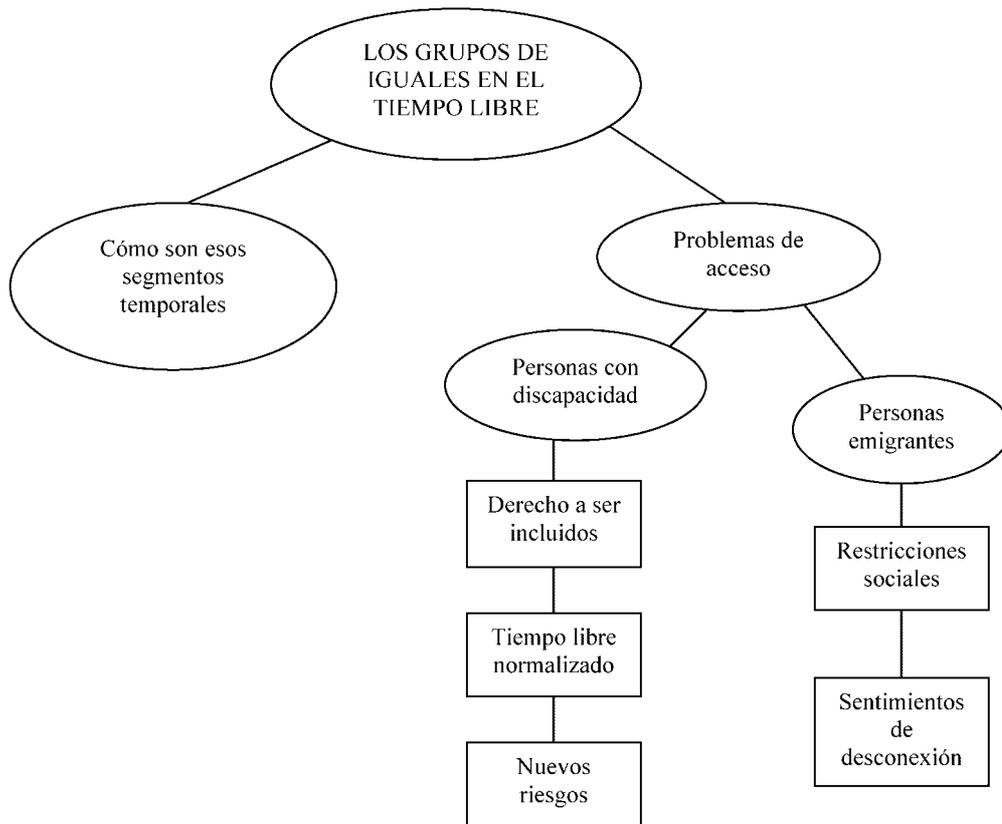
mismos lugares y puedan compartir las mismas distracciones. Sobre este tema profundizaremos en el presente módulo.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Conocer y comprender el concepto de tiempo libre y de ocio a través de las características que éste posee.
2. Tomar conciencia de que existen colectivos a los que la sociedad no le facilita el acceso a los grupos de iguales desde los espacios de ocio.
3. Conocer y analizar la situación que vivencian las personas con discapacidad cuando quieren participar en la oferta social de actividades de ocio.
4. Descubrir las características de los segmentos de ocio y tiempo libre que poseen las personas emigrantes.
5. Percibir la necesidad de orientar los posibles programas del tiempo libre de estos colectivos bajo el signo de la inclusión.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

MOD 5



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. TIEMPO LIBRE Y OCIO

Antes de sumergirnos en el análisis de las situaciones diversas que se producen a la hora de vivenciar actividades de ocio y tiempo libre, nos parece conveniente dejar bien asentado lo que entendemos por estos conceptos. Explicaremos también las características que deben tener estos segmentos temporales para ser considerados como tal y, por último, referiremos unas reflexiones en torno a ciertas contradicciones que perviven con estos términos.

1.1. Concepto y finalidad

Para Trillas (1990) el tiempo libre es un marco temporal, un fragmento particular del tiempo global que dispone toda persona. En general, podríamos referirlo como el *tiempo de no trabajo*. Sin embargo, esta acepción tiene unos límites, ya que no todos los segmentos de nuestro tiempo son de tan fácil categorización. Dentro del *tiempo de no trabajo* estarían también los momentos dedicados a la satisfacción de necesidades biológicas (comida, aseo...), desplazamientos y obligaciones familiares (hacer la compra, recoger la casa...). Trillas (1990) denomina globalmente a estos instantes *tiempos de semilibertad o semiocios*. Una vez excluidas de nuestras vivencias diarias esos tiempos, los momentos restantes serían los de *tiempo libre*. La *figura 1* trata de reflejar gráficamente esta clasificación.



Figura 1: Clasificación del tiempo global de las personas según Trillas (1990)

Si el tiempo libre es lo que acabamos de definir, el ocio sería una actividad u ocupación que tiene lugar en ese tiempo libre. Tal como afirma Trillas (1990:42):

El ocio consiste en una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación elegida dentro del propio campo de libertad, en cuyo mismo desarrollo el individuo persigue el logro del placer o satisfacción intrínseca.

Esta distinción temporal de nuestras vivencias ha existido desde tiempos históricos muy anteriores. Espinosa *et al* (1995) nos cuentan cómo en la cultura greco-romana donde existía una sociedad de señores y esclavos, los primeros –los señores– realizaban las tareas “inútiles” tales como la poesía, la sabiduría o todo lo relacionado con el arte y el conocimiento. Por el contrario, el siervo realizaba las tareas del “quehacer útil”.

- a) *Las actividades de ocio deben seleccionarse desde el campo de la libertad:* Implicaría esta característica que cuando una persona está realizando una actividad de ocio en su tiempo libre debe tener conciencia subjetiva de autonomía, de haber elegido por sí misma lo que está haciendo, de no percibir constreñimientos que le obliguen a hacerlo. Aunque en algún momento, como luego vamos a explicar, pudiera haber objetivamente cierta manipulación externa hacia la actividad elegida, el sujeto no debe notarlo. Y, además, debe considerar que tiene total autonomía para realizarlo. Como sostiene Trillas (1990), al realizarse una actividad de ocio *“el individuo conserva la responsabilidad de lo que hace y, en la manera de lo posible, en la forma de hacerlo”*.
- b) *Las actividades de ocio buscan el logro del placer:* En este tipo de actividades la ocupación placentera es tanto un medio como un fin. Buscar el placer se convierte en la nota esencial de ellas. Precisamente, cuando el énfasis se pone en el rendimiento material o económico, una actividad deja de ser ocio y se convierte en profesión. No es que el ocio excluya la producción de resultados, ya que –si yo quiero– lo que he pescado o el cuadro que he pintado por diversión, puedo venderlo alguna vez. Pero sí que se exige –para ser una auténtica actividad de ocio– que el proceso de producción de tales resultados devenga en sí mismo satisfactorio, placentero para el ejecutante.

