

INFANCIA Y CONFLICTO. INADAPTACIÓN SOCIAL Y RESPUESTA EDUCATIVA

La importancia de conocer la realidad escolar y laboral para ofrecer respuestas formativas e introducir mejoras eficaces

Ángel Suárez Muñoz y Gloria García Rivera
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura.

INTRODUCCIÓN

Entre los años 1996 y 1998 un grupo de profesores, que llevaba trabajando con niños y adolescentes acogidos en Centros de Menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura desde que esta materia fue transferida por el Gobierno central (en enero de 1985), realizó un estudio pionero a nivel estatal mediante un Proyecto de Innovación Educativa, financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación. Era la primera vez que se analizaba la situación escolar y de integración educativa que presentaban los niños y jóvenes acogidos en Centros de Protección y de Reforma, con la firme intención de elaborar propuestas de mejoras, dirigidas especialmente al siste-

ma educativo, como verdadero motor de una integración efectiva hacia la que se orientan, en teoría, las políticas de protección y reinserción. Acabado el estudio, y valorada positivamente su contribución al panorama investigador español, quedó 'archivado', sin la difusión conveniente que habría propiciado su publicación por el organismo que lo financió.

Han pasado algunos años. La situación en su conjunto no ha variado. Los estudios al respecto siguen sin hacer acto de presencia en el panorama bibliográfico nacional. La conflictividad en los centros educativos se acentúa curso tras curso; el sistema educativo cada vez es más cuestionado. Las conclusiones obtenidas siguen teniendo plena vigencia. De ahí que, superada la inicial decepción por no ver compensado todo el traba-

jo realizado con la difusión que hubiera merecido, retomemos con nuevos bríos las propuestas que entonces se hicieron.

NIÑOS Y ADOLESCENTES; CONFLICTOS E INADAPTACIÓN

Cuando se habla de las características de los niños y adolescentes recogidos o acogidos en Centros de Menores, suele mencionarse la inadaptación social. Creemos que sería incorrecto aplicar el calificativo de 'inadaptados sociales' a todos los menores, pero con demasiada frecuencia observamos que se encuentran en los Centros inadaptados sociales o en proceso de inadaptación, en el sentido en el que Amando Vega⁶⁷ utiliza este término: "el *inadaptado*

⁶⁷ VEGA, Amando (1994): *Pedagogía de Inadaptados sociales*. Narcea: Madrid. Pág.54

tado es aquel individuo que por falta de educación adecuada no ha desarrollado de forma conveniente sus facultades físicas, psíquicas y sociales, lo que le lleva a experimentar dificultades en su vivir por falta de recursos de contacto y de manio- bra consigo mismo y con el entorno y `no sabe discernir, graduar y comprender el sentido de oposición a la norma”.

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

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

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

3.- La escuela: En el caso de los menores, no es el origen de la inadaptación, sino que por el contrario, pone de manifiesto los desajustes iniciados en la familia. La escuela puede en estos casos ser eficaz ins-

trumento socializador, si es capaz de dar respuesta a las necesidades de los alumnos. En caso contrario, el fracaso escolar creará nuevas resistencias y agudizará un proceso iniciado con anterioridad.

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

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

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

*sociabilidad. Y, enmarcado en un contexto de comportamientos socialmente no aceptable, es fríamente FORMALIZADO como “delincuente juvenil”, para a continuación ser rentabilizado...”*⁶⁸

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

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

⁶⁸ O. c. Prólogo a la tercera edición, I-II

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

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

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

Otra característica relacionada con la inmadurez es la "carencia de intimidad". Necesitan volcarse en una búsqueda constante de compañía que les permita superar el vacío de sí mismos. Experimentan una fuerte necesidad de ser aceptados lo

que, unido a un bajo nivel de autoestima, les lleva frecuentemente a comportamientos desadaptados con el objetivo exclusivo de conseguir la aceptación de los demás.

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

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

El desorden general, el descontrol que el individuo ejerce sobre su propio comportamiento, especialmente en lo que se refiere a su conducta social, no es sino expresión de la desorganización interior, que a su vez ha ido recibiendo e incorporando día a día. Una vida carencial y un entorno hostil han enseñado al muchacho que las ocasiones han de ser aprovechadas en el momento en que se presentan.

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

adaptativamente " en todos y cada una de las situaciones en que se ve envuelto.

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

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

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

Esta desvinculación implica no sentirse integrado, no estar vivencialmente implicado en el mundo que le rodea (persona, situaciones, cosas, problemas). La desvinculación se manifiesta de diferentes maneras: en primer lugar, mediante una indiferencia, que le hace a menudo despreocuparse por las consecuencias que puede tener su conducta, incluso para personas cercanas a él. Además, también se siente desvinculado de las

cosas de su entorno inmediato, incluso si se trata de cosas cuya destrucción le va a afectar negativamente a él mismo. Esta destructividad tiene poco que ver con la agresividad. Destruye o maltrata las cosas porque no le interesan, porque está desapegado. El reconocerse a sí mismo como incapaz de controlar su propio comportamiento y verse continuamente envuelto en situaciones conflictivas y no deseadas les lleva a desvincularse incluso de sí mismo, de las consecuencias que tenga para él su propio comportamiento, y las vive con un gran fatalismo.

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

La forma más evidente en que se manifiesta la inseguridad relacional es mediante lo que algunos autores llaman "afectividad alterada". Lo primero que destaca en el comportamiento relacional del adolescente es la "desconfianza". Suele rechazar la relación afectiva que es vivida con una considerable carga de ansiedad. Las razones de esta desconfianza hay que buscarlas en las experiencias negativas continuadas de su vida, sobre todo cuando el establecimiento de vinculaciones afectivas sólidas era

esencial para el desarrollo de su madurez y seguridad personal y relacional. Es frecuente el miedo a establecer vínculos afectivos por temor a que éstos desaparezcan, ya que no los tuvieron o si los tuvieron no perduraron a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, la afectividad alterada se manifiesta mediante esa indiferencia afectiva que no es sino otra cara de la desconfianza a que nos acabamos de referir. La expresa en una despreocupación no sólo ante el sufrimiento ajeno, sino incluso ante el suyo. Se presenta recubierto de un caparazón que le aísla de los sentimientos aunque esa indiferencia no es más que un mecanismo de defensa ante las frustraciones emocionales que ha venido arrastrando durante su vida.

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

Por último, la inseguridad relacional se manifiesta mediante una creciente "dificultad para expresar las emociones" debido de nuevo a la

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

LA REALIDAD ESCOLAR

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

Así pues, reconocer que alumnos de un centro educativo ordinario pueden tener en un momento dado algún tipo de necesidad educativa especial, supone dar el primer paso para formalizar un sistema educativo que facilite la identificación de la

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

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

les problemas que tiene planteados la escuela actual, sobre todo en las grandes ciudades. Las ventajas de estar integrados en un grupo ordinario son evidentes para un desarrollo normalizado de los alumnos. El tener contacto, aprender a convivir con compañeros de características diversas, con modelos conductuales más normales que en una institución cerrada es siempre positivo para el desarrollo de la personalidad.

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

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

- Desconocimiento de causas y evolución del problema. Los profesores no conocen las causas y mecanismos de progreso de la inadaptación, y difícilmente pueden incidir positiva-

mente en ella. El profesor prueba los métodos más corrientes, tales como el castigo, que probablemente no sean los más eficaces con este tipo de alumnos.

- Desconocimiento del tema e impotencia. Este desconocimiento del tema lleva al educador a actuar por intuición o según la experiencia. La expresión "no se puede hacer nada con este alumno", refleja muchas frustraciones ante el tema. Se tiene cierta prevención hacia estos alumnos cuando ha habido una experiencia negativa anterior.
- Defensa ante la agresión. El siguiente paso lógico, que sucede al anterior de la impotencia, es la defensa de la institución.
- El tratar de resolver los problemas de forma individual en lugar de tomar decisiones conjuntas, de equipo etc., pueden ser algunas de las múltiples causas del fracaso de adaptación de estos chicos.

