

## INTEGRACION DEL DISCAPACITADO: DE LOS MODELOS TRADICIONALES A LOS MODELOS EN SU ACEPTACION FUERTE

GARCÍA ALVAREZ, PABLO ALFONSO

*Consell Insular de Menorca*

MUNAR ROCA, ENRIC

*Universitat de les Illes Balears*

BARBER MARQUÉS, GABRIEL

*Universitat de les Illes Balears*

### RESUMEN

Los estudios sobre inteligencia a través de las personas etiquetadas como «retrasadas», subrayan la importancia de la privación ambiental como causa de los problemas de adaptación social, autonomía personal y rehabilitación. Los principios de normalización y de integración han sufrido una radicalización en los inicios de los años setenta. Ello se puede comprobar en la implantación de programas basados en modelos funcionales que preconizan una *acepción fuerte* en las implicaciones prácticas de estos principios. «Supported Employment», en Estados Unidos, y «La Mediación», en Italia, constituyen ejemplos diferenciados que, sin embargo, coinciden en un *enfoque fuerte de la integración*.

### ABSTRACT

Intelligence studies, through person classified as «retarded», emphasize the importance of environmental deprivation as a cause of social adaptation, personal autonomy and rehabilitation problems. The normalization and integration principles have suffered some radicalization in the early 70's. That can be verified in the introduction of programmes based in functional patterns that preconize a strong meaning in practical contradiction of those principles. In USA «supported employment» and «la mediacion» in Italy, constitute different examples that, however, coincide in a strong focussing of integration.

\* \* \*

Sir Francis Galton (1822-1911) rechazó el igualitarismo natural entre los hombres, éstos son, por naturaleza, distintos entre sí. Fundamentado en las

tesis evolucionistas de su primo C. Darwin, Galton señaló que de la misma manera que hay variabilidad en lo somático, también lo va a haber en lo psíquico. Con la intención de descubrir las causas de la aparición de un «genio», en referencia a lo que hoy en día denominamos superdotado o persona de elevada inteligencia, realizó una serie de estudios y, aún siendo partidario de que esta aparición se debiera, en gran parte, a la herencia, destacaron, aunque no siempre de forma explícita, algunos datos y aspectos concretos hacia la interacción con el medio: la exclusión de ciertos factores sociales, la tendencia hacia la media de los valores altos a través de la descendencia, la advertencia de que la sociedad impedía que la selección natural obrara correctamente entre los individuos (Carpintero, 1993).

Fue a comienzos de este siglo, cuando las escuelas públicas locales comenzaron a aceptar una cierta responsabilidad para la educación de algunos estudiantes excepcionales, prevaleciendo una filosofía segregacionista que continuó hasta hace muy poco tiempo (Heward y Orlansky, 1992).

Los avances teóricos de los estudios sobre inteligencia aportaron aspectos que marcaron el devenir de la educación de las personas afectadas por algún tipo de hándicap: de esta forma, una vez que se determinó, de forma meridianamente clara, la importancia de la privación ambiental para la adquisición del adecuado nivel intelectual, se abordó el estudio de las denominadas *variables de proceso compensatorio* para este sector de población, así como determinar el grado de idoneidad de los diversos programas de acceso a una educación y rehabilitación.

Por ejemplo, O. Klineberg en los años 30 comprobó como el ambiente rural o urbano y no la «raza» o la «nación» es lo que más determinaba las diferencias intelectuales. En la misma líneas, en los años 40 y 50 McNemar, Kluckhohn y otros destacaron la importancia del medio familiar, geográfico y educacional. Estudios longitudinales de la misma década (Spitz y Skeels) mostraron las influencias afectivas ambientales especialmente en la primera edad. Este tipo de estudios culmina, en los años 60, con los trabajos empíricos de Hebb y Hunt sobre la transcendencia estimular y afectiva para el pleno desarrollo de las conductas adultas. A partir de estos momentos aparecerán, principalmente en EEUU y Gran Bretaña, los famosos *programas de educación compensatoria* con el objetivo de proporcionar ambientes ricos en estímulos, es decir, un complemento facilitador para el desarrollo de la inteligencia. Uno de los ámbitos de estudio de la controvertida educación compensatoria es el colectivo de los sujetos etiquetados como *retrasados*: Skeels (1.966), Spitz (1.945), Dennis (1.935), Ribble (1.944), Spits (1.946), Biermann (1966), Nickel (1976) centran sus estudios en la cuestión de la mejora de las condiciones ambientales para el desarrollo integral de la persona con hándicaps. Aunque pronto se constatarán las lagunas y, al fin y al cabo, el fracaso de los mencionados programas (Caparrós, 1980).