1.3. Valores contradictorios en el tiempo libre y el ocio

Para realizar un análisis crítico acorde y equilibrado sobre el tiempo libre y de ocio que se planifica en algunos colectivos, es conveniente también que tengamos presente unas reflexiones apuntadas por Trillas (1990) sobre los valores contradictorios que muchas veces se anexan a este tipo de actividades.

En primer lugar debemos tener presente que si bien estos segmentos temporales deben caracterizarse por emerger como momentos de libertad, en muchas ocasiones asistimos a unas elecciones que no son más que una respuesta a determinados estímulos manipulativos de la moda o de determinadas ideologías. Quién no ha acudido a un campamento infantil en el que hay detrás un interés de los organizadores por aprovechar la ocasión y transmitir un sentir religioso concreto. Lo importante será que ante todo lo sepamos y, aceptándolo, acudamos a ello. El problema surgiría cuando esas intenciones se ocultan. Estaríamos también en una situación de manipulación –en este caso no consciente– si decidimos dedicarnos a la jardinería en las vacaciones de Semana Santa cuando ha habido una fuerte campaña publicitaria realizada por el Corte Inglés en este sentido.

La segunda cuestión está relacionada con el goce ocasionado por estos momentos. En ocasiones las actividades de ocio nos producen un placer inicial que se transforma luego en insatisfacción y aburrimiento porque no conseguimos acceder a lo que queremos o porque nos decepcionamos cuando lo tenemos. Se deduce de esta singularidad que, con frecuencia, cuando realmente lo pasamos bien es en el acto mismo de desear y cuando el deseo se ha cumplido, sobreviene el desencanto. Creemos que, a pesar de ello, debemos pensar que estas actividades tienen por tanto su comienzo no en el momento que se emprende la acción, sino desde el mismo instante en que planificamos mentalmente el deseo de hacerlas. Por otra parte, será importante que aprendamos a elegir aquellas tareas que estén en función de nuestro nivel competencial, al menos en los momentos iniciales. De lo contrario, vendrá rápidamente la frustración.

Una tercera reflexión que apunta Trillas (1990) es que si bien con el ocio se aprende de manera desinteresada –valor de uso– a veces lo hacemos como valor de cambio, esto es, realizamos

la actividad para conseguir algo después. Si viajo sólo para después presumir ante mis amigos estaría sucediendo esto. O si voy de Carnavales para que no digan de mí que soy una persona aburrida. Estas peculiaridades no necesariamente anulan la esencia del tiempo de ocio porque, la mayoría de las veces, terminamos sumergidos en esos momentos placenteros típicos de estos instantes.

Por último, habría que advertir que muchas veces asociamos este tiempo a instantes potenciadores de las relaciones sociales. Pero precisamente por ello, todas aquellas personas que no acceden a estas actividades de esa forma vivencian estos momentos con sentimientos de aislamiento y soledad (si el fin de semana o el día de fin de año yo no estoy con los demás, me sentiré muy solo...). Deberíamos tener en cuenta, por tanto, que no es conveniente crear estereotipos en las actividades realizadas en el tiempo libre. Que cada uno las planifique y lleve a la práctica como desee y se sienta a gusto.

2. DISCAPACIDAD, TIEMPO LIBRE Y DE OCIO

Explicaremos desde este epígrafe cómo la realización de actividades de ocio en el tiempo libre de la persona discapacitada debe ser un derecho adquirido. Abordaremos en esa línea las orientaciones precisas para actuar y organizar este tipo de actividades, llegando a explicar lo que hoy en día se conoce como “ocio normalizado”. Nos detendremos en mostrar las condiciones que deben reunir las actividades de ocio y por último afrontaremos un tema que no siempre se prevé desde las referencias clásicas que tratan este tema. Nos referimos a la llegada de la persona con discapacidad a un ambiente de ocio perjudicial en donde, entre otras cosas, puede estar la droga o los hábitos inadecuados.

MOD 5

2.1. El derecho a realizar actividades de ocio

Llegados a este punto del discurso creemos que ha quedado bien asentado que el tiempo de ocio es esencial para el individuo en su desarrollo personal y social. Es precisamente por eso que cuando nos trasladamos al ámbito de las discapacidades observamos que las normativas internacionales y los acuerdos de cooperación y coordinación se esfuerzan por asegurar que las personas con discapacidad lo disfruten y queda erigido como un derecho humano básico.

Explica Ruiz (2002) cómo cuando se empezó a investigar sobre los beneficios del ocio, se entendía éste como medio para rehabilitar ciertos déficits y se estableció el llamado *ocio terapéutico*. Con este enfoque se empezaron a desarrollar programas de ocio segregados, en los que el ocio era un instrumento para educar o rehabilitar, carente de objetivos meramente recreativos, sin libertad de elección y sin ningún contacto con otros grupos externos al centro donde se realizaban. Hoy se entiende el ocio como un fin en sí mismo, con beneficios propios.

Pero la realidad todavía está un poco lejos de alcanzarse. Las personas con discapacidad no están accediendo con facilidad ni tan siquiera a esas actividades de ocio terapéuticas ya obsoletas. Maravall (1997) publicó unos datos procedentes del Ministerio de Trabajo en los que se analiza la situación de las personas discapacitadas en el ambiente familiar, ciudadano y en la vida cultural, deportes, ocio y espectáculos. El resumen estadístico de esta información lo tenemos en la *tabla I*. Es fácil deducir que estamos ante un colectivo que todavía vive muy dependiente de lo que haga su familia, que posee escasa autonomía para salir de la vivienda y que la gran mayoría pasa el tiempo dentro de casa realizando actividades muy pasivas o sin hacer nada.

Wertheimer (1990:237) recogió testimonios de diversas personas con discapacidad mental en los que se percibe, sin embargo, que la situación en la que viven no es la que desean. Buscan una mayor participación en la vida social. Desean que se les enseñe a ello y les gustaría que aumentasen las interacciones entre iguales:

Necesitamos amigos. Deberíamos tener más sitios donde nos podamos reunir y hacer amigos y hacer cosas

Queremos mezclarnos con toda clase de gente

Necesitamos mayor acceso a las instalaciones de la comunidad... necesitamos aprender cosas: para salir y movernos, a utilizar el dinero, ir al restaurante y al cine... necesitamos una guía de lo que ocurre y a dónde ir...

