

“LECTURA Y MENORES”. ALGO MÁS QUE UNA EXPOSICIÓN ORGANIZADA POR EL SEMINARIO INTERFACULTATIVO DE LECTURA.

Grupo Proteo ()
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura*

INTRODUCCIÓN:

El pasado mes de diciembre, siguiendo con la trayectoria iniciada hace ya algunos años, el Seminario de Lectura del Vicerrectorado de Acción Cultural de la Universidad de Extremadura organizó una exposición en el Centro Cultural Alcazaba de Mérida en la que confluían varios centros de interés, distintos en cuanto a contenido, pero unidos por una línea o propósito común: la lectura.

Uno de esos centros de interés fue abordar la temática de la Infancia y el Menor y su relación con el mundo de la lectura: niños y menores en los libros, libros para niños y menores. Cualquier acontecimiento que persiga la divulgación de todo tipo de conocimiento, siempre es bien venido y no precisa justificación; mucho menos aquéllos que hacen referencia a la educación y, dentro de ella, a la lectura. Inmediatamente pensamos en organizar una exposición en la que se mostrara a ese colectivo de niños y jóvenes en conflicto social o, al menos, con situaciones realmente difíciles en las que les ha colocado la vida y que, en muchos casos, pocos adultos soportarían con éxito.

En nuestra Comunidad Autónoma la competencia sobre Menores fue transferida por la administración central en 1985. Han pasado, por consiguiente, más de quince años, tiempo más que suficiente como para haber acumulado un bagaje de trabajo, de documentos, de anécdotas, de proyectos, de inquietudes, de iniciativas, en suma, que pueden (y deben) ser mostradas a la ciudadanía.

Los objetivos que nos propusimos fueron:

- * Sensibilizar sobre la problemática del menor y del adolescente en conflicto, su presente y su futuro.
- * Mostrar materiales educativos (referidos principalmente a la lectura) en la que se ve reflejado este colectivo.
- * Dar a conocer proyectos y líneas de trabajo que en la actualidad estén desarrollándose y que tengan estos destinatarios principalmente
- * Continuar con la línea de colaboraciones que el Seminario de Lectura del Vicerrectorado de Acción Cultural de la Universidad de Extremadura viene manteniendo con distintos colectivos, organismos y entidades, proponiendo la lectura como hilo conductor común.
- * Contribuir a la difusión de los libros y la animación a la lectura entre un colectivo que puede verse reflejado en los textos y encontrar en ellos patrones válidos para sus propias situaciones de conflicto.

Como propuesta de trabajo, cerrada tras las oportunas reuniones de colaboración abiertas con la Dirección General de Infancia y Familia de la Consejería de Bienestar Social, pensamos en una exposición basada en paneles y tenderetes, con cuatro bloques diferenciados:

- a) Libros pertenecientes a la literatura infantil y juvenil, clásicos y actuales, que presentan a protagonistas que sufren, han sufrido o ven condicionada su vida por causas sociofamiliares diversas.

b) Libros, materiales y recursos, en general, que abordan esa problemática y su tratamiento.

c) Material no librario (vídeos, fotografías, objetos elaborados en talleres, etc.) que tengan relación directa con los niños y adolescentes en situación de riesgo.

DE QUIÉNES HABLAMOS CUANDO DECIMOS *MENORES*:

Cuando se habla de las características de los niños y adolescentes recogidos o acogidos en Centros de Menores, suele mencionarse la inadaptación social. Creemos que sería incorrecto aplicar el calificativo de 'inadaptados sociales' a todos los menores, pero con demasiada frecuencia observamos que se encuentran en los Centros inadaptados sociales o en proceso de inadaptación, en el sentido en el que Amando Vega¹ utiliza este término: *“el inadaptado es aquel individuo que por falta de educación adecuada no ha desarrollado de forma conveniente sus facultades físicas, psíquicas y sociales, lo que le lleva a experimentar dificultades en su vivir por falta de recursos de contacto y de maniobra consigo mismo y con el entorno y no sabe discernir, graduar y comprender el sentido de oposición a la norma”*.

Entre los factores que subyacen en este proceso deben señalarse por su importancia:

1.- La familia: Es el primero y más decisivo agente socializador. De ahí que sea también el más importante factor de inadaptación social cuando se producen situaciones de abandono, violencia intrafamiliar, modelos antisociales, etc.

2.- La clase social: Es en las capas más bajas de la sociedad, en los ambientes más marginados, donde se dan los casos más graves de inadaptación social. Una situación de pobreza económica y cultural, una falta permanente de empleo u ocupación específica, un ambiente de droga, alcoholismo, etc. Son factores que están en el origen de la segregación y de las conductas inadaptadas e incluso delictivas.

3.- La escuela: En el caso de los menores, no es el origen de la inadaptación, sino que por el contrario, pone de manifiesto los desajustes iniciados en la familia. La escuela puede en estos casos ser eficaz instrumento socializador, si es capaz de dar respuesta a las necesidades de los alumnos. En caso contrario, el fracaso escolar creará nuevas resistencias y agudizará un proceso iniciado con anterioridad.

4.- El grupo de iguales: Formar parte de un grupo, pertenecer a él, ser aceptados por el resto de los miembros, es una de las necesidades más profundamente sentidas por los adolescentes; lo que conlleva una conformidad con sus costumbres y valores y tomar a los miembros más significativos como modelos de comportamiento.

Nos puede resultar fácil poner o añadir adjetivos (inadaptados, marginados etc.) pero, precisamente porque el lenguaje no es neutral o aséptico y mucho menos reduccionista, queremos huir de poner rótulos y que sea sólo la descripción de los comportamientos el que nos lleve a acercarnos, a conocer la realidad de estos muchachos y la estructura de su personalidad.

Hay una afirmación básica que supone un posicionamiento de partida: hacemos nuestras las palabras de E. Martínez Reguera cuando escribe que *"para mí, muchacho EXPLOTADO, candidato óptimo a la función social de "delincuente juvenil" es aquél que por las condiciones de explotación a que está sujeta su vida, resulta VULNERADO*

*en su persona, particularmente en su sociabilidad. Y, enmarcado en un contexto de comportamientos socialmente no aceptable, es fríamente FORMALIZADO como "delincuente juvenil", para a continuación ser rentabilizado..."*²

Hay otros dos aspectos que se suelen destacar sobre los demás en estos jóvenes: la inmadurez y la inseguridad, de las que participan cualquier adolescente pero que en el caso que estamos tratando, adquiere una dimensión diferente porque el ambiente en el que se desarrolla el adolescente no es nada integrador, coherente ni comprensivo; todo lo contrario, es contradictorio... En estas condiciones, difícilmente el menor puede solucionar sus conflictos, perpetuándose de este modo la falta de recursos para interactuar positivamente con el medio.

Cuando se tiene un primer contacto con los muchachos sorprende comprobar que se muestran como 'indefensos' y 'temerosos' ante cualquier contingencia ambiental, que han convertido en inaplazables e imperativas. Esta frágil permeabilidad a los estímulos ambientales, la búsqueda incesante de gratificaciones que suelen entrar en conflictos con las normas sociales, suele desarrollar en el individuo una actitud de permanente oposición, que conduce a que el menor se perciba a sí mismo como víctima y al entorno como agresor.

Otra característica de muchos adolescentes es un profundo "vacío de sí mismo". Son muchachos que no asumen su propia historia; no mantienen apenas vinculaciones con el pasado, no están enraizados en el presente y, sobre todo, no se proyectan en absoluto hacia el futuro. La ausencia de un proyecto personal, de un conocimiento de sí mismo, les conduce a afirmar su identidad frente a sí mismo y frente al mundo de una manera agresiva. En este sentido, el comportamiento puede interpretarse como una búsqueda de prestigio, como un intento de hacerse valer.

