

DE LA CAPACITACIÓN A LA AUTORREALIZACIÓN: HACIA UNA NUEVA CONCIENCIA PROFESIONAL

Luis ARBEA
UNED Pamplona

Javier TAMARIT
FEAPS

Introducción

En las últimas décadas ciertamente ha habido una importante evolución en el abordaje atencional, en general, y educativo, en particular, de las personas con discapacidad. Ello ha supuesto, desde nuestro punto de vista, un progresivo avance en lo que al respeto a los derechos de estas personas se refiere. Hemos pasado (estamos en proceso de pasar sería lo más correcto) del enfoque clínico al enfoque personal, el cual constituye el desideratum marco en el que insertamos nuestra ponencia.

<i>Enfoque</i>	<i>Foco de Atención</i>	<i>Consecuencia</i>
Personal	Sueños y proyectos de Vida	Vida plena y feliz: Autorrealización
Funcional	Funciones de la vida	Capacitación
Clínico	Síntomas	Reducción de síntomas

(Adaptado de NCOR, 2001)

Posiblemente, en nuestros servicios educativos, hayamos superado el abordaje clínico. Es verdad que la mayoría de nuestros establecimientos tratan de ir más allá de la reducción de síntomas y se podrían definir como servicios que pretenden una mejora de la capacitación, esto es, una mejora de las funciones adaptativas de nuestros clientes y usuarios; sin embargo, muy pocos se plantean una misión entroncada en un enfoque personal, en una planificación basada en

resultados personales y existenciales, en el que el objetivo final es la vida plena, la mejora de la calidad de vida, ésa que surge de considerar el desarrollo de las personas con discapacidad desde la radical consideración de sus sueños y de sus proyectos de vida.

Y nuestro discurso se va a nutrir y fundamentar precisamente en esta visión convencida que nos supone un punto de partida dialéctico y nos sugiere un punto de llegada, una meta, como objetivo final. En definitiva, nos va a acompañar ese maravilloso camino que va de la capacitación a la autorrealización.

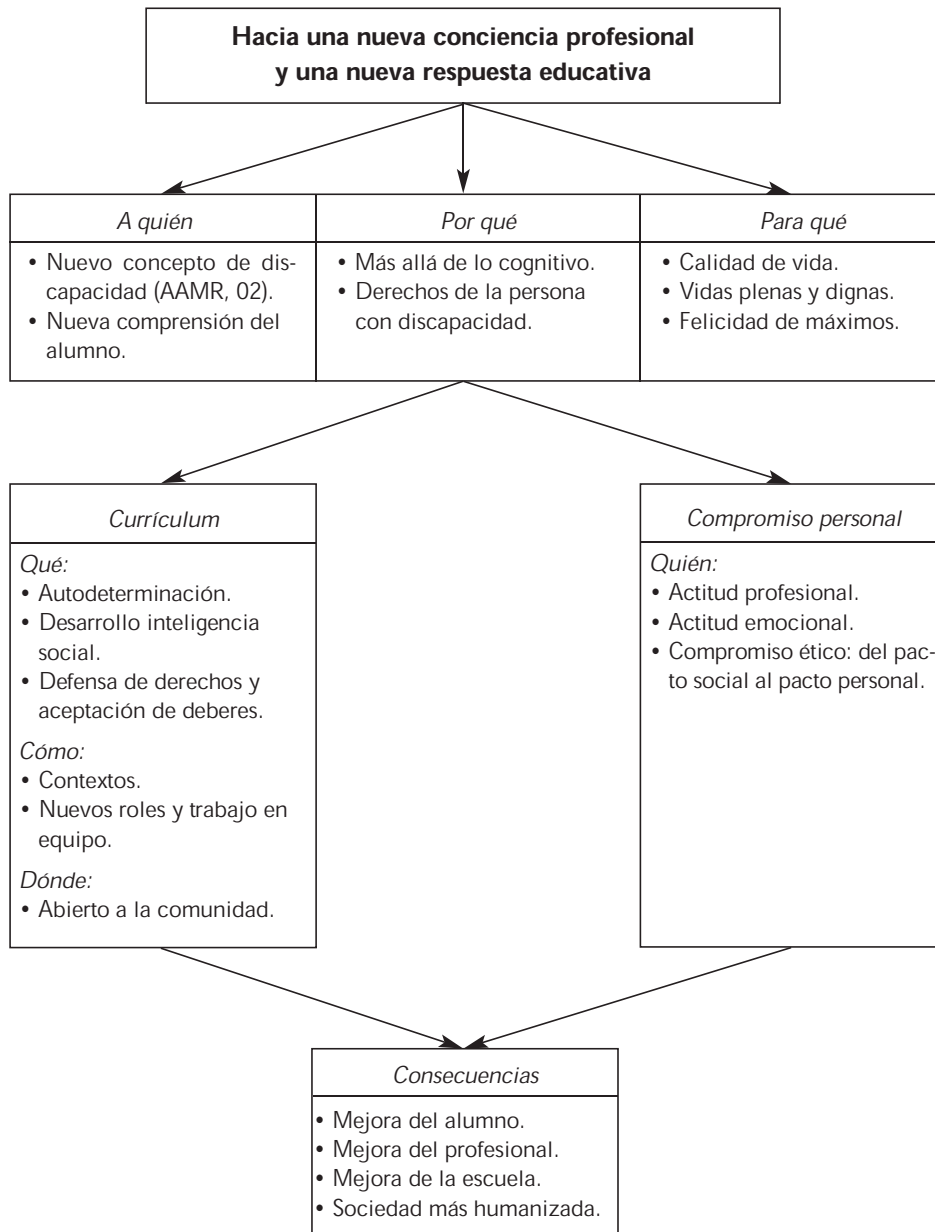
Otra consideración, extraordinariamente importante, también va a sustentar nuestra hipótesis de trabajo y va a marcar nuestro discurso. Se trata de recordar, de poner sobre la mesa el hecho palmario de que estos proyectos de vida, esta autorrealización la consiguen las personas con discapacidad con la ayuda (mayor o menor) del adulto. En nuestro caso del educador. Y por ello nuestra intervención debe estar referida a la mejora de la conciencia profesional del trabajador de atención directa, del educador. Mucho se ha hablado (en la literatura científica) en los últimos años de avanzar y mejorar el qué enseñar, el cómo enseñar. Las referencias al quién enseñar son evidentemente menos numerosas. Y en ellos y ellas, en vosotros y vosotras, en nosotros y nosotras está la llave de la mejora., la llave de ese legítimo derecho que tienen las personas con discapacidades de plenitud de vida, de máxima libertad, y en definitiva de máxima dignidad.

