

Aula

Revista del Instituto de Ciencias de la Educación

Abierta

Universidad de Oviedo

CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTA

RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
DIRECTORA DEL I.C.E.

VOCALES

ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ
MIGUEL ÁNGEL. LUENGO GARCÍA
RAQUEL AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ
JUAN JOSÉ ORDÓÑEZ ÁLVAREZ

DIRECTOR

ELISEO DIEZ ITZA

SUBDIRECTOR

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA

SECRETARIA

M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR
PILAR PAZOS TABOADA
ÚRSULA PADILLA GONZÁLEZ

CONSEJO EDITORIAL

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

Universidad de las Islas Baleares

GINA CONTI-RAMSDEN

University of Manchester

JOSÉ M. ESTEVE

Universidad de Málaga

JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA

Universidad de Oviedo

ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES

Universidad de Complutense de Madrid

KEVIN MARJORIBANKS

University of Adelaide

ROGELIO MEDINA RUBIO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

MARIO DE MIGUEL DÍAZ

Universidad de Oviedo

JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO

Universidad de Oviedo

JULIÁN PLATA SUÁREZ

Universidad de La Laguna

BIRTE RAVN

The Danish University of Education

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA

Universidad de Oviedo

JAUME SARRAMONA

Universidad Autónoma de Barcelona

CATHERINE SNOW

Harvard University

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN

Universidad de Santiago de Compostela

GONZALO VÁZQUEZ

Universidad Complutense de Madrid

HERBERG J. WALBERG

University of Illinois, Chicago

JOSÉ MANUEL ZABALZA BERAZA

Universidad de Santiago de Compostela

D.L.: 0/157/1973 ISSN: 0210-2773

Junio de 2002, n° 79

INDICE

- 1 LECTURA Y ESCUELA
Carmen Ruiz-Tilve Arias
- 15 COOPERAR PARA APRENDER EN UN MUNDO DE ORDENADORES
Miguel Anxo Santos Rego, Antonio Rodríguez Martínez, María Esther Oliveira Oliveira y María del Mar Lorenzo Moledo
- 31 LA SUPERDOTACIÓN Y EL GÉNERO
Ana María Peña del Agua y María Luz Sordíaz Gutiérrez
- 43 LA COMPRENSIÓN Y EL DESARROLLO DE LA EXCEPCIONALIDAD INTELECTUAL. NECESIDAD DE TRASCENDER DEL ENFOQUE CENTRADO EN EL SUJETO AL ANÁLISIS FUNCIONAL Y DE CONTEXTO
Ibis Marlene Álvarez Valdivia y Dalgys Pérez Luján
- 59 LA COMPLEJA APUESTA POR EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS SORDOS
Asunción Monsalve González
- 69 **SECCIÓN TEMÁTICA: PSICOLOGÍA SOCIAL Y VIOLENCIA ESCOLAR**
- 71 CULTURA DE LA POBREZA: VIOLENCIA, INMIGRACIÓN Y FRACASO ESCOLAR EN LA ACTUAL SOCIEDAD GLOBAL
Anastasio Ovejero Bernal
- 85 ASPECTOS PSICOSOCIALES DE LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO
Manuel Marín Sánchez
- 109 LAS CONDUCTAS VIOLENTAS DE LOS ADOLESCENTES EN LA ESCUELA: EL ROL DE LA FAMILIA
Gonzalo Musitu Ochoa

Págs.

- 139 VIOLENCIA EN EL MARCO ESCOLAR DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: EL PROFESORADO COMO REFERENCIA
Francisco J. Rodríguez Díaz, Cristina Gutiérrez, F. Javier Herrero, Marcelino Cuesta, Eva Hernández, Patricia G. Cabornero y Asunción Jiménez
- 153 GLOBALIZACIÓN, ESCUELA Y NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL
Anastasio Ovejero Bernal
- 177 RESEÑAS DE LIBROS