A continuación se exponen una serie de cuestiones relacionadas con el ámbito escolar de los sujetos estudiados, cuestiones que se desprenden de dos tipos de fuentes:

- De las respuestas dadas en las encuestas por los centros y tutores de los colegios a los que asisten o han asistido los menores.

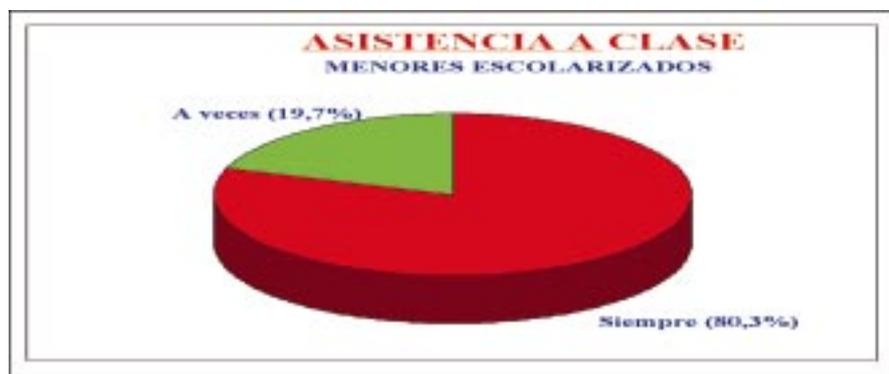
- De las respuestas dadas por parte de los propios menores tras la entrevista que con ellos se ha realizado.

A.- Respuestas de los centros y tutores de los colegios que han acogido en sus aulas a alumnos procedentes de centros de menores.

A.1.- Asistencia a clase, material escolar y presencia externa.

Según los tutores, el alumno procedente de Centros de Menores asiste con regularidad y puntualidad a clase; pero cuando falta o llega tarde no siempre justifica su falta o retraso.

Hay división de opiniones sobre si el alumno lleva habitualmente el material escolar necesario y requerido (50 % " siempre ", 50 % " a veces "). Su aspecto externo suele ser aseado.



A.2.- Lugar y participación en clase.

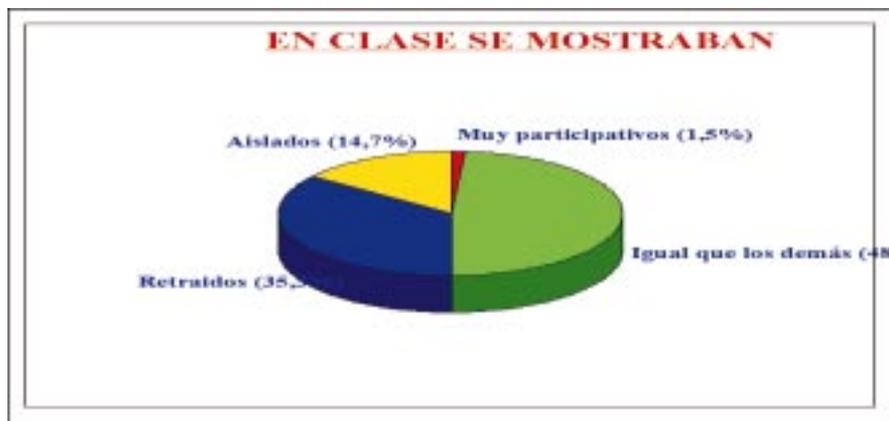
La situación en el aula la fija el profesor en el mayor número de los casos (68%), quien, o bien no hace distinción entre los alumnos (36%), o sitúa a los niños objeto de este estudio en los primeros puestos (45%).

Sobre su grado de participación en el aula, los datos no se decantan en ningún sentido, pues mientras que para un cincuenta por ciento de los profesores estos alumnos se muestran aislados o tienen una actitud más retraída y distante que el resto, para otro cincuenta por ciento participan igual que los demás.

A.3.- El rendimiento escolar

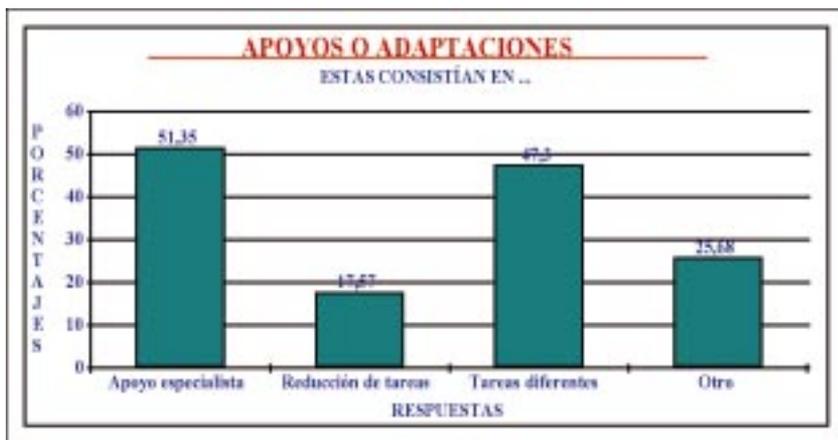
En cuanto al rendimiento escolar hay casi unanimidad al señalar que los resultados académicos son "irregulares" (aprueban sólo algunas materias); o negativos; y en un porcentaje muy alto (83%) los profesores juzgan que dicho rendimiento es menor que el del resto del grupo.

Menos unanimidad hay a la hora de relacionar el rendimiento con la capacidad del alumno (55% dicen que no se relaciona). La relación, según los tutores, hay que buscarla en la carencia de hábitos de estudio (91%) y en la actitud del alumno hacia el trabajo y estudio (para un 73% de encuestados estos alumnos son poco constantes o se esfuerzan poco). Por unas u otras razones, en la práctica, un buen número de alumnos ha necesitado de medidas de atención a la diversidad, siendo las más frecuentes "la atención por parte de un especialista" y "la realización de tareas diferentes a las del resto del grupo".





NOTA: Las cifras indican el porcentaje de encuestas que señalan “sí” en cada variable.



A.4.- Actitud hacia el estudio y otras actividades

La opinión sobre la actitud hacia el estudio encuentra su correlato en las respuestas que dan los tutores a la siguiente pregunta: "¿ En qué actividades se muestran más interesados?". Las relacionadas con el deporte son mencionadas por un 72% de las encuestas, seguidas de las relacionadas con las manualidades (40%) y las actividades extraescolares (32%).



A.5.- Actitud hacia la tarea y otras conductas observables

En relación con las tareas hay una opinión muy compartida de que, cuando surge algún problema, el alumno pide ayuda inmediatamente o se bloquea y abandona (90%). Respecto de otras conductas observables (realiza las tareas, cuida el material, respeta las normas, le gusta participar en actividades de grupo, etc.), las respuestas podían ser tres: "siempre", "a veces", "nunca". Los mayores porcentajes se acumulan en la categoría "a veces". Cabe señalar el alto porcentaje de profesores que creen que el alumno necesita refuerzos positivos habituales "siempre" (58%). En cuanto a la categoría "nunca", el mayor porcentaje se encuentra en las respuestas a la pregunta sobre si el alumno realiza los deberes (22%).