La fórmula más directa para alcanzar esos parámetros de deseo pasaría en primer lugar por reducir la gran cantidad de tiempo libre que tienen estas personas, propiciándoles una ocupación laboral y disminuyendo las actitudes familiares de sobreprotección.

| QUÉ HACEN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD | |
|---|---|
| Con quién viven | El 95% vive con su familia. Sólo el 4,6% viven solas |
| Autonomía para salir | El 39% no puede salir solo de su domicilio. Tienen dificultades para entrar y salir de la vivienda |
| Cuándo salen | El 15% no sale nunca de casa |
| Qué hacen | El 56% (menores de 65 años) ocupa su tiempo libre en la TV, oír la radio, leer o escuchar música |
| Las actividades deportivas | Sólo un 5% realiza actividades deportivas |
| Las actividades al aire libre | Un 4% realiza actividades al aire libre |
| Los espectáculos | Un 2% acude a espectáculos |
| El no hacer nada | Un 31% dice preferir estar en casa sin más, no hacer nada |

MOD 5

Tabla I: Resumen de la situación de las personas con discapacidad a partir de datos de 1997 del Ministerio de Trabajo.



Si recordamos la definición de Trillas (1990) en torno al tiempo libre, éste queda configurado por esos segmentos en los que no estamos trabajando o dedicándonos a esas actividades basadas en satisfacer las necesidades personales o las obligaciones familiares. El resultado de esta línea de actuación sería una persona que dispone –al igual que el resto de la población- de sólo unos sectores de tiempo libre y no de 24 horas vacías que tenemos que llenar sin saber por donde empezar. Cuando esto ocurre surge lo que refiere Azua (1990). El derecho al tiempo libre en las personas se convierte en una consecuencia de una carencia de estímulos o de posibilidades diversas y no en una consecuencia de una opción adoptada libremente.

Es frecuente, por otro lado, encontrar la tendencia de dirigirles de manera intensa las actividades de tiempo libre por lo que se convierten en una obligación para el beneficiario con discapacidad

Al organizarse este tipo de actividades es conveniente contar siempre con el propio sujeto, con lo que realmente él desea o percibimos que le gusta más.

No cabe duda que debe existir paralelamente un compromiso por parte de la Administración adoptando una política decidida. Por un lado, debe notarse la responsabilidad de los Ayuntamientos y Cabildos fomentando la accesibilidad en los lugares demandados por estas personas y proporcionando información clara de las ofertas existentes de cara a las actividades de ocio. La Comunidad Autónoma, por otra parte, también debe comprometerse permitiendo la participación de las personas con discapacidad en los sectores turísticos, destruyendo todo tipo de barreras y haciendo de la TV autonómica un espacio abierto a la comunicación. Y desde el ámbito estatal debe hacerse esfuerzos por ampliar la participación en actividades de recreo, cultura, deportes; se debe asimismo fomentar en la población una mentalidad abierta al mal llamado concepto de “minus-válido” y no debe olvidarse que la integración social tiene que asentarse en un buen presupuesto económico. Aunque no nos guste, es cierto que si el dinero va por delante, son muchos los caminos que están abiertos.

MOD 5

Azua (1990) plantea un análisis crítico hacia las fórmulas que las asociaciones de discapacitados suelen adoptar para la organización de actividades de ocio. No está conforme en cómo algunas de ellas –sobre todo las dirigidas a deficientes mentales- sólo organizan campamentos, colonias o actividades colectivas en donde únicamente hay oportunidad de poner en práctica cosas aprendidas y no de enfrentarse a nuevas cuestiones. A su vez, no se les ayuda y estimula a que sean los participantes de estas asociaciones los que aprendan a organizar su propio ocio.

Los argumentos de este autor toman una orientación en la que estamos plenamente de acuerdo. Tal como lo indica la *figura 2*, las asociaciones deben ante todo *personalizar* las actividades, tratando que no haya sólo actividades colectivas sino que se enfatice también la posibilidad de ofertar tareas de ocio individuales. Deben por otro lado tener presente que el *ocio es imperfecto*, esto es, que no podemos exigir perfección a las tareas que se vayan realizando bajo esta modalidad. Recordemos cuando Trillas (1990) decía que el ocio debe producir placer. Desde el momento en que nos empeñemos en que las cosas siempre hay que hacerlas bien, la frustración o deseo de dejar lo que hacemos en ese momento surgirá con facilidad. Este principio debe unirse a la premisa de que se deben organizar acciones bajo el estandarte del *ocio con sentido*, esto es, que lo que se haga busque ante todo que las personas discapacitadas se integren socialmente. Y una fórmula, entre otras muchas, es la de actuar como lo hacen los demás.

3.1. Restricciones sociales

Explica esta autora que el inmigrante, por lo común, se ve forzado a mantener en esas situaciones un número reducido de contactos personales deliberados y se ve obligado a relacionarse tan solo dentro de los márgenes de su grupo de origen. Las causas de esta restricción social serían las siguientes:

- a) A la peculiar condición de inmigrante –*extraño y ajeno* en un entorno distinto- se une su posición marginal en la nueva estructura, delimitando y condicionando ambos factores las relaciones que se establecen.
- b) Surgen dificultades lingüísticas, que en mayor o menor grado afectan a todos ellos. Una chica peruana afirmaba: *“es duro, es duro cuando uno llega. Primero porque todo te afecta (...) Incluso la forma de hablar, porque en un principio, veías tú el televisor y ¡no entendía nada! Hablamos el mismo idioma, pero me extrañaba, ya ni siquiera era un entretenimiento para mí, sino que me aburría, me desesperaba”*.
- c) El que la naturaleza del proyecto migratorio sea de índole económica.

Estos factores, unido a las actitudes de rechazo que suelen mantener los miembros de la sociedad a todo lo que es diferente y viene a convivir de manera cercana a ellos, contribuyen a que se limiten bastante las relaciones en esas situaciones que estamos refiriendo. Por tanto, se estrechan mucho las posibilidades de entablar amistad entre la persona de fuera y la persona autóctona. Los vínculos se hacen endogrupalos. Los propios afectados hablan de escasez de amistades y de deficitarias gratificaciones emocionales con los demás.

MOD 5

Desde este estudio se sostiene que los contactos son, en general, con los emigrados que les anteceden, esto es, personas de su mismo país que vinieron a España antes que ellos. Por tanto, sus vidas discurren, con frecuencia, al margen de lo que les rodea, de espaldas al entorno. Se sienten extraños y lo que hay a su alrededor no les invita a participar más, ni favorece el encuentro.