LECTURA Y ESCUELA

CARMEN RUIZ-TILVE ARIAS*

Surge en este tiempo, de nuevo, la polémica sobre la lectura, marcada ahora por la evidencia que proporcionan las estadísticas sobre la pobreza de los hábitos lectores de los españoles. Durante tiempo la meta parecía ser, desde lo particular y desde lo social, la alfabetización para todos. Conseguido este propósito, al menos aparentemente, se plantea ahora el problema de lograr que los que saben leer, por haber superado su escolarización, lean. El ambiente actual, tanto en lo familiar como en lo público, no parece fomentar los hábitos lectores, tentados como están niños y adultos por otras ocupaciones más inmediatas y por formas de vida que no dejan tiempo ni talante para esa tradicional e insustituible tarea. Las soluciones sólo pueden venir de un sosegado planteamiento de la realidad de la que partimos.

Nowadays, polemics about reading has arisen again, this time supported by the evidence that statistics supply about the poor reading habits of the Spaniards. For a long time the goal seemed to be, particularly and socially, the alphabetisation all over the country. After this proposal has been fulfilled, at least apparently, the problem lies currently on how to manage that those who can read, by means of their schooling, will do it indeed. Current environment, in the family as well as in the public scope, does not seem to increase reading habits, because children and adults keep tempted by more immediate occupations and ways of life which scarcely allow them to call their time their own for this traditional and irreplaceable activity. No solutions can be reached without a calm analysis of this initial reality.

Notas para una reflexión

“Fue mi madre la que me enseñó a leer, porque era necesario pasar por ello. Lo hizo con un alfabeto, naturalmente, pero especialmente con *El Pájaro Azul*, con *La Bella Durmiente* y *La Bestia* y *la Bella de los cabellos de Oro*, con *El Pequeño sastre* y *Los Músicos de Bremen*.”

Jean Prèvert

1. Introducción

Una de las características de este cambio de siglo es la preocupación por la lectura. Durante siglos, las técnicas instrumentales eran para muchos el techo del aprendizaje, y así, una vez que los niños sabían leer y escribir, descifrar y cifrar, se consideraba en muchos casos que aquel ligero equipaje era suficiente para entrar en el mundo adulto. Con todo, esta conquista llegó sólo paulatinamente a la gran masa de la población y

* CARMEN RUIZ-TILVE ARIAS es Catedrática de Lengua y Literatura de la E.U. de Magisterio de la Universidad de Oviedo.

todavía hoy se mantienen en el mundo vergonzosas bolsas de analfabetismo y preocupantes cifras de analfabetismo funcional. Efectivamente, las estadísticas de estos últimos años levantaron la alerta a todos los niveles, desde los familiares hasta los estatales, ante la evidencia de una triste verdad que se venía anunciando desde antes: cada vez se lee menos, muchos no leen nada, y el mundo sigue girando como si tal cosa.

La mentalidad tradicional suele relacionar cultura con lectura y mide la cultura de un país por el número de sus lectores y el vigor de sus editoriales, librerías y bibliotecas. En este último tiempo, por razones que señalaremos más adelante, la lectura se ve complementada por otras fuentes de información que en ningún caso deben sustituirla.

