

INTERVENCION TEMPRANA EN MEDIO SOCIOCULTURAL DESFAVORECIDO

Rafael Mendia

ESKOLA. 1988. Nro.18. Pgs.42-49

La aproximación al tema de la intervención temprana en medio sociocultural desfavorecido se hace desde el trabajo desarrollado en un Seminario que se realizó durante el curso 1985-86, por un grupo de Profesores dentro del Plan de Formación Permanente del Profesorado en Educación Especial, que tuvo la oportunidad de dinamizar, al que acudieron cerca de 40 profesores durante tres meses.

De un tiempo a esta parte en un sector del profesorado aparece la sensación y aún la convicción de que el tipo de trabajo que desarrollamos en los medios populares, no se adecúa a las necesidades reales del medio en el que nos desenvolvemos; esta convicción se consolida, cuando trabajamos en medios desfavorecidos socioculturalmente. Se tiene la sensación de que se van dando palos de ciego, desarrollando experiencias puntuales constatando que se llega tarde en el desarrollo de las personas y colectividades marginadas.

Por otra parte, todos vemos engrosar nuestras aulas de "chavales problemáticos" fruto de situaciones sociales que estallan cuando la situación ya no tiene remedio

Condenados a la marginación, su autoimagen se deteriora, se acrecientan los mecanismos desvalorizadores y nos vemos inermes, como enseñantes, como adultos y como ciudadanos, ante una dificultad que no sabemos cómo afrontar, que nos culpabiliza muchas veces sin, por nuestra parte comprender muy bien lo que nos ocurre, lo que les ocurre a nuestros alumnos, lo que ocurre a nuestro alrededor.

Es un tema polémico, porque desde nosotros mismos no sabemos como abordar la cuestión... porque vemos que muy poca gente lo aborda en serio... porque vemos que las actuaciones son escasas, inconexas, descoordinadas, insuficientes...

La escuela, desde su parcela de intervención social tiene algo que decir y hacer en este medio. Otra cosa es que sepamos, podamos o tengamos la voluntad de hacerlo.

APROXIMACION AL NIÑO EN EL MEDIO SOCIOCULTURAL DESFAVORECIDO

Dos son las perspectivas desde donde tratamos de abordar la cuestión fundamental. Por un lado nos interesa acercarnos a las zonas de pobreza en la C.A.V. y las consecuencias de las mismas en el desarrollo escolar del niño.

Por otro lado podemos contemplar al niño, que proviene de un medio sociocultural desfavorecido y escolarizado normalmente.

LA POBREZA Y SUS CONSECUENCIAS. DESDE EL PUNTO DE VISTA ESCOLAR

Desde el Informe "La Pobreza en la Comunidad Autónoma Vasca" realizado por el Gabinete de Apoyo a la Viceconsejería de Empleo y Bienestar Social y dirigido por Luis Sanzo. publicado en el año 1987, se hacen algunas constataciones.

1. Los niños y jóvenes pertenecientes a hogares pobres no tienen las mismas oportunidades que los que proceden de hogares no pobres. Esto se comprueba en casi todos los aspectos

relativos a la vida educativa y laboral. Viéndose perjudicados siempre los pobres y, dentro de éstos, los más pobres.

Centrándonos en los aspectos educativos, los mecanismos de desigualación actúan en los siguientes sentidos;

1. Los niños pobres se incorporan en general más tarde al sistema educativo, sufren mucho más intensamente los problemas de desescolarización en el periodo de la enseñanza obligatoria y se ven, en mayor medida, orientados hacia redes de educación especial. En este caso, sin embargo, los afectados no son cuantitativamente numerosos, siendo sobre todo los grupos más pobres los más perjudicados.

2. Es en el curso de la enseñanza obligatoria y en los años posteriores donde se hacen más notorias las diferencias entre pobres y no pobres, incidiendo ya el problema en todos los colectivos pobres. Estos problemas se manifiestan a tres niveles:

- Unos porcentajes de fracaso escolar más elevados y sobre todo, más precoces.
- Un porcentaje superior de abandono del sistema educativo tras el periodo de enseñanza obligatoria, aspecto palpable ya a los 16 años pero más evidente aun a los 18 años.
- Una mayor orientación hacia la formación profesional, en detrimento del acceso a la Universidad. Muy infrecuente en el caso de los grupos pobres.

