
LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE LOS ADULTOS MENTALMENTE DISMINUIDOS

Joaquim Dolz
Francisco Romero

Todas las personas somos diferentes: la altura, el color de los ojos o del cabello, el color de la piel, el carácter, la inteligencia... Una diferencia por ella misma no es suficiente para que la sociedad nos considere «diferentes». Los rasgos de una persona A y los de una persona B solo son considerados como *distintivos* si existe una *norma cultural* que lo determine. Así podemos decir que hay diferencias *valorizadas* y *valorizantes* y otras que no lo son. En las páginas que siguen trataremos de mostrar cómo los *roles sociales* son los elementos más importantes para determinar el *valor social* atribuido a una persona. Se suele citar como ejemplo el hecho de que en Europa durante el Renacimiento miles de hombres se hacían castrar con el fin de acceder a roles sociales entonces muy valorizados (Wolfensberger, 1984).

El siglo XX podría considerarse como el siglo en que triunfan la inteligencia, la racionalidad y el sentido práctico, «valores» todos ellos con los que se pretende definir la ciudadanía moderna. Según esa misma *escala de valores*, el disminuido mental se encuentra entre los seres «diferentes», tal vez sea el más «diferente», a quien, por no poder vivir como los otros, difícilmente se le encuentra un espacio idóneo. Mientras se trata de un niño todavía hay lugar para la ternura, pero a medida que va creciendo sus «diferencias» cuestan más de aceptar. Se le percibe como alguien tan extraño a «lo propio» que toda relación es casi imposible. Dejaremos el origen de la culpabilidad y el miedo que se siente delante de un adulto disminuido mental para la psicología profunda, observaremos simplemente que ese miedo suele desaparecer cuando se conoce mejor la vida —el tipo de tras-

torno, el desarrollo, las capacidades, etc.— y el mundo en general del disminuido mental. ¿Cómo hacer para eliminar ese desconocimiento? ¿Cómo hacer para romper con la marginación y soledad del disminuido?

Por un lado, se habla de los derechos de los disminuidos como seres humanos: los derechos inalienables al trabajo, a la expresión creadora y a la promoción individual; por otro lado, la complejidad de la sociedad moderna, la aceleración de los procesos industriales y los valores en voga los segregan cada vez más. Se habla de *integración* pero no siempre se tiene en cuenta del todo su significado. No se trata solamente de vivir unos con otros. Integrarse es ser capaz de actuar según sus propios recursos y situarse en un medio en el que se busca alcanzar un pleno desarrollo. Todo ello implica cierta tolerancia recíproca del sujeto y del medio, lograr un cierto equilibrio, un cierto éxito económico y el funcionamiento regular de los intercambios entre ambos. ¿En qué medida la sociedad está dispuesta a hacer sacrificios? Se exige la adaptación del diferente sin tener en cuenta sus dificultades, en algunos casos la imposibilidad debida a la falta de capacidades. ¿La sociedad se siente suficientemente interpelada por las dificultades de los disminuidos e inadaptados como para renunciar o modificar las exigencias del sistema económico?

Desde los comienzos del sistema escolar la norma es omnipresente: aquellos niños que se resisten al programa y las exigencias del circuito ordinario pasan a la enseñanza especial. Una vez en ella, se le pide al educador que se esfuerce para que el niño pueda volver lo más pronto posible al circuito ordinario; al mismo tiempo, se le dice que luche por el «derecho a la diferencia de sus alumnos». ¿En qué medida pueden mantenerse los dos polos de la dialéctica: por una parte «normalizar» y por otra «valorizar» las diferencias?

Responder a las cuestiones anteriores no es cosa fácil. Trataremos de esbozar algunas respuestas y algunas proposiciones concretas. Hemos querido introducir el tema por algunas de las cuestiones que surgen más a menudo en la práctica de la educación especial y, al mismo tiempo, llamar la atención sobre la responsabilidad de la sociedad entera —no solo de los padres y educadores— hacia la educación del adulto mentalmente disminuido. En una primera parte trataremos de definir la noción de educación permanente aplicada al adulto mentalmente disminuido y el porqué de su importancia. En una segunda parte, analizaremos lo que nosotros consideramos el objetivo prioritario de dicha educación. En el capítulo final, presentaremos una experiencia concreta que viene realizándose en el cantón de Ginebra (Suiza) y en la que participamos desde hace tres años.

DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS A LA EDUCACIÓN PERMANENTE

Las primeras iniciativas tomadas para la educación de adultos datan del siglo XIX. Nacieron en Inglaterra con la Revolución Industrial y en Dinamarca con la aparición de la democracia agrícola. Se trataba de ofrecer a aquellos que no habían podido frecuentar la escuela la posibilidad de instruirse —instrucción correctiva o compensatoria. Según Mansbridge, el creador de la Workers Educational Association y fundador de los colegios populares, la finalidad era la vida misma y no los medios para ganarse la vida.

Los objetivos tradicionales de la educación de adultos son la adaptación de los trabajadores temporalmente inaptos (inválidos de guerra o trabajadores en paro) y corregir las deficiencias y las injusticias del sistema escolar; los centros de formación acelerada franceses, los *zweite bildungsweg* alemanes, los *sandwich courses* ingleses son ejemplos de puesta en práctica de dichos objetivos.

A partir de la II Guerra Mundial, las finalidades de la educación de adultos evolucionan hacia la formación técnica y los aspectos profesionales. La necesidad de una educación tardía responde sobre todo a la aceleración de los procesos industriales. La Unesco dedica las conferencias internacionales de 1947 y 1960 al tema.

Los nuevos objetivos de esta segunda etapa son mantener y mejorar la cualificación de los trabajadores en función de las necesidades económicas. La palabra clave es *reciclaje*, referida a la puesta al día periódica de los conocimientos, impuesta por la evolución de las ciencias y las técnicas.

Todos los objetivos anteriores pueden aplicarse perfectamente al adulto mentalmente disminuido: la adaptación al trabajo para que sea posible su incorporación, la corrección de las deficiencias e injusticias del sistema escolar, sobre todo en aquellos países donde no todos los disminuidos han tenido acceso a la escuela o la escuela no les ha ofrecido una enseñanza apropiada a sus capacidades, y en tercer lugar, para aquellos que pudieron incorporarse a un trabajo, mantener y mejorar la cualificación para el mismo. Sin embargo, si nos limitamos a los objetivos anteriores convertimos la educación del adulto en una simple formación profesional. Como veremos a continuación, las adquisiciones escolares y profesionales representan solamente una parte de la educación permanente.

La educación permanente es una invención de las sociedades modernas, una concepción lanzada en Francia a finales de los años cincuenta. En su acepción original se opone a la educación de

adultos, a la educación prolongada (*further education*) y a la educación a lo largo de toda la vida (*life-long education*). Cuestiona a la vez la educación formal y no formal, escolar y extraescolar, del adulto y del niño. Rechaza «el estudio antes de los veinte años, la vida después»; el estudio es necesario y debe ser posible durante toda la vida, tanto como forma de entretenimiento y como esfuerzo de perfeccionamiento. Sin embargo, prolongar la escolaridad —tendencia mayoritaria de los sistemas educativos de los países desarrollados—, incluso reformada, sería insuficiente para asegurar el desarrollo cultural de la nueva sociedad, de donde surge la idea de una educación que se extienda en el curso del ciclo de la vida buscando para cada individuo, cada situación, cada contenido, el momento para el aprendizaje sistemático.

Hasta tiempos muy recientes, se pensaba que fuera del llamado «período crítico» era muy difícil o imposible la adquisición de nuevas competencias para los disminuidos mentales. Esta manera de ver las cosas ha sido consecuencia de una interpretación simplista de la psicología genética y un pesimismo educativo debido tal vez a la falta de medios y la innegable dificultad de la tarea. El niño disminuido debe beneficiarse lo más pronto posible de una educación apropiada que desarrolle al máximo sus posibilidades y le permita encontrar su lugar en el mundo de los adultos. La educación precoz en la etapa preescolar es fundamental. No toda la persona es disminuida sino una parte o una función y los mecanismos de compensación deben desarrollarse desde los primeros años. Sin embargo, es absolutamente falso que nada puede hacerse más tarde. Las recientes investigaciones en psicopedagogía (Fisher y Zeaman, 1970) han mostrado que existen posibilidades de educación tardía para aquellos disminuidos mentales que manifiestan un desarrollo lento. Además, sabemos que sin estimulación y entrenamiento de lo adquirido se constata una pérdida del interés y una regresión en su desarrollo.

