

IR DE PIZZERÍA (O CÓMO PASÁRSELO BIEN EN ENTORNOS EDUCATIVAMENTE SIGNIFICATIVOS)

Miquel Ortells Roca

Maestro del CEE “*Pla d’Hortolans*” (Burriana, Castellón)

Profesor de Teoría e Historia de la Educación. Dpto. de Educación. UJI (Castellón)

mortells@uji.es

Resumen

En la etapa de Transición a la Vida Adulta (TVA), propia de los Centros Específicos de Educación Especial, debe hacerse un énfasis especial en la adquisición de habilidades funcionales y significativas. A menudo, muchos alumnos escolarizados en centros específicos durante años no han tenido ocasión de experimentar aquello que era absolutamente normal para otros jóvenes de su misma edad educados en centros ordinarios. Participar en actividades adecuadas a su edad cronológica en entornos educativamente significativos ofrece esta situación de normalización al mismo tiempo que exigen el ejercicio de habilidades funcionales. Nosotros optamos por ir a comer a una pizzería.

Palabra clave: centros específicos, educación especial, entornos educativamente significativos, habilidades funcionales, método de proyectos, transición a la vida adulta.

*No es necesario saberlo todo,
pero sí saber a quien se puede preguntar*

El desarrollo ‘normativo’ de las personas incluye, en nuestra civilización occidental, realizar aprendizajes de conocimientos, procedimientos y actitudes culturalmente refrendados y, por ello mismo, transmitidos por la escuela; casi siempre mediatizados simbólicamente y normalmente estructurados en áreas o disciplinas. Pero su desarrollo ‘normalizado’ también incluye –sin duda en mayor cantidad y seguramente con mayor valor existencial real (*funcional*, al fin y al cabo)–, otros aprendizajes más incidentales, naturales, globales, frecuentemente inconscientes, ... propios de cada entorno concreto y de cada etapa de la vida. Estos últimos, los aprendizajes *normalizados*, los hemos

comprobado difíciles de alcanzar en entornos restrictivos (centros de educación especial, instituciones, comunidades rurales muy aisladas, etc.)

Así vemos cómo, si bien los primeros son extraordinariamente *difíciles de alcanzar* por los alumnos con deficiencias intelectuales moderadas y severas, los segundos son extremadamente *fáciles de olvidar* por parte de las instituciones educativas y los profesionales con obligación de diseñar los currícula. Y es de este modo cómo, antes de darnos cuenta, el alumnado con NEEs se han convertido en adultos y adultas que no han conseguido ni los unos ni los otros.

La experiencia que realizamos –y que ahora presentamos– pretendía ser, antes de que fuera demasiado tarde, un intento de que **alumnos con NEEs**, matriculados en un colegio específico, **llevaran a cabo algunos aprendizajes considerados ‘necesarios’ para vivir de la manera más normalizada posible de acuerdo con su edad cronológica y en el seno de entornos lo menos restrictivos posibles.**

Según Javier Tamarit, uno de los autores que mas ha profundizado en este enfoque, el *entorno* es

una estructura compuesta por una red de normas y/o relaciones, interacciones, entre los elementos físicos y/o sociales y/o culturales de un determinado lugar...; el conjunto de circunstancias y condiciones externas en las cuales se desarrolla la vida de unas personas, comprendiendo factores de orden físico, factores de orden social y de orden histórico-cultural. (Tamarit, 1994, p. 4)

Miguel Ángel Verdugo (1994), por su parte, ofrece una definición más simple: “*aquellos lugares donde la persona vive, aprende, juega, trabaja, se socializa e interactúa*”.