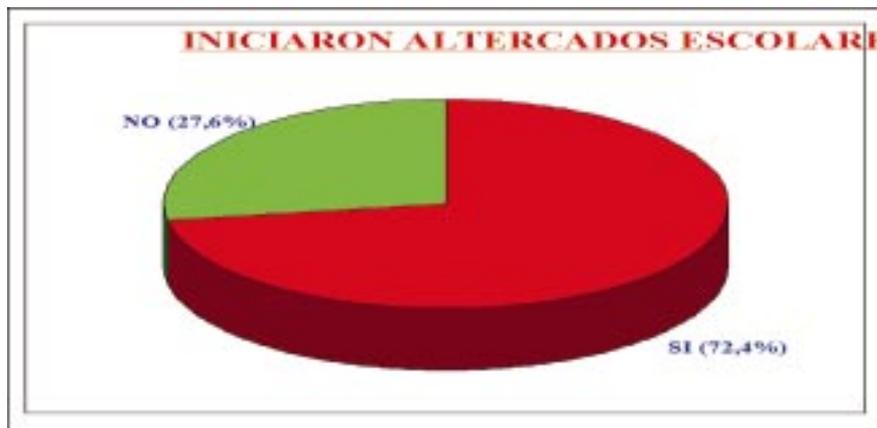


A.6.- Relación con los demás

En la relación con el resto de alumnos, la actitud de los demás niños hacia los que proceden de Centros de Menores es de aceptación (73%). Esta cifra es corroborada en otro momento de la encuesta, cuando el 81 % de los tutores señala que en los recreos y tiempo libre estos alumnos se relacionan con los demás, sin distinción. Y es una relación positiva de "compañerismo" para el 65 % de los encuestados.

Cuando se han observados actitudes de rechazo, la causa principal es la conducta desadaptada. Y es que, en las relaciones con los otros alumnos, el 46% de las encuestas señala alguna de estas características negativas: "Líder negativo", "Dominio / abuso", "Agresividad".

El tema de los altercados, discusiones o peleas es también objeto de estudio. Según el 72% de los encuestados, estos alumnos iniciaron alguna vez conductas señaladas como conflictivas. De este porcentaje, el 90% menciona que fueron con compañeros de la misma clase, y un nada despreciable 46% señala que fueron con los maestros. En todos los casos, las medidas disciplinarias más habituales han sido "la reflexión sobre lo hecho" (mencionada en el 95% de las encuestas) seguida de "exigencia de disculpas" y "privación del tiempo de ocio" (cincuenta por ciento para cada una).



A.7.-Relación con los maestros

En su relación con los maestros, las conductas más señaladas han sido las de "reclamar su atención" (41,9% de encuestados) o la de afecto y colaboración (22,8%).

La conducta de agresividad es sólo señalada por un 6,7% de tutores, cifra que proviene casi en su totalidad de entre aquellos que señalaron "altercados discusiones o peleas con los maestros".



A.8.- Criterios metodológicos de los tutores

Para los tutores, la presencia de estos niños en sus aulas, ha supuesto introducir cambios metodológicos (85% de encuestas). Los cambios más mencionados han sido: "Dar mayor importancia a lo formativo sobre los instructivo" y "Actuar como colaborador del alumno en el proceso de aprendizaje ". Una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizás la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y el clima emocional en que está teniendo lugar la educación.

A. 9.- Tiempo de permanencia en un mismo colegio

El tiempo de permanencia de los menores en los colegios en los que se matriculan **oscilan sobre tres o más cursos escolares**. Sólo un 26% de los menores realizan toda su etapa escolar en un mismo centro. No hay un solo caso de menores que realicen un sólo curso o menos en un centro.

A.10.- Tratamiento educativo por parte de los centros.

La incorporación de alumnos de centros de menores a los colegios ha supuesto a éstos, en la mayoría de los casos, tener que tomar decisiones sobre medidas educativas (56,5%), dedicar más tiempo al centro (problemas, reuniones) o poder disponer de profesorado especializado (PT, Logopeda etc.). Prácticamente la mitad de los colegios sí ha contado con apoyo especializado para atender a los niños procedentes de centros de menores, mientras que la otra mitad no ha dispuesto de esta posibilidad. Sobre un 56% de los centros declara que los niños susceptibles de adaptaciones curriculares sí han sido valorados por el equipo psicopedagógico, tras lo cual se le han elaborados las

peda etc.). Prácticamente la mitad de los colegios sí ha contado con apoyo especializado para atender a los niños procedentes de centros de menores, mientras que la otra mitad no ha dispuesto de esta posibilidad. Sobre un 56% de los centros declara que los niños susceptibles de adaptaciones curriculares sí han sido valorados por el equipo psicopedagógico, tras lo cual se le han elaborados las



adaptaciones curriculares correspondientes. Un 35% lo ha realizado a la gran mayoría y sólo un 4% declara no haber diseñado estas adaptaciones curriculares a ninguno. No existe ningún centro que tuviera necesidad crearlas para todos los alumnos /as procedentes de centros de menores. Básicamente las adaptaciones que se han realizado han sido la **reducción de nivel de exigencia en la consecución de objetivos (52%)** y priorización de algunos objetivos, áreas o contenidos sobre otras (35%). Las adaptaciones elaboradas lo fueron acerca **de las áreas instrumentales (100%)**, a nivel del propio alumno (61%). A un porcentaje inferior se encuentran las relativas a las de aula (26%), ciclo y centro.(13% y 9% respectivamente).

Hay que prever diferentes formas de prestación en una escuela ordinaria o muy relacionadas con ella. Cuando un niño presenta una necesidad de acceso especial al currículo y dicha necesidad puede ser cubierta, lo lógico es que ese niño siga una educación a tiempo completo en una clase ordinaria. Cuando lo que se precisa es modificar un currículo, emplear técnicas docentes especializadas y ofrecer la atmósfera de un grupo de clase más pequeño, habrá que brindar parte de la educación, o la totalidad de ella, en una clase especial.

Quien decide los principios metodológicos a seguir con estos niños es el orientador (47%), seguido de cerca por el profesor-tutor y la Comisión

de Coordinación Pedagógica (39 y 34% respectivamente).

La periodicidad con que se revisa la metodología, técnicas y estrategias instructivas suele ser cuando se hace necesario (39%) o trimestralmente (30%).

La mitad de los centros (52%) manifiestan que la enseñanza que en ellos se imparten sí da respuesta a las demandas formativas de este tipo de alumnos, mientras que un 43% opinan que para que ésta fuese efectiva sería necesario realizar **mejoras en medios y recursos (talleres...)**.

El hecho de crear centros específicos para este tipo de alumnado es visto por los centros en un 56% del total como algo a considerar en casos muy concretos. Hay un 30% que piensan que no tienen sentido y sólo un 9% cree que sería la mejor opción educativa para este alumnado.

Estudios serios al respecto concluyen que una escuela especial constituye la mejor alternativa para educar a ciertos niños. Al menos, en el caso de tres grupos: el de los niños con deficiencias graves o complejas – físicas, sensoriales o intelectuales - que requieren instalaciones especiales o un conocimiento docente experto, ya que sería imposible o al menos muy difícil y costoso atenderles en escuelas ordinarias; el de los que presentan trastornos emocionales o de comportamiento graves, con dificultades para establecer cualquier tipo de relación o una conducta tan fuera de lo normal o tan impredecible que causa

problemas en la escuela ordinaria o el de los niños cuyas deficiencias quizás revistan menos gravedad pero que, al ser múltiples, ni siquiera con ayuda les permiten progresar en una escuela ordinaria.

B.- Respuestas de los propios menores al cuestionario

B.1.- Nivel de estudios alcanzados

Destacar que la mayoría sólo dispone de Certificado de Escolaridad (34,5%). Llama la atención que menos de 1/3 ha obtenido el Graduado Escolar. La mitad de quienes acabaron la escolaridad lo hicieron con Graduado Escolar. No llega a un 13% quienes han continuado estudios en FP o BUP.