La consecuencia de todo ello es que los jóvenes con , origen en hogares pobres se ven afectados por problemas cuya consecuencia inevitable resultara ser un nivel cultural medio mucho más bajo que los jóvenes con origen en hogares no pobres.

Los mecanismos de desigualación educativa condicionan a su vez una situación diferencial pero ante el mercado de trabajo. En este sentido, los siguientes rasgos definen la relación de los jóvenes activos entre 16 y 30 años con origen en hogares pobres ante el mercado de trabajo.

1. Unas tasas de paro y/o eventualidad superiores a la media y, a veces, exageradamente altas la tasa de paro, por ejemplo, tiende casi al 100 % entre los pobres de mantenimiento y entre los pobres de ambos tipos.
2. Una escasa movilidad profesional ascendente en relación con los padres.
3. Una orientación proporcionalmente más acentuada hacia las bajas categorías profesionales.
4. Unas peores condiciones de trabajo, manifestadas , por ejemplo en una mayor proporción de situaciones económicas irregulares (ausencia de contrato).
5. Un menor acceso de los desempleados tanto a mecanismos de economía irregular como cursillos de formación.

Teniendo en cuenta que todos los aspectos descritos, tanto los educativos como los laborales, constituyen factores de riesgo de pobreza, es evidente que las probabilidades futuras de pobreza de los niños y jóvenes con origen en hogares actualmente pobres son desproporcionadamente mayores que la de aquellos niños y jóvenes que proceden de hogares no pobres. La pobreza tiende, pues, a reproducirse. Y no solo en el sentido de reproducción de las estructuras que la hacen posible sino también en el sentido de afectar a aquellas personas cuyos padres ya lo vivieron.

La reproducción de la pobreza es, sin embargo, sólo tendencial. Es evidente que ciertos jóvenes pobres superarán a corto plazo la pobreza y que algunos no pobres caerán en ella. Pero sus probabilidades no son similares, no tendrán las mismas oportunidades.

En el citado informe aparece una distribución geográfica de la pobreza, que sintetizamos, remitiendo al análisis del mismo a quien quiera profundizar en esta cuestión.

COMARCAS MUY DESFAVORECIDAS

En Alava

Gasteiz 1: Casco Viejo
Valles Alaveses

En Vizcaya

Bilbao 4: Bilbao la Vieja
Casco Viejo

Bilbao 5: Arangoiti Basurto, Berriz, Irala, La Peña, Larraskitu, Otxarkooga, Rekalde (centro), San Adrián. San Ignacio. Txurdinaga, Uribarri, Zabalbide, Zorroza

Bilbao 6: Altamira. Atxuri, Olabeaga. Ollerias, Peñascal. Rekalde monte, Santutxu. Uretamendi .

Encartaciones

Las comarcas vascas de máxima concentración de pobreza global y de pobreza crónica responden. en definitiva. a una triple tipología:

- a) Comarcas rurales de montaña—en algún caso con ,enclaves industriales muy localizados—, con fuerte tasa de emigración, situación periférica—en general hacia los límites con Castilla y León—y gran número de localidades en vías de abandono total (Valles Alaveses. Encartaciones).
- b) Cascos históricos deteriorados, habitados mayoritariamente por colectivos inmigrantes pobres de reciente llegada a Euskadi, ancianos sin grandes recursos y colectivos marginales (casos de Vitoria y Bilbao).
- c) Barrios obreros. propios de las grandes capitales compuestos en general por núcleos más desfavorecidos de la población trabajadora, en muchos casos de origen inmigrante y con una fuerte incidencia de desempleo (Bilbao 5 y 6).

El estudio recoge otras descripciones de situaciones de pobreza geográficamente localizadas en zonas de similares características que las anteriores, sobre todo compuestas por hogares recientemente afectados por la crisis, pero con un nivel de vida relativamente elevado hasta la aparición de ésta.

LAS CONSECUENCIAS DE LAS SITUACIONES INDIVIDUALES DE POBREZA

Aproximémonos ahora a las situaciones individuales de pobreza, una vez hecho el rápido recorrido por las zonas de origen. Lo haremos a partir del informe elaborado por la Dirección de Bienestar Social, recientemente publicado. Y dirigido por Patxi López Cabello y Garbiñe Bergaretxe Nuñez sobre *"Menores institucionalizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco"*

De los 1.813 menores institucionalizados destaca el Informe que:

- El (68,4%) de la población se encuentra realizando E.G.B.
- Solamente un (2 %) están haciendo B.U.P. o C.O.U. a pesar de que alrededor de un (30%) son mayores de 15 años.
- Formación Profesional estudia el (9,3%) aunque en segundo grado está únicamente el (1.8%).
- Un número importante de estos menores se encuentra en aulas de educación especial (3 %).