P. Dominicé (1979) habla de cuatro finalidades de la educación permanente: la autonomía, el desarrollo (intelectual, afectivo, social, cultural), las interacciones entre los individuos (intercambios) y la adaptación a los cambios. Para Dominicé la participación en una actividad educativa sea cual sea no constituye una garantía de formación. Se pretende llegar a una autoeducación voluntaria en la que el adulto se sienta autor de su propia formación. La idea de favorecer la autonomía y la libertad cultural aparece también en Furter (1965), quien con Dumazedier (1962) incluye el ocio en la educación permanente.

¿Qué importancia tiene esta visión en la educación del adulto

mentalmente disminuido? Vaney (1984) la defiende con el siguiente razonamiento, que nosotros suscribimos: en primer lugar, por razones éticas, hay que reconocer el *respeto* que el disminuido merece como adulto y ofrecerle la posibilidad de elegir las actividades, los métodos e incluso la manera de evaluar sus propias adquisiciones; en segundo lugar, si queremos una educación *eficaz* debemos tener en cuenta que todo adulto, disminuido o no, posee siempre una experiencia de la vida, unas actitudes positivas y negativas hacia determinados aprendizajes («solamente se aprende bien aquello que se quiere aprender») y un bagaje formativo que incluye tanto los «buenos» hábitos como los «malos»; por último, la única manera de desarrollar la autonomía del adulto mentalmente disminuido es dándole todo tipo de responsabilidades, entre ellas la de su propia educación. Dos obstáculos se oponen a esta iniciativa: la fuerte resistencia social a reconocer en la persona disminuida el estatuto de adulto y el desconocimiento de sus capacidades de aprendizaje.

La historia de la educación permanente (Pineau *et al.*, 1975) ha pasado por tres etapas. Comenzó siendo una utopía creada por filósofos y pedagogos que querían construir la sociedad perfecta, la «ciudad educativa». Entre 1950 y 1970 emerge el concepto en Europa y los EE UU, los promotores la presentan como un instrumento de lucha contra una ideología escolar represiva y como elemento de transformación radical no solo de la escuela sino también de la sociedad. A partir de los años setenta, los aparatos de Estado nacionales e internacionales, del norte y del sur, institucionalizan el concepto y basan sus políticas educativas en él; la educación permanente deja de ser el proyecto que los utopistas y promotores habían imaginado, el discurso se desplaza y empiezan las críticas a la nueva ideología educativa.

La educación permanente del adulto mentalmente disminuido está todavía en un período de formulación y promoción, es un proyecto con solo algunas realizaciones marginales. Como veremos en el próximo apartado, el disminuido toma su valor en el contexto social que lo rodea, toda insuficiencia es relativa y las condiciones sociales revisten una importancia capital. Por ello sus objetivos deben plantearse en función de un principio subyacente: la valorización del rol social de los disminuidos mentales.

LA VALORIZACIÓN DEL ROL SOCIAL DE LOS DISMINUIDOS MENTALES

Los efectos de la segregación son siempre negativos, sea cual sea el tipo de la disminución sufrida —sensorial, motora, social o mental— refuerzan la insuficiencia. Entre todos ellos, los peor tolerados por la sociedad son los disminuidos mentales, más aún si han hecho los suficientes progresos como para poder incorporarse a la vida activa. Las actitudes hacia los disminuidos mentales reflejan la opinión de la sociedad donde viven, tanto el rechazo como la ayuda excesiva subrayan la diferencia entre el disminuido y los otros. Para unos son los «santos inocentes», «niños que nunca se harán grandes». Para otros son simplemente miembros de la sociedad inútiles y deficientes, individuos que hay que separar y encerrar en una institución lejos de nuestra vista. Rechazando al «diferente» se intenta vanamente protegerse de la «diferencia». Paradoja de una sociedad que hace ostentación de la racionalidad y que continúa con actitudes de tipo mágico según las cuales el enfermo no solamente es responsable de su enfermedad, sino también es culpable.