Ante la evidencia, concretamente en España, de que muchos no leen nunca, otros leen un poco a lo largo del año y muy pocos mantienen vivo su hábito lector, incluso en aumento, todos vuelven su mirada hacia la escuela. Unos, para hacerla responsable del fracaso. Otros, para convertirla en tabla de salvación para el futuro inmediato. Así las cosas, el propio Estado anima y promociona campañas a gran escala, con miles de millones de presupuesto, para resolver tan penosa situación, quizá de forma precipitada e irreflexiva, sin entrar en el verdadero fondo de tan complejo problema, que nunca se resolverá ni se paliará con soluciones fragmentarias o milagreras. El dinero, especialmente en casos como este, no lo puede todo y habrá que plantearse muy seria y profundamente el caso para intentar resolverlo. La magnitud de la realidad y la cantidad y complejidad de factores que en ella inciden pone en evidencia igualmente la necesidad de un sosegado estudio, previo a las campañas de publicidad y otras estrategias, buenas para otros campos, cercanos al marketing, pero ineficaces e inoportunas si pretenden entrar en un ámbito, precisamente el de la comunicación, en el que, a secas, la batalla se presume perdida de antemano, con tan escasas armas. En cualquier caso, el problema no es nuevo. Pérez Rioja, en *La necesidad y el placer de leer* (1988, p. 138), decía: “Por una ancestral ignorancia, aumentada hoy por la pasividad creciente –allí donde está funcionando un televisor hay varias personas que no leen–, lo cierto es que se frecuentan los libros mucho menos de lo deseable. Esto, en España singularmente, tiene muy larga historia.” En esa larga historia surgieron con frecuencia voces, al menos para constatar la evidencia, como cuando Larra, en uno de los Artículos, *En este país* (1980, p. 138), dice que “todos nos quejamos de que no se lee, pero ninguno leemos.” Unamuno, en reflexión muy propia, añade, “Cuanto menos se lee, más daño hace lo que se lee”. García Martín (2001, p. 3), en la revista Clarín, en un artículo titulado *Ese vicio impune* afirma, “Ese ‘vicio impune’ llamaba Valery Larbaud a la lectura. Y es término con el que todos los buenos lectores estarán de acuerdo. Se refería, claro, a la lectura literaria, la que busca en el libro el placer, no la utilidad... quizá por eso es estas tierras de hidalgos viejos y pureza de sangre, en la patria de don Quijote y Torquemada, la lectura no ha gozado nunca de demasiado predicamento...”

Una primera observación, conveniente, nos hace recordar que muchos adultos no leen y que los adultos han sido siempre los que organizaron la vida lectora de los niños, decidieron y proporcionaron los materiales, establecieron los criterios de bondad y belleza, ética y estética, y marcaron las pautas de esta actividad en la que, en no pocas ocasiones, un mal planteamiento, aunque sea bien intencionado, puede espantar a los lectores, lejos de atraerlos.

La escuela es, efectivamente, el cauce natural a través del cual los niños aprenden a leer y se inician en los hábitos del afianzamiento lector. En unos casos, esa tarea se ve complementada por la familia y la sociedad extraescolar en general. En otros, y con mayor frecuencia de la deseable, es el ámbito escolar el único en el que se practica la lectura y los libros que allí se manejan los únicos que el niño llega a conocer. De hecho, si sumamos las horas que, a lo largo de un año, el niño permanece en la escuela y las que está fuera de ella, estas últimas son inmensa mayoría. De ahí que, siendo determinante el papel de la escuela, no ha de olvidarse lo que el niño haga en el tiempo restante. Si en casa y en su ambiente cotidiano hay libros adecuados y lectores cercanos, el niño prolongará naturalmente el hábito lector surgido o fomentado en la escuela. Si, por el contrario, fuera de la escuela hay un mundo sin libros ni lectores, éste acabará siendo, en general, el mundo del niño. Sin embargo viene aquí a cuento la opinión negativa a todos los niveles de Daniel Pennac, en *Como una novela* (1985, p. 28), cuando dice: “y cuando no es el proceso de la televisión o del consumo a secas, es el de la invasión electrónica; y cuando no es culpa de los juguetitos electrónicos, es de la escuela: el aprendizaje aberrante de la lectura, el anacronismo de los programas, la incompetencia de los maestros, lo viejas que son las instalaciones, la falta de bibliotecas. A esto añadiríamos lo que opina, buen conocedor de la materia, Pérez Rioja, en la obra antes citada (p. 93): “Los hábitos de lectura se deben adquirir muy pronto. Y sobre todo hoy, cuando la televisión ha invadido todos los hogares. Por eso se hace cada vez más importante que los niños comiencen a leer y lo hagan de corrido antes de que la televisión les absorba. Esto ya es muy difícil, pero es algo esencial y debe preocupar a los padres y a los docentes de nuestros días. Si no, estamos abocados al grave peligro de una creciente pasividad, cuando no a un grado aun más lamentable de ‘estupidización’ colectiva, progresivamente generalizada... estos hábitos se crearán siempre, o casi siempre, en el propio hogar, en una comunicación con los demás, y también, en los estímulos que sean capaces de crearles los maestros, los animadores culturales, los bibliotecarios, y, como no, los periódicos y revistas, la radio, el cine, y de un modo singular, la propia televisión, que puede motivar lecturas”. Harold Bloom, en *Cómo leer y por qué* (2000, p. 26), hablando del acceso ilimitado a la información que proporciona la lectura, dice: “afortunado quien encuentre un maestro que le ayude a leer” y, a la vez, obtenida esa “llave” que es la capacidad de leer, alaba la soledad como ambiente ideal para progresar, ya que “leer es uno de los mayores placeres que puede proporcionar la soledad, hace que uno se relacione con la