3.2. Los sentimientos de desconexión y las condiciones de vida

Según Criado (2001) la extranjería –potenciada aún más por la precariedad de las condiciones de existencia– fragua en un sentimiento de desconexión que obstaculiza la participación en actividades de ocio y en redes sociales ajenas al grupo de referencia. A ello se unen las condiciones de trabajo: jornadas superiores a la media, inestabilidad laboral y salarios escasos, que intentan compensar, si pueden, con empleos adicionales, lo que deja poco margen a otras actividades.

Parece ser, por tanto, siguiendo con las afirmaciones de esta autora, que las redes sociales se concentran alrededor de los propios compatriotas. Con ellos suelen compartir vivienda, información, y se ayudan en la búsqueda de trabajo. El encuentro se da en los ámbitos que se articulan alrededor de variables adscriptivas más que en función de afinidades electivas. La mayoría de estos vínculos se organizan en torno a los lazos de parentesco, el origen común, o conocidos a partir de otras relaciones. Con el tiempo conocen a gente de otras nacionalidades pero siempre la relación más intensa es, sobre todo, dentro del propio colectivo. Más tarde, según avanza el asentamiento en el nuevo país, pueden irse incorporando a otros ámbitos de relación y comienzan a mantener contacto puntual con miembros de otros grupos: vecinos, en el caso de españoles, y otros inmigrantes con los que se comparte problemática o creencias.

ACTIVIDADES

1. Ponte en contacto con alguna asociación o institución que acoja a personas con discapacidad, emigrantes o que posean alguna característica diferencial que les singularice. Pregunte por la oferta de actividades de ocio que diseñan y realiza una valoración desde la que puedas concluir si se está trabajando o no bajo la línea de plena inclusión social.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

CRIADO, M.J. (2001): La línea quebrada. Historias de vida de migrantes. Madrid: CES.

RUÍZ, L. (2002): Animación y Discapacidad. La integración en el tiempo libre. Salamanca: Amarú.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZUA, P. (1990): Estrategias de intervención. En *Actas de las Jornadas sobre integración de personas con minusvalía en actividades de tiempo libre*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

BAUMAN, Z. (1991): “Modernidad y Ambivalencia”. En J. Bariain (1996) (comp.): *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.

CASADO, R. y LEZCANO, F. (2002): “Necesidades de Formación de las personas con discapacidad intelectual: hacia la salud y la calidad de vida”. En D. Forteza y M.R. Rosselló (coord.): Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

CRIADO, M.J. (2001): La línea quebrada. Historias de vida de migrantes. Madrid: CES.

ESPINOSA, A. et al (1995): Iguales, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre. Madrid: Editorial Popular y Consejería de Educación y Cultura.

MARAVALL, H. (1997): “Servicios sociales e intervenciones comunitarias”. En AA.VV. : *La discapacidad en el siglo XXI*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

MUELA, T. Y QUINTANA, M. (1990): En busca de un tiempo libre normalizado. En AA.VV. : *La discapacidad en el siglo XXI*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

RUÍZ, L. (2002): Animación y Discapacidad. La integración en el tiempo libre. Salamanca: Amarú.

TRILLAS, J. (1990): “Tiempo libre: concepto, definición, función social”. En *Actas de las Jornadas sobre integración de personas con minusvalía en actividades de tiempo libre*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

WERTHEIMER, A. (1990): Ocio, un documento para el debate. En *Actas de las Jornadas sobre integración de personas con minusvalía en actividades de tiempo libre*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

MOD 5



SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. En *Tiempo de Trabajo* y *Tiempo de no Trabajo*. Este último incluye el *tiempo de semilibertad* y el propiamente dicho *tiempo libre*.
2. Falso.
3. Físicos, cognitivos y conductuales, emocionales y sociales.
4. Estar seleccionadas desde el campo de la libertad y perseguir el logro del placer.
5. Son programas de ocio segregados, en los que el ocio era un instrumento para educar o rehabilitar, carente de objetivos meramente recreativos, sin libertad de elección y sin ningún contacto con otros grupos externos al centro donde se realizaban. Hoy no se apoya esta orientación ya que se entiende el ocio como un fin en sí mismo, con beneficios propios.
6. En ver la TV, oír la radio, leer o escuchar música. Lo hace el 56% de esta población.
7. Aceptación, Participación y Formación.
8. Verdadero.
9. Supone que estas personas piensen que han venido a España –u a otro país- durante un tiempo sólo para ganar dinero e irse; conseguido su objetivo, de nuevo en su país, será donde realmente disfrutarán y se gastarán el dinero ahorrado. Con este planteamiento, la desvinculación y el repliegue social se hace obvio.
10. Falso.

MÓDULO



**TRABAJAR DESDE LA IGUALDAD
CON LA DIVERSIDAD: UN CAMINO
A RECORRER**

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN

OBJETIVOS DEL MÓDULO

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LA DISCAPACIDAD EN EL MUNDO LABORAL

1.1. El trabajo: un recurso básico para la integración social

1.2. Factores que inciden en la integración laboral: importancia del grupo de iguales

1.3. Sectores más afectados: graves discapacidades y formación superior

1.4. Grupo de iguales y discapacidad : algunas experiencias desde el trabajo.

2. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS Y CONTEXTO LABORAL

2.1. Dificultades para el acceso

2.2. Características de los puestos que ocupan

2.3. El comportamiento ante el trabajo

2.4. El grupo de iguales ante los compañeros emigrantes: un espacio con incógnitas

ACTIVIDADES

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

que casi le prohíben hablar entre ellos durante la jornada laboral...) que esas diferencias casi pasen desapercibidas. No ocurriría lo mismo cuando se exige un trabajo colaborativo para poder alcanzar el objetivo de la empresa. Convivir con las diferencias puede costarle más a muchas personas.

No tenemos demasiados estudios que hayan incidido en el análisis de las interacciones entre iguales en el ámbito laboral. Esto no significará que lo poco que pueda haber se plantee desde este módulo. Pero es innegable que no podemos –cosa que sí ocurría en el ámbito escolar– extraer muchas conclusiones concretas al respecto.

Pero al igual que ocurría en las actividades de ocio y tiempo libre, desde este apartado vamos a analizar cómo en algunos colectivos –sobre todos las personas con discapacidad y las personas emigrantes– no es todavía tan acuciante investigar las relaciones entre iguales. Y no porque esto no sea importante, sino porque, por lo pronto, es todavía más necesario que se le permita el acceso a esos grupos de iguales. Si tenemos en cuenta las listas del paro en Canarias, podemos afirmar que un discapacitado tiene un 72% menos de posibilidades de conseguir empleo que el resto de la población.