Y aquí reside nuestra hipótesis: llegaremos a conseguir nuestros objetivos de mejora de la calidad de la educación (ésa que va más allá de la capacitación y se expresa en la autorrealización) en la medida en que optimicemos la respuesta educativa y ello se logrará en la medida en que avancemos y mejoremos nuestra profesionalidad, es decir nuestra conciencia profesional, que necesariamente nos llevará a un ajuste y mejora de nuestros compromisos; y curiosamente esta fórmula milagrosa, esta incorporación de una nueva dimensión ética a nuestro trabajo de educadores, nos va a devolver, en muchos casos, la ilusión, la autoestima y la dignidad perdidas. Este sueño de mejora, en definitiva, de la comunidad educativa nos lleva al sueño utópico (difícil, que no imposible) de una sociedad más humanizada.

Pero, ¿cómo vamos a llegar a ese compromiso ético profesional?

Nuestra metodología se va a fundamentar en un recorrido reflexivo sobre A QUIÉN, POR QUÉ Y PARA QUÉ enseñar. Esto va a suponer una serie de consideraciones de carácter ideológico y ético que nos van a conducir a presentar una nueva conciencia curricular-científica (referida al QUÉ, CÓMO Y DÓNDE EDUCAR) y, a partir de ahí, nos van a sugerir un nuevo compromiso motivacional-emocional en nuestra interacción educativa (referido al QUIÉN educa) (figura 1)

Figura 1



1. ¿A quién educamos? La necesaria comprensión del sujeto objeto de la educación

El comprender adecuadamente el objeto por el cual se realiza una actividad, por el cual tiene sentido nuestra tarea, es algo clave, sin lo cual difícilmente podemos tener éxito. Pero, claro, conforme una materia de conocimiento se va desarrollando, la comprensión de su objeto de interés va siendo diferente, pudiendo darse el caso de ser absolutamente distinto entre unos momentos y otros. Pensemos en el caso concreto de la educación de alumnado con especiales necesidades de apoyo derivadas de discapacidad intelectual; según cómo se conciba la discapacidad y las consecuencias de ésta en los niños, así se planteará una educación u otra, pudiendo incluso llegar a considerar que la educación en sí no es relevante en este grupo. Es más, como veremos posteriormente, según como se plantee la discapacidad, así se valorará de una forma u otra al niño que la presente.

En nuestro planteamiento (ver también Arbea y Tamarit, 1998 y 1999), el sujeto de la educación, el niño con discapacidad intelectual, es por encima de sus limitaciones o competencias un niño, persona en plenitud, cargado de biografía gestada en un contexto sociocultural determinado en el que ha ido construyendo valores, actitudes, creencias, sensaciones, sentimientos... y algún que otro conocimiento de entre los que aparentemente han de ser el núcleo de los esfuerzos de la escuela. Es decir, ese niño no asiste por primera vez a la escuela como una "tabula rasa" compuesto meramente por competencias limitadas y por dificultades para adquirir conocimientos a la espera de un maestro que le eduque. Es un niño que siente, que expresa (sea de un modo u otro), que valora, que actúa, que piensa (aunque haya quien se empeñe en pensar lo contrario), que modula, que controla, que interpreta... Es ante todo, en nuestra concepción, el principal actor en la gestión de su destino vital, un destino que él mismo parcialmente construye por anticipado con sus sueños y proyectos (aún cuando aparentemente no pueda expresarlos). Difícilmente se podría ser persona sin ser agente en el contexto, siendo mero paciente del mismo. De ahí que la dimensión de autodeterminación individual es, en nuestra concepción, un factor crítico en la educación y en la consideración de los niños con necesidades educativas especiales (para una revisión en detalle, ver Verdugo y Jordán de Urríes, 2001).

Por otra parte, la concepción de discapacidad intelectual que surgió hace varios años de la mano de la AAMR (American Association on Mental Retardation) (Luckasson y cols., 1992) supuso un cambio drástico en la mirada hacia las personas con esta discapacidad; supuso un cambio de paradigma, variando nuestra visión, dejando de mirar a la patología y empezando a enfocar a la persona y sus necesidades de apoyo para progresar. Se alumbró la idea de que toda persona puede progresar si cuenta con los apoyos oportunos, frente a la idea anterior de predeterminación por la patología o por el grado de alteración que im-

pedían el aprendizaje (“éstos no son educables, son asistenciales”, “ha alcanzado el techo”, “con éste no hay nada que hacer”, etc.). Se asumió que toda persona presenta un perfil no solo de limitación sino también de puntos fuertes; se partió de la base de que la discapacidad intelectual no es algo que una persona sea o tenga, sino que se expresa en la interacción de la persona, que presenta determinadas limitaciones, con el entorno, con lo que se dio un vuelco a las posibilidades de intervención que hasta entonces habían estado más ceñidas al niño; con esta concepción, para mejorar las condiciones de un niño no solo él tiene que aprender, el entorno tiene que adaptarse.

Además, y quizá lo más importante, esta concepción hacía protagonista a la persona en su individualidad y no le veía como exponente de un colectivo de personas con discapacidad. Cada persona tiene su propio perfil de necesidades, con independencia de que comparta con otras una misma etiología, un mismo síndrome. E indagar en cuál es ese perfil es una tarea clave de la escuela.