Por otro lado, el ritmo vital del individuo es acelerado, en el sentido de que las situaciones caminan por delante de él, está tan implicado en la acción que no es capaz de guardar cierta distancia con la situación a la que se enfrenta, lo que no le permite reflexionar sobre sus implicaciones, sin lo cual no se puede controlar el propio comportamiento.

Por otra parte, son muchachos que, a pesar de vivir en una permanente adaptación ante situaciones incluso contrapuestas, jamás se sienten desconcertados, son "superdotados en adaptación", especialmente en situaciones extremas.

Otra característica relacionada con la inmadurez es la "carencia de intimidad". Necesitan volcarse en una búsqueda constante de compañía que les permita superar el vacío de sí mismos. Experimentan una fuerte necesidad de ser aceptados lo que, unido a un bajo nivel de autoestima, les lleva frecuentemente a comportamientos desadaptados con el objetivo exclusivo de conseguir la aceptación de los demás.

La segunda de las características básicas de la personalidad del menor hace referencia a la inseguridad, manifestada en dos direcciones, relacionadas ambas:

- En la forma en que responde a las distintas situaciones de su vida (inseguridad situacional).
- En la forma en que establece sus relaciones interpersonales (inseguridad relacional).

El desorden general, el descontrol que el individuo ejerce sobre su propio comportamiento, especialmente en lo que se refiere a su conducta social, no es sino expresión de la desorganización interior, que a su vez ha ido recibiendo e incorporando

día a día. Una vida carencial y un entorno hostil han enseñado al muchacho que las ocasiones han de ser aprovechadas en el momento en que se presentan.

A causa de esta inseguridad en relación con las diversas situaciones de su vida observamos que el muchacho "estruja" con gran habilidad los acontecimientos de la vida diaria, intentando conseguir satisfacciones inmediatas o evitar castigos sin pararse a prever las consecuencias futuras. Los acontecimientos le obligan a una permanente actividad que es incapaz de controlar, sin embargo el menor tiene una gran capacidad para desenvolverse " adaptativamente " en todos y cada una de las situaciones en que se ve envuelto.

Otra de las formas en que se manifiesta la falta de control sobre el propio comportamiento es en las "respuestas exageradas" en la desproporción entre la respuesta que emite el sujeto y la situación que la provoca. Y ello, debido al bajo nivel de resistencia a la frustración y un alto grado de agresividad potencial.

Otro aspecto, en íntima relación con el anterior, es la "imprevisibilidad de la conducta", sobre todo, en situaciones extremas. Lógicamente, esta imprevisibilidad será tanto mayor cuanto más profundo sea el nivel de deterioro personal y relacional del individuo.

Junto con el descontrol del comportamiento, la segunda característica general de la personalidad del menor es su "desvinculación del entorno", no sólo a nivel institucional y normativo sino incluso a su propio entorno socializador, a su propio grupo de pertenencia.

Esta desvinculación implica no sentirse integrado, no estar vivencialmente implicado en el mundo que le rodea (persona, situaciones, cosas, problemas). La desvinculación se manifiesta de diferentes maneras: en primer lugar, mediante una indiferencia, que le hace a menudo despreocuparse por las consecuencias que puede tener su conducta, incluso para personas cercanas a él. Además también se siente desvinculado de las cosas de su entorno inmediato, incluso si se trata de cosas cuya destrucción le va a afectar negativamente a él mismo. Esta destructividad tiene poco que ver con la agresividad. Destruye o maltrata las cosas porque no le interesan, porque está desapegado. El reconocerse a sí mismo como incapaz de controlar su propio comportamiento y verse continuamente envuelto en situaciones conflictivas y no deseadas les lleva a desvincularse incluso de sí mismo, de las consecuencias que tenga para él su propio comportamiento, y las vive con un gran fatalismo.

En consecuencia la desvinculación es una consecuencia del ambiente carencial y contradictorio en que se ha desarrollado su proceso de socialización y, por otra, de una ausencia de expectativas de futuro, así como del convencimiento de que, en su opinión y casi siempre también en la realidad, es incapaz de evitar lo que fatalmente está destinado a suceder.

La forma más evidente en que se manifiesta la inseguridad relacional es mediante lo que algunos autores llaman "afectividad alterada". Lo primero que destaca en el comportamiento relacional del adolescente es la "desconfianza". Suele rechazar la relación afectiva que es vivida con una considerable carga de ansiedad. Las razones de esta desconfianza hay que buscarlas en las experiencias negativas continuadas de su vida, sobre todo cuando el establecimiento de vinculaciones afectivas sólidas era esencial para el desarrollo de su madurez y seguridad personal y relacional. Es frecuente el miedo a establecer vínculos afectivos por temor a que éstos desaparezcan, ya que no los tuvieron o si los tuvieron no perduraron a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, la afectividad alterada se manifiesta mediante esa indiferencia afectiva que no es sino otra cara de la desconfianza a que nos acabamos de referir. La expresa en una despreocupación no sólo ante el sufrimiento ajeno, sino incluso ante el

suyo. Se presenta recubierto de un caparazón que le aísla de los sentimientos aunque esa indiferencia no es más que un mecanismo de defensa ante las frustraciones emocionales que ha venido arrastrando durante su vida.

En tercer lugar, y en estrecha relación con las anteriores, el individuo suele manifestar una forma de afectividad absolutamente fluctuante de modo que ahora puede reaccionar de un modo y en el momento siguiente en el contrario. Se trata, pues de fluctuaciones muy sutiles de la interacción individuo-situación. Y como el muchacho tiene una gran dependencia de la situación estimular y una gran adaptabilidad a ella, cualquier modificación del entorno inmediato provoca un cambio con el objetivo de adaptarse a esa situación.

Por último, la inseguridad relacional se manifiesta mediante una creciente "dificultad para expresar las emociones" debido de nuevo a la pobreza afectiva de su entorno, a la contradicción socializadora de los modelos paternos que impide al niño atenerse a un entorno afectivo estable, con unas pautas comportamentales consistentes. Las contradicciones del comportamiento de los modelos que han ido pasando por su vida le impiden desarrollarse de una manera coherente y armónica, por tanto, no aprenderá a prever las consecuencias de sus conductas y se relacionará de una manera desconfiada e inestable en un entorno afectivo habitualmente hostil e incoherente.

LA LABOR EDUCATIVA CON ESTE COLECTIVO

Se estima que más del 20% de estos jóvenes muestra necesidades educativas especiales en algún momento de su escolaridad y se cree que, aproximadamente uno de cada seis, tiene dificultades de aprendizaje de forma permanente. De acuerdo con las conceptualizaciones actuales se considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales si presenta una dificultad de aprendizaje 'sustancialmente' mayor que sus compañeros y por ello necesita recursos educativos especiales.

Así pues, reconocer que cualquier alumno de un centro educativo ordinario puede tener en un momento dado algún tipo de necesidad educativa especial, supone dar el primer paso para formalizar un sistema educativo que facilite la identificación de la necesidad, la analice y permita poner en marcha una acción programática para su solución.

Dentro de los programas de integración, la de los inadaptados sociales es la que menos se ha trabajado en educación. Se trabaja por la integración de los disminuidos físicos y psíquicos, se definen y gradúan esas minusvalías y se aplican las técnicas necesarias para conseguir el mayor desarrollo de cada una dentro de un ambiente integrador. No se puede decir lo mismo respecto a los niños que sufren inadaptación social. Legalmente se les considera como colectivo a integrar según el Real Decreto de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial, pero ni tan siquiera, y en la mayoría de los casos, son aceptados por los equipos de Orientación de los Centros como sujetos a integrar. Dificilmente se pueden investigar causas, clasificar los casos y promover actuaciones integradoras de esos niños desde la escuela.