En cuanto al sexo, siempre las chicas superan en estudios a los chicos, aunque no sean diferencias muy marcadas. Los estudios superiores no dejan de ser pura anécdota para estas personas:

- Un 2% ha obtenido una diplomatura
- Un 1% una licenciatura

Sorprende negativamente que la Formación Profesional sólo haya sido cursada por un 7,5%, cuando estos jóvenes muestran una mejor disposición por lo manual. Sin duda el carácter reglado aleja a los alumnos de esta opción. Además, los porcentajes indican que cada vez se cursa menos. Las personas de más edad la han cursado más que los jóvenes (del 25% que lo cursaban hace 10 años hemos pasado al 1,8% que, con 16 años, la cursan ahora), lo que dificulta su salida futura.

Claves :

A: No sé leer ni escribir

B: Ninguno, pero sé leer y escribir

C: Certificado escolaridad

D: Graduado escolar

E: Formación profesional

F: COU

G: Título grado medio

H: Título de grado superior

I: Otros



B.2.- Historia escolar

La gran mayoría, como es de suponer, se ha escolarizado antes de los 6 años, lo que quiere decir que han asistido a guarderías o centros de educación infantil, previa a la escolarización obligatoria.

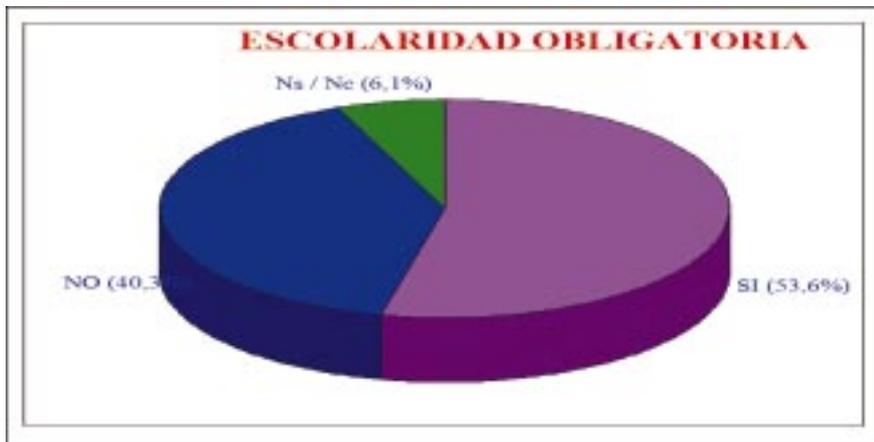
Aún habiéndose escolarizado pronto, tenemos un porcentaje muy alto, 67,8% que no completaron la escolaridad después. Como los que sí la completaron también empezaron a ir al colegio muy pronto, está claro que el abandono posterior de la escuela no tiene que ver con la edad de escolarización, sino con circunstancias sociofamiliares posteriores.

Se confirma la hipótesis de que estos alumnos habían cambiado con cierta frecuencia de Colegios, lo que sin ser la única causa, ha contribuido a reducir sus rendimientos académicos. Casi la mitad (47,8%) ha pasado por dos o tres centros; porcentaje que se eleva al 79,8%, si se agrupan los datos correspondientes a haberse escolarizado en más de dos centros.

Lo peor del caso es que la situación, lejos de ser propia de periodos pasados, sigue siendo habitual. Los menores de 16 años confiesan abrumadoramente que han pasado por más de un colegio (80%).

Por sexo los datos son muy similares, con ligera tendencia a ser los chicos los que más "ruedan" por los Centros.

Observamos que, a pesar de los cambios de Colegio, éstos no parecen



haber influido a la hora de completar la escolarización o no, aunque esto contradiga la hipótesis de que los cambios de Centros alteran una escolarización normal.

Como son niños que no van a tener muchas salidas, acaban recibiendo el certificado como mal menor al cumplir una determinada edad, para facilitarles su futuro laboral.

Sorprende negativamente que poco más de la mitad de los encuestados ha completado la escolaridad obligatoria (53,6%)

Además, en la actualidad, ese porcentaje es aún menor (30%). Los más mayores (los que hace 10-15 años estaban escolarizados) arrojan porcentajes más altos en cuanto a haber completado su periplo escolar. La progresión es evidente:

59%	18-21 años
61,7 %	22-25 años
85 %	26-29 años

El que haya un mayor índice a la hora de completar la escolaridad entre los más mayores se puede deber a la diferente problemática de estos jóvenes que antes ingresaban en los centros por problemas económicos generalmente, mientras que ahora su ingreso se debe más a problemas de desestructuración familiar.

No hay diferencias significativas por sexos, lo que mantiene el alto porcentaje de abandonos y nos da idea de que ambos, chicos y chicas, son “mano de obra” barata y segura en cuanto apuntan mínimas facultades de entrar en el mundo laboral.

Al hilo de lo anterior, quienes no completaron la escolaridad, alegan como causa más frecuente, haber abandonado la escuela antes de terminar (55,9%)

También aquí se observa una progresión aritmética en relación con la edad. Quienes no completaron su escolaridad indican que, hace unos años, lo más habitual era “dejar la escuela antes de terminar”.

Los más jóvenes (menos de 16 años) se acogen mayoritariamente al no sabe / no contesta (69,4%), ya que aún no están en condiciones de pronunciarse sobre esta cuestión. Apenas hay diferencias por sexos.

Relacionando esta pregunta con la pregunta de en cuántos colegios has estado, vemos que, los que completaron la escolaridad, en su mayoría lo hicieron en, al menos, dos colegios (64,2%). Apenas diferencias por sexos. Si acaso que las chicas han cambiado menos de Centros que los chicos.

Quienes cambiaron de colegio lo hicieron en su mayoría, por decisiones, casi al mismo nivel, de sus familias y del Centro de Menores en el que estaban. Estos agentes que deciden el cambio se mantienen constantes a lo largo de los años.

En el caso de que las decisiones las tomase el propio Centro de Menores, podría confirmar una cierta y evidente despreocupación de las familias que, en ningún caso, cuestiona este proceder. También cabe suponer que podrían ser casos en los que se les ha retirado la custodia sobre el menor. Equilibrio entre sexos en este asunto.

B.3.- Asistencia a clase

La asistencia al colegio es frecuente (82,9%) y algo más alta en las chicas (87,7% frente al 79,5%). En relación con otra pregunta anterior, quienes no completaron la escolaridad,

también acostumbraban a asistir a menudo a clase, lo cual confirma que su abandono posterior respondía a necesidades puntuales.

A lo largo del tiempo (según las edades) se observan unos mismos porcentajes en cuanto a mantener una asistencia frecuente a la escuela. Hay una relación muy directa entre la asistencia frecuente a la escuela y el nivel de estudios alcanzados, como es fácil suponer. A partir de COU, la asistencia se sitúa en el 100%.

El estudio de FP señala que no le gustara la escuela.

Cuando se faltaba porque no gustaba la escuela, las razones principales era que la escuela era aburrida (43,9%), con lo que ello implica de poco interesante, poco motivadora; y en esta situación es fácil llevarse mal con el maestro (22%), que intentaría que los alumnos trabajaran y atendieran las explicaciones. Sobresale un dato: el aburrimiento es mayor en las chicas (61,5% frente a 35,7%).

porcentajes similares siempre. No olvidemos que es obligación de todas las escuelas que albergan alumnos con necesidades educativas especiales asegurar, en la medida de lo posible, que cuando éstos dejen la institución dispongan de todas las destrezas básicas, tanto sociales como académicas, imprescindibles para la vida adulta.

A la pregunta de que si tuvieran que volver a la escuela, ¿qué te gustaría y que no? , observamos que de todas las opciones que se les daban, la más valorada y por mayor número de encuestados es la de que las AULAS FUERAN DE NIÑOS Y NIÑAS, con un 67,6%, sin que existan diferencias apreciables por sexos. Además, a medida que avanza la edad de los encuestados el deseo es más acentuado, sin duda debido a que, cuando ellos estudiaron, las clases no eran mixtas. A continuación la propuesta más valorada es que la ESCUELA ORGANICE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES, con un 63,8%. Sin duda, el alumno entiende lo extraescolar como todo aquello que se sale de la dinámica habitual de la escuela, como es estudiar, hacer ejercicios, exámenes, etc. De alguna manera, con esta opción, se están cuestionando los planteamientos reglados o academicistas de la enseñanza tradicional.