En la revisión de esta concepción (Luckasson y cols., 2002) se abunda en el mismo paradigma y se dan claves más precisas para la determinación de los perfiles de apoyo. Se explica en detalle el proceso de planificación de los apoyos de cada persona y se dan orientaciones importantes para valorar el impacto de esos apoyos en su vida; esta evaluación se obtiene a partir de datos objetivos (a partir de instrumentos tales como pruebas, observación, etc.) y de datos subjetivos (pulsando la propia opinión de la persona o de sus allegados). En esta revisión se precisa con detalle que todo este proceso de apoyo a las personas con discapacidad intelectual debe suponer una potenciación de las propias personas y una adecuada disminución de poder de los técnicos o expertos. Durante mucho tiempo las vidas de las personas con discapacidad intelectual han estado regidas de modo excesivo por terceros, sobre la base de sus limitaciones; ya es hora de que con los apoyos adecuados y con las actitudes precisas, cojan las riendas que les corresponden en la persecución de sus anhelos y sueños. Precisamente son los propios intereses y preferencias los que, en esta revisión, guían la determinación de los apoyos que se precisan para alcanzarlos, lo que supone evidentemente un cambio profundo de enfoque. Tal y como se comentaba en la introducción, se orienta toda la planificación de los apoyos sobre la base de las propuestas realizadas por las propias personas, con o sin apoyo de otras, en vez de basar la planificación en objetivos de desarrollo de habilidades y competencias.

2. ¿Por qué educamos? El largo camino desde la invisibilidad a los derechos

En una reciente reflexión acerca de la construcción negativa de la discapacidad intelectual en el entorno de la cultura de occidente (Stainton, 2001) el autor hace

mención al hecho de que en este contexto sociocultural el valor humano es directamente proporcional a la razón humana. Dicho de otro modo, en la escala de los seres la inteligencia, el raciocinio humano, es la regla por la que un ser se sitúa más “arriba” o más “abajo”. Este planteamiento, en opinión de este autor, es consecuencia directa del pensamiento de Platón y Aristóteles, quienes adjudicaban el valor en relación con la capacidad de razón. De tal modo que, aún no directamente así expresado, quien no alcanzara ese nivel no llegaba a ser valorado como ser humano, sería un ser incompleto en su humanidad. Estos modelos de pensamiento han acompañado a nuestra cultura ofreciendo, de modo consecuente con esta idea, propuestas para las personas con discapacidad intelectual basadas en meros aspectos asistenciales o, más recientemente, en programas para el desarrollo de las competencias intentando un imposible acceso a la “normalidad” cognitiva. Es como si se considerara que el único camino para la pertenencia a la humanidad reside en alcanzar las metas de raciocinio que se contemplan como estándares en nuestra cultura.

Evidentemente en el campo de la educación esto se ha visto ampliamente refrendado. Por un lado, tras comenzar a salir de su invisibilidad, surgieron en la primera mitad del siglo veinte instituciones para asilar (aislar) a las personas para proporcionarles una mera asistencia básica, pues en la mente de casi todos parecía anidar la “imposibilidad” de educar a quienes la biología había marcado con la sin razón. Tras este primer tiempo –entiéndase que estamos amplificando la opinión, con lo que no debe considerarse literalmente esta descripción– comenzaron las ideas de la educación de un grupo determinado (los “educables”) con propuestas de objetivos educativos similares a los de las escuelas generales pero con metodologías de adaptación y apoyo para conseguir alcanzar, con ese andamio suplementario, el nivel educativo necesario. Pero el resto seguía siendo “asistencial”... (para una visión detallada de la historia de la discapacidad merece la pena ver en detalle el manual de Aguado, 1995).

La legislación, obligando a la educación para todos los niños con independencia de sus condiciones y gestionando recursos para favorecer la educación de quienes presentan discapacidad, fue un factor importante en el proceso lento, y no finalizado, de modificación de actitudes.

Pero no basta el hecho de la obligatoriedad en la educación y asistencia a la escuela durante la infancia para poder responder a la pregunta que encabeza este apartado. Los niños con discapacidad intelectual, sea cual sea el nivel de apoyo que requieran, tienen que tener una educación porque por derecho les corresponde, derecho no derivado de su discapacidad sino por ser un derecho que tiene como ser humano, sin ninguna minusvaloración motivada por su menor grado de lo que hemos denominado inteligencia; no se es menos humano por tener menos puntos de cociente intelectual, como tampoco se es menos humano por tener menos centímetros de estatura. Y esto genera una actitud muy diferente en los profesionales de la educación dirigida niños con necesidades

educativas especiales: es muy distinto hacer nuestro trabajo porque la ley nos obliga (pero el grado en que nos lo creemos a lo mejor no es el necesario) frente a hacer nuestro trabajo porque los niños tienen derecho como seres humanos y nuestro trabajo está a su entero servicio. En el primer caso seríamos cumplidores de la ley, en el segundo somos servidores de los derechos de los niños, derechos evidentemente amparados por la ley. En el segundo caso queda clara la consideración de la dignidad del niño y del respeto a él.

3. ¿Para qué educamos? Más allá del desarrollo de la inteligencia: el logro de vidas plenas y dignas

El sentido final de la educación ¿está en proporcionar mayores competencias? ¿Acaso está en la adquisición de contenidos generales, útiles para la vida? ¿Está en inocular normas culturales básicas para una determinada convivencia en un determinado contexto sociopolítico?

Básicamente, diríamos, estamos en cierto acuerdo con todas las premisas anteriores. Pero creemos que no responden esencialmente a la pregunta ¿para qué educamos? Si pensamos que la acción educativa debería ser una acción con proyección en todo el ciclo vital de la persona de modo que sea una base para su crecimiento personal y social, para su desenvolvimiento en los círculos sociales y culturales en los que se mueva, entonces admitiríamos que el sentido de la educación va más allá del mero aprendizaje de contenidos tradicionalmente escolares. El ciclo escolar es, en la mayoría de los casos, pequeño en comparación con el que posteriormente le espera al niño en la vida.