Se da en muchos centros la paradoja de que se considera de integración a un niño hipoacúsico que, posiblemente tenga un ambiente familiar y social muy favorable y, por el contrario, son considerados alumnos ya integrados, sin necesidad de actuación específica con ellos, a esos inadaptados sociales que difícilmente finalizarán su escolaridad con éxito, fracasando, y estarán muy posiblemente abocados a la delincuencia juvenil. Fracaso escolar y conductas antisociales, son dos de los principales problemas que tiene planteados la escuela actual, sobre todo en las grandes ciudades.

Las ventajas de estar integrados en un grupo ordinario son evidentes para un desarrollo normalizado de los alumnos. El tener contacto, aprender a convivir con compañeros de características diversas, con modelos conductuales más normales que en una institución cerrada es siempre positivo para el desarrollo de la personalidad.

La práctica nos dice que algunos alumnos institucionalizados, cuando han estado en un centro ordinario y no han presentado problemas de conducta, han seguido su escolaridad con normalidad, con el apoyo necesario en caso de haberlo necesitado. Sin embargo, cuando los alumnos han presentado problemas de conducta la aceptación de estos alumnos ha sido inferior, ha causado problemas disciplinarios y, en consecuencia, se han producido rechazo hacia ellos. Estos problemas conductuales normalmente iban asociados a bajo niveles curriculares, lo cual les ha llevado en muchas ocasiones al fracaso escolar.

Por otra parte, es muy posible que los centros escolares no estén preparados para recibir alumnos con problemas conductuales y ello se debe, principalmente a:

- Desconocimiento de causas y evolución del problema. Los profesores no conocen las causas y mecanismos de progreso de la inadaptación, y difícilmente pueden incidir positivamente en ella. El profesor prueba los métodos más corrientes, tales como el castigo, que probablemente no sean los más eficaces con este tipo de alumnos.
- Desconocimiento del tema e impotencia. Este desconocimiento del tema lleva al educador a actuar por intuición o según la experiencia. La expresión " no se puede hacer nada con este alumno ", refleja muchas frustraciones ante el tema. Se tiene cierta prevención hacia estos alumnos cuando ha habido una experiencia negativa anterior.
- Defensa ante la agresión. El siguiente paso lógico, que sucede al anterior de la impotencia, es la defensa de la institución.

El tratar de resolver los problemas de forma individual en lugar de tomar decisiones conjuntas, de equipo etc., pueden ser algunas de las múltiples causas del fracaso de adaptación de estos chicos.

UN CAMPO YA INVESTIGADO

Entre los años 1996 y 1998 un grupo de profesores (entre los que me encontraba), que venía trabajando con niños y adolescentes acogidos en Centros de Menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura desde que esta materia fue transferida por el Gobierno central (en enero de 1985), realizó un estudio pionero a nivel estatal mediante un Proyecto de Innovación Educativa, financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación. Era la primera vez que se analizaba la situación escolar y de integración educativa que presentaban los niños y jóvenes acogidos en Centros de Protección y de Reforma, con la firme intención de elaborar propuestas de mejoras, dirigidas especialmente al sistema educativo, como verdadero motor de una integración efectiva hacia la que se orientan, en teoría, las políticas de protección y reinserción.

Acabado el estudio, y valorada positivamente su contribución al panorama investigador español, quedó `archivado`, sin la difusión conveniente que habría propiciado su publicación por el organismo que lo financió.

Han pasado algunos años. La situación en su conjunto no ha variado. Los estudios al respecto siguen sin hacer acto de presencia en el panorama bibliográfico nacional. La conflictividad en los centros educativos se acentúa curso tras curso; el sistema educativo cada vez es más cuestionado. Las conclusiones obtenidas siguen teniendo plena vigencia. De ahí que, superada la inicial decepción por no ver compensado todo el trabajo realizado con la difusión que hubiera merecido, aprovechemos espacios como el de esta revista para referirnos a ello y, aprovechando las posibilidades que hoy día nos ofrece Internet, podamos remitir al lector interesado a una página web (www.unex.es/interzona) para dar a conocer los resultados del mismo.

En general, los menores no se escolarizan todos en el mismo Colegio, sino que deben quedar repartidos entre los Colegios de la zona, lo que obliga, independientemente de lo alejado que quede el Centro de Menores de los Colegios, a utilizar el transporte escolar. Es probable que esta `dispersión´ de niños pueda estar favorecida por las propias dificultades de los Colegios por absorber la demanda escolar de la zona en la que se sitúa; pero no es menos cierto que, ante esta situación, nos preguntemos qué sentido tiene la `integración´ cuando sólo puede hacer donde quedan plazas y no donde se estima pueda ser más exitosa. Además, la mayoría de los alumnos procedentes de Centros de Menores se han escolarizado en colegios a los que asistían escolares de clases sociales media-baja, lo que no facilitaba el contacto con modelos educativos diferentes a los que ellos estaban acostumbrados y de los que provenían. Sin duda, a ello ha conducido la aplicación de los mismos criterios de escolarización que para el resto de jóvenes en edad escolar, esto es, criterios oficiales. Creemos, por el contrario, que escolarizar a estos chicos en Colegios donde el nivel socioeducativo sea más elevado y alejado del suyo, le lleva a sentirse más marginados, al menos en aquellos aspectos en que la sociedad de consumo afecta los jóvenes (ropa y calzado de marca, último juguete del mercado, etc.), si no se acompaña tal medida de un programa de intervención sobre la familia y su promoción sociocultural. De cualquier manera, deberían haberse introducido, o al menos valorado, aspectos como las características de los Centros, la consideración de este alumnado como de necesidades educativas especiales o que la propia dinámica de los Colegios y sus profesores garantizaran la adaptación del currículum de manera efectiva.

Sólo una cuarta parte de los Menores completaban su escolarización en el mismo colegio; lo más habitual era que, después de tres cursos, se trasladan de centro; la mayoría de ellos al menos ha estado en dos. Esta situación sigue manteniéndose en los últimos años, debiéndose incidir tanto en la familia como en los propios Centros de Menores que son los que, en definitiva, deciden los cambios, para que reflexionen más antes de tomar decisiones de esta importancia. Todo ello a pesar de ser bien aceptados, tanto por el profesorado como por los padres de los demás alumnos, siempre que no se registren problemas graves de comportamiento. Lo cierto es que un porcentaje muy alto de estos jóvenes abandona la escuela sin haber completado los estudios básicos.

Esta circunstancia influye poderosamente en el rendimiento escolar de los Menores que, en un alto porcentaje, abandona la escuela sin haber completado los estudios básicos o no suele acabar la escolarización obligatoria con buenos resultados. Nuestra experiencia durante más de diez años al frente de una escuela, integrada en un Centro de Menores, y que acogía sólo a alumnos de dicho Centro, nos permite hablar de `fracaso escolar´ evidente, a duras penas los menores completan los años de escolaridad; pocos consiguen un nivel equiparable al Graduado Escolar, siendo una excepción aquellos que continúan estudiando.

En otro aspecto, hay que señalar que, en general, los Centros de Menores están bien dotados en cuanto a instalaciones, pero se debería poner más énfasis en los

Proyectos Educativos, sobre todo a la hora de que éstos cumplan su función formadora, es decir, que contemplen claramente la `compensación` social que los alumnos reclaman y se dote de material y de talleres con el fin de iniciar a los menores en oficios que garanticen su incorporación al mercado laboral.