Desde principios de la década de los setenta adquirieron relevancia cuestiones como la formación posterior a la escolarización (período de transición), la preparación para el empleo, el acceso a los servicios y recursos normalizados, a la vivienda y al ocio.

Los diferentes modelos de integración y normalización en el marco de la

disciplina de la Educación Especial no siguieron un único enfoque, en sintonía con la diversidad de teorías generadas en el seno de la psicología y las ciencias de la educación.

En la década de los sesenta proliferó la literatura especializada entorno a una evaluación crítica de la metodología que se venía utilizando en base al modelo tradicional de integración, (ver Baumeister, 1976), arrojando a principios de los años setenta las críticas sobre la pretendida eficacia e idoneidad de los programas que se venían aplicando (Gold, 1972). Se estaba evidenciando una ruptura entre una visión estrecha y limitada de la integración de las personas etiquetadas de discapacitadas y un nuevo modelo más comprometido con los objetivos, que podemos calificar de *integración en su acepción fuerte*. Su apuesta más atrevida era la transición de la escuela al mundo laboral normalizado, empleo abierto y real, para, también, aquellos con discapacidad severa.

La Ley de Educación para Niños con Deficiencias, aprobada por el Congreso de los EEUU en 1975, y que para diversos autores representó un hecho muy significativo y sobresaliente en el desarrollo de la Educación Especial, no mencionaba el término *integración*, sino que expresa la necesidad y la exigencia de *una educación de los niños con deficiencias en su entorno educativo adecuado y menos restrictivo, que no se separe más de lo necesario del programa normal de las escuelas públicas* (Heward y Orlansky, 1992). El desarrollo de esta concepción de *entorno menos restringido* y la aplicación de los principios del aprendizaje al ámbito de la Educación Especial, creó las condiciones necesarias para el surgimiento, en EEUU, de modelos que apostaron por una *interpretación en sentido fuerte de los principios de integración y normalización*.

Estos principios subyacentes al problema de la educación integral de las personas discapacitadas, si bien es cierto que, inicialmente, se aplicaron al ámbito de los calificados como «deficientes mentales» (Verdugo, 1992), son a nuestro juicio perfectamente extrapolables a realidades marginales que afectan a cualesquiera de las tipologías y clasificaciones que se efectúan de las personas víctimas de segregación social (Mank, 1994). El análisis de los modelos de integración pretende establecer cuáles son los procedimientos idóneos para incidir en una educación integral, incluyendo la formación laboral, de los colectivos desfavorecidos y tradicionalmente marginados, asumidos los objetivos de la integración a la «norma» de convivencia.

Jurado de los Santos (1993) nos acerca al proceso de expansión que ha sufrido el concepto de integración, aplicándose a los diferentes ámbitos del hombre; personal, familiar, escolar, ocio y tiempo libre, laboral, social y, a la vez, en clara referencia a las Instituciones y las Administraciones en sus distintos niveles. Así, la integración como un medio que ayuda al desarrollo y adquisición de aptitudes y actitudes necesarias para vivir en un mundo heterogéneo y diverso en sí mismo, ha constituido la pieza clave de compensación, facilitando el objetivo de normalización. Cada persona puede vivir en un hábitat adaptado que facilite al máximo el desarrollo de capacidades y de autonomía funcional.

Con los nuevos *modelos fuertes* se cuestionan y rechazan muchos de los elementos básicos de la intervención tradicional y se propone la revisión de:

- 1) El currículum específico, considerado condición indispensable para avan-

zar en la integración socio-profesional y en la rehabilitación (Wehman y Bates, 1978).

2) El valor formativo y rehabilitador que se otorgaba al desarrollo de una profesión real en empresas normalizadas.

3) Las limitaciones impuestas por los *modelos tradicionales* respecto a las cotas de autonomía, adaptación social y nivel de calidad de vida alcanzables por estas personas.

4) La creación de servicios específicos que institucionalizan la segregación social.

5) Las potencialidades atribuidas a la capacidad de aprendizaje y adaptación de las personas, en especial, con severas discapacidades intelectuales (Wehman y Moon, 1988).

6) Los índices de integración y de normalización que se alcanzaban con la implementación de los programas que siguen los *modelos tradicionales*.

7) El grado de rehabilitación que se alcanzaba en variables como autonomía, autocontrol, autoestima, adaptación social y eliminación de conductas desadaptadas.