alteralidad, ya sea la propia, la de los amigos o la de quienes pueden llegar a serlo.”

De puertas adentro de la escuela, métodos y maestros serán modificadores del proceso. Un método activo y realista predispondrá positivamente a los escolares. Un maestro entusiasta, buen “vendedor” de textos, por buen y convencido conocedor, será elemento providencial. Frecuentemente, a lo largo de la vida, los adultos recordamos algún maestro que nos animó a leer o algún otro que nos obligó a ello, casi como un castigo: dos formas distintas y distantes de ejercer el acercamiento a la lectura y a la literatura.

2. Fines y medios

“Enseñar a leer, tal sería el sólo y verdadero fin de una enseñanza bien entendida. Que el lector sepa leer, y todo está salvado.”

Charles Pèguy

En lo que se refiere a los medios, se ha cambiado mucho a lo largo del siglo y medio, no más, que tiene de vida la escolarización de la lectura para la mayoría. En un principio, la relación entre el lector y el texto era unívoca, ya que solía haber un solo libro, si lo había, y frecuentemente los niños no tenían ningún libro propio y limitaban su tarea a recitar, todos a coro, de un cartelón, como en la descripción escolar de Antonio Machado, llegando mucho más tarde a la comprensión de textos, con métodos que favorecían la lectura mecánica, despreciando la progresión individual y el carácter singular de cada alevín de lector.

Como los libros eran considerados caros, cuando se compraban se procuraba que fuesen libros de aprendizaje, instrucción y provecho moral, relegando la literatura creativa y más aun la maravillosa a la oralidad, cuando no a la clandestinidad. La oralidad supeditaba el niño al adulto, que contaba lo que quería, si quería y cuando quería. La conquista de los primeros libros verdaderamente infantiles, de posesión individual, supuso especial acontecimiento, estableciendo entre lector y texto una saludable relación de libertad, ya que así el niño leerá, o mirará las ilustraciones, cuando quiera y dónde quiera, planteando una relación de propiedad y dominio que puede ser el primer eslabón de una cadena de lecturas que puede llegar a ser tan larga como su vida, sin solución de continuidad, sirviendo así la lectura literaria como alivio de soledades y acicate de invenciones provechosas, al menos para el alma, ya que, volviendo a Bloom (2000, p.22), “leemos no sólo porque nos es imposible conocer a toda la gente que quisiéramos, sino porque la amistad es vulnerable y puede menguar o desaparecer, vencida por el espacio, el tiempo, la falta de comprensión y todas las aflicciones de la vida familiar.”

“Libros, callados libros de las estanterías,
Vivos en el silencio, ardientes en su calma,
Libros los que consuelan,
Terciopelos del alma.”

Gabriela Mistral

En íntima relación con lo anterior está la disponibilidad de los libros, ya sea a través de librerías, mediante compra, o bibliotecas, por préstamo, con lo que, siempre condicionado por el mundo de los adultos, el niño va conquistando, lenta pero imparablemente, un reducto de lectura para sí mismo como derecho y como necesidad. En este campo los factores económicos son severos condicionantes, ya que las editoriales se conciben como fuentes de lucro, a veces exclusivamente, y las bibliotecas no siempre gozan de la protección oficial que debieran, salvo cuando, como ahora, surge la alarma social del fracaso de la lectura. Durante mucho tiempo, la alarma venía marcada por el gran número de analfabetos, masivos en España hasta finales del siglo XIX.