Es curioso que, a pesar del alto índice de paro que registran estos jóvenes, sea la tercera opción más valorada la de DEDICAR LA



La causa más común de faltar a la escuela era 'estar enfermo' (48,1%), lo que coincide con ser la causa más frecuente de absentismo escolar en general.

Llama la atención también el 19,8% que se acoge al no sabe / no costesta, bien porque existen otras causas o porque no desean revelar la verdadera. Señalar como significativo que el 11,9 % de absentismo por hacer 'monta o novillos' era más frecuente hace unos años. Nadie, a par-

B.4.- Visión de la escuela

Lo que más gustaba de las escuelas eran las actividades (31,4%) lo que confirma que sí les gustaba hacer cosas y trabajar. Los chicos valoran más que las chicas este aspecto. Las chicas dan más importancia a que se les tratara bien por parte del maestro. Hoy sigue gustando más una escuela que plantee actividades atractivas, aspecto que se han mantenido con

MAYOR PARTE DEL TIEMPO A PREPARARME PARA UN OFICIO y no la primera, con un 59%, ligeramente superior en los varones, dándonos a entender que se sienten más obligados a encontrar trabajo (62%). También llama la atención que más de la mitad (54,3%) valore mucho TENER JORNADA DE SESIÓN ÚNICA. No estamos muy seguros de si entienden bien lo que esto significa. Otra opción que nos ha llamado la atención, por lo inesperada, es que les gustaría mucho que SE USARA LIBRO DE TEXTO con un 40,3%, más valorado por quienes han completado la escolaridad (46,5%). Puede estar relacionado con la `seguridad` que les aporta, frente a los apuntes que requieren una serie de destrezas y hábitos que, de no aplicarlos, pueden dejar todo el trabajo en nada.

Las opciones menos llamativas para nuestros encuestados han sido:

- ESTAR CON COMPAÑEROS QUE SEPAN LO MISMO QUE YO (36,2%), en lo que insisten más quienes no acaban la escolaridad.
- ESTAR CON COMPAÑEROS DE LA MISMA EDAD (34,8%).
- DEDICAR LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO A ACTIVIDADES DE ESTUDIO (24,6%), que, sin embargo, registra un alto porcentaje de quienes las valoran poco; lo que unido a la opinión de que la escuela debería `dedicar la mayor parte del tiempo a prepararme

para un oficio, nos da una idea de qué perfil escolar desean nuestros alumnos, siendo más insistentes en este aspecto quienes no acaban la escolaridad (44,9%), lo que es lógico ya que, precisamente el estudio es lo que, entre otras cosas, les hace fracasar.

- Tener un MISMO MAESTRO PARA TODAS LAS ÁREAS (22,5%), más valorado por quienes no acaban la escolaridad. A pesar de ser pocos los que muestran preferencias por esta opción de que el maestro sea el mismo para todas las áreas, las chicas le conceden más importancia (26,2% frente al 19,9 % de los chicos)
- Tener TODOS LOS CURSOS EL MISMO MAESTRO (21,5%) es poco apetecido; más por las chicas que por los chicos y más por quienes no completan la escolaridad, dándonos a entender que, para ellos, supone garantía y seguridad a la hora de rentabilizar sus esfuerzos.

Hay cinco asignaturas que se reparten las preferencias de los alumnos, tres de las que podríamos llamar clásicas y con unos porcentajes similares: Matemáticas (28,7%), Ciencias Naturales (25,6%) y Lenguaje (24,6%); y otras dos más en la línea de la amenidad y práctica: Educación Física (34,1%) y los Talleres (25,6%).

La observación y el trabajo con estos jóvenes nos han demostrado

que prefieren lo manual y lo práctico; suelen estar muy predispuestos para la actividad física, en cuya realización se encuentran más a gusto y seguros. Completando el comentario que hacemos en la pregunta anterior, se vuelve a poner de manifiesto que las materias que más les gustaban a nuestros encuestados lo eran porque les resultaban más fáciles, que es lo mismo que decir que las hacían con más seguridad. Lo también significativo es que, en las materias de su preferencia, valoraban pasarlo bien, "que se divirtían", frente a otras opciones. Una de las críticas más frecuentes que realizan los chicos inadaptados, es que la escuela les resulta aburrida, desconectadas de sus intereses y, por tanto, incapaz de estimularlos a participar en ella.

Resalta la diferencia tan acentuada a la hora de valorar el papel del profesor y que cayera bien o no. Las chicas dan a ello más importancia que los chicos. Como también da más valor a este aspecto quien no acaba la escolaridad, frente a quien sí lo hace.

B.5.- Visión del maestro

Aunque la imagen de los maestros entre los encuestados es la de una persona que ENSEÑABA, ESCUCHABA Y AYUDABA (36,9%), los chicos con diferencias resaltan la idea de que IBA A CUMPLIR.

También resulta significativa la matización siguiente: quienes acabaron la escolaridad resaltan, más que

quienes no la concluyeron, que el maestro enseñaba las materias. Quienes no han completado la escolaridad valoran más que los maestros le ayudaba con los problemas y menos que le enseñaba las materias.

Cuando surge algún problema con el maestro, aunque la respuesta más lógica es la que más porcentaje alcanza, esto es, ponerse unas veces del lado de uno y otras de otro, las chicas parecen más definidas por esta opción: 59% frente al 50,9% de los chicos. Además éstos se inclinan más por sus propios compañeros 25,1% que los chicos, sólo el 16,4%.

Para quienes acaban la escolaridad es más evidente esa "imparcialidad" con un 62,4%, en comparación con quienes no la terminan con un 47,5% que, en cambio, desvían sus datos hacia otros con un 18,6%. Esta manifiesta imparcialidad se mantiene constante y con porcentajes similares a lo largo de los años.

Las dos causas principales por las que el maestro regañaba a estos jóvenes eran: hablar mucho (30%) y no estudiar (23,2%). Curiosamente en estos dos casos destacan diferencias entre los sexos: mientras que por hablar mucho sobresalen las chicas frente a los chicos (37,7% frente a 24,6%), por no estudiar son más los chicos que las chicas (25,1% frente a 20,5%).

Otros dos datos que llaman la atención: las chicas dicen ser regañadas por ser tardonas 20,4% frente al 9,4% de los chicos; los chicos decla-

ran ser regañados sin causas que ellos supieran 18,7% frente al 9,8% de las chicas.

Quienes acababan la escolaridad: hablan mucho, no terminan las tareas y desconocen las causas de las regañinas. En cambio, quienes no acaban la escolaridad no estudian, llegan tarde y faltan a clase.

B.6.- Respeto a normas de disciplina

Aproximadamente la mitad de nuestros encuestados han sido alguna vez expulsados de clase; más los chicos que las chicas; más quienes no acabaron la escolaridad que quienes sí lo hicieron.

Afortunadamente, muy pocos fueron echados de la escuela 10,9%, aunque también los chicos "ganan" en este apartado, así como quienes no acaban la escolarización. A quienes echaron de clase, sólo fue un hecho aislado en un porcentaje de 17,6%. Más de una vez lo fue el 79,7%.

Los chicos se llevan la palma en el apartado de "muchas" con más del doble de veces que las chicas: 34,8% frente al 16,1% de las chicas.

También quienes no acaban la escolaridad registran un alto porcentaje de exclusiones de clase en el apartado de muchas; mientras que "una" o "alguna" es más habitual entre quienes sí acaban la escolarización. De la escuela pocos jóvenes fueron expulsados, ya lo dijimos. Como

parece lógico, lo más frecuente ha sido "sólo una vez" con el 53,1%, más propio en las chicas. Los chicos en cambio superan a las chicas en "algunas" y "muchas" que, juntos, dan el 52,3%.