La evolución histórica de las actitudes hacia los disminuidos muestra la coexistencia de las dos tendencias: el proteccionismo y la segregación. En algunas sociedades antiguas se suprimía a los niños mal formados, en otras se dejaba simplemente actuar la selección natural y en otras eran protegidos por la familia y el clan. La Iglesia en la Edad Media crea por una parte obras de caridad —San Vicente de Paul, etc.— y por otra la Inquisición quema a los locos y epilépticos considerados como poseídos por el demonio. Foucault (1963) nos muestra cómo a finales del siglo XIX cambia el estatuto del disminuido, la medicina es capaz de mantener en vida a sujetos frágiles y la enfermedad tiende a convertirse en un «objeto» aislado de la persona del enfermo y que prevalece sobre él. Durante el siglo XX se tiende hacia el reconocimiento de los derechos a la vida y a la dignidad de los disminuidos, al mismo tiempo que las exigencias de la sociedad se hacen más fuertes y la entidad familiar se reduce. Con la obligatoriedad de la enseñanza aparece la educación especializada dirigida a aquellos alumnos cuyas insuficiencias hacen indispensable, al menos por un tiempo, una práctica pedagógica específica; la escuela empieza también a ser acusada de hacer crecer ella misma el número de disminuidos.

En 1959 en Dinamarca, Niels Bank-Nikkelsen y Bengt Nirje, defensores de los derechos de los disminuidos contra todo tipo de segregación, enuncian y elaboran el *principio de normalización*, que consis-

te en poner a la disposición de los disminuidos modos y condiciones de vida lo más cercanos posibles al resto de la sociedad. La polisemia del término normalización hizo que Wolfensberger (1972 y 1983) y el grupo canadiense de Pelletier lo sustituyeran por el de *valorización del rol social*, que incluye la idea de valorizar a la persona y darle un rol social valorizado. Se trata de promocionar y defender roles sociales valorizados para las personas desvalorizadas.

La percepción del disminuido es resultado tanto de las influencias que actúan sobre él como de las que actúan sobre la persona que lo percibe; el entorno del disminuido influye tanto sobre uno como sobre el otro. Un instrumento de evaluación fue creado para medir cómo las instituciones «realzan las actitudes» (Wolfensberger y Thomas, 1983).

El movimiento hacia la integración del disminuido mental puede reformularse. No se trata de privar al disminuido de las prácticas educativas especiales adaptadas a sus necesidades. No se trata tampoco de mezclar al disminuido con los otros sin más, lo que podría producir una mayor segregación, más negativa en sus efectos y sin ventajas educativas compensatorias. La integración presupone una calidad de las relaciones y un tejido social denso y preparado para aceptar esta integración. Es esencial introducir un proceso de «valorización del rol social» para permitir la integración, puesto que esta supone la aceptación de la persona.

LA EDUCACIÓN PERMANENTE A TRAVÉS DEL OCIO

Con la reducción de la duración anual del número de horas de trabajo, la regresión de los controles institucionales de la familia, la escuela, las iglesias y poderes públicos sobre el tiempo de los individuos y el cambio de valores se produce en los años setenta lo que Dumazedier llama la *revolución cultural del ocio*. El desarrollo personal asociado a las actividades de ocio está en relación con la función de diversión que libera del aburrimiento y del cansancio.

Lo fundamental en la animación en tiempo de ocio es la diversión. A través de la diversión se aprende de manera no convencional, podemos elegir lo que más nos gusta y aseguramos con ello la motivación y el interés. La falta de exigencias rígidas nos permite en cualquier momento el cambio de actividad. Nos acercamos así a las condiciones para que se cumpla el viejo aforismo según el cual solo se aprende bien aquello que se quiere aprender.