- El (5.8 %) estudia en circuitos no reglados (academias) por lo que no adquieren un reconocimiento oficial de su formación.
- El (4.7 %) que se sitúan en el apartado de no procede o conforman quienes se encuentran trabajando o realizando una formación especial adaptada a sus necesidades.

El informe anterior indica que parece existir evidente desfase entre los niveles que se cursan y los que por edad se debieran cursar. Las vías que conducen a la Universidad, B.U.P. y C.O.U. están prácticamente cerradas y el acceso a una cualificación profesional a nivel de técnico especialista (antigua maestría). aunque en un nivel menor, también parece estar cerrada.

Del colectivo de los menores institucionalizados que cursan la E.G.B. se puede constatar que los datos expresan una realidad "especial" en el aspecto escolar de esos chicos y chicas. Llama poderosamente la atención como, incluso antes de entrar en la "carrera" escolar más de uno de cada tres sujetos lo hacen con retraso. La "selectividad" empieza a cobrar su precio.

Al comenzar el ciclo medio, es decir, 3.º E.G.B., el porcentaje de los que van retrasados ya supera al de los que van acorde con su edad. Los menores residencializados comienzan a saber que son diferentes. En su clase son mayores que los demás y además no sacan tan buenas notas. Esta realidad se va complicando progresivamente y al llegar al ciclo final de E.G.B. (a partir de 6.º) sólo uno de cada cuatro se mantiene en su curso, entre un (41,6 %) y (51,1 %) va más de dos años atrasados. Las ideas de diferenciación adquieren un sentido muy claro. "Somos bastante más mayores que los demás y seguimos sin tener buenos resultados".

En resumen, concluye el informe en lo que a "retraso escolar" se refiere:

1. El retraso es una realidad para el (64,9%) de los menores residencializados y que se encuentran cursando -E.G.B., F.P. 1 y 1.º de B.U.P. -
2. A partir de 3.º de E.G.B. es mayor el número de quienes van retrasados que el de los que van bien.
3. El retraso va siendo progresivo con el paso del tiempo. A partir de los 10 años son más los atrasados que los que van bien.
4. No existen diferencias por motivos de sexo.
5. Existe asociación entre primera causa de ingreso y retraso escolar. Hay causas que se asocian con alto grado de retraso (problema de conducta, huérfanos de padre, etc.) y con. bajo grado de retraso (divorcio/separación, hijos de madre soltera, etc.).
6. Los menores que ingresan por el T.T.M. presentan mayor retraso.
7. Atendiendo al lugar de estudios no se dan grandes desviaciones.
8. El retraso escolar es superior en aquellos sujetos que han pasado por más de una institución. A más cambios mayor retraso.
9. Los miembros de familias numerosas van más retrasados que los miembros de familias no numerosas.
10. Los contactos continuados con la familia, tanto en el centro como en el propio hogar. son un predictor positivo a una mejor marcha escolar.
11. La situación de miseria económica familiar va íntimamente ligada al retraso escolar.
12. A menor nivel cultural de los padres se da un mayor grado de retraso.
13. El retraso escolar no aparece como factor discriminativo para la posible desinstitucionalización del menor.

EL NIÑO EN MEDIO SOCIOCULTURAL DESFAVORIECIDO

La aproximación al medio debe completarse con una observación de las características del niño en medio socio cultural desfavorecido.

En este sentido Mario de Miguel Díaz (1979) en su trabajo "Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo de E.G.B." recoge las siguientes apreciaciones:

1. Un primer frente de trabajos demostraron que es extremadamente difícil encontrar pruebas en las cuales los niños favorecidos socioeconómicamente de clase social alta—no obtengan, globalmente, resultados mas o menos superiores: más aún, todo cambio de nivel o clase se asocia a a un cambio en el nivel de éxito (Reuchlin, 1972).