A partir de FP a nadie echaron de la escuela. A quienes echaron de clase, estuvieron menos de un día fuera el 84,5%. A partir de un día en adelante, siempre los chicos y quienes no acaban la escolaridad.

Los expulsados de la escuela lo fueron entre 1 y 7 días en un 53,1%. Más de una semana siempre chicos y quienes no acaban la escolaridad. Incluso quienes no acaban la escolaridad registran más expulsiones de la escuela entre 1 y 7 días.

Son mayoría las encuestas de tutores que han atendido a varios niños provenientes de Centros de Menores. Pareció interesante comprobar si existían diferencias entre estos cuestionarios y los de aquellos tutores que referían las respuestas a un solo alumno, pues siempre cabe la posibilidad de que el tutor esté atribuyendo a todos sus alumnos características y conductas que no son propias de todos los componentes del grupo.

Hemos separado los dos tipos de cuestionarios y procedimos a comparar entre sí las respuestas. Se han realizado comparaciones sobre 67 variables. Solamente hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a siete preguntas:

- Justifican siempre las faltas a clase o retraso (44-78):
- Cuando se ha tenido más de un alumno (primera cifra) aumenta el número de quienes no justifican siempre las faltas.
- Traen el material necesario a clase `A veces ´ (55-29); `siempre ´ (45-65):
- Cuando aumenta el número de alumnos, disminuye la frecuencia con que traen el material.
- Cuida el material escolar de los demás “siempre” (33-71):
- A mayor número de alumnos atendidos la opinión más extendida entre los profesores es que cuidan menos el material de los demás.
- “Nunca” realiza los deberes (27-6):
- Aumenta el concepto `nunca ´ cuando se utiliza de referente a un número mayor de alumnos.
- Actividades en las que se muestra interesado “extraescolares” (38-12):
- Los profesores acentúan la preferencia por este tipo de actividades cuando aumenta el número de alumnos atendidos.
- Apoyos que necesitaron “especialista” (59-25); “otro” (19-50):
- Se concreta más el tipo de apoyo, mediante especialista, y disminuye el genérico `otros ´, cuando son más los alumnos atendidos.

- El aula como lugar de altercados y peleas (22-54):
- Disminuye el porcentaje cuando es mayor el número de casos. Este dato es curioso. Probablemente sólo hay un 22% de encuestas que señalan la clase porque han repartido los altercados entre varios lugares.

Hay cuatro ítems del cuestionario que dan diferencias casi significativas:

- Actitud ante al trabajo/estudio: realiza notables esfuerzos (6-24); “no muestra el más mínimo interés” (20-6): Sube el porcentaje de actitud negativa (no muestra el más mínimo interés) cuando el número de alumnos atendidos es mayor.
- Necesitan apoyos “la gran mayoría” (44-24); “todos” (17-29): Aumenta la opinión de que necesitan apoyos `todos ´ cuando las respuestas se refieren a un solo alumno.
- Relación con el maestro: `reclaman su atención ´ (63-39): Cuanto mayor es el número de alumnos atendidos, más propensos se muestran los tutores a señalar la reclamación de su atención como característica de estos niños.
- El profesor coloca a sus alumnos en el aula (64-83): Cuando las encuestas hacen referencia a un solo alumno, se

destaca la influencia del maestro a la hora de colocar a sus alumnos en el aula.

(NOTA: La primera cifra indica el porcentaje de encuestas referidas a más de un alumno. La segunda cifra indica el porcentaje de encuestas referidas a un alumno).

CONCLUSIONES

Hay que comenzar analizando el grado de consecución de los Objetivos que nos marcamos al diseñar el Proyecto. Es evidente que se lograron todos ellos. En primer lugar, la realización de este Proyecto de Investigación nos permitió conocer, no sólo los Centros de Menores de nuestra Comunidad Autónoma, con sus características y peculiaridades, sino obtener información sobre los modelos de tratamiento que sobre la problemática del Menor se aplican en otras Comunidades del Estado.

Igualmente, se visitaron los Colegios donde se escolarizaban los Menores a quienes encuestamos; la entrevista mantenida con quienes fueron sus tutores permitió hacernos una idea de la escolarización que seguían y sacar conclusiones acerca de si nos parecían convenientes o apropiados para el tipo de alumnado que representan los Menores, según sus intereses y expectativas. Con enorme decepción (pues hubiéramos deseado equivocarnos), confirmamos

que prácticamente son nulas las salidas laborales que se les ofrecen o, al menos, para las que se les prepara.

Con ello, pudimos confirmar que el Currículum oficial no responde en absoluto a las expectativas y demandas de estos alumnos, los cuales siguen encontrando un vacío enorme en las ofertas educativas oficiales.

Es obvio que, la presentación de una Memoria final del Proyecto, cumplía el objetivo de poner a disposición de las Administraciones los resultados obtenidos con el fin de que pudieran ser útiles a la hora de diseñar estrategias y programas educativos, sobre todo en nuestra Comunidad Autónoma.

Por último, para completar este análisis del nivel alcanzado respecto a los objetivos generales del Proyecto, reconocimos que no estábamos en condiciones de elaborar un modelo educativo, riguroso y contrastado, primero porque existen pocos modelos al respecto que traten de este tipo de alumnos, con lo que el contraste se ve muy limitado; después, porque creímos más constructivo y práctico ofrecer, fruto de las conclusiones a las que hemos llegado, indicadores y sugerencias que deben figurar en ese modelo que deben elaborar las diferentes Administraciones, para lograr que sean más realistas (en el sentido de no quedar en el papel, sino contar con el respaldo económico y estructural que posibilite su puesta en práctica).

Otro apartado del que pudimos extraer reflexiones interesantes fue el

referido a las características de los Centros de Menores de nuestra Comunidad. En primer lugar nos referiremos al número de ellos. Parece que siete Centros para una Comunidad biprovincial es mucho; también parece desequilibrado el que la provincia de Cáceres cuente con cuatro centros, mientras que Badajoz, con una extensión geográfica mayor, sólo tenga tres.

De cualquier manera, lo importante no es el número sino la utilidad y el servicio que estos Centros dan a la comunidad extremeña, de la que se financian y a la que deben rendir cuentas. Es un hecho evidente que cada vez son menos los Menores internados en Centros; en este sentido debemos aplaudir la política de la Junta de Extremadura por buscar otras alternativas, aunque nos parecen poco vanguardistas, ya que se limitan a promover los Pisos Tutelados y a insistir en la importancia de la Adopción. En el primero de los casos, la experiencia ya es antigua y sigue generando un encendido nivel de contestación social. En nuestra región los pisos son financiados enteramente por la Junta, pero regentados por Instituciones o Colectivos particulares, hablándose en ocasiones de 'si son rentables o no', lo que no deja de resultar chocante y polémico. Por su parte, el tema de la adopción se ven muy frenado por las trabas burocráticas y por la propia mentalidad de quienes adoptan, que siguen prefiriendo a 'bebés', mos-

trándose remisos cuando los sujetos de adopción son mayores.

La totalidad de Centros acogen por igual a niños y niñas, incluso suele ser más alto el número de éstas, que proceden de las zonas de influencia del Centro, con la finalidad de hacer más fácil el contacto de los menores con sus familiares, siempre que sea posible. De cualquier manera, se producían en el momento de realización del estudio, y con demasiada frecuencia, traslados de alumnos de unos Centros a otros, principalmente por problemas de conducta o para adaptar las demandas de los jóvenes a las ofertas que pueden darle los propios Centros.