Las primeras iniciativas concretas tuvieron lugar en los EEUU en la segunda mitad de la década de los sesenta. A principios de la década de los setenta Marc Gold creó un nuevo sistema de entrenamiento que denominó «Try Another Way» (T.A.W.) que proporcionaba una organización estructurada, unas estrategias de instrucción y una evaluación de base de uso para la enseñanza de las personas con severas discapacidades (Gold, 1972). Insatisfecho pese a los logros en el terreno de la integración laboral de los desempleados con discapacidad severa y tras constituirse en sociedad (Marc Gold & Associates) generó esfuerzos por incidir en la mejora de su calidad de vida. El proyecto más extenso y significativo de esta organización es el «Ohio Project» que se inició en 1979 (Gold, 1981). Entre 1980 y 1982 consiguieron que cien personas con discapacidad moderada y severa trabajaran en el mercado abierto. Como consecuencia de ello, las experiencias de integración en empleo real para desempleados severamente discapacitados se sucedieron: Sowers, Thompson y Connis (1979), Bates y Panscofar (1983) Smith (1984) Wehman, Hill y otros (1985), O'Bryan (1985), Zider, Garner y Rhoads (1985), Moon, Goodall, Barcus y Brooke (1986), Wehman, Hill, Wood y Parent (1987), MacLonghlin, Garner y Callahan (1987) (ver Jurado de los Santos, 1993). Con la colaboración de varias universidades americanas, se creó un método de implementación de programas de integración social y laboral, conocido actualmente con el nombre de «Supported Employment». El impacto de este movimiento provocó su inclusión en la Legislación Federal de los EEUU: Developmental Disabilities Act (1984) y Vocational Rehabilitation Act (1986). La sistematización y validación del proceso permitió contar con una precisa y sofisticada tecnología (Data Management System) de intervención desarrollada por el «Rehabilitation Research and Training Center» de la Escuela de Educación de la «Virginia Commonwealth University».

Mientras tanto en Europa, no se estaba ajeno a la polémica que había sus-

citado en el continente americano el desarrollo de los mencionados principios de normalización y de integración. Estas influencias se entroncaron con las corrientes antipsiquiátricas, la influencia del psicoanálisis (en especial del de Melaine Klein), y la corriente sistémica, dando ello lugar, en Italia, al «Modelo de la Mediación» (Montobbio, 1981; Lepri y Montobbio, 1993). Este modelo de integración pretende, al igual que el americano «Supported Employment», que las personas clasificadas como discapacitadas desarrollen estrategias para facilitar su acceso al mundo real del trabajo, incidiendo, en particular, sobre aquellos sujetos con severas discapacidades. Estos dos modelos, a pesar de ciertas diferencias metodológicas y tecnológicas y hasta teóricas e ideológicas, tienen a nuestro entender un sustrato básico de coincidencia a nivel de objetivos. Por cuanto ambos pretenden:

1) La radicalización, con mayores consecuencias e implicaciones, de la integración social de las personas con hándicaps, procurando facilitar el máximo desarrollo de sus capacidades, mejorando la calidad de vida.

2) La inclusión de aquellas personas con las más severas discapacidades en los programas a seguir.

3) El uso de los servicios comunitarios ya existentes, rehusando, en la mayor medida posible, a aquellos de carácter específico que, tradicionalmente, han venido siendo la base de la instrucción y la formación de este colectivo.

4) El despliegue de una tecnología para la implantación de programas de integración socio-profesional que incluyan una evaluación del candidato, un análisis ergonómico y un seguimiento tutelado.

Por todo ello, sostenemos que ambos prototipos constituyen claros ejemplos de lo que hemos venido denominando *el modelo de la integración en su acepción fuerte*.

Las experiencias de las ciudades italianas de Génova y Parma fueron posibles por la reforma legislativa que permitía la subvención de las Administraciones Locales de proyectos para la integración de personas con hándicaps mentales severos (Montobbio, 1981). Desde 1977, este movimiento integrador se ha desarrollado sin apenas contacto con la iniciativa americana citada. A esta mútua falta de comunicación se une el reciente impulso de difusión de ambos modelos por el resto de Europa, llevado a cabo de forma independiente.