El sentido de la educación depende del tipo de planteamiento que, aún no conscientemente, nos hagamos; por un lado, podemos considerar el fin educativo centrado en el presente, en la dotación en el momento que corresponda de unos contenidos concretos de conocimiento; desde otro punto de vista, podemos considerar la educación con una finalidad proyectada al futuro vital del niño, en donde la mera inyección de conocimientos desdibuja su sentido si no persigue cierto impacto en el desarrollo de una vida mejor. En este caso la acción educativa persigue el sueño de servir, de ser útil, para lograr una vida percibida plena, satisfactoria, digna y en búsqueda activa de entornos justos en los que convivir. En nuestra opinión, defendemos que la educación alcanza más su verdadero sentido finalista en esta visión de futuro.

Desde esta perspectiva la enseñanza explícita de habilidades y conocimientos no es un fin en sí mismo de la escuela; es un medio del que se sirve para alimentar las dimensiones centrales para una vida de calidad en todo el ciclo vital. En un reciente informe de un panel internacional de expertos (Schalock y cols., 2002) se afirma:

Calidad de vida implica una aproximación por etapas de vida, lo cual exige que los individuos y servicios conceptualicen la política y la práctica en función de los efectos acumulativos del crecimiento del individuo. Por eso implica un proceso de anticipación y reconoce, por ejemplo, que el tipo de educación primaria que reciben los niños con una discapacidad influye en oportunidades posteriores y en el desarrollo en la escuela secundaria, el empleo y la vida en comunidad (p. 7).

De este modo la escuela se constituye en el contexto que ha de anticipar y tener en cuenta las necesidades, las expectativas y preferencias del niño y de sus allegados, colaborando con ellos para gestionarlas desde perspectivas de consenso y no de imposición, considerando los contextos socioculturales en los que se asienta, orientándose por un compromiso basado en la ética. El sentido de la educación estaría más cercano al hecho de participar en régimen de consenso en la construcción de unas vidas soñadas para ser felices, plenas, dignas y convivir con los demás en entornos justos en los que es posible la acción y la participación siendo percibidos desde la interacción como seres valiosos.

Podría argumentarse que esto solo tiene sentido desde la utopía, desde la palabra y no desde los hechos, desde la práctica educativa. Pensamos, en primer lugar, que decir esto supone quizá escudos de resistencia para encarar esta tarea frente a la obvia complejidad que encierra; pero no significa el decir eso que no sea posible hacerlo. De hecho, valga como prueba de la posibilidad real de este enfoque el *Manual de buena práctica de educación* (FEAPS, 2001), elaborado con las experiencias reales de profesionales de nuestro entorno y que basa su orientación en las dimensiones de calidad de vida del modelo de Schalock (1996 y 1997). Tener en cuenta las orientaciones vertidas en ese manual es la consecuencia de una concepción de la finalidad educativa como la que defendemos. En segundo lugar... ¡viva la utopía! Las utopías de ayer han configurado hoy una escuela capaz de incluir en ella niños que antes eran apartados, percibidos como inútiles y merecedores exclusivamente de compasión y lástima: “¡qué lástima, pobrecito, cómo está!”, “debe estar en un sitio asistencial, con él no podemos hacer nada”. Solíamos oír comentarios como ese... y como éste: “¡al menos que sea feliz!”. Esta consideración de la felicidad como una felicidad de mínimos no es la que defendemos aquí cuando expresamos que la consecución de vidas plenas y percibidas felices es un fin central educativo. Defendemos la educación como la herramienta para el logro de una felicidad de máximos. Una felicidad que el propio niño ha soñado, que percibe como tal, que le significa acciones vitales significativas, que le hace sentirse actor de su destino, que se teje desde la paradoja y desde la complejidad de la vida con momentos de insatisfacción y dolor.

En resumen, la educación ha de servir para ayudar a los niños a construir vidas dignas y plenas, para ayudar a conseguir altos niveles de calidad de vida. Evidentemente, reiterando lo que ya comentábamos en la introducción esto no

es posible sin la complicidad esencial y profunda del educador y del contexto educativo en su totalidad.

4. ¿Qué enseñar? Hacia un currículo para el logro de resultados personalmente satisfactorios en contextos significativos

Desde la perspectiva que estamos dibujando las “materias” que se imparten en esta escuela no son sólo las tradicionalmente conocidas. En esta escuela, por ejemplo, será básico el fomento permanente de la autodeterminación individual, que se define como “las capacidades y actitudes requeridas para que uno actúe como el principal agente causal en su propia vida, así como para realizar elecciones con respecto a las propias acciones, libre de interferencias o influencias externas indebidas” (Wehmeyer, 1996, p. 24) (ver también para ejemplos de objetivos concretos Whemeyer y cols., 1998 y Tamarit, 2001).

Será también esencial impartir enseñanzas dirigidas a la mejora y fomento de las competencias de relación interpersonal. Schalock ofrece una definición de inteligencia social que apunta pistas de posibles objetivos educativos:

Inteligencia social implica la capacidad para comprender y manejarse de forma efectiva con acontecimientos y objetos sociales e interpersonales, incluyendo la capacidad para actuar manifestando los deseos propios en las relaciones interpersonales, para manifestar las habilidades sociales apropiadas, ser empático y reflexivo, y para lograr los resultados deseados en las relaciones interpersonales (Schalock, 1999).

Será también clave configurar unidades didácticas que ayuden a los niños a comprender sus derechos y defenderlos, actuando como autodefensores o solicitando ayuda cuando no se cumplan esos derechos o cuando existan situaciones de abuso o negligencia.