- Al investigar las causas de los handicaps escolares en los sectores desfavorecidos, se puso de relieve el papel del lenguaje como modulador del pensamiento, que a su vez a determina la forma en que los miembros de un grupo. lingüístico piensan y ven el mundo (Worl, 1956). Estos estudios fueron ampliados y divulgados por Bernstein (1960). señalando cómo la clase social de procedencia determina el código del habla del individuo y a través de un lenguaje específico de clase—código formal/código restringido—determina la inteligencia, ~:
- Igualmente se constata en casi todas las investigaciones que los niños procedentes de sectores desfavorecidos presentan una inhibición mayor en el comportamiento que se acusa en todos los aspectos de la personalidad desde el desarrollo psicomotor (discriminación visual y auditiva, coordinación, dominio del esquema corporal, etc.) hasta en la forma de establecer nuevos contactos sociales y cuyo origen radica en una falta de estimulación cultural apropiada del medio (Hess, 1965).
- Finalmente el ambiente actúa decisivamente sobre el dominio volitivo/afectivo de la persona. Los estudios ponen de relieve que el hogar y la vecindad influyen mucho más que la escuela en determinantes del rendimiento tan importantes como son los intereses, las motivaciones, las expectativas, los horizontes de clase, la imagen de si mismo, la constancia... la escuela no llega a contrarrestar la acción del medio, más bien la acentúa (Brophy y Good. 1970).

Precisamente porque podemos esclarecer e intervenir , en el influjo del ambiente y ordenar su mejora constituye un reto y una esperanza para todos los que estamos implicados en la tarea educativa.

Jose Cueli (1980) en su libro la "Dinámica del Marginado" nos aproxima más a las características individuales del marginado. cuya síntesis recogemos:

1 Características psíquicas

- Contactos interpersonales precoces teñidos por síntomas de depresión, expresados por un autismo que desaparece lentamente a medida que el desarrollo motriz permite otras manifestaciones a través de la acción. Esta carencia origina incapacidad para el control. para tolerar la espera y para expresar la depresión, evitando que la situación traumática se repita. Se acumulan pérdidas con lo que se ahonda la depresión.
- El niño no puede desarrollar esa capacidad de estar triste y de comunicarlo como una forma de incluir en su ambiente. Esta incapacidad de verbalización impide la posibilidad de elaborar la melancolía.
- Ausencia de experiencias que permitan el desarrollo de los símbolos lingüísticos y las relaciones causales.
- Ausencia de experiencia de encuentros repetidos con las cosas y personas en situaciones similares. Todo lo pierde. Nada permanece. De aquí la avidez por obtener una satisfacción inmediata, la dificultad para fantasear satisfacciones diferidas (fuera de la simbolización). Que el futuro se resuelva solo.

- Desorientación espacio-temporal.
- Alteraciones de pensamiento. Impedimentos intelectuales
- Gran carga de las funciones agresivas y de escape.
- Disminución de la autoestima. ::
- Desconfianza. :
- El lenguaje de clase baja es un acompañamiento emocional incidental de la acción en el Aquí y el Ahora. En la clase media sirve para representar cosas y hechos que no están inmediatamente presentes (más abstracto. flexible, detallado...) con la consecuencia que esto tiene en el mundo de los aprendizajes.
- Internalización de su habitación promiscua. sucia. desorganización, con olores... que frenan las posibilidades de un desarrollo cognoscitivo. Vivir en habitaciones miserables influye en la autovaloración y en la motivación. Va a frenar la capacidad de diferenciación y de aceptación de límites. Promueve la fantasía y frena el desarrollo cognoscitivo. Desafío al sentido de individualidad.
- Se produce en relación a esto un atentado a las ilusiones que de otras personas tiene el niño (dificultad de identificación con los padres ideales).
- Temor a cualquier alusión acerca del sexo. Frecuentes experiencias sexuales.
- Los miembros de la familia pasan la mayor parte del día fuera de casa con lo que los chavales están fuera del control paterno. Ausencia de momentos de estudio. lectura... a este nivel hay una influencia decisiva del ambiente sobre las estructuras cognoscitivas necesarias para afrontar las experiencias por ejemplo las relacionadas con el aprendizaje escolar.
- La fatiga y el dormir poco. origina distraibilidad. irritación. desgaste.