El modelo «Supported Employment» ha sido implantado en Irlanda a finales de los años ochenta por Christy Linch. En 1991 se ha celebrado en Palma de Mallorca el *Primer Symposium Internacional de «Supported Employment»* con la asistencia de P. Wehman y C. Lynch. En 1993 ha tenido lugar en Barcelona un seminario de formación y capacitación técnica sobre el «Modelo de la Mediación», al que se han sucedido otros en Galicia y Francia. En Rotterdam ha tenido lugar, en Marzo de 1994, la *Primera Conferencia de la Unión Europea de «Supported Employment»* y en el mes de Septiembre del mismo año, en Escocia, se ha llevado a cabo la conferencia «Into Society Thought Employment». Estos son solo algunos ejemplos que ilustran la efervescente actividad que se desarrolla en la Europa Comunitaria, en la cual nos hallamos inmersos, entorno a la perspectiva «revolucionaria» que representan los que venimos denominando *modelos de integración en su acepción fuerte*, entendiendo por tales la novedosa

concepción de la formación compensatoria, la metodología de implantación y la tecnología desarrollada.

La Unión Europea ha promovido diversos programas inspirados en estos modelos, existiendo en nuestros días redes, constituidas por instituciones y organizaciones de diversos países comunitarios, que arrojan los primeros datos acerca de su implantación. Ejemplo de ello es el «Programa Helios» del artículo 11 del Reglamento CEE nº 4253/88 (18 de Abril de 1988), modificado por el Reglamento CCE nº 2082/93.

No es objeto de este trabajo entrar en discusión sobre qué orientaciones teóricas están en la base de los *modelos fuertes* aquí citados, ni tampoco acerca de qué metodología y tecnología es la adecuada para la implementación o afrontamiento de éstos, pues nos obligaría a un análisis en detalle de los mismos. Únicamente señalamos la relevancia que, a nuestro juicio, tienen los modelos «Supported Employment» y «La Mediación». Por un lado traspasan las limitaciones de aquellos que podemos considerar como *modelos tradicionales* de intervención, y por otro se afanan en desplegar metodologías flexibles susceptibles de ser generalizadas y aplicadas a contextos de colectivos diversos (marginados por razón de raza, sexo, deficiencias en su formación, inmigrantes segregados).

En definitiva, son más que razonables y evidentes las dudas que ofrecen los resultados de la implantación de los *modelos tradicionales* de formación y de rehabilitación para la integración social y laboral de las personas con la etiqueta de discapacitados.

La implantación de los modelos que propugnan una integración en su acepción fuerte son ya una realidad en la Europa Comunitaria. La proliferación de encuentros entre los profesionales, técnicos, políticos y gestores de este contexto de investigación, comienzan a traducirse en publicaciones científicas de obligada referencia para el estudioso del ámbito de la Educación y Formación Compensatoria en su sentido más amplio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baumeinster, A.A. (1976). *Mental retardatio: appraisal, educatio and rehabilitation*. Chicago: Aldines.
- Campione, J.C. y Brown, A.L. (1987). *Hacia una teoría de la inteligencia: contribuciones a partir de la investigación con sujetos retrasados*. Ed. Siglo Cero.
- Caparrós, A. (1980). *Los paradigmas en psicología*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Gold, M.W. (1972). «Stimulus factors in skill training of the retarded on a complex assembly task: acquisition transfer on retention». *American Journal of Mental Deficiency*, 76, 517-526.
- Gold, M.W. (1981). *Try Another Way Training Manual*. Champaign (IL): Research Press.
- Gold, M. y Associates (1994). «A technology evolves: What happened when 'try another way' met the real world». En *Into Society though Employment*. Scotland.

- Heward, W.L. y Orlansky, M.D.(1992) *Programas de Educación Especial*. Barcelona: CEAC.
- Jurado de los Santos, P. (1993). *Integración socio-laboral y educación especial*. Barcelona: PPV.
- Lepri, C., y Montobbio, E. (1993). *Lavoro e fasce deboli: Estrategi e metodi per l'inserimento lavorativo de persone con difficoltà clineche o sociali*. Milano: Fanco Angeli.
- Mank, D. (1994). *The Story of Supported Employment in the USA*. Oregon University.
- Montobbio, E. (1981). *Handicaps y Lavoro*. Pisa: Edizioni del Cerro Tirrenia.
- Verdugo, M.A. (1992) «Perspectivas de futuro en la evaluación de programas en personas con discapacidad en España». *Jornadas sobre Evaluación de Programas Sociales*. Madrid: INSERSO.
- Wehman, P. y Bates, P. (1978). «Educational curriculum for severely and profoundly handicapped persons». *Rehabilitation Literature*, 39, 226-231.
- Wehman, P. y Moon, M.S. (1988). *Vocational Rehabilitation and Supported Employment*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Wolfenberger, W. (1971). *The principle of normalization in human service*. Toronto National Institute on Mental Retardation. York University Campus. Downsview.