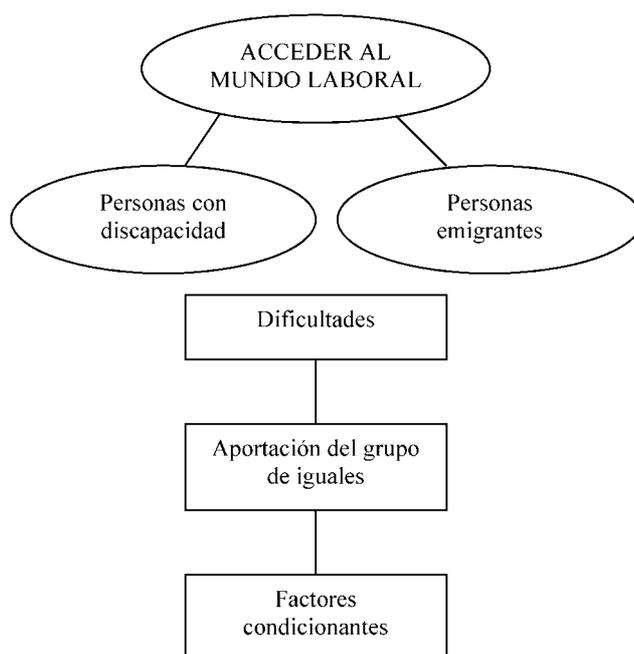
Bajo estas consideraciones, abordaremos desde este módulo las circunstancias –mayoritariamente adversas– que inciden y convierten el deseo de trabajar en igualdad, por parte de algunas personas, en un ideal que tropieza con un espacio todavía vacío y demasiado amplio, con un camino en el que todavía hay mucho que recorrer.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

MOD 6

1. Reflexionar sobre los beneficios del trabajo en el desarrollo personal y lo que ocurre, en consecuencia, cuando se niega esta posibilidad a algunos sectores de la población.
2. Analizar cuál es la situación actual de las personas con discapacidad y de las personas emigrantes en el mundo laboral, descubriendo los factores sociales que contribuyen a caracterizarla.
3. Analizar algunas experiencias laborales que describan la influencia ejercida por los grupos de iguales en estas personas.
4. Tomar conciencia de la precariedad y dificultad que poseen las personas con discapacidad y las que emigran a la hora de acceder a un puesto de trabajo en igualdad de condiciones.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

1. LA DISCAPACIDAD EN EL MUNDO LABORAL

Desde este apartado, centrándonos en el criterio de personas que poseen un déficit, nos proponemos analizar la situación laboral que caracteriza a estos grupos. Ya hemos comentado que no es un camino fácil el que define este ámbito. En el primer punto justifiaremos el porqué se convierte el trabajo en recurso básico para la integración social de estas personas. Explicamos más adelante los factores que inciden en la auténtica integración laboral desde donde subrayaremos cómo el grupo de iguales se convierte en elemento imprescindible para alcanzar ese logro. Referimos posteriormente las mayores dificultades que poseen aquellas personas que están afectadas por una grave discapacidad física pero que sin embargo poseen una titulación superior. Acordes a los objetivos de nuestra asignatura cerramos el punto mostrando algunas referencias que plantean la situación de las interacciones sociales de estos grupos ante sus compañeros de trabajo.

1.1. El trabajo: un recurso básico para la integración social

El empleo y la ocupación son elementos esenciales para garantizar la igualdad de oportunidades para todos y contribuyen decisivamente a la participación plena de los ciudadanos en la vida económica, cultural y social, así como a su desarrollo personal. Emerge por tanto como un derecho básico que contribuye a promover la igualdad, la participación y la inclusión social.

Compartimos los planteamientos de Guerrero (2002) cuando asume la idea del trabajo como elemento fundamental en la felicidad y la identidad humana. Aunque es cierto que no siempre

el trabajo produce resultados positivos, ya que también puede generar exclusión, opresión e insatisfacción. Estos momentos se vivirían si la actividad laboral fuera excesivamente repetitiva, monótona o cuando condujera a situaciones de opresión, marginación o desigualdad. Aunque no vamos a profundizar en estas cuestiones, sí queremos subrayar a través de ellas cómo las relaciones entre iguales desde este ámbito tienen tanta importancia ya que, como acabamos de señalar, los instantes de exclusión o marginación convierten la actividad laboral en algo tedioso y desagradable.

Dejando a un lado esta temática, es preciso remarcar que si la actividad laboral posee las singularidades antes apuntadas, el sentido positivo que la realización de un trabajo retribuido puede proporcionar a la confianza y autoestima de las personas con discapacidad, será innegable. Verdugo (2001) refiere que la actividad laboral en una persona con déficit permite:

- Lograr una autonomía personal y una independencia.
- Acceder a rango adulto.
- Desarrollar relaciones sociales.
- Participar en la vida de la colectividad y en actividades de tiempo libre.
- Definir nuevamente su rol en el seno de la familia.

Pero esta visión no siempre ha permanecido en la sociedad. Como ya dejamos entrever anteriormente, el acceso al mundo laboral por parte de la persona con discapacidad bordea –aunque cada vez menos– el deseo más que la realidad.

MOD 6

No obstante ha habido un innegable avance con respecto a épocas pasadas. Conviene recordarlas porque como decía Apple (1996) el olvido histórico puede influir en la creación de determinadas estructuras sociales limitadoras.

Guerrero (2002) plantea una de las primeras cuestiones que han influido al negar este derecho a las personas con discapacidad. Se trataría de la concepción que se ha tenido de la persona con déficit como persona dependiente que permanece de manera permanente en un estado de niñez. Desde los estudios que se han realizado se advierte que el deficiente adulto solo ha empezado a existir, a ser reconocido y atendido como tal, algunos años después que el “deficiente niño”. Incluso, históricamente, ha comenzado a existir –sobre todo en los casos de deficiencia mental– como el niño deficiente que deja de ser niño.

Es conveniente, por otro lado, que tengamos en cuenta que no podemos hablar de los mismos planteamientos hacia el trabajo en una época que en otra. Parece ser que hasta el siglo XV no aparecen reseñas sobre las posibilidades laborales de las personas con déficit. En un texto de Luis Vives localizado por Guerrero (2002) se han encontrado unas referencias en las que se menciona las posibilidades de estas personas para:

Cavar, sacar agua, llevar algo a cuestras, hacer portes con un pequeño carro, acompañar al magistrado, traer mensajes, recados, cartas, gobernar caballos de alquiler (cit. por Guerrero 2002:19).