De las opiniones aportadas por los maestros-tutores que han tenido a su cargo a jóvenes procedentes de Centros de Menores sacamos en conclusión que solían asistir con regularidad y puntualidad a la escuela, aunque se echaban en falta las justificaciones pertinentes cuando no asistían, mucho más necesarias en este caso que en cualquier otro por la posibilidad de que los propios alumnos pudieran decidir, bajo su responsabilidad, no asistir al colegio, sin que se enteraran sus Educadores tutores. La mitad de los maestros consideran que los alumnos provenientes de Centros de Menores no traían el material escolar necesario, lo que dificultaba la realización de un trabajo continuado y autónomo; por el contrario, se hacía necesario facilitarles material para la ocasión que resolviera, al menos de momento, la falta del mismo, lo cual creaba en ellos un sentido de inferioridad ante los demás compañeros, influyendo en su autoestima. También están divididas las opiniones acerca del grado de participación de estos alumnos en la dinámica de la clase. Para la mitad de los maestros, estos jóvenes participaban en las clases como los demás alumnos; en cambio, para la otra mitad, se mostraban retraídos o aislados. Todo esto nos lleva a plantear la necesidad de revisar el papel de los Educadores-tutores con el fin de que se estreche más su colaboración con los maestros, procurándose así controlar la mayoría de las variables que inciden en la formación de estos jóvenes.

Por lo general, se aprecia un rendimiento académico irregular en estos alumnos, en todo caso inferior a la media de la clase, achacable, entre otras razones, a la carencia de hábitos de estudio y al poco interés y esfuerzo personal que muestran a la hora del trabajo escolar. La gran mayoría ha necesitado apoyos por parte de los propios maestros tutores o especialistas y adaptaciones curriculares significativas.

Esa falta de interés y esfuerzo se invierte a la hora de realizar actividades de tipo manual, deportivas o extraescolares, lo que confirma una evidente apatía por lo `reglado`, que acaba siendo rechazado. Son poco responsables a la hora de realizar los deberes o tareas escolares, bloqueándose a la menor dificultad. En estos casos, los refuerzos positivos son muy necesarios y, tal vez los únicos, para reconducir la situación. Ante este panorama, los maestros han sabido responder, actuando más como colaboradores de los alumnos, para canalizar su proceso de aprendizaje, y dando más importancia a lo formativo en detrimento de lo instructivo. Casi la mitad opina que para que los Centros pudieran ofrecer un modelo educativo adaptado a las demandas de estos jóvenes, es necesario invertir en medios materiales y recursos, entre los que se incluyen los talleres pre-profesionales.

Aunque su relación con el resto de compañeros sea de igual a igual, estos jóvenes se caracterizan por estar inmersos con demasiada frecuencia en altercados escolares con otros compañeros, incluso, en un porcentaje respetable, con los propios maestros; de hecho, una característica que se les atribuye es la de ser agresivos. Estas conductas han propiciado en la mitad de los casos la expulsión de la clase.

Todas estas circunstancias que estamos enumerando han propiciado que la mayoría sólo haya podido obtener el título de Certificado de Escolaridad, como única acreditación de su paso por la escuela, pero sin validez académica alguna. Solamente un tercio dispone de Graduado Escolar y puramente anecdótica se puede considerar la cifra de quienes han seguido estudiando. No obstante lo lamentable de estas cifras, más significativo es que sólo siete de cada cien han seguido la Formación Profesional, cuando ya hemos comentado la mejor disposición de estos alumnos para lo manual.

¿Tendrá que ver esta `deserción´ con el carácter mínimamente práctico de esta rama educativa?

Los propios encuestados han mostrado sus preferencias por el tipo de escuela que desean: que faciliten la coeducación, que propicien las actividades extraescolares, que dediquen la mayor parte del tiempo lectivo a preparar para un oficio, sin que sea necesario renunciar al libro de texto o al estudio que ello implica. Y es que, sólo una cuarta parte de los sujetos que hemos encuestado, está trabajando; necesidad ésta que empieza a sentirse desde muy joven, paralelamente a lo que venimos comentando del abandono escolar.

En la actualidad y ante el tema de los inadaptados, la escuela, siendo capaz de reconducir el problema, al final del proceso, sólo tiene dos salidas: o defenderse o caer progresivamente en el deterioro.

El sistema educativo, a través de los Centros escolares, debería ser el principal recurso municipal para la atención del menor en su medio de origen, tanto para los menores necesitados de apoyo asistencial como de aquellos que presenten una conducta no aceptada socialmente, en una labor eminentemente preventiva.

La realidad, sin embargo, es aún muy distante; heredamos un sistema educativo que junto con la obligatoriedad y garantía de una educación para todos los ciudadanos entre los seis y los catorce / dieciséis años, arroja de sus filas un alto porcentaje de niños y jóvenes fracasados. Según Amando Vega³:

“ La escuela como institución educativa normalmente se ha desentendido de los sujetos inadaptados o, dicho de otra forma, de aquellos escolares que por su inadaptación creaban problemas en la institución. En principio, el sistema escolar tiene como encargo social preferente la selección de los mejores para ocupar los puestos de dirección en la sociedad. Las notas constituyen la mejor criba de los sujetos que tiene cabida dentro de sus aulas, siendo la exclusión una realidad más real que verbal. Los altos porcentajes de fracasos, que alcanzan al 50, 60, 70 u 80% de los escolares, según los lugares, constituyen la mejor prueba de esta afirmación.”

Nuestra experiencia nos dicta que la escuela actual sigue siendo excesivamente rígida; clasifica, aparta, excluye... y no posee aún mecanismos compensadores suficientes para acoger las desigualdades y, con frecuencia, los problemas individuales y familiares se agravan y amplifican, a pesar de los intentos que con más o menos acierto se están haciendo para corregir ese problema. Se trata todavía de un sistema educativo hermético que, con una fuerte orientación hacia la instrucción, no ha sabido responder al principio de igualdad de oportunidades en que teóricamente se basa (ya sabemos que la igualdad de oportunidades va más allá de las becas y ayudas económicas para el estudio, que es verdad que se han generalizado muy positivamente). Las últimas modificaciones del sistema educativo español, cambios de criterios evaluadores, ampliación de los periodos fijados para la adquisición de ciertos conocimientos o destrezas, integración de niños sometidos a educación especial, creación de unidades de apoyo, etc. son algunas medidas que ha favorecido a los niños y jóvenes que precisaban de acciones educativas compensadoras por razones, fundamentalmente, de tipo intelectual y psicológicas. Pero todo, por desgracia, está todavía demasiado sometido a los presupuestos generales del Estado. Hoy se crean servicios como los mencionados y

³ VEGA, Amando (1994): Pedagogía de Inadaptados sociales. Narcea: Madrid. Pág.54

se avanza en la línea correcta y mañana se recortan prestaciones, se suprimen unidades, se retrocede, en definitiva, en el camino emprendido.

Es innegable que la nueva legislación educativa ha planteado un marco general mucho más integrador, en la línea de una escuela para todos; igualmente, ha intentado adoptar una mayor flexibilidad como mecanismo preventivo y normalizador; la superación del desfase final de la enseñanza obligatoria- edad mínima laboral también ha sido abordado, ampliándose el tiempo de permanencia en la institución educativa; se ha cuestionado el papel de la Formación Profesional, intentando que se adapte más a la sociedad actual; han ido extendiéndose los programas de garantía social, los apoyos compensatorios, etc.

Pero, ¿qué sucede con los niños cuyas diferencias radican en su ambiente social?. La reforma educativa tiene que ser mucho más amplia de la efectuada hasta ahora, pues el cambio ya no estriba exclusivamente en los procedimientos internos de la escuela, sin que queramos reducir la importancia que ello tiene; es preciso llegar al cambio real de estructuras donde la escuela abra sus puertas, no ya sólo a la participación de padres, alumnos y representantes locales, sino a la sociedad misma; es la imagen de escuela abierta, enraizada en su entorno, dentro del municipio, donde caben programas de trabajo conjunto con los especialistas en asistencia social del barrio, donde la escuela es un elemento más de intercambio cultural y recreo de su barrio y acoge a pequeños y mayores que se educan de continuo.