Hablaremos en este último apartado de una experiencia dedicada a la animación sociocultural en tiempo de ocio que viene realizándose

en Ginebra desde 1970 y en la que participamos desde hace tres años, momento en que se renovó el equipo pedagógico. Trataremos de mostrar cómo las actividades de entretenimiento de manera indirecta tienen un valor educativo y terapéutico.

La Fundación *CAP-Loisirs* («Hacia el ocio») tiene como fin declarado el de «contribuir a la autonomía y la integración social de los disminuidos mentales, menores y mayores, y completar su educación durante su tiempo libre», para lo cual organiza fines de semana y colonias de vacaciones en el campo, actividades deportivas y culturales.

Empezó su existencia en 1970 como un servicio público paralelo al Servicio del Ocio del Departamento de la Instrucción Pública del cantón de Ginebra¹, en colaboración con la Asociación de Padres (AGPHM). En 1980, por razones económicas ligadas al crecimiento enorme de la demanda y de las actividades realizadas, pasa a ser una fundación de derecho privado. Aunque la mayoría de las aportaciones provienen del sector público, como fundación privada puede beneficiarse de la ayuda de la OFAS (Oficina Federal de la Seguridad Social) que financia el 80% de los salarios de los educadores, y de otras subvenciones privadas. La contribución exigida a los padres o a los participantes equivale a un 10% aproximado de los gastos.

En nuestra exposición nos limitaremos a hablar del sector I (ver los gráficos del organigrama oficial y del efectivo), que se dedica a organizar fines de semana y colonias de vacaciones en varios chalets del cantón de Vaud a unos 35 km de Ginebra, frente al lago Lemán.

Participan en este sector un grupo relativamente estable de más de cien disminuidos mentales que asisten periódicamente (entre veinte y veinticinco por cada campo de vacaciones). Para hacer frente a la diversidad de las personas interesadas, uno de los primeros objetivos fue el de encontrar un lugar idóneo para cada participante y conseguir un trato lo más individualizado posible, dando una atención particular a la complementariedad que puede surgir en un medio en donde las edades y los tipos de deficiencia son muy variados. El principio de su carácter mixto abierto a los diferentes tipos de deficiencia fue defendido por la Asociación de Padres que pretendía con ello evitar que las puertas fueran cerradas a los casos más graves.

La búsqueda de un modo de vida y de un funcionamiento adaptado al grupo que tenga en cuenta los diferentes ritmos de vida, de la facultad de adaptación y de la capacidad más o menos grande de unos

¹ Recuérdese que en Suiza la educación es competencia del cantón y no de la confederación.

y otros, nos condujo hacia la organización de pequeños grupos afines con espacios propios y un programa de actividades particular. De esta manera resultó más fácil tomar en cuenta los deseos y las demandas de los participantes en materia de ocio.

El personal está formado por un equipo joven de una treintena de educadores (dos terceras partes son estudiantes de psicología o de ciencias de la educación que realizan este trabajo como práctica profesional remunerada con la que se financian sus estudios), solo la mitad forma parte del equipo estable que asegura la continuidad en las actividades, entre ellos la responsable del sector, el personal técnico sanitario y tres animadores (personal intermedio); una parte de los educadores colabora de manera periódica pero no sistemática.

La *ratio* es de un 66%, es decir, de dos educadores por cada tres disminuidos; con esta fuerte presencia de personal se pretende asegurar la calidad del trabajo tanto en lo que se refiere al trato como en las actividades de animación organizadas, y las frecuentes salidas al exterior para participar en todo tipo de manifestaciones culturales y deportivas.

Los objetivos de este sector según los estatutos son los siguientes:

a) ofrecer a los disminuidos la ocasión de un cambio de vida donde ampliar sus relaciones y participar activamente en la vida colectiva de un grupo;

b) permitir a los disminuidos la práctica de actividades deportivas y culturales;

c) asociar a los disminuidos mentales, en la medida de sus posibilidades, a los trabajos caseros y a los gestos de la vida cotidiana;

d) aligerar temporalmente a los padres y a las instituciones, y animar a los primeros para que los disminuidos puedan seguir en sus hogares.

Si en un primer momento el objetivo más «real» era el último: permitir unos días de descanso a los padres y a las instituciones, poco a poco los otros objetivos fueron ganando terreno y *CAP-Loisirs* se convierte en un lugar de encuentro donde los disminuidos llegan contentos y se encuentran a sus anchas. Pronto captan la diferencia entre este marco natural y excepcional dedicado al entretenimiento y al goce y las instituciones y talleres de trabajo². Pioneros en materia de

² Hoy en día en Ginebra, los disminuidos mentales educables siguen una rama escolar y profesional paralela a la ordinaria; las experiencias de integración al circuito ordinario del sistema escolar o a un trabajo normal son experiencias aisladas. La

ocio para personas disminuidas empiezan a vislumbrar una línea de acción y una serie de prioridades sobre el tipo de vida, las relaciones y las actividades a promover.

El primer punto que resulta esencial es el de tomar a las personas disminuidas desde el ángulo de sus posibilidades y no de sus limitaciones, considerando que tienen unas necesidades reales lejos aún de ser satisfechas. Tratamos en lo posible de permanecer a la escucha de sus demandas para proponer actividades adaptadas a las mismas. Seguir sus iniciativas en el caso en que estas lleguen a manifestarse.

El programa de actividades se elabora en una o varias reuniones anteriores a la realización de la colonia de vacaciones. Las actividades se presentan como un *centro de interés* de un grupo o de una individualidad. Excepcionalmente, la actividad se realiza en gran grupo, por ejemplo las fiestas, los espectáculos o la reciente realización de un taller para construir un enorme dragón articulado y en el que cada subgrupo confeccionaba una parte del dragón. En general damos prioridad a las actividades individuales o en pequeño grupo, sobre todo en las salidas al exterior en las que consideramos muy importante la buena acogida de nuestros participantes. La programación no es rígida, tiene en cuenta las exigencias de la vida colectiva y los deseos individuales; la programación se modifica sobre el terreno si los participantes manifiestan otras preferencias.

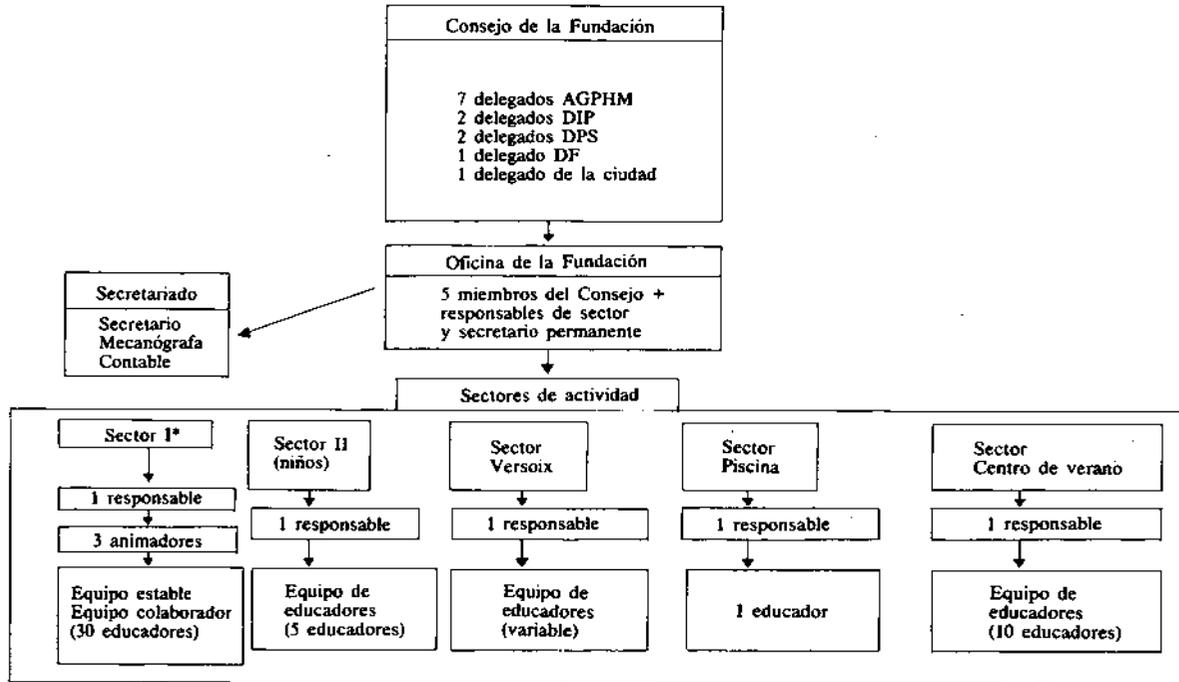
Procuramos cambiar constantemente de actividades para despertar el interés hacia cosas nuevas. Solo algunas actividades se mantienen a lo largo del año y son estas las que dan prioridad al resultado obtenido procurando que lo que ellos hagan sirva para valorizarlos. Por ejemplo, si se trata de construir un objeto procuramos que ese objeto sea un objeto útil a los ojos de la sociedad, de manera que la sociedad valore su trabajo. En los últimos dos años colaboramos en el mantenimiento de una reserva ecológica, hemos plantado árboles, limpiado caminos, amontonado ramas secas... pequeñas tareas que a nuestro entender realzan las actitudes hacia ellos.

Las actividades al exterior son las más frecuentes: excursiones, esquí, piscina, colaboración en la vendimia, descubrimiento de la

Sociedad Ginebrina para la Integración Profesional de Adolescentes y Adultos (SGIPA) es la encargada de la preparación para el trabajo profesional en los talleres del Centro de Integración Socioprofesional (CISP) y de la ejecución de trabajos productivos en sus *talleres protegidos*. En los talleres protegidos el disminuido se convierte en un trabajador de una empresa y recibe un salario por su trabajo. El tipo de trabajos realizados son trabajos simples que no desarrollan mucho su creatividad pero que son económicamente rentables: en 1983 los talleres protegidos realizaron una cifra de negocios de unos 600.000 francos suizos.

TABLA I

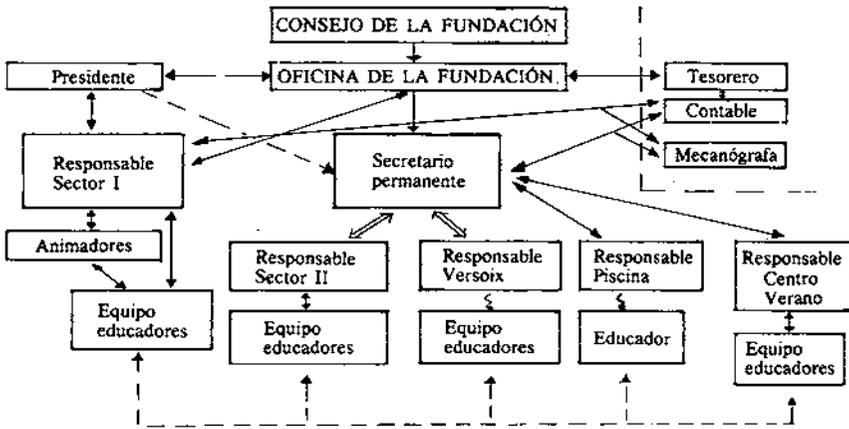
Organigrama oficial (Fund. CAP - Loisirs)



* Es el sector más importante de la Fundación debido al número de participantes.

TABLA II

Organigrama efectivo (Fund. CAP - Loisirs)



Explicación de las flechas:

- relación jerárquica
- ↔ jerarquía e influencia recíproca
- - -> influencia personal, relación o control directo
- ↔ simbiosis
- ↔-> influencia recíproca con dinamismo de oposición
- ~> relación de coordinación
- - -> posibilidad de circulación de la información
- ┆ - - - relación de orden administrativo

región con paseos y visitas a los pueblos en los que procuramos crear un contacto con los habitantes, visitas a museos, asistencia a conciertos y espectáculos, comidas en restaurantes, etc.

Tenemos nuestro huerto donde plantamos flores y hortalizas, nuestro taller de carpintería, un salón de expresión corporal; la pintura, los trabajos en cuero, las marionetas, etc. son algunas de las actividades artísticas que realizan. Cualquier nuevo proyecto acogido con entusiasmo es posible.

El valor educativo, normalizador y terapéutico de cuanto hacemos surge de ese clima de vacaciones y de estar bien los unos con los otros. A veces en uno de esos momentos privilegiados se demuestra que a pesar de la edad, el aprendizaje aún es posible.

BIBLIOGRAFÍA

- BELANGER *et al.*, «Analyse des tendances de la recherche au Canada français», *Cahiers de l'ICA* 12/13, 1973.
- DOMINICÉ, P., *La formation enjeu de l'évaluation*, Lang, Berna 1979.
- DUBOSSON, J., «Aspects de l'intégration socio-économique des handicapés mentaux», *Pratiques et théorie Cahiers de la section des sciences de l'éducation* 24, Ginebra 1981.
- DUMANZEDIER, J., *Vers une civilisation du loisir?*, Le Seuil, París 1962.
- DUMANZEDIER, J. y RIPERT, A., *Loisir et Culture*, Le Seuil, París 1966.
- FISHER, M.A. y ZEAMAN, D., «Growth and Decline of Retardate Intelligence», *International Review in Mental Retardation*, vol. 4, Academic Press, Nueva York 1970.
- FOUCAULT, M., *La Naissance de la clinique*, P.U.F., París 1963.
- FURTER, P., *La vie morale de l'adolescent*, Delz. Nes., Neuchâtel 1965.
- PINEAU, G. *et al.*, *Education ou alienation permanente?*, Dunod, Montreal 1977.
- VANEY, L., «L'éducation permanente des adultes handicapés mentaux», *Bull. de l'AGPHM* 102, Génova 1984.
- WOLFENSBERGER, W., *The principle of normalization in human services*, NIMR, Toronto 1972.
- , «La valorisation du rôle social: une nouvelle "conceptualisation" de la normalisation», *Deficence Mentale* 2, vol. 34, 1984.
- WOLFENSBERGER, W. y THOMAS, S., *Passing: Normalisation criteria and ratings manual*, NIMR, Toronto 1983.

RESUMEN

El concepto de educación permanente formulado a partir de los años cincuenta puede aplicarse perfectamente al adulto mentalmente disminuido. Conseguir una mayor autonomía y facilitar la integración social figuran entre sus principales objetivos.

Investigaciones recientes en psicopedagogía muestran las posibilidades de educación tardía para el disminuido cuyas actuaciones, sin estimulación y entrenamiento, tienden hacia una regresión. La principal condición para conseguir una mayor autonomía y eficacia es reconocer al disminuido el respeto que merece como adulto, sus posibilidades de elección y responsabilidad por encima de sus limitaciones.

El movimiento hacia la integración social pasa por la promoción y defensa de roles sociales valorizados que modifiquen la percepción y las actitudes hacia las personas desvalorizadas.

Lo fundamental en el ocio es la diversión pero, de manera indirecta, la animación en tiempo de ocio contribuye a la educación permanente. A modo de ejemplo, los autores presentan una experiencia realizada en el cantón de Ginebra (Suiza).

ABSTRACT

The 1950's concept of continuing education is perfectly applicable to the mentally handicapped adult. Achieving greater independence and an easier social integration, stand amongst its primary aims.

Recent research in psychopedagogy has revealed the possibilities of a late education for the handicapped, whose performance tends to be regressive when not trained or stimulated. The main condition of continuing education for the mentally handicapped adult is the recognition of the fact that he is an adult, capable of choice and responsibility.

Social integration is attained by the promotion and defense of valued social roles which may change societies attitudes and perceptions of the under valued person.

A fundamental aspect of leisure is amusement, which indirectly contributes to continuing education. The authors have taken an example from an experience carried out in Geneva, Switzerland.