Todos estos aspectos –autodeterminación, competencias sociales, derechos– junto con otros relevantes son los que conforman las orientaciones del *Manual de buenas prácticas FEAPS*¹ (FEAPS 2001) y por lo tanto alentamos plenamente su uso.

Además de las anteriores anotaciones acerca de qué, hay que unir un aspecto clave. La prestación de un servicio educativo o de cualquier otro tipo, desde la perspectiva que estamos señalando, ya no es una acción dirigida exclusivamente por el profesional experto e impuesta a la persona con discapacidad, sino que parte de la expresión por parte de esta persona (o de quienes representen su mejor interés) de sus necesidades y de su derecho a recibir el apoyo para resol-

1. Editado gracias al patrocinio de la Obra Social de Caja de Madrid y de la Fundación ONCE.

verlas. Es decir, la participación del niño y su familia en la construcción del traje a la medida educativo es un derecho que les asiste, aunque eso no signifique que además existen las leyes reguladoras de las bases generales de la acción educativa (por ejemplo, la obligatoriedad para los padres de que sus hijos asistan a la escuela para recibir una educación).

Todo este tipo de cosas está produciendo un cambio muy importante de roles de los profesionales, o al menos un aumento en la complejidad de los mismos. Ya no se trata de perseguir meramente ser un buen conocedor de la técnica, un experto educativo: hay que conseguir además del talento técnico un concreto talante humano; perseguir la calidad de vida nos exige mostrar un talante de cercanía, de comprensión, de complicidad mutua, de empatía. Ya no es solo cuestión de ofrecer los apoyos sino de asegurar que esos apoyos cumplan con las expectativas y necesidades de las personas para una vida mejor.

La Asociación Americana sobre Retraso Mental (Luckasson y cols., 2002) señala actualmente cuatro roles que deben considerar como propios los profesionales:

- a) *Rol planificador*: responsable de analizar los servicios que busca la persona y de ayudarla a desarrollar un plan para lograr el resultado identificado;
- b) *Rol investigador de recursos en la comunidad*: responsable de tener conocimiento de los recursos de la comunidad para ayudar a la persona a acceder a ellos y obtener los apoyos naturales y los basados en servicios que necesita;
- c) *Rol consultor*: responsable de lograr una relación con la persona de consejo y de dar recomendaciones basadas en el conocimiento y experiencia; y
- d) *Rol técnico*: responsable de estar actualizado en las últimas estrategias y tecnologías de apoyo para asegurar la adquisición y el mantenimiento de habilidades.

Especialmente debería considerarse otro rol, el de *coordinador de los servicios de apoyo* (NCOR, 1997), que tendría las siguientes funciones:

- Se alía con la persona para determinar las preferencias.
- Ayuda a la persona en la evaluación de las necesidades.
- Define, con la persona, los resultados esperados.
- Desarrolla planes basados en resultados en unión de la persona e identifica las personas de apoyo y los miembros del equipo de la comunidad.
- Localiza los servicios y recursos consistentes con las preferencias de la persona.
- Desarrolla vínculos en la comunidad.
- Mantiene la capacidad de elegir.
- Registra, revisa y modifica los planes basados en resultados.
- Asegura que se cumplen los resultados mutuamente acordados.

Estamos asistiendo a un profundo cambio en la consideración de las personas con discapacidad intelectual y de sus necesidades. Esto influye significativamente en el modo en que debemos repensar la educación de los niños que presentan esta discapacidad pero, como observamos, nos obliga a repensar también los papeles que han de jugar los educadores. Observando los roles anteriores, se dibuja un panorama de gran complejidad, para el que se precisa formación ya no meramente en técnicas pedagógicas sino en procesos profundos de capacitación personal y en valores. Las propias funciones que se muestran suponen un diferente contexto educativo, más centrado en entornos significativos de aprendizaje, en contextos naturales, más que en el contexto físico de las aulas (Tamarit, 1994, 1995; Tamarit y cols., 1997); los recursos educativos no se encuentran esencialmente en los armarios de las aulas sino en los contextos socioculturales en los que se asienta la escuela y la vida de sus alumnos; las programaciones se expanden en planes personalizados de apoyos para una vida de calidad en los que priman las preferencias y necesidades de los alumnos frente a los saberes expertos de los profesionales y en los que se persiguen resultados personalmente significativos frente a curricularmente significativos; las jerarquías educativas tradicionales se desdibujan pasando a ocupar el “trono” el alumno y poniéndonos al resto a su servicio para actuar a demanda y con el principio del mejor interés para él, orientando permanentemente nuestra acción más por la ética que por la ciencia.

5. El educador, ¿un quijote? Hacia un compromiso ético

Hemos recorrido ya mucho camino en ese nuestro deseo de encontrar la fórmula mágica que optimice la calidad de nuestra respuesta educativa. Ya sabemos quién es el sujeto objeto de nuestra respuesta educativa, ya sabemos por qué y para qué enseñamos y educamos, ya sabemos qué debemos priorizar en el currículo, ya sabemos incluso cómo y dónde educar. ¿Lo sabemos todo? ¿Será suficiente para que nuestros alumnos y alumnas logren la máxima autorrealización, el máximo desarrollo de sus sueños y de sus proyectos?

Nos tememos que no. Tenemos la mesa casi hecha pero nos falta una pata, quizás la más importante, desde luego esencial: la relativa al factor humano, al buen hacer del educador. Y en ello vamos a incidir. Sin embargo, todo lo que hemos planteado hasta ahora es muy importante y absolutamente necesario ya que nos ha proporcionado la clave para la optimización de nuestra conciencia profesional, esa conciencia que, como decíamos en la introducción, sólo ella nos puede sugerir un compromiso ético en nuestro quehacer educativo.

El análisis de este compromiso nos va a llevar indudablemente a reflexionar sobre los aspectos motivacionales y emocionales que enmarcan nuestra fun-

ción educadora; sobre ese buen hacer y esa óptima actitud que son, en última instancia, los que van a posibilitar esa utopía, esos sueños compartidos.

5.1. *Motivación profesional: de la rutina a la creatividad*

Trabajar con personas es un tema muy serio y nada fácil. Educar, educar bien es un tema posiblemente mucho más serio y posiblemente más difícil. De ahí se colige que ser un buen educador de personas con dificultades represente un oficio arduo y a la vez un reto maravilloso y fascinante. Es muy probable que no todas las personas que nos dedicamos a la educación seamos las idóneas. Quizás nos lo podemos preguntar al final del artículo. Pero no adelantemos acontecimientos y sigamos nuestro camino.

Podríamos decir en un principio que interpretamos que para ser un buen educador haría falta presentar una actitud positiva, una motivación potente y ajustada a la realidad que tenemos entre manos, una actitud motivacional ajustada a esa conciencia ético-profesional que hemos visto hasta ahora. Pero, ¿de qué hablamos, qué supone eso de la motivación potente y ajustada? Sin duda, supone un conjunto de aspectos actitudinales cuya totalidad no controlamos pero sí un par de ellos que presentamos a continuación y que consideramos básicos.

De entrada parece sensato presuponer que el buen educador tiene que creer en su cliente, en sus alumnos y alumnas, tales como son, con sus grandezas y sus dificultades, tal como lo hemos explicado en apartados anteriores. Y tiene, asimismo, que creer en todos los matices arriba señalados que nos han conformado esa nueva conciencia profesional. Y este asunto no es nada fácil porque trata de temas y apreciaciones sutiles que a primera vista nos pueden sorprender, descolocar o rozar nuestra sensibilidad. ¿Cómo puedo comprender y posibilitar el proyecto de vida y los sueños de Javier si es un muchacho que apenas se comunica? o ¿cómo voy a propiciar que Leire sea autora de su vida si presenta máximas necesidades de apoyo generalizado? Son ejemplos de preguntas y dudas naturales que nos dificultan legítimamente asumir esa nueva conciencia.

Si no nos lo creemos del todo, si nos cuesta creérnoslo, que, como ya hemos visto, es bastante normal, al menos creámonos que nos lo creemos. Dicho de otra manera, queramos creer. Querer amar es ya amar de algún modo. Querer creer es empezar a creer. Y todo esto es algo más que un más o menos original juego de palabras. Somos muchos los profesionales que en algún momento funcionamos como si no creyéramos en Javier o en Leire, como si no creyéramos en su ser personas y desde aquí es muy difícil avanzar, es imposible educar. Frases recurrentes como “con estos no hay nada que hacer”, “no quieren cambiar”, “no tenemos suficientes recursos”, representan, en la mayoría de las ocasiones, manifestaciones palmarias de nuestro descreimiento en nuestro cliente y en úl-

tima instancia nuestra falta de respeto a la persona. (Sobre esta idea muy interesante un artículo de Luis Alberto Barriga, 2002). El creer o el querer creer en nuestros alumnos, en sus posibilidades, en sus derechos y en sus proyectos va a suponer la máxima opción de activación en nuestra tarea docente

En otro orden de cosas, y en la búsqueda de esa motivación profesional ideal, tenemos que referirnos necesariamente a la capacidad de autocrítica. Partimos de algo tan obvio y ampliamente aceptado como exiguamente practicado. Nuestra hipótesis sería más o menos algo como “si no hay autocrítica profesional, no hay avance, no hay crecimiento profesionales”. Podríamos ir más allá y añadir que el territorio ético es el territorio de la conciencia creadora, de la autocrítica. Ciertamente no puede existir comportamiento ético si no existe una conciencia desnuda previa. Y esa desnudez profesional nos tiene que hacer pensar, con naturalidad y sin agobios, que la distancia entre lo que podríamos hacer y lo que hacemos es, a veces, mínima, pero, en muchas ocasiones, infinita. Nos tiene que evitar caer en la trampa de considerar que ya todo lo hacemos bien, que ya somos buenos educadores. Y ser conscientes de ello no tiene que suponer autolaceraciones masoquistas, sino simplemente un ejercicio de conciencia creadora que nos posibilite avanzar e imposibilite dormirnos en el mecerse autista de la rutina. Sólo mantendremos la motivación desde el acto creativo docente y además recuperaremos muchas sonrisas perdidas. “Crear es sacudir la inercia, mantener a pulso la libertad, nadar contra corriente, decir una palabra amable, defender un derecho, inventar un chiste, hacer un regalo, reírse de uno mismo, tomarse en serio las cosas serias. Todo este es el terreno de la ética que no es una meditación sobre el destino, sino cómo burlarse del destino, es decir del determinismo, de la rutina” (J.A. Marina, 95).

5.2. *Actitud emocional: de la calidad a la calidez*

La importancia de los aspectos contextuales en los procesos educativos es otro de los asertos incuestionables en materia de educación y que nos sirve de principio básico donde enmarcar nuestro argumento. Ciertamente, el educador, la educadora, representan el primer y principal contexto significativo en la interacción educativa, es el referente adulto. Ésta es nuestra primera premisa.

Nuestro segundo supuesto, también incontestable, es que un contexto emocionalmente positivo es el que mejor optimiza dicha interacción de enseñanza-aprendizaje. Sólo desde la emoción positiva podemos dar seguridad a nuestros educandos, sólo desde la sonrisa profunda podemos potenciar comunicación, sólo desde el corazón abierto podemos desarrollar autorrealización.

De ahí que nuestra actitud emocional tiene que ser cálida, respetuosa y digna y ¿por qué no? amorosa. ¿Es posible educar bien desde el desamor? Y es que

educar es, en definitiva, compartir sueños y éstos sólo se comparten desde la complicidad emocional. Sólo desde esa complicidad emocional se nos puede posibilitar el compromiso ético. De ahí que nuestra propuesta insista en la respuesta de calidad y a la vez cálida. Y es que nunca podrá haber calidad sin calidez, sin amor. Y otra vez nos surge la pregunta: ¿hay posibilidad de educar bien sin estas premisas? Y otra vez nos surge la duda: ¿verdaderamente amamos a nuestros alumnos?

5.3. *Compromiso ético: del pacto social (colectivo) al pacto personal*

Hemos repasado las bases de una nueva conciencia profesional y hemos esbozado un perfil ideal del educador. Ahora sólo nos resta reflexionar sobre la acción docente, sobre la respuesta educativa. De entrada nos es inevitable plantear que la aportación de apoyos se tiene que realizar desde la calidad y desde la técnica. Sin embargo, éstas sin la ética jamás serán suficientes: conceptos como calidad de vida y persona sobre los que hemos fundamentado nuestro discurso nunca podrán entenderse y desarrollarse desde el exclusivo paradigma técnico y científico. Hay que incorporar a las razones de la razón, las razones de la voluntad y de la emoción. Estamos ya en el terreno de la ética, de la voluntad ética, del compromiso ético.

Convenido este preámbulo, nos será fácil inferir que la asunción por parte del profesional del diseño educativo que hemos presentado nos lleva inexorablemente al terreno de la ética. O dicho de otra manera, asumiendo todo lo planteado hasta ahora, el compromiso ético surge de necesidad. Y es que los principios que sustentan cualquier código ético son los mismos que han sustentado nuestro discurso: búsqueda de autorrealización, igualdad de oportunidades de participación, individualidad, relaciones personales de empatía, significativas y de calidez para la consecución última de igualdad y dignidad. Este es el caso del marco del Código Ético de FEAPS que asumimos plenamente (FEAPS, 2002), un código que trata no sólo de mejorar las prácticas, sino sobre todo, de modificar o afianzar actitudes, un código que surge de la necesidad de un sistema de valores compartido que dé sentido y significado a todas nuestras actuaciones, un código, en definitiva, que bien podría enmarcar nuestra tan manejada profesionalidad.

Pero aún podríamos avanzar un poco más y pasar de un compromiso genérico y colectivo a un compromiso concreto y personal con cada uno de los educandos que están bajo mi responsabilidad de educador, de tal manera que el compromiso pasa de ser un marco más o menos general de declaración de intenciones a una explicitación concreta mía personal: de Luis educador, con Javier y Leire como alumnos, en una serie de puntos específicos, de determinados

referentes sobre nueve temas básicos que representan nuevos parámetros relevantes de promoción de dignidad e igualdad².

A modo de ejemplo, las explicitaciones y concreciones de ese compromiso personal e individual podría describirse así: “Yo, Iñaki, como profesor de Javier y de Leire, respetaré sus valores y facilitaré la expresión de sus elecciones, respetaré sus preferencias y cortaré la expresión de puntos de vista y estereotipos negativos sobre ellos mismos y el colectivo que representan, etc.” (College of Direct Support: *Code of Ethics*, 2002).

Se trata, por tanto, de un contrato personal: tú alumno y yo educador en una relación educativa directa, en un compromiso sin mediadores, descarnadamente humano (¿puede haber una posibilidad mayor de compartir sueños y proyectos?), en el marco de un código que no es un manual de la profesión, sino simplemente una guía, un referente para mejorar nuestra profesionalidad en el marco de la libertad, la justicia y la igualdad para todos. Esto es, en el marco profundo de la Ética.

Un buen número de lectores quizás piensen que, para asumir un planteamiento como el que vamos sugiriendo a lo largo de la ponencia, hace falta ser muy idealista, ser un poco “quijote”. Posiblemente tenga que ser así. Parece ser que educar, educar bien, puede resultar un tanto complicado y comprometerse éticamente también. No es fácil. Y es que educar, en cierta manera, tiene algo de quijotesco, de heroico. Pero estas reflexiones no tienen por qué asustarnos sino, al contrario, animarnos y motivarnos más para aceptar el reto pues, no olvidemos, el heroísmo está adscrito a la voluntad, a la tragedia humana diaria, a la cotidianidad, a ese día a día en que no aceptando la realidad planteamos nuestra firme voluntad de modificarla. Por eso don Quijote fue un héroe, y por eso nosotros, y tú también querido lector, podemos ser héroes. El objetivo final merece la pena.

6. Recapitulación final: ¿tiene sentido asumir un modelo ético de intervención como el que hemos planteado?

En el desarrollo de esta ponencia hemos insinuado muchas cosas y es el momento, pensamos, de enlazar con la introducción, a modo de síntesis final. Recordemos que nuestra hipótesis general suponía que la asunción de las ideas sugeridas en nuestro discurso podían cambiar la profesionalidad y con ello la mejora de la respuesta educativa.

2. Estos nueve apartados son en el Código Ético de Minnessota: apoyos centrados en la persona, promoción del bienestar, integridad-responsabilidad, confidencialidad, justicia-honradez-equidad, respeto, relaciones, autodeterminación, defensa (Advocacy).

De entrada parece indudable que el primer beneficiado es el alumno y la alumna: un proyecto educativo que plantea como objetivo último la vida plena y feliz, esto es, la autorrealización y que asume y no abandona la capacitación de sus alumnos y alumnas, puede y debe posibilitar una educación más integral, más funcional y más justa. Educar en clave de autodeterminación, complicidad emocional y eticidad en nuestro compromiso docente es educar con muchas oportunidades y garantías de éxito. Desde este punto de vista, por tanto, el alumno nos lo va a agradecer: es como si le acercáramos un poquito esa estrella que tanto sueña (ver la portada de este Libro de Actas).

Paralelamente, así lo creemos (ello era otra manifestación de nuestra hipótesis de trabajo), la mejora para nosotros profesionales también es evidente. Ajustar la conciencia y asumir el compromiso ético implica un esfuerzo. Es verdad que, en un principio, puede suponer un mayor esfuerzo, puede suponer un empeño potente y desgarrado, pero merece la pena: podemos potenciar nuestra ilusión y, en algún caso, incluso recobrar la identidad docente. Porque si educar, educar bien es un oficio arduo, a la vez es maravilloso y apasionante que pueda desarrollar nuestra autoeficacia y salvarnos de las trampas, de las desidias, de las rutinas y cansancios. Un nuevo reto así nos puede devolver la sonrisa.

Si como hemos dicho, la aceptación de este paradigma nos puede beneficiar como docentes, el enriquecimiento de la escuela y de la comunidad educativa surge ante nosotros como una consecuencia inevitable. La calidad del servicio va a sin lugar a dudas a optimizarse de tal manera que si no podemos hablar de la emergencia de "otra" escuela, sí de la misma... aunque distinta y mejorada.

Y finalmente, ¿por qué no? (y que nadie nos robe el sueño), mejorando la escuela también mejoramos la sociedad haciéndola más justa y humanitaria. Conciencia, amor y compromiso como la fórmula de un bálsamo milagroso que pudiera curar todas las heridas socioeducativas.

7. A modo de epílogo

Una reflexión final. Hace casi cuatro años (ver Arbea y Tamarit, 1999) invitábamos a los profesionales de atención directa, a los educadores, a un nuevo compromiso y a una revolución de actitudes y de maneras.

Hoy volvemos a retomar las mismas ideas, quizás un poco más desarrolladas y sistematizadas. Ideas escritas en clave de ciencia y utopía. Somos absolutamente conscientes de que no es precisamente fácil ponerlas en la práctica. Posiblemente estamos planteando un desideratum, un sueño, una utopía. Pero, aunque la utopía aparece como algo irrealizable en el momento, no es algo imposible. Tenemos constatación vivencial de pequeños o grandes hitos en el ámbito de la llamada educación a personas con discapacidad que hace tan sólo 15 ó 20 años se vivían

como utópicas. De esta manera, por ejemplo, pensar en la generalización del compromiso ético en nuestras escuelas lo sentimos como algo imposible hoy pero perfectamente realizable mañana. Por eso, como decíamos hace una líneas, que no nos quiten el sueño a los educadores, ni la esperanza a las personas con discapacidad. Se trata de una legítima esperanza de justicia.

Así lo expresaba el poeta, parafraseando a Neruda y dedicándoselo a aquella persona maltratada e incomprendida... discapacitada.

*Puedo soñar esta noche los versos más hermosos.
Soñar, por ejemplo,
que la Justicia es el único aliento del Hombre
y que tuyo, también, es mi corazón.*

Bibliografía

- AGUADO, A. L. (1995): *Historia de las deficiencias*. Madrid, Escuela Libre editorial.
- ARBEA, L. y TAMARIT, J. (1998): "Una Escuela para Juan", en L. ARBEA (coord.): *Comunicación y Programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado*. Pamplona, Departamento de Educación. Gobierno de Navarra [publicado también en la *Revista Psicología Educativa*, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid].
- (1999): "Escuela y calidad de vida en personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado", en M.A. VERDUGO y B. JORDÁN DE URRÍES (coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 451-466). Salamanca, Amarú.
- BARRIGA, L.A. (2002): *Calidad y calidez en los Servicios Sociales*. Manuscrito.
- COLLEGE OF DIRECT SUPPORT (web 2002): *National Alliance of Direct Support Professionals Code of Ethics*, en <http://www.collegeofdirectsupport.com/ethics.htm>.
- FEAPS (VV.AA.) (2001): *Manual de Buena Práctica de Educación*. Madrid, FEAPS. (Disponible en la página web: www.feaps.org).
- (2002): *Código ético* (versión borrador), en www.feaps.org.
- LUCKASSON y cols. (1992): *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*. Washington, AAMR [traducción al castellano (1997): *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, Alianza Editorial].
- (2002): *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*. Washington, AAMR.
- MARINA, J.A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelona, Anagrama.
- NCOR (NATIONAL CENTER ON OUTCOMES RESOURCES) (2001): *Practice Guidance for Delivering Outcomes in Service Coordination*. The Council on Quality and Leadership in Supports for People with Disabilities. www.thecouncil.org.
- SCHALOCK, R.L. (ed.) (1996): *Quality of Life*. Vol. I. Washington, AAMR.
- (ed.) (1997): *Quality of Life*. Vol. II. Washington, AAMR.
- (1999): "Hacia una nueva concepción de la discapacidad", *Siglo Cero*, 30, 1, 5-20.
- SCHALOCK, R.L. y cols. (2002): "La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: informe de un panel internacional de expertos", *Siglo Cero*, 33, 5, 5-14.

- SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A. (2002): *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, AAMR.
- STANTON, T. (2001): "Reason and value: The Thought of Plato and Aristotle and the Construction of Intellectual Disability", *Mental Retardation*, 39, 6, 452-460.
- TAMARIT, J. (1994): "La escuela y los alumnos con grave trastorno en el desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 47-53.
- (1995): "Proyecto ENTORNOS: una propuesta para la programación educativa en autismo", en M.A. LÓPEZ MÍNGUEZ (coord.): *Autismo: la respuesta educativa*. Murcia, Centro de Profesores y Recursos I.
- (2001): "Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental", en M.A. VERDUGO y B. JORDÁN DE URRÍES (coords.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, pp. 277-292. Salamanca, Amarú.
- TAMARIT, J. y otros (1996): *Programación por ENTORNOS*. Manuscrito en CEPRI. Madrid.
- VERDUGO, M.A. y JORDÁN DE URRÍES, B. (coords.) (2001): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amarú.
- WEHMEYER, M.L. (1996): "Self-determination as an educational outcome", en D.J. SANDS y M.L. WEHMEYER: *Self-determination across the life span* (pp. 17-36). Baltimore, Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M.L., AGRAN, M. y HUGHES, C. (1998): *Teaching self-determination to students with disabilities*. Baltimore, Paul H. Brookes.