Esta indispensable función de los órganos locales, incluida la escuela, en protección de menores puede verse más clara si nos referimos a la situación de los menores asociales. Un muchacho, una chica joven pueden vivir en situación de conflicto con la sociedad desde muy temprana edad; esta actitud predelincuente puede convertirse en comportamiento delincuente a los quince o dieciséis años (si no antes), momento en el cual actuarían los juzgados de menores que, ante la gravedad de los asuntos que deben analizar, pueden decidir recluirlas en un Centro donde se le intentaría reeducar. También nosotros hemos vivido esta experiencia. Los profesionales que entonces nos empeñamos en ayudarles o comprenderles no lo pudimos hacer en el momento que hubiera sido más fácil; el único apoyo con que habrán contado, si han estado escolarizado efectivamente (no sólo de manera oficial, que únicamente sirve a efectos estadísticos), ha sido el de gozar de la atención de un maestro que, desilusionado por no poder influir en su medio desde el aula, habrá acabado aceptando que deben ser de los arrojados fuera del sistema escolar.

La atención preventiva (la mayoría de las CCAA insisten mucho en este aspecto) y protectora de los menores que precisen de la misma debe hacerse en el medio de origen del niño y utilizando al máximo los recursos municipales de la zona. En este sentido, los actuales centros de menores, que ya abren sus puertas para que a determinadas horas del día y por determinados espacios de tiempo los muchachos que lo desean salgan a trabajar / estudiar en talleres, realicen actividades de ocio o para encontrar apoyo en sus estudios, deberán profundizar en esta línea y ofertar también algo a la comunidad. En esta línea es preciso también que algunos centros escolares amplíen su acción y cubran esta función altamente preventiva. Para ello es necesario renovar la escuela para que se adapte a las necesidades del joven, no agrave sus dificultades, fomente las relaciones interpersonales y ponga en conexión al menor con su entorno, su barrio, su medio social, iniciando en él un modo de vivir participativo y no marginado.

Es probable que esa escuela capaz de responder a las necesidades educativas especiales de cada sujeto no se alcance nunca. Aún así, debe seguir siendo la esperanza y, seguir luchando por una `reforma educativa ´ de verdad, el objetivo. Todo ello si se

quiere responder a todos los problemas sociales que existen o se puedan ir presentando con la evolución de la sociedad.

En reforma aparece un elemento nuevo que no existía en protección: la acción de los Juzgados de Menores que dictan medidas judiciales a modo de actividad reeducadora para eliminar la repetición de las conductas asociales. La postura de la Comunidad en este aspecto es la de fomentar las posibilidades de actuación y seguimiento en el medio, que deben constituir la forma ordinaria de subsanación de la conducta asocial. Medidas que se acomoden a un criterio educativo en el propio medio, tales como la obligación de finalizar unos estudios, de resarcir con los propios medios a la persona a quien se ha perjudicado, acudir durante cierto tiempo al día a un Centro de Menores para realizar actividades varias, dejar de frecuentar ciertos grupos de amigos, etc., todo ello con el debido seguimiento de los correspondientes especialistas de menores, es sin duda mejor solución que la reclusión en Centro.

En la alternativa a Menores protegidos, se incluye como último recurso el internamiento en una Institución de aquellos niños que en su grupo natural familiar están en situación de alto riesgo, tanto para su integridad física como psíquica o afectiva, y que por diversas razones aún no se les haya encontrado alguna solución.

En todo caso, se deberá procurar:

- Contar con un equipo estable y reforzado: la continuidad y el trabajo coordinado a largo plazo son fundamentales, al igual que contar con un refuerzo tanto de suficientes apoyos de especialistas como de profesores de apoyo. Equipo que debe estar comprometido con la atención a la diversidad.
- Contar con un proyecto educativo de centro flexible y adaptado a la realidad e intereses de los alumnos además de poner énfasis en la detención temprana de los niños riesgo, la actuación preventiva y seguimiento del alumnado con planes tutoriales. Los profesores deben encaminar al alumno en un proceso progresivo de autonomía personal y para ello es necesario crear un marco escolar participativo, democrático, con normas adaptadas por todos, que les anime a tomar responsabilidades y asumir la ley como una norma colectiva que se debe respetar.
- Elaborar un plan de acción tutorial adecuado a los alumnos que hay en el aula y en el que se incluyan programas de habilidades sociales, programas de enriquecimiento instrumental, orientación vocacional y socio-laboral del menor, normas de convivencia etc. con el fin de conseguir el mayor grado posible de adaptación e integración social.
- Personalizar los procesos de enseñanza - aprendizaje. El profesor- tutor no es sólo el encargado de presidir las sesiones de evaluación. Su conocimiento del alumno debe ir más allá de las calificaciones que figuran en el expediente, en cuanto se le supone también la responsabilidad de detectar cualquier tipo de problema que afecte al aprendizaje y colaborar en su corrección. Para ello es fundamental que exista una estrecha colaboración entre profesor / tutor / orientador para realizar seguimiento del desarrollo personal, escolar y social de los alumnos.
- Cooperar con las familias y el entorno sociocultural del menor. Para ello, deben planificarse actividades para informar a los padres de todo lo concerniente a la escolaridad de su hijo, de su modo de ser y comportarse dentro del centro, de sus actitudes etc. desarrollando de manera conjunta todas las estrategias necesarias para solucionar aquellas situaciones que estén interrumpiendo la educación de los hijos, facilitar los medios necesarios para la formación de los padres y la cualificación de los miembros de la familia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Pensamos, en conclusión, que *la labor educativa ha de ser abierta mostrando otras realidades, enriqueciéndose con el contacto y descubrimiento de otros ambientes, culturas, personas. En contacto con otras situaciones podemos empezar a romper la peor marginación: la marginación psicológica que han vivido desde pequeños y que les impide aspirar a nuevas posibilidades en sus vidas.*

Estudios realizados sobre los resultados de los Programas de Integración, han concluido que existen una serie de variantes relevantes y pertinentes que facilitan la aplicación del Programa:

- a) existencia de un Proyecto Educativo que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos. El proyecto ha de ser de calidad (consensuado, elaborado con la inclusión de innovaciones, planificación de las revisiones, etc.), así como que esté implantado en la práctica (utilización del proyecto como guía de su funcionamiento, especificando la infraestructura necesaria para ello).
- b) Parece muy importante que los centros aplique la integración llevando a cabo debates que les permitan llegar al mayor acuerdo posible y que les faciliten solucionar los conflictos que pueden surgir en el momento de tener que tomar decisiones.
- c) Es importante que se facilite a los Centros una dotación de recursos materiales y apoyos humanos suficiente para atender a las nuevas necesidades.
- d) También es importante la experiencia previa de los profesores como `equipo docente´ ya que esto favorece la cohesión en la actuación del profesorado y por tanto tiene una influencia positiva en el proyecto educativo del centro.
- e) Importan igualmente las actitudes y expectativas de los profesores tutores y de apoyo ante el Programa de Integración.
- f) Experiencia en educación especial del profesorado de apoyo.
- g) Una mejor formación específica de los profesores para atender de forma más adecuada a las necesidades educativas de sus alumnos, así como sentirse más seguros en la realización de su tarea.
- h) Estilo de enseñanza de los profesores de corte “liberal”.
- i) Los profesores deben ser capaces de adaptar el curriculum a las necesidades que presenten sus alumnos de forma que obtengan los mejores resultados posibles.

Ninguna variable de las apuntadas es en sí misma decisiva; lo realmente importante es la combinación y relación de unas variables con otras y su ajuste.