En general, los menores no se escolarizaban todos en el mismo Colegio, sino que quedaban repartidos entre los Colegios de la zona, lo que obligaba, independientemente de lo alejado que quedara el Centro de Menores de los Colegios, a utilizar el transporte escolar. Sin duda esta 'dispersión' de niños estaba favorecida por las propias dificultades de los Colegios por absorber la demanda escolar de la zona en la que se situaba; pero, ante esta situación, nos preguntamos qué sentido tenía y tiene la 'integración' cuando sólo puede hacerse donde quedan plazas y no donde se estima pueda ser más exitosa. Además, la mayoría de los alumnos procedentes de Centros de Menores se escolarizaron en colegios a los que asistían escolares de clases sociales media-baja, lo que no facilitaba el

contacto con modelos educativos diferentes a los que ellos estaban acostumbrados y de los que provenían. Sin duda, a ello condujo la aplicación de los mismos criterios de escolarización que para el resto de jóvenes en edad escolar, esto es, criterios oficiales. Creemos, por el contrario, que escolarizar a estos chicos en Colegios donde el nivel socioeducativo sea más elevado y alejado del suyo, le lleva a sentirse más marginados, al menos en aquellos aspectos en que la sociedad de consumo afecta los jóvenes (ropa y calzado de marca, último juguete del mercado, etc.), si no se acompaña tal medida de un programa de intervención sobre la familia y su promoción sociocultural. De cualquier manera, deberían haberse introducido, o al menos valorado, aspectos como las características de los Centros, la consideración de este alumnado como de necesidades educativas especiales o que la propia dinámica de los Colegios y sus profesores garantizaran la adaptación del currículum de manera efectiva.

Sólo una cuarta parte de los Menores completaban su escolarización en el mismo colegio; lo más habitual era que, después de tres cursos, se trasladasen de centro; la mayoría de ellos, al menos, estuvo en dos. Esta situación siguió manteniéndose en los años sucesivos; se debe incidir tanto en la familia como en los propios Centros de Menores que son los que, en definitiva, deciden los cambios, para que reflexionen más

antes de tomar decisiones de esta importancia. Todo ello a pesar de ser bien aceptados, tanto por el profesorado como por los padres de los demás alumnos, siempre que no se registren problemas graves de comportamiento. Lo cierto es que un porcentaje muy alto de estos jóvenes abandona la escuela sin haber completado los estudios básicos.

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

En otro aspecto, hay que señalar que, en general, los Centros de Menores estaban bien dotados en cuanto a instalaciones, pero se debería poner más énfasis en los Proyectos Educativos, sobre todo a la hora de que éstos cumplan su función formadora, es decir, que contemplen claramente la 'compensación' social que los alumnos reclaman y se dote de material y de talleres con el fin de iniciar a los menores en oficios que

garanticen su incorporación al mercado laboral.

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

procurándose así controlar la mayoría de las variables que inciden en la formación de estos jóvenes.

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

Esa falta de interés y esfuerzo se invertía a la hora de realizar actividades de tipo manual, deportivas o extraescolares, lo que confirmaba una evidente apatía por lo `reglado´, que acababa siendo rechazado. Eran poco responsables a la hora de realizar los deberes o tareas escolares, bloqueándose a la menor dificultad. En estos casos, los refuerzos positivos resultaban muy necesarios y, tal vez los únicos, para reconducir la situación. Ante este panorama, los maestros supieron responder, actuando más como colaboradores de los alumnos, para canalizar su proceso de aprendizaje, y dando más importancia a lo formativo en detrimento de lo instructivo. Casi la mitad opinaba que para que los Centros pudieran ofrecer un modelo educativo adaptado a las demandas de estos jóvenes, era nece-

sario invertir en medios materiales y recursos, entre los que se incluían los talleres pre-profesionales.

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

Todas estas circunstancias que estamos enumerando incidieron en que la mayoría sólo pudiera obtener el título, entonces vigente, de Certificado de Escolaridad, como única acreditación de su paso por la escuela, pero sin validez académica alguna. Solamente un tercio dispuso de Graduado Escolar y puramente anecdótica se puede considerar la cifra de quienes seguían estudiando. A pesar de lo lamentable de estas cifras, más significativo es que sólo siete de cada cien siguieran la Formación Profesional, o módulos como se denomina ahora, cuando ya hemos comentado la mejor disposición de estos alumnos para lo manual. ¿Tendrá que ver esta `deserción´ con el carácter mínimamente práctico de esta alternativa educativa?

Los propios encuestados mostraron sus preferencias por el tipo de

escuela que deseaban: que facilitase la coeducación, que propiciase las actividades extraescolares, que dedicase la mayor parte del tiempo lectivo a preparar para un oficio, sin que fuera necesario renunciar al libro de texto o al estudio que ello implicaba. Y es que, sólo una cuarta parte de los sujetos que encuestamos, trabajaba; necesidad ésta que empieza a sentirse desde muy joven, paralelamente a lo que venimos comentando del abandono escolar.

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

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

La realidad, sin embargo, es aún muy distante; heredamos un sistema educativo que junto con la obligatoriedad y garantía de una educación para todos los ciudadanos entre los seis y los catorce / dieciséis años, arroja de sus filas un alto porcentaje de niños y jóvenes fracasados. Según Amando Vega⁶⁹:

⁶⁹ American College of Sports Medicine, American Dietetic Association, Dietitians of Canada. Nutrition and athletic performance. Med. Sci Sports Exerc. 32(12): 2130-2145. 2000.

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

Nuestra experiencia nos dicta que la escuela actual sigue siendo excesivamente rígida; clasifica, aparta, excluye... y no posee aún mecanismos compensadores suficientes para acoger las desigualdades y, con frecuencia, los problemas individuales y familiares se agravan y amplifican, a pesar de los intentos que con más o menos acierto se están haciendo para corregir ese problema. Se trata todavía de un sistema educativo hermético que, con una fuerte orientación hacia la instrucción, no ha sabido responder al principio de igualdad de oportunidades en que teóricamente se basa (ya sabemos que la igualdad de oportunidades va más allá de las becas y ayudas económicas para el estudio, que es verdad que se han generalizado muy positivamente). Las últimas modificaciones del sistema educativo español, cambios de

critérios evaluadores, ampliación de los periodos fijados para la adquisición de ciertos conocimientos o destrezas, integración de niños sometidos a educación especial, creación de unidades de apoyo, etc. son algunas medidas que ha favorecido a los niños y jóvenes que precisaban de acciones educativas compensadoras por razones, fundamentalmente, de tipo intelectual y psicológicas. Pero todo, por desgracia, está todavía demasiado sometido a los presupuestos generales del Estado. Hoy se crean servicios como los mencionados y se avanza en la línea correcta y mañana se recortan prestaciones, se suprimen unidades, se retrocede, en definitiva, en el camino emprendido.

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

Pero, ¿qué sucede con los niños cuyas diferencias radican en su ambiente social?. La reforma educativa tiene que ser mucho más amplia

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

Esta indispensable función de los órganos locales, incluida la escuela, en protección de menores puede verse más clara si nos referimos a la situación de los menores asociales. Un niño, una chica joven pueden vivir en situación de conflicto con la sociedad desde muy temprana edad; esta actitud predelincente puede convertirse en comportamiento delincuente a los quince o dieciséis años (si no antes), momento en el cual actuarían los juzgados de menores que, ante la gravedad de los asuntos que deben analizar, pueden decidir recluirlas en un Centro donde se le intentaría reeducar. También nosotros hemos vivido esta experiencia. Los profesionales que entonces nos empeñamos en ayudarles o comprenderles no lo pudimos hacer en el

momento que hubiera sido más fácil; el único apoyo con que habrán contado, si han estado escolarizado efectivamente (no sólo de manera oficial, que únicamente sirve a efectos estadísticos), ha sido el de gozar de la atención de un maestro que, desilusionado por no poder influir en su medio desde el aula, acabó aceptando que deben ser de los arrojados fuera del sistema escolar.