Estas prácticas se extendieron durante los siglos XVI y XVII. Las características de la sociedad en esa época nos lleva a pensar que es posible que existiera una participación en la vida laboral de las personas con déficit. Otra cuestión sería el tipo de trabajo que desempeñaban.

1.2. Factores que inciden en la integración laboral: importancia del grupo de iguales

Para que una persona con discapacidad pueda incorporarse al trabajo y tenga éxito, o lo que es lo mismo, se produzca la auténtica integración sociolaboral, hay que poner en marcha varios procesos:

1. Debe existir una *preparación para el empleo*. Pero ésta, como ya hemos visto, no puede estar sólo centrada en el sujeto. Habrá que tener en cuenta las características de la persona, las alternativas disponibles en la comunidad a la que pertenece, la selección del lugar de trabajo y la formación para ese lugar de trabajo. Es evidente que todo ello incorpora la necesidad de colaboración entre la familia, el contexto donde trabajará y el propio sujeto.
2. Hay que favorecer la *preparación para la vida adulta* y para la participación social. Esto incluiría la adquisición de habilidades que fomenten la autonomía personal y social y el desarrollo de capacidades de adaptación a los entornos inmediatos y a los contextos sociales.

Una vez que se consumen estos procesos, la incorporación al trabajo podrá producirse en dos sectores:

- En el ámbito de los llamados *Centros Especiales de Empleo (CEE)*² o en los *Centros Especiales Ocupacionales*³. Estos dos sectores se caracterizan por una tendencia a la sobreprotección, quizá llevados por el rechazo social que sufren en otras instituciones o empresas.
- En el empleo normalizado, esto es, en las empresas a las que acude y trabaja la mayoría de la población. Cuando esto se produce suele recurrirse al llamado *empleo con apoyo*. Esto implica que la persona con discapacidad acude a trabajar con la ayuda de un profesional –un preparador laboral– que permanece a su lado con el objetivo de supervisar lo que hace ese trabajador y facilitar el proceso de adaptación a la empresa.

MOD 6

Suponiendo que ya se ha accedido a un puesto cabe preguntarnos si los procesos anteriores son suficientes para garantizar el éxito total de la inserción a través del trabajo.

Jurado (2001) plantea la existencia de unos factores que incidirían en esa integración. Estarían por un lado los intrínsecos a la persona y por otro lo derivados del medio sin dejar de pensar que otros tantos surgirían por la interacción entre la persona y el medio y que estarían presente a la vez tanto en los factores intrínsecos como extrínsecos.

Desde la persona vamos a incidir en los siguientes:

- *Tipo de discapacidad*: Este factor se relacionará con las competencias a asumir en un lugar de trabajo. La exigencia de determinadas habilidades variarán de contexto en contexto, de ahí

2 Los Centros Especiales de Empleo (CEE) son empresas que se constituyen para dar cabida laboral sólo a las personas que presentan una minusvalía. Las bonificaciones fiscales de estas empresas son muy altas. En el año 1998 existían en Canarias unos 30 CEE

3 Los Centros Especiales Ocupacionales también acogen sólo a personas con déficit pero las actividades que realizan no mantienen como objetivo prioritario el rendimiento laboral y el mantenimiento de un status profesional. Se persigue ante todo mantener ocupados a las personas que allí acceden y, solo si es posible y viable, algunas de las producciones se introducen en el mercado laboral. Para profundizar en estas cuestiones recurrir a la publicación que, desde esta misma colección, posee el profesor Garrido (2002).

Las personas que presentan la discapacidad en el momento del nacimiento o en los primeros años de vida muestran, desde el estudio realizado, un nivel más reducido de relaciones que las personas que han sufrido el accidente o manifestación de la enfermedad en la adolescencia o más allá. Hay otros elementos que pueden condicionar el nivel y valoración de la calidad de las relaciones; entre éstas podría estar las características individuales de cada persona.

Bajo esta circunstancia se apunta en este trabajo que todos aquellos hombres y mujeres que han sufrido la discapacidad desde el nacimiento o en sus primeros años de vida, a pesar de que durante su itinerario educativo han establecido relaciones con compañeros de estudio, una vez finalizada su etapa académica se encuentran con dificultades para mantener estas relaciones. Vilà y Pallisera (2002) interpretan que parece que los lazos de amistad que se han creado han estado vinculados solo al itinerario educativo, y una vez finalizado se va perdiendo la relación. A este hecho se añade el que entre los veinte y los treinta años los compañeros empiezan a trabajar, a vivir en pareja... situaciones que afectan a todas las personas, pero que al colectivo de personas con discapacidad les puede afectar más en el ámbito relacional por el hecho de que no disponen de los mismos recursos que sus compañeros sin discapacidad para mantener y/o iniciar nuevas relaciones.

Este panorama nos indica que estamos ante unas personas que mantienen unas relaciones entre iguales deficitarias. En la medida que se facilitara el acceso al trabajo y se realizara en las condiciones contextuales adecuadas, las estrategias añadidas para solventar esta cuestión quedarían fuera de lugar.

De cualquier forma creemos que es urgente avanzar en acciones y reflexiones que conduzcan a que estas personas se sitúen en igualdad en el ámbito laboral, para lo cual no es suficiente su preparación –que como vemos ya la tienen– sino la reconsideración del contexto social y laboral que le rodean.

1.4. Grupo de iguales y discapacidad: algunas experiencias desde el trabajo

Continuando en la línea que enfatiza el valor del contexto social en el trabajo para que se produzca una auténtica integración sociolaboral de las personas con discapacidad, nos detendremos en este punto a reflexionar sobre algunas experiencias que refieren esta perspectiva.

Tenemos reseñas directas surgidas en nuestra isla de un caso poco afortunado que se produjo a partir de la inserción laboral bajo contrato temporal de una persona con discapacidad mental en una empresa de la administración. El trabajador en cuestión comenzó acudiendo al trabajo bajo la modalidad de *empleo con apoyo* que antes explicamos. La comprensión y valoración de la situación parecía estar asumida por la mayoría de las personas que acudían al servicio que esta persona aportaba. Sin embargo se tiene constancia de cómo surge desde su propio grupo de iguales un compañero que expresa sus quejas por la situación injusta que estaba percibiendo. Según él, no se podía permitir que ese trabajador con discapacidad recibiera el mismo salario porque, si no era por el preparador laboral que tenía a su lado, su rendimiento en el trabajo era mucho menor que el de él. En consecuencia, la situación no debiera prolongarse más en esos términos.

Evidentemente, esta situación está indicando que el contexto social no está siendo el adecuado para que esta persona alcance un mínimo de igualdad en sus oportunidades. Podríamos comparar esta situación a la de un compañero de la escuela que reclama ridículamente más nota cuando se compara con un alumno de su clase que recibe sesiones de apoyo. El absurdo argumento

paralelo sería expresar que dado que su esfuerzo es mayor porque no tiene apoyo, es justo que se le ponga una calificación más alta.

Este tipo de experiencias son indicadores visibles de que existen diversos espacios desolados en los estudios que buscan la mejora de la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad. Consideramos que, concretamente, el *empleo con apoyo* es tributario de una mayor investigación ya que puede originar situaciones similares a las apuntadas si no controlamos diversas cuestiones. Por otro lado, este caso también nos recuerda que la inserción no debe limitarse a la preparación de la persona con discapacidad. Una falta de información en el contexto –en los propios compañeros de trabajo– puede dar lugar a diversos desajustes de este tipo.

Independientemente de este caso, ya con un carácter más formal, contamos con un estudio realizado y publicado por Shum, Conde e Iglesias (1998). Estas autoras realizaron una investigación con 120 mujeres de Galicia y Andalucía que presentaban algún tipo de minusvalía. El objetivo fundamental del trabajo fue averiguar cómo se estaba produciendo la situación sociolaboral de éstas, por lo que se abordaron temas como los siguientes: cómo se produce el acceso al trabajo, presencia de discriminación salarial y contractual, percepción de su apariencia física, existencia de barreras en sus puestos de trabajo, formación ocupacional que reciben....

Desde estas páginas vamos a centrarnos en la información que recoge cómo eran las relaciones con los compañeros de trabajo. Según estas autoras, existirían tres grupos de mujeres diferentes y en función de la pertenencia a éste, las relaciones con los iguales en el trabajo serían distintas.

Estaría por un lado el tipo de mujer que Shum, Conde e Iglesias (1998) denominaron mujeres de tipología *incorformista-reivindicativa*. Estas mujeres, de nivel universitario, poseen un discurso semánticamente más rico, tienen ideas progresistas y son más autocríticas. Abundan en ellas las expresiones de protesta a la estructura social y ante las discriminaciones e injusticias se les genera deseos de lucha. Son también más independientes y con deseos de alcanzar una situación más favorable. En definitiva, son mujeres que saben lo que quieren y luchan por conseguirlo ¿Cómo es la relación que establecen con sus iguales en el trabajo? Todo indica, según este estudio, que tienen un nivel menor de marginación, gozan de mayor inserción sociolaboral y son respetadas y estimadas por los compañeros.

El segundo grupo de mujeres, de tipología *conservadora-moderada*, sería el formado por aquellas que han alcanzado un nivel de estudios medios (Bachillerato y FP). Tal como analizaron Shum, Conde e Iglesias (1998), los discursos de estas mujeres están más llenos de expresiones que denotan gran insatisfacción e infelicidad en relación a cómo transcurre la vida. Hay quejas verbales pero sin intención de acompañarlas de hacer efectivo un cambio. Sus argumentaciones son más pobres cuando dan explicaciones sobre las causas de su situación y las posibles alternativas para resolverlas. Se deja ver en sus conversaciones que vivencian la discriminación social como un sufrimiento individual y personal. No existe en ellas una conciencia colectiva del problema. ¿Cómo se relacionan en el trabajo con sus iguales? Parece ser que han vivenciado relaciones diferentes según las empresas y las personas con las que han estado. A su vez, estos contactos han estado mediatizados por el tipo de discapacidad presentado. Se han detectado también segmentos de sobreprotección o infravaloración en los contactos mantenidos con los iguales.

Estaría por último el tipo de mujeres que estas autoras han establecido de tipología *tradicional-inmovilista*. Formado por aquellas que poseen un nivel de formación elemental y en algunos casos ninguna formación, se caracterizan por tener un tipo de vida tradicional y escaso sentido autocrítico. Su actitud es de sumisión, resignación y hasta de fatalismo ante las discriminaciones y situaciones personales. No muestran excesiva capacidad de análisis sobre la situación social y

propia, no manifiestan conocer ni encontrar los recursos que le posibiliten mejorar su situación y se muestran como individuos dependientes y con rechazo al cambio. ¿Cómo es la interacción con los compañeros de su trabajo? En términos de Shum, Conde e Iglesias (1998), estas mujeres –aunque no poseen datos concretos– no se consideran personas con derecho al trabajo debido a que creen que sus condiciones físicas le incapacitan para cualquier tarea.

En definitiva, parece ser que este estudio deja claro que las interacciones entre iguales en el mundo laboral cuando se es mujer y discapacitada, varían enormemente en función de las características personales y de formación que hayan acumulado estas mujeres. No obstante, no estaría fuera de lugar completar el estudio ofreciendo una mayor información de las características contextuales desde donde se gestaron estas experiencias. No olvidemos que es la interacción de ambos factores lo que genera las diferentes situaciones. Sin embargo valoramos este estudio en la medida que se acerca a escuchar las voces de las personas implicadas y no hace interpretaciones de cómo actúan éstas en función de lo que dicen los demás.

2. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS Y CONTEXTO LABORAL

Como ya advertimos al comienzo de este módulo, además de las personas con discapacidad existe otro sector en la sociedad que a la hora de integrarse laboralmente en un grupo tiene demasiadas dificultades. Nos estamos refiriendo a las personas emigrantes. Esta realidad la estamos viendo últimamente con frecuencia en Canarias.

Para adentrarnos en el tema recurriremos de nuevo al estudio que realizó Criado (2001)⁴. Recordemos que a partir de la recogida de diversas *historias de vida* de un numeroso grupo de emigrantes residentes en España, estableció unas conclusiones sobre las que se pueden construir unas importantes reflexiones.

Comenzaremos justificando las dificultades que tienen estas personas para acceder al trabajo. Establecido este punto explicaremos cómo suele ser el trabajo que tanto les cuesta conseguir. Por último, esbozaremos unas líneas para describir cuál es el comportamiento que singulariza el perfil de estos hombres y mujeres en el desarrollo de su actividad laboral y cómo nos encontramos con un espacio lleno de interrogantes cuando tratamos de indagar sobre las interacciones sociales de estas personas desde el contexto del trabajo con su grupo de iguales.