A la hora de seleccionar los centros en los que integrar alumnos debería tenerse en cuenta el nivel de elaboración del Proyecto Educativo y en último término el grado de estructuración y coordinación que existen en el Centro. Se debe recabar, fundamentalmente a través de los equipos psicopedagógicos de sector, una información más personalizada y más cualitativa de los centros, siguiendo las variables y factores que se han comentado.

La actitud de los profesores ante la integración han demostrado ser una variable de gran peso en la determinación de los tipos de centros y en consecuencia en la

explicación de los resultados encontrados. Los profesores de los Centros que tenían un buen proyecto educativo, que servía de guía para la planificación y evaluación continua de la intervención pedagógica, tenían por lo general actitudes muy positivas, lo cual a su vez les facilitaba enfrentarse a los problemas que plantea la integración. La interconexión actitudes - proyecto educativo es una de las afirmaciones más relevantes de algunas investigaciones. Las actitudes no son una variables estática e inmodificable. Es más probable que el profesorado tenga una actitud positiva hacia la integración si considera que tiene estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo. Tales estrategias se adquieren fundamentalmente a través de la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

Los planes y las actividades de formación que se planifiquen deben tener como referente obligado el objetivo de mejorar el proceso mediante el cual los profesores ajustan la ayuda pedagógica que precisan los alumnos, esto es, deben servir para reflexionar y actualizar, en términos generales, la propuesta curricular que ofertan a sus alumnos y en último término, su propia acción educativa.

Todas las propuestas para la mejora de la prestación educativa a los niños con necesidades educativas especiales dependen de la oferta de profesores adecuadamente formados, seguros de su aptitud para ayudar a los niños en cualquier lugar, respetados por sus colegas y capaces de ganarse la confianza y el respeto de los padres.

Unos planes de actuación con estos objetivos no pueden tener como foco de atención prioritario, la formación individual de cada profesor aislado en su aula y en su curso, sino que deben tener como meta el centro escolar como comunidad de aprendizaje.

La administración educativa debería estar en disposición de poder ofrecer ayudas y programas formativos diferenciales dependiendo del tipo de centro. Se debe preocupar más que en proponer un único tipo de modalidad de integración en insistir en asegurar que se lleve a cabo un buen ajuste entre las necesidades del niño y la oferta real del centro o del aula.

Por último, debemos añadir que, en el tema de menores, como en muchos otros y referidos no sólo a la educación, se aprecia una gran descoordinación entre las administraciones central y autonómica, hasta el punto de darse la opinión de que el Ministerio de Educación, a través de sus Direcciones Provinciales, se muestra insensible ante la problemática de los menores, al tiempo que la autonómica sigue sin tener claro un modelo educativo coherente y perdurable, al menos durante un tiempo mínimo que permita extraer conclusiones relevantes, como para realizar los ajustes necesarios.

Todo lo que hemos venido apuntando a lo largo de este estudio se ha referido específicamente a los jóvenes que han pasado por Centros de Menores, asociados a su vez con problemáticas sociales y conductuales. Pero es una realidad, cada vez más evidente y contrastada, el que alumnos caracteriales se encuentran en todos los Centros educativos, acentuándose su `rebeldía´ por la nula conexión con los planes o modelos educativos que se les ofrecen.

De igual manera, aunque no se derive hacia conductas problemáticas, existe un sentimiento generalizado entre la mayoría de nuestros jóvenes de que los estudios tienen muy poca vinculación con la práctica o demandas laborales que después van a encontrar. Se precisa, por consiguiente, un replanteamiento serio y realista sobre qué profesionales necesita la sociedad del mañana, adaptando para ello los planes de estudios y haciéndolos asequibles a todas las capas sociales, en un decidido empeño por la compensación y por la igualdad de oportunidades.

Hacemos nuestras las palabras de Amando Vega ⁴ cuando dice:

“ En esta situación, habrá que esforzarse para que la reforma educativa llegue también a los menores marginados, para que el bienestar social no sea exclusivo de los “adaptados”, para que la justicia respete y defienda los derechos de los niños y niñas ante la familia, ante los profesionales, ante la Administración, ante los medios de comunicación social, en definitiva, ante la sociedad en general.”

Nos gustaría equivocarnos, pero mucho nos tememos que lleven razón quienes afirman que la educación de los inadaptados no parece interesar, a la vista de la realidad actual; y no interesa porque no es rentable. La institución académica sigue demasiado supeditada al sistema social vigente, sigue siendo un sistema de reproducción. La sociedad no parece ‘digerir’ bien a los ‘diferentes’ y menos cuando provocan problemas. Y es que la problemática de los inadaptados es una problemática principalmente social, por lo que la solución también ha de ser social, implicando no sólo a las familias y a los centros educativos, sino igualmente a los barrios, a los ayuntamientos y a las administraciones.

ANEXO

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ABORDAR LOS DERECHOS DE LOS MENORES Y SU TRATAMIENTO COMO TEMA TRANSVERSAL

La literatura infantil y juvenil, los recursos audiovisuales y otros materiales de lectura, pretextos para el tratamiento de los derechos de la infancia y de los menores como tema o eje transversal.

Ya hemos comentado en otras ocasiones que una de las propuestas más innovadoras y al mismo tiempo uno de los retos más apasionantes al que nos enfrentamos desde la implantación de la Reforma Educativa, es el de considerar y abordar la acción educativa como una acción profundamente humanizadora, esto es, como una acción capaz de favorecer y potenciar en el alumnado el libre e interiorizado desarrollo de los valores humanos, valores que les sirvan de referencia y que le permita conjugar en armonía el aprender a aprender y el aprender a vivir como dos realidades que se encuentran y se funden constantemente a lo largo de todo el proceso educativo. Ética y educación se constituyen así en dos realidades inseparables.

La educación ética en el currículum escolar se plantea como una educación que se impartirá en todos los ciclos, no como un área específica a la que se le destinan unos tiempos o un horario determinado, sino como una dimensión educativa que sea capaz de impregnar y redimensionar todas las áreas, tarea en la que todo el profesorado deberá sentirse comprometido.

La dimensión ética del currículum se concretará en la incorporación de los valores dentro de los proyectos curriculares tanto dentro de los contenidos de las áreas como a través de las enseñanzas o temas transversales.

⁴ O. c. Prólogo a la tercera edición, I-II

Los temas transversales son contenidos curriculares que responden a tres características básicas:

a) son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos que se producen en la época actual y frente a los que urge una toma de posiciones personales y colectivas.

b) son contenidos relativos a valores y actitudes fundamentalmente, con los que se pretende que el alumnado elabore sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales.

c) son contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, que se acercan y contextualizan con ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, además adquieren un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

Según el enfoque que consigamos darle a este tratamiento de los temas transversales podremos convertirlos en una enseñanza ocasional, episódica, marginal y de escasa relevancia, una especie de nueva 'maría' o actividad únicamente promovida por el profesorado socialmente más consciente o comprometido, o bien, por el contrario, puede significar una reactualización y fortalecimiento de todos los contenidos, desde las ciencias naturales y sociales hasta el lenguaje y las matemáticas, y no sólo de los hábitos, valores y actitudes, sino también de los procedimientos y contenidos informativos y conceptuales.

En relación con las decisiones de carácter metodológico, conviene no perder de vista la finalidad fundamental de las enseñanzas transversales: contribuir a una formación integral en la que se atienda al desarrollo cognitivo y afectivo del alumnado, a su educación en valores como la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, el respeto por el medio ambiente, etc. Relacionado con ello, habrá que utilizar métodos que ofrezcan al alumnado experiencias de aprendizaje ricas en situaciones de participación. De la misma manera, la distribución de espacios y tiempos, junto con la manera de organizar los agrupamientos de los alumnos y alumnas o del profesorado, son factores que promueven o dificultan una práctica educativa coherente con los aprendizajes que subyacen a los temas transversales. También será un aspecto importante el de los criterios para la selección de materiales didácticos en los que se va a apoyar el trabajo en el aula. En este sentido es preciso hacer un análisis detenido de los libros de texto u otro tipo de material curricular, para detectar si los valores que subyacen acerca de la salud, el medio ambiente, la igualdad de oportunidades, el consumo o la sexualidad, por ejemplo, son tratadas y, de ser así, son coherentes con las opciones tomadas por el Centro.