2. Características de la Comunicación del Marginado :

- Nivel de información deficiente.
- Poca capacidad para el lenguaje verbal, empleo masivo de formas de lenguaje corporal.
- Evaden la confrontación de hechos externos y sentimientos internos.
- Escaso intercambio de información entre chavales y adultos. El niño no aprende a comunicar observaciones, sentimientos. pensamientos. que dirigidos hacia sí mismo provocan desorganización. Esto le hará percibir el mundo según sus necesidades. Crece el número de necesidades insatisfechas o su incapacidad para resolverlas por la confusión en su pensamiento y sentimiento (así como su incapacidad de acercamiento) a través de la comunicación verbal. anticipación de conductas. posponer respuestas...
- Ausencia de situaciones de dialogo entre adultos o entre adulto-niño que ayuden al chaval a entender lo que .la otra persona ha recibido y piensa de lo que decimos, etc.
- La situación de padre ausente, priva al chaval del modelo de adultos comunicándose entre si. El papel de la negación verbal en las situaciones interpersonales no se da y la oportunidad de ejercer la capacidad de pensamiento abstracto relacional es nula (el grito, el golpe, dominan).
- Las madres muy ocupadas, con muchas demandas. Poca atención a las peticiones individuales de los hijos con lo que estos aceptan el hecho de que no van a ser escuchados. no esperan ser escuchados y cuando son oídos no esperan una respuesta.
- Debido a todo este ambiente conflictivo, falta adiestramiento en la elaboración de preguntas cuyo objetivo sea obtener información y falta de componente cognoscitivo en la relación verbal.
- El niño es adiestrado para entender a la persona con la que trata más que para tratar con el contenido del mensaje recibido (la atención se dirige más a lo subjetivo del mensaje que se transmite, anulándose el contenido).
- En el desarrollo de un tema, rara vez se llega a una conclusión. Cambios frecuentes sin acabar los mismos.
- En situación familiar, comunicación a través de la madre.
- Mantiene una comunicación de "alto sonido" y acompañadas de actividades cinéticas (gestos, expresión dramática, tocarse o tocar) multiplicando el ruido de las transacciones preverbales para que las verbales dejen de tener sentido.

- No se espera a que alguien deje de hablar, se interrumpe de acuerdo a presiones internas, incluso cambiando de tema.
- El afecto se comunica por canales preverbales (timbre, intensidad de la voz, movimientos y gestos). No se habla de los sentimientos
- Falta de reactividad selectiva por parte de los padres. ante las reacciones de sus hijos. Reaccionan más a sus impulsos internos que a la conducta del niño. Este experimenta un mundo violento que no puede cambiar por motivos de sus acciones.
- Si la principal motivación para actuar del chaval. Es la necesidad de contacto con el adulto, suele reaccionar agresivamente como modalidad conocida y familiar para el (así consigue atención y respuesta). Si el contacto no se produce retornará a la violencia para conseguir respuestas.
- Escaso desarrollo del lenguaje. Entre sus causas están la ausencia de un adulto en funciones parentales con quien interactuar afectivamente. La presencia de un gran número de situaciones de ruido que ahogan la presencia del lenguaje organizado. La reducida terminología del entorno (repertorio pequeño de frases o expresiones estereotipadas. lenguaje oral menos parecido al escrito). La ausencia de reforzamiento de las primeras conductas verbales, de los interjuegos orales niño-adulto con reforzamientos mutuos. la presencia a su alrededor de los primeros años de lenguaje no superior sino similar al suyo. Preguntas que hace que no obtienen respuesta hacen que se extinga el hábito de preguntar. Dada la íntima relación en su estructuración, entre lenguaje y pensamiento. Llegan a los niveles escolares en franca inferioridad lingüística y de pensamiento lógico en general.

FACTORES DE RIESGO PARA SU DETECCIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR

1. Composición familiar

- Número de miembros que componen la familia.
- Falta de algún miembro, especialmente los padres ya sea por fallecimiento, separación conyugal u otra causa.);
- Alteraciones en la presencia de los miembros de la familia (largos desplazamientos por razones de trabajo...).

2. Nivel socioeconómico

- Nivel de ingresos.
- Paro, trabajo por temporadas o trabajo estable.
- Tipo de trabajo de los padres.
- Condiciones de la vivienda y del barrio.

3. Presencia de noticias conocidas de desorganización familiar

- Enfermedades crónicas o muy frecuentes den la familia.
- Malas relaciones conyugales.
- Alcoholismo, otras toxicomanías.
- Alteraciones en los roles correspondientes a las funciones parentales y fraternas.
- Otras muestras de desorganización.