2.1. Dificultades para el acceso

Parece ser que la búsqueda de trabajo se realiza tanto a través de cauces formales que utilizamos todos los demás, como por canales informales. De todos ellos, los que parecen dar mejor resultado son las redes sociales que ellos mismos forman, esto es, el grupo de iguales que constituyen bajo el criterio de la procedencia geográfica. Ellos mismos, activando el “boca a boca” se van pasando la información de dónde se está solicitando trabajo y bajo que condiciones se está haciendo.

Sin embargo, nos explica Criado (2001) que existen una serie de variables que operan en sentido contrapuesto en esos momentos, por lo que ese acceso al trabajo se hace un poco dificultoso.

4 Hay que advertir que el estudio de esta autora recibió el Premio Tesis Doctorales del Consejo Económico y Social en 1999.

Un factor interviniente es la presencia de un mercado del trabajo en España que actualmente está muy segmentado y posee crecientes bolsas de desocupados. Esto provoca que se recurra con mayor frecuencia a la contratación temporal y a que se consolide la economía sumergida. Todo ello da lugar a que se deterioren las condiciones laborales. Esta circunstancia afectaría directamente a los emigrantes ya que no sólo les incide de manera directa sino que se amplifica mucho más si tenemos en cuenta su punto de partida. Aunque no se produjera en la sociedad la reducción del trabajo, ellos siempre estarán sometidos a la parcialidad de sus contratos si tenemos en cuenta su condición de extranjeros –factor que sanciona la ley al regular su posición– y el carácter irregular de su estancia. Estos dos factores unidos a los anteriores que afectan a la sociedad al completo, dan como resultado un mercado laboral entre estas personas pleno de prácticas discriminatorias. Abundan los trabajos precarios, inestables y provisionales.

Tendríamos por otro lado las escasas oportunidades que tienen estas personas para que alguien les ofrezca un trabajo. Aunque muchos señalan el hecho de “no ser legal” como el obstáculo determinante, nos indica esta autora que no es seguro que ejerza tal función esta singularidad. El tener en orden los permisos reglamentarios no supone ninguna garantía de trabajo, tanto si se trata de un varón como de una mujer. Este testimonio recogido por Criado (2001:349) de un chico con “los papeles” reglados es indicador de esta circunstancia:

Me he tirado dos años casi buscando trabajo, sin encontrar un trabajo serio, y menos mal, vivíamos de mi madre, y la pobre se cansó. Ella pagaba la casa, pagaba todo. Yo empecé a buscar y sólo podía encontrar para pagar 25.000 pts. al mes que no era nada, por lo menos compraba leche, a veces pagaba yo el agua, pero era, ¡uy Dios! ... ¡horrible! (...) Es cuando me di cuenta de cómo puede ser buscar trabajo aquí. Una pesadilla. Me ponía a llorar todas las noches. Me levantaba por la mañana y digo: “es otro día”. Ponía anuncios por todos los sitios, ponía, y nada. Ya no he vuelto a tener trabajo fijo. He podido encontrar, pero tengo miedo...

MOD 6

Dentro de esas escasa oportunidades ocurre que suelen tener mayores dificultades a este respecto los hombres que las mujeres. La razón de esta diferencia está en que ellas se insertan mayoritariamente en el servicio doméstico, sector que, además de presentar una creciente demanda, presenta rasgos específicos:

- Mucha movilidad y variedad de cometidos (tareas domésticas, cuidar niños, enfermos, planchar...)
- Variedad en las modalidades y tiempos de trabajo (por horas, interna, media jornada, suplencias...).
- No hay control administrativo de la situación laboral de estas mujeres lo que hace que se puedan cometer irregularidades –y a veces injusticias– en los contratos. Es el espacio de trabajo irregular más efectivo. Por eso probablemente se recurre tanto a estas personas emigrantes y aumentan las solicitudes de trabajo para ellas.
- No se exige cualificación específica ni experiencia previa u otro tipo de requisito añadido. Se parte de la base que el mero hecho de detentar la condición femenina capacita y sanciona el saber necesario.

A pesar de poseer esta ventaja la mujer emigrante en su acceso al trabajo, existe desde su condición de género un impedimento de difícil solución. Nos referimos a la supeditación de su horario a las obligaciones familiares que se derivan si se tiene hijos. Nos explican que el hecho



Estarían supeditados también estos hipotéticos comportamientos de los iguales a las características de las tareas realizadas. Como ya dijimos cuando abordábamos la misma temática pero con personas discapacitadas, las labores que se realizan de manera interdependiente favorecen el apoyo entre iguales y, en consecuencia, el acercamiento entre ellos. O quizá origina más puntos de contacto y por tanto mayores posibilidades de antagonismos.

Cabe asimismo una línea de investigación adicional y comparativa en donde se indague sobre posibles diferencias regionales a la hora de integrar socialmente a una persona emigrante en las dinámicas laborales en un mismo plano de igualdad. ¿Se acoge al extraño de la misma forma en Las Palmas que en Tenerife?... ¿Y en otras comunidades autónomas? ¿Y en otros países?

Entre todas estas cuestiones no habría que olvidar tampoco la perspectiva de la comunicación sistémica que explicamos en el primer módulo. Recordemos que las conductas de los protagonistas de un espacio de comunicación no son nunca independientes. Esto debe llevarnos a diseñar trabajos en donde se escuche a los dos polos de la relación. Al igual que ocurre con las personas con discapacidad, existe la tendencia de excluir la voz de los colectivos minoritarios. Los comportamientos del grupo de iguales en un contexto de trabajo pueden ser también valorados por los iguales que poseen diferencias por su procedencia geográfica.

Se deduce de estos interrogantes que estamos ante un tema que precisa mayor estudio e intervención en la línea correcta. Desde estas páginas, que tan sólo persiguen la reflexión en cuestiones nucleares para la convivencia humana, animamos a los interesados ante estos temas a que aumenten el contenido de esta publicación. Mantenemos a la vez el deseo y la esperanza de que gire la orientación del discurso y hablemos más de inclusión y menos de exclusión.

ACTIVIDADES

MOD 6

1. Trata de reunir información –a partir de los medios de comunicación, en Internet...- que aporte datos concretos sobre los trabajos que están desempeñando en nuestra isla las personas emigrantes. ¿Son tareas aisladas o que precisan la colaboración entre iguales? ¿Qué grado de cualificación exigen?
2. Sigue el mismo procedimiento para averiguar las características de los puestos de trabajo que están desempeñando las personas con déficit en nuestro entorno cercano.