De poco sirve insistir sobre ciertos valores si éstos no son objeto de aprendizaje, si no se planifican unidades didácticas en las que se trabajen expresamente, lo que requiere introducir en la programación de aula contenidos concretos que aborden lo transversal. Existen algunas formas para ello:

1.- unidades didácticas organizadas en torno a un tema de carácter general, que obedece en muchos casos a contenidos que se han abordado siempre (el cuerpo humano, el paisaje, los seres vivos...) y en el que se incorpora la perspectiva de lo transversal.

2.- unidades didácticas articuladas en torno a un contenido transversal.

3.- programar los contenidos propios de un área en torno a un tema transversal.

4.- utilizar cualquier pretexto o material puntual para abordar el tema transversal del que es susceptible.

Construir un conocimiento implica atribuirle un significado. Los temas transversales están espontáneamente ligados a lo cotidiano, ya que reflejan las inquietudes sociales del momento, aquello de lo que niños y niñas oyen hablar cotidianamente a su alrededor. Partir de ellos como ejes que aglutinen las materias curriculares es asegurar a éstas últimas un significado. No resulta difícil suscitar en clase una reflexión a propósito de un conflicto, una actitud sexista, el consumo de un producto, la conculcación de un derecho de la infancia, una enfermedad o un accidente, para averiguar las ideas que sobre ello tiene el alumnado, animarles a que emitan opiniones, tomen conciencia de los aspectos que ignoran sobre el tema y que desearían conocer, imaginen recursos para recabar más información, elaboren encuestas, consulten libros, organicen salidas, ordenen los datos y, posteriormente, los analicen y reflexionen sobre todo ello. Tomando los temas transversales como ejes, es posible trabajar todos los contenidos curriculares, desde las matemáticas hasta la educación física, dotándolos de un sentido inmediato.

El tratamiento de la transversalidad, en definitiva, exige otro modo de entender la escuela, más democrática, participativa y abierta al entorno. Supone también activar las diversas habilidades intelectuales y socio-afectivas que estimulan un proceso de enseñanza y aprendizaje comprensivo, crítico y creativo, así como una modificación de los tiempos y espacios escolares y otros elementos que encorsetan la organización escolar e impiden una relación educativa más flexible, horizontal y dialogante entre el profesorado y el alumnado.

LIBROS

Los derechos torcidos de Mariano Vara. Zaragoza: Edelvives, 1994

Los siete relatos que componen el libro hacen un recorrido por las zonas más conflictivas del planeta donde a cada momento la intolerancia ha borrado cualquier huella de humanidad.

Lobo negro, un skin de Marie Hagermann. Madrid: Alfaguara, 1994

La autora analiza las causas que empujan a algunos jóvenes a acercarse a estas manadas salvajes, sometiendo su voluntad al dominio y la manipulación de otros. El paro, los malos tratos y la incomprensión familiar son algunos de los factores desencadenantes del odio que sienten y reivindican.

Dame un beso, Larissa Laruss de Lukas Hartmann. Madrid: Anaya, 1999

Esta novela escrita desde la perspectiva de una niña, trata un tema muy actual, la aceptación de las nuevas relaciones sentimentales de padres divorciados. El libro acerca al niño al mundo de los adultos, ayudándole a comprender los sentimientos de soledad que surgen en estas situaciones.

Buenas noches, muñequita de Heidi Hassenmüller. Salamanca: Lóguez, 1997

Relato protagonizado por una niña que perdió la inocencia, la infancia en el doloroso escenario de la segunda guerra mundial. La autora compone un relato autobiográfico plagado de miseria y sufrimiento: abusos sexuales, malos tratos, alcoholismo...

Cuando los gatos se sienten tan solos de Mariasun Landa. Madrid: Anaya, 1997.

Maidier se siente tan sola tras la separación de sus padres que se refugia en el cariño a su gata, que con sus travesuras sirve de hilo a la narración.

Mi mano en la tuya de Mariasun Landa. Madrid: Alfaguara, 1998

Javi, un catorceañero decide escaparse de casa porque no soporta al novio de su madre.

Calzados Lola de Suso de Toro. Barcelona: B, 1998

Un confuso y dramático monólogo – el de una mujer a punto de quitarse la vida – introduce al lector en una intrigante novela que entremezcla las intimidades de una familia de la Galicia rural con los avatares de un joven atrapado en un turbio asunto de tintes delictivos.

Yo soy el rey de Günter Saalman. Madrid: Anaya, 1998

Rex, un adolescente brillante e impulsivo es incapaz de renunciar a su ambición de poder y se ve inmerso en un círculo de delincuencia y marginalidad. Su obsesión por las situaciones límites atrapa al joven y a su cutre 'séquito' en un peligroso juego de guerrillas urbanas contra unos traficantes de explosivos.

¿Y a ti aún te cuentan cuentos? De Félix Teira Cubel. Madrid: Anaya, 1996

Ricardo es un joven que irritado por las habladurías en torno a la profesión de su madre, abandona la escuela y busca el modo de resarcirse, de ser alguien en la vida. Ello le llevará a transgredir las normas legales y penetrar en el sórdido y peligroso mundo de la delincuencia.

El diccionario de Carola de Carmen Gómez Ojea. Barcelona: Edebé, 1996

Relata la vida de una joven de 16 años que vive una relación familiar inestable. Su padre acaba de abandonar a su madre y ésta tiene otra relación con un hombre que la está destruyendo. Esta situación convierte a la protagonista en una persona emocionalmente débil.

Días de Reyes Magos de Emilio Pascual. Madrid: Anaya, 1999

Un chico de dieciséis años, harto de su familia, la escuela y la vida que lleva, decide abandonarlo todo y marcharse de casa. En esa huida hacia adelante encuentra una serie de personajes que le hacen reencontrarse consigo mismo.

El castillo de las ranas de Jostein Gaarder. Madrid: Siruela, 1999

La ausencia del abuelo y la frágil relación con su madre son el punto de partida de la aventura que vive el protagonista, un niño solitario que se refugia en la fantasía de los sueños para escapar de la realidad.

El árbol de oro y otros relatos de Ana María Matute. Madrid: Bruño, 1997

Catorce cuentos cuyos protagonistas son los niños, la infancia desde los recuerdos de la autora, una infancia cruda.

El último recreo de Carlos Trillo. Barcelona: Planeta de Agostini, 1998

¿Qué pasaría si las bombas arrasaran el mundo dejando sólo viva la población infantil?. A través de varias historietas cortas, el autor nos cuenta una historia en la que los momentos optimistas están muy medidos. Los niños acaban reproduciendo los errores de sus mayores y la existencia se va haciendo cada vez tortuosa en una atmósfera claustrofóbica que acabará con la diáspora del grupo protagonista.

Por tierras de pan llevar de Juan Farias. Madrid: Gaviota, 1999

El narrador nos sumerge en una historia de perdedores y miseria moral. La lucha por una vida digna y, sobre todo, la aceptación de esa vida por parte de la comunidad central el tema del relato.

La ley del Hueso de Russell Banks. Barcelona: Destino, 1996

Chapi, un chico joven norteamericano, nos cuenta su historia marcada por la necesidad de buscarse la vida en un mundo hostil, siempre en el límite de lo legal, lo moral y lo racional.