En nuestro caso planteamos aprendizajes que, si bien inicialmente eran analizados como *incidentales* –aunque también como *funcionales*–, con el proyecto se convirtieron en *curriculares*, es decir, susceptibles de ser enseñados por su valor educativo. El uso del término *funcional*, debemos entenderlo aquí en el sentido que Lou Brown (1989, p. 24) da a dicho término: “*La expresión **habilidad funcional** hace referencia a una acción que habrá de ser realizada por alguien, caso de no llevarla a cabo el alumno con discapacidades*”. Estos aprendizajes funcionales constituyen un diálogo entre el sujeto y los diferentes espacios vitales o entornos en que vive: el entorno plantea

cuestiones, interrogantes, a los que el sujeto, mediante la acción o los símbolos, da respuestas de producción material (mediante la puesta en juego de habilidades constructivas, mecánicas,...), conductual o teórica (intercambio de información: datos sobre hechos, actitudes,...). Cuando aparece la respuesta, el entorno deviene ‘*contexto*’ o ‘*escenario*’ de actuación.

Principios y conceptos

Nuestro proyecto se basó inicialmente en los **principios** de

- Integración social,
- Currículum vinculado al espacio vital (entornos)
- Normalización,
- Adecuación a la edad cronológica,
- Funcionalidad,
- Participación parcial
- Confianza en la capacidad del alumno
- Confianza en su libertad (toma de decisiones y su derecho a equivocarse) para participar activamente –tomando decisiones- en la construcción de su futuro

A la par que contemplábamos otros **conceptos** clave, como

- Valor del aprendizaje incidental como experiencia vital
- Entornos naturales vs entornos restrictivos
- Actitudes personales y grupales
- Respeto al autoconcepto y a la autoestima
- Función de la escuela ante las barreras sociales
- Autonomía y responsabilidad (pilares de la libertad del alumno)

La *experiencia* en si consistió en que, tras haber trabajado durante un tiempo el tema de *LA CIUDAD* –Burriana–, tras habérsela paseado de arriba a abajo, y teniendo en cuenta que disponían de algún dinero ganado en la misma escuela en el desarrollo de

un taller de encuadernación que funcionaba como “pre-empresa”, ***los alumnos decidieron ir a comer a una pizzería que estaba al otro lado del pueblo.***

Las dificultades previstas/planificadas consistían en:

- *Llegar a un acuerdo en la clase, entre todos, sobre qué querían hacer con un dinero que habían ganado en el ‘Taller de encuadernación’,*
- *Llegar a la pizzería conociendo la dirección y disponiendo de un plano de la ciudad (sobre el cual habíamos trabajado previamente, pero ahora sin instrucciones por parte de los adultos); la última vez pidieron mesa por anticipado mediante el teléfono,*
- *Pedir una pizza a partir de la carta; pedir complementos (ensalada, aceitunas, patatas fritas) y bebida (a los mayores de 18 años les permitimos pedirse cerveza sin alcohol),*
- *Permanecer durante aproximadamente dos horas en el local haciendo uso de las habilidades sociales exigibles a su edad cronológica,*
- *Pedir la cuenta y pagarla de manera adecuada:* el dinero provenía de diferentes fuentes, pero todos pagaban igual. La resolución de ‘cuánto’ era problema del grupo entendido en conjunto, por lo que podían ayudarse unos a otros.
- *Reflexionar colaborativamente sobre la actividad realizada:* tomando así conciencia de una nueva realidad prácticamente desconocida para ellos hasta ese momento, de los conflictos, posibilidades y oportunidades que había planteado y de las estrategias que habían puesto en juego para resolver cada situación.

Desarrollo

Visitamos la pizzería en diversas ocasiones (cinco en total) entre siete y doce alumnos, acompañados por algunos profesionales (entre tres y cinco). Acudimos todos en grupo, cada uno pidió lo que más le apetecía para comer y beber, y pagamos la cuenta. Aunque llegabamos en grupo -alumnos delante, profesores detras-, los maestros nos sentábamos en una mesa aparte, pues habíamos comprobado que, si nos sentábamos con ellos, estaban excesivamente pendientes de nosotros, inconscientemente interveníamos resolviendo los mínimos conflictos que aparecían, lo que iba en contra de la idea misma de autonomía.

En cuanto al desarrollo, podemos contar que, la primera vez, algunos pidieron la *pizza* sin saber qué era aquello exactamente. De hecho, un alumno, cuando la vio, hizo ostensibles muecas, y acabando de dar un primer mordisco, expresó angustia, por lo que optó por ofrecérsela a un compañero y pedirse él un bocadillo de jamón con tomate. Algún otro, que no sabía leer, pero tenía demasiado orgullo para pedir ayuda, esperó a que el vecino pidiera y seguidamente dijo: “*Yo, lo mismo*” (que es lo mismo que haríamos la mayoría si fuésemos a un restaurante con la carta en ruso o chino). Aunque una vez servido algunos quedaron sorprendidos, en general no les quedó más remedio que asumir la decisión que habían tomado y, les gustase más o menos, se lo tragarón. Algunos compañeros tuvieron la delicadeza –o la astucia– de ayudarles a terminarse el plato. La siguiente vez ya preguntaron qué ingredientes llevaba cada *pizza*, o bien cada uno memorizó el nombre de la que le gustaba y, cuando el mes siguiente volvimos a la pizzería, sabía ya antes de entrar qué era lo que iba a pedir (más o menos, lo que hacemos casi todos).

Otro fenómeno llamativo fue que la primera vez estaban avergonzados en aquel entorno *extraño*, y casi no se atrevieron a abrir la boca durante todo el rato. Esto fue cambiando poco a poco, y en la última salida ya exhibían un comportamiento que podríamos calificar como normal para su edad cronológica: hablaban en voz alta, reían, se gastaban bromas, etc.

A la hora de pagar, todos buscaron el apoyo de José Ramón, un joven con distrofia muscular –obligado a ir en silla de ruedas–, pero con las capacidades intelectuales muy conservadas y con buen dominio del cálculo. Él realizaba las divisiones y decía a cada uno cuánto debía pagar. Debían recoger lo que sobraba y decidir individualmente si querían dejar propina o no.

Más tarde, en el aula, hubo una reflexión oral sobre aspectos de la comida (qué habíamos comido cada uno, como se lo habían pasado, qué anécdotas recordaban, qué hicieron para resolver los problemas que iban planteándose, sugerencia de nuevos proyectos,...). La reflexión oral funciona en forma de preguntas y comentarios abiertos que intentaban provocar un diálogo y una narrativa por parte del alumnado. La reflexión sobre los propios aprendizajes, la detención que supone –exige– dicha ‘reflexión’ (viene de ‘reflejo’, de verse uno mismo en el espejo), *empodera* al sujeto para ulteriores

aprendizajes y posibilita la toma de decisiones (especialmente si existe la capacidad de ‘ponerlo sobre papel’)

La idea de un proyecto de «contacto con el entorno»

Desde el primer cuarto de siglo XX el *método de proyectos* se convirtió en una de las estrategias de enseñanza preferidas del movimiento de **la Escuela Nueva**. Según su principal promotor, un proyecto es una “*actividad previamente determinada, cuya intención es una finalidad real, que orienta los procedimientos y les da una motivación*” (así, más o menos, lo definía Kilpatrick en 1918). Sin embargo, las prácticas educativas innovadoras son siempre el resultado de dos factores complementarios: la *reactualización del saber pedagógico* –sobre todo la reflexión sobre lo que y cómo se enseña– y el *contexto histórico, social, cultural y educativo*. Por eso, aunque parece evidente que sólo una finalidad real determinada intencionadamente es capaz de dar sentido a las actividades que nos llevarán a aprendizajes (idea central del *pragmatismo* como filosofía y de la *funcionalidad* como principio), el desarrollo de las actividades concretas pueden, ahora, no tener demasiado que ver con las propuestas de los pedagogos de primeros de siglo.

Así, los proyectos de trabajo tienen hoy puntos de *conexión con*:

- *las teorías heurísticas y prácticas que estimulen la investigación del entorno* (p.e. conocer el pueblo y sus servicios),
- *el trabajo cooperativo* (tomar decisiones y dar grupalmente soluciones),
- *la enseñanza mayéutica* (reflexionar sobre lo que se ve y se vivencia),
- *el conocimiento integrado* (lo que se va aprendiendo va cambiando su manera de ubicarse socialmente y sus actitudes),
- *la interacción continua entre el profesorado y el alumnado* (los maestros ‘están’ para ofrecer apoyo en el caso de que el conflicto sea superior a sus límites),
- *el uso de diferentes fuentes y entornos de aprendizaje* (la calle y el restaurante, el plano y la carta),
- *la creatividad*.

Sabemos además que *si no hay una actuación que intente resolver un conflicto, una interacción vivenciada, una acción consciente con el entorno en el que estamos inmersos, este entorno nunca llegará a ser comprendido ni asimilado como realidad, no provocará las modificaciones cognitivas necesarias ni existirá la posibilidad de que podamos cambiar nada*. Por ‘actuación’ hay que referirse a la inclusión (guiada y planificada por otro o por si mismo), en una actividad, de un sistema de acciones mediadas de otra persona. Dicha inclusión de la acción individual en la actividad social manifestada en un entorno configura un *contexto o escenario de aprendizaje* (Tamarit, 1994). El **paradigma constructivista** actual refuerza conceptualmente esta tesis: el conocimiento se construye gracias a un proceso de interacción entre *el sujeto–actor, los otros y el entorno como contenido*.

Objetivos generales del aula

Nuestra programación de aula se planteaba los siguientes objetivos generales:

- *Adquirir valores y actitudes positivos respecto a: la vida, el entorno humano que les rodea, el entorno natural y, sobre todo, respecto a ellos mismos –individual y colectivamente–, a su autoconcepto y su autoestima*
- *Fomentar la mayor responsabilidad en la ejecución de tareas adecuadas a su edad cronológica –especialmente aquellas referidas a la autonomía y el control y mejora del entorno. Responsabilidad que exigiera un incremento de la capacidad de decisión de los alumnos y el aprendizaje de estrategias para la toma de decisiones;*
- *Desarrollar en el ámbito de la clase habilidades sociales y de convivencia que constituyesen un entrenamiento para aquellas necesidades de relación social con las que se encontrarían en sus entornos naturales –ecológicos y sociales– de referencia. Prestar especial atención a las habilidades exigibles en **situaciones sociales abiertas, de ocio y de implicación cívica**.*
- *Adquirir o perfeccionar aquellas habilidades o destrezas instrumentales de nuestra cultura que les aumentarán la autonomía en situaciones sociales, laborales o culturales post y/o extraescolares. Habilidades instrumentales que se concretaban en la **lectura** –en niveles cualitativos, al menos, funcionales–, la **escritura** –ídem–, y el*

cálculo, y que sólo encontraban sentido *en un contexto de resolución de problemas presentes en la vida diaria post y/o extraescolar*. En la adquisición de estas habilidades se priorizaron los **aspectos estratégicos** –planificadores– sobre el aprendizaje mecánico o simplemente ‘por repetición’.

- Adquirir *conocimientos generales y concretos propios de la cultura de la que forman parte* (contexto ecológico–cultural próximo), cuya adquisición pudiese repercutir favorablemente en la mejora de su relación social (incluyendo las habilidades lingüísticas) y la comprensión de fenómenos socio–naturales, de manera que les permitiesen ubicarse más conscientemente en su propia realidad.

Las capacidades o competencias referidas son básicas para vivir de una manera autónoma y crítica, racional y creativa, como miembros de una sociedad y en relación con otros. Las tres grandes líneas en las que se centraría, por tanto, la intervención educativa debían ser, pues, *autonomía, socialización y adquisición de estrategias e instrumentos*.

Después del enunciado de todo este repertorio de objetivos, cabe decir *que su explicitación no siempre fue previa a la planificación de las actividades, sino que, con frecuencia, devinieron del análisis y la reflexión sobre éstas* –lo mismo que sucedió con la teoría pedagógica de base. **Inicialmente sólo hubo ‘sentido común’**: queríamos conseguir que cada alumno y cada alumna conociesen, cuanto más mejor, un entorno en el que puede pasar una parte de su vida; pero no solo eso, sino que además queremos que ‘se sienta integrado en el medio’, y que lo respetase y lo mejorase. Todo lo demás iba cayendo como fruta madura.

Aspectos metodológicos

El conocimiento hemos de entenderlo, tal y como dice Coll, como un **proceso dinámico e interactivo**, a través del cual, la *información externa* –realidad/universo referencial– *es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes cognoscitivamente hablando*. El proceso de enseñanza tiene como finalidad ir

estimulando ese proceso interactivo para que las modificaciones, la adopción de nuevos modelos cognoscitivos, se ajusten progresivamente a las ideas y concepciones de conocimientos culturalmente aceptados (que es el que la escuela pretende enseñar). Así pues, los principios metodológicos eran:

1. El alumno, para tener una experiencia directa, vivencial, había de ubicarse, al menos en ocasiones suficiente, en el lugar o situación que se pretendía conocer, así como desarrollar y poner en práctica aquellas actuaciones que considerábamos que eran generadoras de actitudes.
2. El aprendizaje debía ser funcional: era más importante aprender aquello – conocimientos, procedimientos y actitudes- que previsiblemente les haría más falta para ser autónomos. La relevancia extraescolar fue un criterio para la selección de los contenidos y actividades.
3. El aprendizaje había de partir de los conocimientos previos y representaciones que el alumno poseía sobre las situaciones, hechos, ideas o actitudes que se pretendían alcanzar, y tanto de los correctos como de los inexactos y los equivocados.
4. Era necesario estimular, mediante el planteamiento de cuestiones o la creación de conflictos, la aparición de crisis cognoscitivas –sobre conocimientos o procedimientos- y actitudinales. La verbalización y expresión de las vivencias y *hacer caer* en las contradicciones internas –con las ideas anteriores- o grupales – diferentes visiones de un mismo hecho-, fue una estrategia repetida.
5. La realidad es siempre una totalidad global. En el abordaje de cualquier aspecto del entorno se respetó cualquier camino de entrada, de aproximación al conocimiento. La flexibilidad de enfoque y de organización fue fundamental.
6. La realidad vivencial¹ del medio por parte de cada alumno era diferente, tanto a la entrada en el tema como a la salida, de las de los otros. No se podía olvidar tratar individualmente toda diversidad afectiva y cognoscitiva.
7. En este tema y con estos alumnos, la componente actitudinal era fundamental. Se aprende, sobre todo, las actitudes que se ven practicar: el maestro debería mostrar en

¹ Ortega y Gasset tradujo como ‘vivencias’ el concepto de *erlebnis* (experiencias vividas), y es la base para la comprensión (*verstehen*) de las acciones humanas.

todo momento un respeto extremo por el entorno físico –ecológico natural o humanizado– y humano –relaciones humanas con los alumnos, el resto de profesionales y la población extraescolar.

Actividades o situaciones de aprendizaje planificadas.

Después de que la educación especial tuviera, no hace aún demasiados años, una referencia incuestionable en el paradigma conductista y eficientista ('pedagogía por objetivos') donde la claridad en la definición de los objetivos y de las acciones era un criterio básico a la hora de diseñar programas educativos enfocados a deficientes mentales del grado que fueran (era, pues, un modelo cerrado en el que el criterio de éxito estaba predeterminado), ahora teníamos otras bases psicológicas y sociales que permitían presentar una alternativa pedagógica por lo menos tan sólida científicamente e incluso más fundamentada axiológicamente: la alternativa fue buscar otras formas de aproximarse al diseño o programación de la enseñanza que, en palabras de Gimeno Sacristán "aseguren la continuidad creadora de la cultura y de la sociedad a través de una educación que procure, no tanto su perpetuación, como su mejora" (Gimeno Sacristan, 1986).

Es en este marco didáctico –concreción pedagógica de un marco cultural abierto–, donde las actividades de enseñanza *habían de encontrar una justificación que no fuese solamente la de ser instrumentos precisos que sirviesen de medios a objetivos específicos*. Coherentes con el espíritu del proyecto, encontramos al menos siete criterios para la selección de actividades; actividades que, por otra parte, habían de ser aquellas que la 'gente normal' realizase de una manera 'normalizada' y en 'espacios naturales'. Añadimos la componente de '*reflexión crítica*' de esas actividades o situaciones y así se convirtieron para nosotros en 'situaciones de aprendizaje'

Los criterios para la selección de actividades fueron:

a) La actividad había de permitir al alumnado tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.

- b) Eran más sustanciales las actividades que permitían al alumnado desarrollar un papel activo: investigar, explorar, discutir, decidir, pedir, resolver,... en lugar de sólo escuchar o rellenar fichas.
- c) Corolario de lo anterior es que una actividad tendría mayor valor pedagógico que otra si implicaba al alumnado con la realidad del entorno (tomar decisiones, desarrollar un papel activo,... sólo es posible hacerlo en la realidad próxima).
- d) La posibilidad de ser desarrollada –al menos, parcialmente– por alumnado de diferentes capacidades físicas e intelectuales le daría mayor carga pedagógica a la actividad.
- e) El pretender la ‘normalización’, la ‘funcionalidad’ y la ‘integración’ no eximiría de aceptar comentarios o enfoque con raíces ‘filosóficas’ –reflexivas; es decir, se valorarían muy positivamente las aportaciones que trascendiesen de los hechos concretos y cotidianos para entrar en la esfera de los principios, valores o reflexiones profundas y/o generalizables.
- f) Las actividades que diesen la oportunidad de planificar y desarrollar en equipo y/o contando con los demás, se considerarían mejores que aquellas que no exigiesen un trabajo cooperativo.

Los actores del proyecto

Caracterización del alumnado

Posiblemente sea epistemológicamente incorrecto intentar caracterizar un grupo que tiene como principal característica la ‘diversidad’; pero, por otra parte, tampoco creemos que pudiéramos hacernos una idea aproximada si no contamos algo sobre los actores de los que estamos hablando. Así pues, y conscientes de que la idea solamente sirve como aproximación, señalaremos algunos aspectos:

- **Cognoscitivamente**, la mayoría del alumnado participante en el proyecto poseía los procedimientos instrumentales mínimos para llevar a cabo ‘trabajo de papel y lápiz’ en grado básico, podían comprender algunos de los conceptos ambientales sobre los que trabajábamos y podían establecer relaciones conceptuales –por lo menos, en grado suficiente– entre ellos. (Esta *comprensión de los conceptos ambientales* hay

que entenderla como *una profundización mediante la reflexión de una vivencia hecha en lugares usuales y conocidos anteriormente*). Lo único que cambió respecto a las situaciones usuales es que habría alguien –el profesor– que les replanteó dicha situación, ese lugar, esos elementos del entorno tan conocidos, como *problema* (siguiendo el concepto de ‘*problematización de la realidad*’ planteada por **Freire**). Procedimentalmente, *el proyecto estaba planteado de manera que hiciera necesario el uso funcional de los aprendizajes instrumentales y así aumentase el elenco de posibilidades*. Poseían la *lectura* (a menudo silábica y poco comprensiva), *la escritura* (funcional, con faltas de ortografía, de sintaxis y de expresión en general), *el cálculo y la resolución de problemas cuantificables sencillos a niveles bajos* (aunque no siempre son capaces de algoritmizar). El *descubrimiento* ocupó un lugar de relevancia en la dinámica del proyecto: tanto el descubrimiento sensorial –ver lo que no habían visto nunca, oler y gustar lo que no habían olido ni gustado anteriormente, estar donde no habían estado– como el mental –el *insight*: verlo de una manera nueva, más madura– son dos caras de una metodología heurística.

- Viéndolos desde un **ámbito afectivo o sociopersonal** son personas –como cualquier grupo humano– también muy diversas. Entre los nueve encontramos desde el alumno maravillosamente simpático, trabajador, con conocimientos –aunque básicos y sencillos, interesantes y conmovedores– y tímido, muy consciente de su limitación y de sufrir una enfermedad degenerativa, y que, aún así, hace todo lo que puede, hasta el alumno hiperactivo con problemas graves y continuados de conducta y de relación, a quien, a pesar de todo, el grupo hace un esfuerzo por aceptarlo. Sin embargo, encontramos un rasgo que era común a todos ellos y ellas: *no tenían amigos de calle*, nunca habían jugado con los vecinos como hacen los demás –los que van a escuelas ordinarias–, no conocían el entorno urbano, ni siquiera el más próximo. Como mucho conocían los lugares donde los padres o la escuela les habían llevado, pero no habían descubierto prácticamente nada por su cuenta, ni habían tenido la opción del gozoso aprendizaje social del entorno, a través de sus iguales, mediante “el incidente”. Los entornos *generales, usuales* para la mayoría de personas de sus edades, eran para ellos, frecuentemente, extraños². ***La restricción física y social era,***

² Sirva como ejemplo que descubrimos que sólo uno de los nueve había ido alguna vez a un cine, y sólo dos habían ido, en una situación extraescolar, a una pizzería.

desgraciadamente, la norma. Esto hizo que buscásemos desarrollar una relación personal entre el alumnado más personal y fuera del ámbito ‘escuela’. Quizá un entorno más ‘natural’ motivara un cambio de relación en el sentido de profundización. Veíamos que en clase o en el taller ‘charlaban (platicaban)’, *pero a menudo no había ‘comunicación’*, no hablaban en un sentido pleno de la palabra.

- Es también un alumnado que **aprende habilidades escolares**; pero más importantes que éstas, *habilidades sociopersonales de convivencia y de relación* –respetuosa, intentábamos– *con el medio*; y que no solo *presenta*, sino que también *genera actitudes en entornos físicos y sociales*. Sin embargo, a partir de lo que hemos dicho en el punto anterior, reflexionamos sobre el concepto de ‘**habilidad social**’, y pasamos a entenderlo *no sólo como una manera de saber estar en un lugar determinado, sino también cómo se encuentra uno respecto al entorno* (recordemos el concepto de ‘*actuación*’ de las notas 8 y 10).
- Hay, por fin, otro punto igualmente importante en el contexto del proyecto e íntimamente relacionado con lo que hemos dicho hasta ahora: **el alumno o la alumna no tenía**, como afirma el primer objetivo general de nuestro Proyecto Curricular de Centro, “**una imagen adecuada y positiva de él mismo**”³; este alumnado no se planteaba ‘quién es’ ni ‘donde está’ (la dinámica, las conversaciones y las iniciativas que a veces aparecen en clase nos lo han demostrado). Y si el ‘Yo’ de cada cual es el “*Yo con mis circunstancias*”, como decía Ortega y Gasset, hacía falta que los alumnos *tuvieran una correcta visión de cuáles son las ‘circunstancias’* –y el ‘entorno’ (quizá sinónimo libre de ‘circunstancias’)– *que les son propias*.

El equipo docente: conceptos compartidos

El equipo de docentes que trabajábamos con el grupo compartíamos toda una serie de conceptos que iban más allá de lo que era puramente curricular o escolar: había –por lo menos de una manera expresa– *una convergencia ideológica respecto a qué considerar ‘calidad de vida’*⁴. Creíamos tener en común *actitudes respecto al entorno, el significado de éste para la salud física y psíquica, la importancia de la autoestima*

³ Lo que actualmente se ha dado en llamar el ‘self’.

⁴ La entendemos como el *conjunto de condiciones que permiten a cada persona vivir su vida lo más aproximadamente posible a como quiere vivirla*.

del alumnado, la interdependencia del ser humano y su entorno natural y social,... que son soporte de una actitud global hacia la vida. Podríamos llegar a decir que la cuestión del ‘respeto’ tanto al entorno físico–natural como al entorno social –relación humana–, era un tema omnipresente en toda nuestra dinámica educativa. Estas actitudes eran muy próximas entre los y las miembros del equipo docente, llegando a generar una cierta complicidad sin la cual no son posibles determinados compromisos en proyectos.

Lo mismo, podemos decir sobre los conceptos pedagógicos: *¿cuál es la esencia de la escuela? ¿cuál la esencia del mismo aprendizaje, superando el marco de la escuela?* Del río del constructivismo y de los afluentes que le llegan creíamos beber: basamos nuestra tarea en conceptos como *aprendizaje social, construcción social del aprendizaje y/o aprendizaje cooperativo*, la *funcionalidad de los aprendizajes*, la *dialéctica entre aprendizaje y maduración*, la *importancia de los elementos que constituyen la comunicación y sus diversas funciones comunicativas*, la *teoría de sistemas* y el concepto de *sistema integrador*, los *métodos heurísticos*,... Todos ellos apoyan el modelo que creíamos estar poniendo en práctica. La educación se entendía en un sentido amplio, superador de la mera concepción ‘escolar’⁵, e implicaba también actividades y prácticas socio–políticas (en su sentido cívico de visibilizar a las personas con discapacidad)

Con todo, insisto, no podemos hablar de que inicialmente hubiera explícita una teoría del aprendizaje compartida (al menos no explícitamente). Quizá después, a posteriori de la experiencia, fuimos –con apoyos de expertos⁶– esclareciendo aspectos de dicha teoría.

Conclusiones

Después de dos años conseguimos que en un 90% la clase funcionara casi sola: cooperación, solidaridad y participación habían llegado a ser realmente conceptos vivenciales para los alumnos-sujetos–actores de este proyecto. Pero, la escuela es, a

⁵ Aunque recoge, por lo tanto, el concepto de la ‘*scholé*’ griega: el tiempo de ocio que nos permite crecer como seres humanos y ciudadanos.

⁶ En palabras de Kemmis y McTaggart (1987, 36), “los ‘asesores’ o ‘expertos’ son necesarios para que participen en rituales legitimadores que contribuyan a mostrar que otras personas respetadas están interesadas en aquello que está consiguiendo el grupo”.

menudo, un invernadero, poco más que un laboratorio. Hacía falta *ahora añadir el conflicto con el medio extraescolar para que pusieran en práctica estos valores aprendidos en el invernadero, para que los extendieran y pusieran a prueba; pero también para que nuevas dificultades añadieran nuevos datos a la hora de perfilar y ajustar el autoconcepto.*

De hecho, a posteriori hemos visto como el ‘efecto invernadero’ era más fuerte aún de lo que nos imaginábamos, y que alumnos ‘capaces’ dentro de la escuela han fracasado en sus relaciones sociales postescolares.

Por otra parte, hemos tomado conciencia de la existencia de algunos aprendizajes pendientes de realizar, que bien pueden convertirse en implicaciones para futuras investigaciones. Así, descubrimos que sigue haciendo falta:

- Profundizar en el *enfoque ecológico*;
 - Diseñar *inventarios ecológicos*⁷ referidos a otros entornos;
- Comprobar si hay *transferencia o generalización* de las habilidades aprendidas en situaciones o entornos similares;
 - Introducir *variables* (p.e. ir a la pizzería en horas que haya mucha más gente);
 - *Implicar las familias* u otras personas del entorno;
- Anotar *anécdotas* que se dan y que poden resultar *significativas* de los procesos cognitivos que están en funcionamiento;
 - Determinar qué *elementos del entorno* se han convertido en ‘*facilitadores*’ y cuáles en ‘*obstaculizadores*’;
- Extender la *organización del currículum* por entornos de aprendizaje;

Finalmente, hay que recordar que el nivel de compromiso de la escuela ha de ser siempre muy alto en este contexto: ha de encontrar la respuesta educativa más procedente a las necesidades que estos alumnos presenten, y *siempre en el ámbito menos restrictivo posible, más natural y normalizado.*

⁷ Un *inventario ecológico* describe y evalúa las actividades que se desarrollan normalmente en un ambiente o entorno determinado, así como las habilidades –físicas, cognitivas o sociales– exigidas para llevarlas a cabo. Dichos entornos o ambientes pueden devenir, mediante una adecuada planificación, en *Entornos Educativamente Significativos*.

Referencias

- BROWN, L. (1989). *Criterios de funcionalidad*. Ed Milán. Fundació Catalana Síndrome de Down. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ed. Morata. Madrid.
- GÓMEZ, C. Y COLL, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía* nº 221, 8-10
- KEMMIS, S. Y MC.TAGGART, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes. Barcelona.
- KILPATRICK, W.H. (1918): *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. <http://www-unix.oit.umass.edu/~rwellman/Philosophy/Kilpatrick.pdf>
- TAMARIT J. (1993). *Proyecto Entornos*. Documento reprografiado.
- VERDUGO, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (5), 5-24.