4. Cambios frecuentes de domicilio

5. Enfermedad no habitual o accidentes anteriores al a escolarización

3. Características grupales

- Les cuesta mucho, no pueden integrarse en forma colectiva. Dificultades para establecer la relación grupal.
- Exclusión de tener relaciones con las Instituciones.
- Imposibilidad de establecer una comunicación horizontal (él es quien recibe).
- Dificultad para motivarse por los elementos del sistema o para sentirse molestos por ellos.
- Los grupos normativos de referencia son la gente igual que él, con quien puede compararse fácilmente.
- Pesimismo. El individuo tiene la sensación de que está controlado por los hechos que le rodean.
- Poca capacidad de transmitir los valores del sistema dominante a miembros de su grupo.

PROGRAMAS DE INTERVENCION

Todas las tentativas para eliminar la desigualdad de oportunidades señalan que las posibilidades de un niño para desarrollar sus potencialidades y atenuar los influjos negativos del medio sociocultural desfavorecido dependen de los primeros años de su existencia. De aquí que en la actualidad la mayoría de los programas y estrategias compensatorias se formulan sobre la necesidad de intervención temprana, abarcando, desde planteamientos interdepartamentales, tanto la acción sobre el medio (salud, higiene, vivienda, cultura, bienestar social, educación, trabajo, etc.) como la incidencia en el nivel educativo considerando prioritario por todos: la educación temprana mediante la acción de escuelas infantiles, y a través de ellas en la familia. Además de otros criterios de tipo social las razones fundamentales que se aducen son las siguientes:

- Si suponemos que el sistema escolar tiene efectos sobre el éxito académico es necesario garantizar la "igualdad formal de acceso para todos" lo que conlleva a instaurar en el sistema escolar la posibilidad "real" de que todos los niños puedan beneficiarse del mismo tipo de educación.
- Si la educación recibida antes de los seis años decide, casi irreversiblemente, el éxito escolar las posibilidades de algunos sectores desfavorecidos culturalmente quedan muy limitadas, evidentemente la educación infantil y preescolar puede paliar —atenuar— alguna de estas limitaciones del medio (lenguaje, estímulos, valores y normas de conducta...) y ofrecer a los alumnos oportunidades educativas diferentes a las del ambiente.
- Finalmente si la privación cultural que presentan ciertos ambientes no sólo origina limitaciones generativas de retraso, sino que condiciona el desarrollo de las posibilidades humanas, lógicamente se deduce que la educación preescolar, organizada sobre bases psicopedagógicas adecuadas se considera imprescindible para potenciar al máximo de sus posibilidades el desarrollo cognitivo, afectivo social y psicomotor de cada individuo.

Sin embargo no se trata tan sólo de ofrecer un puesto preescolar sino de garantizar las mismas posibilidades de estimulación cultural para todos de lograr la "igualdad de contenido" en el tratamiento de todos los sujetos en los primeros años de vida, a efectos de que tengan las mismas oportunidades. Hablar hoy de igualdad de oportunidades no sólo implica escuelas donde reina la igualdad sino escuelas cuya influencia permita superar los handicaps originados por medios sociales desfavorecidos sin que puedan cumplirse las siguientes condiciones:

a) Que las intervenciones educativas se faciliten al niño precozmente y se mantengan como un apoyo continuo y sistemático a lo largo de los dos primeros cursos de la escolaridad obligatoria. :

b) Que en los métodos preescolares abunden experiencias estimulantes en el área de lenguaje. experiencias y psicomotriz.

c) Finalmente todo cambio en el tratamiento educativo precoz no podrá realizarse con éxito si no logramos modificar el medio familiar, si el niño no recibe los estímulos y apoyos que necesita en el medio donde habitualmente se desenvuelve. Por ello, la mayoría de las innovaciones/estrategias pedagógicas que se introducen a este nivel deben dirigirse a incorporar a la familia y a la comunidad a la tarea educativa.

Para ello los programas de mejora conviene que se inicien en edad preescolar, que sean secundados en lo posible por la familia, que sean duraderos y que estén cuidadosamente planeados. En este sentido, junto a la acción directa educativa sobre los niños, agentes educativos deben intervenir sobre el medio familiar y social.

DISEÑO DESEABLE PARA ABORDAR LA INTERVIENCION TEMPRANA EN UN MEDIO SOCIOCULTURAL DESFAVORECIDO

En el Seminario, lugar donde se hicieron todo el cúmulo de reflexiones que apporto en este articulo, se avanzó en un Diseño deseable para abordar la Educación Preescolar en un M.S.C.D.

El diseño trata de elaborar una intervención global desde distintos frentes de actuación, donde se coordinan las distintas instancias que intervienen en el medio.

De cara a la escuela se precisa la elaboración de indicadores que nos ayuden a valorar la posibilidad de intervención para poner en marcha los; mecanismos compensadores en caso de que no se hayan puesto en funcionamiento ya los dispositivos de intervención precoz.

PROGRAMA COMPENSATORIO

En cuanto al desarrollo, de un programa compensatorio Mario de Miguel Diaz, sugiere un diseño de un programa compensatorio si bien advierte la importancia de adoptar en cada situación y con cada sujeto los programas adecuados.

DOMINIO DE LA PSICOMOTRICIDAD FINA

DETECCION

ACCIONES DE INTERVENCIÓN
TEMPRANA

Sanidad
Servicios Sociales
Estudios psicológicos
Índices de paro
Bolsas de pobreza
Zonas marginales

AYUNTAMIENTO

ACCION GLOBAL
Sobre toda la comunidad,
Información,
Costumbres,
Valores

ACCION FAMILIAR
Sobre núcleos familiares muy concretos,
Atención directa y especializada,
Enfoque relacional y Aprendizajes concretos.

ACCION INDIVIDUAL
Sobre el niño concreto,
Guarderías,
Escolarización Temprana,
Equipos especializados,
Desarrollo de capacidades afectivas lenguaje, psicomotrices

PLAN DE ACCION
Todos los servicios municipales,
Guardería,
Educadores de hogar,
Educadores de Calle,
Asistentes sociales,
Escuela,
Otros

La no consolidación de la motricidad final impide la estructuración de los conceptos básicos a todo proceso de aprendizaje y retrasa considerablemente el proceso de maduración. Especialmente afecta a las áreas—percepción, atención, discriminación, ritmo, organización espacio—temporal, etc. que habitualmente se consideran fundamentales en el Ciclo Inicial para comenzar el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo.

Los aspectos más afectados por los condicionamientos socioculturales son los siguientes:

- La percepción, discriminación y coordinación sensomotriz.
- Las relaciones espacio-temporales.
- Relaciones multimodales.

ORGANIZACION DE LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS

Muchos de los fracasos escolares se producen y acentúan no solo a causa de una débil capacitación intelectual, sino también en grado importante, porque la enseñanza académica se ha iniciado sin que los niños tuvieran suficientemente claros ciertos conceptos de base. Estos conceptos constituyen el soporte indispensable para la asimilación de nuevos conocimientos y cuando el niño no los tiene automatizados, lejos de formarle agudizan su retraso. Este es el caso de los niños con handicaps socioculturales.

Los principales aspectos a tener en cuenta son:

- Desarrollo de los procesos perceptivos.
- Dominio de los conceptos básicos.
- Desarrollo de los procesos lógicos.
- Introducción a la abstracción y simbolización.

DOMINIO DE LAS DESTREZAS DEL LENGUAJE

La mayoría de los programas compensatorios ponen acento especial sobre las aptitudes verbales dada su importancia en la adquisición y maduración de otros aspectos de la conducta.

Nivel semántico:

Trabajar los procesos de categorización. con el fin de que el sujeto enriquezca su bagaje de conceptos

- Lenguaje interior, que le permita la comprensión del mundo perceptivo (lenguaje oral), Se puede proceder de acuerdo con el siguiente orden.
- Aumento de vocablos.
- Diferenciar aspectos de las palabras:
 - Cualidades (perro gordo, mujer alta...)
 - Relaciones (este perro, mi perro. aquel perro...)
 - Diferencias (antónimos y sinónimos de palabras sencillas)
 - Transformaciones de las palabras
 - Familias de palabras
 - Utilización de los morfemas
 - Formación de conceptos (pato. gallina. cisne. etc.)
 - Creación de cadenas verbales (asociación de palabras)

Nivel sintáctico

Potenciar en el sujeto una actitud a comunicarse a través del lenguaje haciendo que cada vez se exprese con construcciones más complejas y correctas.

- Partir de la frase simple apoyada en la acción.
- Transformar la frase en otras similares con apoyo en imágenes.

- Ampliar el esquema de la frase a través de un proceso de diferenciación progresiva donde se van introduciendo modificaciones, adjetivos, adverbios, pronombres.
- Descubrir el contenido implícito de la frase según sea interrogación, etc.
- Expresión de oraciones complejas.

Nivel de experiencia

Se trata de acercar al niño al mundo de la lengua. A través de sus propias vivencias, de forma que redescubra en ella su dimensión creativa y comunicativa.

- El lenguaje y la acción: órdenes.
- El lenguaje y los símbolos, identificación y recurso de imágenes y palabras. Narraciones sobre grabados.
- El lenguaje y la experiencia personal. Descripción de observaciones y comentarios de noticias.
- El lenguaje y el pensamiento. Uso cognitivo de la lengua (cuentos, adivinanzas, canciones, etc.).
- El lenguaje y la comprensión de la realidad.
- El lenguaje y el control de la conducta.

HABILIDADES SOCIALES

Desarrollo de las habilidades sociales de tipo verbal.

Potenciar la expresión verbal como medio de relación social, haciendo hincapié en la claridad. en la exposición, la corrección fonética la entonación, las pausas. el ritmo. etc.

Desarrollo de conductas no verbales adaptativas.

- Pautas de ajuste al medio. Importancia del juego.
- Dinámica general: desarrollar la expresión corporal.
- Potenciar conductas asertivas grupales con el fin de lograr una mejor adaptación emocional al medio.
- De interacción en grupo/cooperación Normas de conducta social.
- De autoafirmación del yo. Seguridad emocional.
- Ajuste de expectativas. Percepción realista de si mismo.

¿DESDE DONDE?

El trabajo educativo en medios socioculturales desfavorecidos es un trabajo que debe implicar a toda la comunidad escolar. No es un trabajo específico ni siquiera de especial responsabilidad del Aula de Apoyo. Las Aulas de Apoyo se han abierto a este camino, como único recurso legal para dar respuesta al problema. Si bien el enfoque no parece el más adecuado. (Ante una situación de marginación, plantear una respuesta marginada o segregada) Aunque es más sencillo, o más cómodo transferir los problemas de respuesta de la escuela al medio, al sistema de Educación Especial, no parece la respuesta acertada.

La respuesta, una de las respuestas, se sitúa, en el Plan de centro, que debe recoger la acomodación general de la escuela a las necesidades del entorno, definiendo los apoyos precisos. Y no justamente al revés: solicitar un Profesor de Apoyo para que aborde el problema. De esta forma un Plan de Centro de un Colegio situado en un medio sociocultural desfavorecido, debe ser esencialmente diverso a Plan de Centro de un Colegio correspondiente a un medio rico en estímulos culturales. La orientación del Plan, los recursos requeridos, la organización escolar. el contenido del currículum, la composición de las aulas. el tipo de profesorado. etc. deben ser diversos. Por ello es fundamental que tanto los centros escolares. como la Administración educativa se planteen programas especiales sobre zonas de "especial intervención" por sus características socioculturales que traten de coordinar todos los esfuerzos de otras redes de Bienestar Social (Salud y Servicios Sociales). desde modelos de intervención temprana. desde abordajes integrados y normalizadores.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CUELI. J (1980): *"Dinámica del Marginado 1. Teoría psicosocial del marginado"*. Alambra Mexicana.

CAVALLINI. G. (1975): *"La Fábrica del deficiente"*. S.E. Atenas. Salamanca.

DE MIGUEL DIAZ. M. (1979): *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo de EGB.*- ICE Universidad de Oviedo.

ESPIN. J V. (1987): *"Lectura, lenguaje y educación compensatoria"* Oikos Tau. Barcelona.

GARCIA MAPQUEZ N (1986): *"Quiero aprender. dame una oportunidad"*. Gedisa Barcelona.

GOBIERNO VASCO (IIS7): *"La pobreza en la Comunidad Autónoma Vasca"* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.Vitoria Gasleiz.

GOBIERNO VASCO (1987): *"Menores institucionalizados en la Comunidad Autónoma Vasca"* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

MARTINEZ. B (1986): *"La ayuda psicopedagógica compensatoria de las carencias ambientales"*. Narcea. Madrid

MENDIA. R (1987): *"Operativización del Trabajo social integrado en los servicios de atención primaria"* en Zerbitzuan n 2. verano 87. Consejo Vasco de Bienestar Social. Vitoria -Gasteiz.

MOLINA GARCIA. S., GARCIA PASCUAL E. (1984): *"El éxito y el fracaso escolar en la EGB."* Edit. Laia. Barcelona.

SEMINARIO SOBRE TRABAJO CON NIÑOS EN MEDIO SOCIOCULTURAL DESFAVORECIDO (1987) Nro.1.-Guía de Sesiones, Nro.2-Materiales elaborados por los participantes y grupos de trabajo; Nro.3.-Documentos de Consulta. ICE.UPV.Leioa.