Okupada de Care Santos. Barcelona: Alba, 1997

La novela presenta un tema de actualidad: el de los jóvenes que `okupan` casas abandonadas y ensayan en ellas nuevas formas de organización y convivencia.

Algo pasa en la librería de Peter Härtling. Madrid: Alfaguara, 1999

Jette es una niña de once años, sus padres están divorciados y ella lleva una vida normal hasta que conoce a unos viejos libreros que comienzan a descubrirle todo lo que se esconde detrás de una buena historia. Apasionada por la literatura que los ancianos le descubren, pasa con ellos muchas horas y algunos vecinos empiezan a malinterpretar esta relación.

PELÍCULAS

EL BOLA
EL VAQUILLA
LAS CENIZAS DE ÁNGELA
LA VIDA ES BELLA
LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS
PAJARICO
HISTORIAS DEL KRONEN
BARRIO
EL JARDÍN SECRETO
PERROS CALLEJEROS I y II

DOCUMENTOS E INVESTIGACIÓN

ALONSO VAREA, J.M., (1991): **La protección de la infancia ¿contribuye a mantener la homeostasis social? Consideraciones sobre la intervención en zonas de alto riesgo social.** Ponencia presentada en el II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. Vitoria.

ARRUABARRENA, M.I. y DE PAÚL, J. y TORRÉS, B., (1996). **El maltrato infantil: detección, notificación, investigación y evaluación. Programa para la mejora del sistema de atención social a la infancia (SASI)**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

ARRUABARRENA, M.I. y DE PAÚL, J., (1994). **Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento**. Madrid: Pirámide

ARRUABARRENA, M.I., (1998). **Violencia y familia: un programa de tratamiento para familias con problemas de maltrato y/o abandono infantil**. En E. Echeburúa, Personalidades Violentas. Madrid: Pirámide

AZPILICUETA, P., (1989). **Aportaciones de la psicología a un abordaje interdisciplinar del maltrato en la infancia**. Revista de Trabajo Social, 116, 127-132

BESTEN, B., (1997). **Abusos sexuales en los niños**. Barcelona: Herder

CANTÓN, J. y CORTÉS, M.A., (1997). **Malos tratos y abuso sexual infantil**. Madrid: Siglo XXI.

CASTELLANOS DELGADO, J.L., (1993). **Psicología, prevención e infancia en riesgo social**. Intervención Psicosocial. 2 (4), 57-68.

CEREZO, M.A. y PONS, G., (1994). **El maltrato paternofilial: intervención en los procesos familiares**. Infancia y Sociedad, 24, 201-222.

CEREZO, M.A., (1992). **El programa de asistencia psicológica a familias con problemas de relación y abuso infantil**. Valencia: Publicaciones de la Generalitat Valenciana.

CEREZO, M.A., DOLZ, L., PONS-SALVADOR, G. y CANTERO, M.J., (1999). **Prevención de maltrato de infantes: evaluación del impacto de un programa en el desarrollo de los niños**. Anales de Psicología. 15 (2), 239-250.

CIRILLO, S. y DI BLASIO, P., (1994). **Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar**. Barcelona: Paidós

CONRADO MOYA, J., (1998). **La intervención sobre las familias socialmente desfavorecidas como estrategia de protección a la infancia**. Información Psicológica, 66, 19-23.

Consejería de Bienestar Social (1998). **Guía de detección y notificación del maltrato infantil**. Dirección General de Servicios Sociales Especializados, Junta de Extremadura.

Consejería de Bienestar Social. (1998). **Manual de acogimiento familiar. Criterios de intervención técnica**. Dirección General de Servicios Sociales Especializados, Junta de Extremadura.

CRIVILLÉ, A., (1990). **La sociedad, los profesionales y la familia del niño maltratado: dinámica relacional**. Infancia y Sociedad, 2, 75-91.

D'AGOSTINO, P., (1991). **Un debate sobre los pro y los contras de colocar al niño fuera del hogar en el tratamiento del maltrato y abandono infantil**. Ponencia en el II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. Vitoria.

DE PAÚL, J., (1998). **Características psicológicas de los agresores físicos infantiles intrafamiliares**. En E. Echeburúa, Personalidades Violentas. Madrid: Pirámide

DE PAÚL, J., ALZATE, R., ORTIZ, M.J., ECHEBERRÍA, A. y ARRUABARRENA, M.I., (1988). **Maltrato y abandono infantil: identificación de factores de riesgo**. Vitoria-Gasteiz. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

DE TORRES, P. y ESPADA, F.J., (1996). **Violencia en casa**. Madrid: Aguilar.

DELVAL, J., (1994). **Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños**. Infancia y Sociedad, 27/28, 13-41.

DÍAZ-AGUADO, M.J., (1995). **Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- DIAZ-AGUADO, M.J., (1996). **El desarrollo socioemocional de los niños maltratados**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- FISHMAN, H.C., (1990). **Tratamiento de adolescentes con problemas**. Barcelona: Paidós
- GARRETA, C., GUELL, P., (1996). **Pronóstico y maltrato infantil**. Bienestar y Protección Infantil, 3, 87-100.
- GRACIA, E. y MUSITU, G., (1993). **El maltrato infantil: un análisis ecológico de los factores de riesgo**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- GRACIA, E., (1995). **Intervención Psicosocial**, 4 (10),17-30.
- MARTÍNEZ, A., DE PAÚL, J., (1993). **Maltrato y abandono en la infancia**. Barcelona: Martínez Roca
- MORENO, J.M., VICIOSO, F.C., GARRÓN, M., (1999). **El maltrato infantil. Un enfoque desde los Servicios Sociales**. Ayuntamiento de Badajoz (IMSS).
- OLIVA, A., MORENO, M.C., PALACIOS, J., y SALDAÑA, D.,(1995). Ideas sobre la infancia y predisposición hacia el maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 111-124.
- POWELL, J.L., CHENG, V.K. y EGELAND, B., (1995). **Transmisión del maltrato de padres a hijos**. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 99-110.
- VARONA, B., (1994). **La escuela y los malos tratos en la infancia: ¿puede prevenir la escuela el desamparo infantil?**. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 295-303.
- VERDUGO, M.A., GUTIÉRREZ, B., FUERTES, J., ELICES, J.A., (1993). **Maltrato infantil y minusvalía. Documentos técnicos**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- ZALDÍVAR, F., RUBIO, V.J., MORALES, J.M. y ZUNZUNEGUI, M^a.V., (1998). **Factores de riesgo del maltrato infantil: un estudio de casos y controles en el área metropolitana de Madrid**. *Revista de Psicología de la Salud*. 10 (1), 53-77.

Por lo anteriormente expuesto, no cabe duda de las posibilidades que ofrecen todos estos materiales para una explotación didáctica de los Temas Transversales, en concreto el referido a los Derechos de la Infancia y los Menores en conflicto, al tiempo que, con una buena parte de ellos, se rescatan textos para favorecer entre los alumnos una lectura recreativa que últimamente está tan ausente de los Centros Educativos.

Como responsables de la formación de futuros docentes, está en nuestra mano poner a disposición de los universitarios que desean dedicarse a este apasionante mundo de la enseñanza y a los educadores en general, recursos y estrategias con las que acometer mejor su tarea, al tiempo que se adentran en el campo del análisis e investigación educativa no menos necesario para desarrollar en ellos el sentido crítico y la capacidad de ser selectivos a la hora de escoger y diseñar los materiales con los que llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- (1) VEGA, Amando (1994): *Pedagogía de Inadaptados sociales*. Narcea: Madrid.
- (2) MARTÍNEZ REGUERA, E. (1988): *Cachorros de nadie*. Editorial Popular. Madrid.
- (3) Ibidem
- (4) Ibidem

(* Los miembros del Grupo Proteo, autores de este artículo, son Ángel Suárez Muñoz y Gloria García Rivera, Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura