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

Es probable que esa escuela capaz de responder a las necesidades educativas especiales de cada sujeto no se alcance nunca. Aún así, debe seguir siendo la esperanza y, seguir luchando por una `reforma educativa´ de verdad, el objetivo. Todo ello si se quiere responder a todos los problemas sociales que existen o se puedan ir presentando con la evolución de la sociedad.

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

En la alternativa a Menores protegidos se incluye, como último recurso, el internamiento en una Institu-

ción de aquellos niños que en su grupo natural familiar están en situación de alto riesgo, tanto para su integridad física como psíquica o afectiva, y que por diversas razones aún no se les haya encontrado alguna solución.

En todo caso, se deberá procurar:

- Contar con un equipo estable y reforzado: la continuidad y el trabajo coordinado a largo plazo son fundamentales, al igual que contar con un refuerzo tanto de suficientes apoyos de especialistas como de profesores de apoyo. Equipo que debe estar comprometido con la atención a la diversidad.
- Contar con un proyecto educativo de centro flexible y adaptado a la realidad e intereses de los alumnos además de poner énfasis en la detención temprana de los niños riesgo, la actuación preventiva y seguimiento del alumnado con planes tutoriales. Los profesores deben encaminar al alumno en un proceso progresivo de autonomía personal y para ello es necesario crear un marco escolar participativo, democrático, con normas adaptadas por todos, que les anime a tomar responsabilidades y asumir la ley como una norma colectiva que se debe respetar.
- Elaborar un plan de acción tutorial adecuado a los alumnos que hay en el aula y en el que se incluyan programas de

habilidades sociales, programas de enriquecimiento instrumental, orientación vocacional y socio-laboral del menor, normas de convivencia etc. con el fin de su conseguir el mayor grado posible de adaptación e integración social.

- Personalizar los procesos de enseñanza - aprendizaje. El profesor- tutor no es sólo el encargado de presidir las sesiones de evaluación. Su conocimiento del alumno debe ir más allá de las calificaciones que figuran en el expediente, en cuanto se le supone también la responsabilidad de detectar cualquier tipo de problema que afecte al aprendizaje y colaborar en su corrección. Para ello es fundamental que exista una estrecha colaboración entre profesor / tutor / orientador para realizar seguimiento del desarrollo personal, escolar y social de los alumnos.
- Cooperar con las familias y el entorno sociocultural del menor. Para ello, deben planificarse actividades para informar a los padres de todo lo concerniente a la escolaridad de su hijo, de su modo de ser y comportarse dentro del centro, de sus actitudes etc. desarrollando de manera conjunta todas las estrategias necesarias

para solucionar aquellas situaciones que estén interrumpiendo la educación de los hijos, facilitar los medios necesarios para la formación de los padres y la cualificación de los miembros de la familia.

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

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

- a) existencia de un Proyecto Educativo que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos. El proyecto ha de ser de calidad (consensuado, elaborado con la inclusión de innovaciones, planificación de las revisiones, etc.), así como que esté implantado en la práctica (utilización del proyecto como guía de su funcionamiento, especificando la infraestructura necesaria para ello).
- b) Parece muy importante que los centros aplique la integración llevando a cabo debates

que les permitan llegar al mayor acuerdo posible y que les faciliten solucionar los conflictos que pueden surgir en el momento de tener que tomar decisiones.

- c) Es importante que se facilite a los Centros una dotación de recursos materiales y apoyos humanos suficiente para atender a las nuevas necesidades.
- d) También es importante la experiencia previa de los profesores como `equipo docente´ ya que esto favorece la cohesión en la actuación del profesorado y por tanto tiene una influencia positiva en el proyecto educativo del centro.
- e) Importan igualmente las actitudes y expectativas de los profesores tutores y de apoyo ante el Programa de Integración.
- f) Experiencia en educación especial del profesorado de apoyo.
- g) Una mejor formación específica de los profesores para atender de forma más adecuada a las necesidades educativas de sus alumnos, así como sentirse más seguros en la realización de su tarea.
- h) Estilo de enseñanza de los profesores de corte "liberal".
- i) Los profesores deben ser capaces de adaptar el curriculum a las necesidades que presenten sus alumnos de forma que

obtengan los mejores resultados posibles.

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

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

La actitud de los profesores ante la integración ha demostrado ser una variable de gran peso en la determinación de los tipos de centros y en consecuencia en la explicación de los resultados encontrados. Los profesores de los Centros que tienen un buen proyecto educativo, que sirve de guía para la planificación y evaluación continua de la intervención pedagógica, tienen por lo general actitudes muy positivas, lo cual a su vez les facilita enfrentarse a los problemas que plantea la integración. La interconexión actitudes - proyecto educativo es una de las afirmaciones más relevantes de algunas investigaciones. Las actitudes no son una variable estática e inmodificable. Es más probable que el profesorado tenga

una actitud positiva hacia la integración si considera que tiene estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo. Tales estrategias se adquieren fundamentalmente a través de la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

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

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

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

La administración educativa debería estar en disposición de poder ofrecer ayudas y programas formativos diferenciales dependiendo del

tipo de centro. Se debe preocupar más que en proponer un único tipo de modalidad de integración en insistir en asegurar que se lleve a cabo un buen ajuste entre las necesidades del niño y la oferta real del centro o del aula.

Por último, debemos añadir que, en el tema de menores, como en muchos otros y referidos no sólo a la educación, se aprecia que la administración autonómica sigue sin tener claro un modelo educativo coherente y perdurable, al menos durante un tiempo mínimo que permita extraer conclusiones relevantes, como para realizar los ajustes necesarios.

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

De igual manera, aunque no se derive hacia conductas problemáticas, existe un sentimiento generalizado entre la mayoría de nuestros jóvenes de que los estudios tienen muy poca vinculación con la práctica o demandas laborales que después van a encontrar. Se precisa, por consiguiente, un replanteamiento serio y realista sobre qué profesionales nece-

sita la sociedad del mañana, adaptando para ello los planes de estudios y haciéndolos asequibles a todas las capas sociales, en un decidido empeño por la compensación y por la igualdad de oportunidades.

Hacemos nuestras las palabras de Amando Vega⁷⁰ cuando dice:

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

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

igualmente a los barrios, a los ayuntamientos y a las administraciones.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

VEGA, Amando (1994): *Pedagogía de Inadaptados sociales*. Madrid: Narcea. Pág. 29.

MARTÍNEZ REGUERA, E. (1988): *Cachorros de nadie*. Madrid: Editorial Popular. Pág. 20

Ibidem
Ibidem

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

DEL RÍO, José Eloy (1996): *Análisis del Programa de Integración Escolar en Escuela Española*, n ° 3284, págs.13-14.

DÍAZ AGUADO, M^a José y BARAJA, Ana (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. M.E.C. Madrid.

DÍAZ ARNAL, Isabel (1990): *La inadaptación personal*. Escuela Española. Madrid.

(1996): *Niños conflictivos*. Escuela Española. Madrid

FERNÁNDEZ, José A. (1989): *La inserción social y laboral de los jóvenes* en Revista de Documentación Social, n ° 75.

GARCÍA ROCA, J. y al. (1991): *Pedagogía de la marginación*. Editorial Popular. Madrid

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Quintina (1993): *Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Cincel. Madrid.

MÉNDEZ PÉREZ, José (1991): *El acogimiento de menores*. Bosch. Barcelona.

PEDRÓ, Francesc (1992): *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. M.E.C. Madrid

VARGAS CABRERA, Bartolomé (1994): *La protección de menores en el ordenamiento jurídico*. Edit. Comares. Granada.

VARIOS (1987): *Menores. La experiencia española y sus alternativas*. Universidad Autónoma. Madrid.

VARIOS (1990): *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. M.E.C. Madrid.

⁷⁰ Rojas M. Bebidas energizantes. <http://www.cedro.org.pe/lugar/articulos/energizantes.htm>