Si la aparición de los primeros libros infantiles, de verdad, fue acontecimiento importante, no ha de serlo menos la aparición de las primeras bibliotecas para niños, dentro o fuera de la escuela, y la creación de los primeros espacios infantiles en la prensa, como consagración de una actividad lectora y como valor interesante por su capacidad de emulación de los jóvenes lectores con respecto a los adultos, y a la vez como introducción del niño en el mundo del consumo de literatura de quiosco, dicho sea en este momento sólo para referirse a aquella de bajo precio y lectura inmediata. La costumbre de leer periódicos, la “necesidad” creada de manejar prensa habitualmente, supuso, desde mediados del siglo XIX, y muy especialmente a lo largo de todo el siglo XX, fenómeno de lectura imparable y completo, ya que en un periódico se lee para informarse, para formarse y para distraerse, generalmente con una oferta variadísima y adecuada a todas las inquietudes y niveles de los lectores.

Las bibliotecas infantiles vinieron a paliar las diferencias de oportunidades entre unos niños y otros. Las escolares, asumieron la tarea, no siempre cumplida, de prolongar y completar, bajo el mismo techo, la tarea escolar. Las bibliotecas no escolares, generalmente públicas, trataban en su concepción primigenia de completar lo escolar, tanto en horarios, como en materiales e intenciones. Resulta evidente, en todo caso, la diferencia palmaria que, en lo que se refiere a bibliotecas, se da entre el mundo urbano y el rural, en el que cobra especial importancia la biblioteca escolar, generalmente la única, con lo que habría incluso que valorar la posibilidad de extender su uso, de alguna forma, a los adultos.

La biblioteca escolar era –y es– una bella desconocida, un cuarto misterioso, como el de tantos cuentos, en el que duermen largo sueño los fondos bibliográficos, bien guardados en estantes con llave. Ese cuarto, a veces, se abre para reuniones, o para sala de estudio y para otras tareas distintas de la lectura dinámica que es inseparable de la idea cabal de biblioteca. Naturalmente, para que esa biblioteca escolar de la que

hablamos, y que suponemos en trance de desaparición definitiva, se convierta, como por arte de magia, en un lugar activo, hace falta un mago, o una maga, que no habrá de ser otro que el bibliotecario escolar, con formación y convencimiento de la importancia de la tarea encomendada, convencimiento que habrá de ser compartido por toda la comunidad escolar y reconocido de forma oficial por quienes, desde la Administración, manifiestan ahora su preocupación por el panorama alarmante de la lectura.

3. Del código a la pantalla. La revolución de los materiales

Este cambio de siglo, en el que sin duda se producen crisis de todo signo, ha de suponer también un nuevo planteamiento de la idea de biblioteca, y, con ella, de la de biblioteca escolar. En primer término, y esto es lo más llamativo, las bibliotecas ya no pueden ser almacenes de libros, ni siquiera depósitos de libros ágilmente ofrecidos al alcance del lector. Son ya, por imperativo de los nuevos medios de comunicación, lugares plurales en los que libros y ordenadores conviven naturalmente, complementos sabios los unos de los otros. Los libros no pueden verse, a no ser en idea simplista, como objetos obsoletos. Los ordenadores y sus complementos, en el mismo plano, no son, de forma absoluta, los libros del futuro. Ambos soportes de lo literario pueden complementarse y así, en este momento, los grandes investigadores y los grandes creadores arropan su trabajo en un ambiente de libros, papeles y pantallas.

Con la aparición de los medios cibernéticos han cambiado muchas cosas, efectivamente. Para empezar, la relación material con el soporte de los textos, del libro a la pantalla. Una de las primeras revoluciones de la lectura fue, antes de la imprenta, la aparición del código, un objeto manipulable en el que el texto se distribuía en páginas que el lector podía manejar de forma progresiva, a la vez que permitía el retroceso, para adecuar la comprensión o la consulta a las necesidades o intenciones del lector. El código así construido, con las páginas reunidas por el lomo, supuso un importante avance con respecto al rollo, en el que el manejo era más lento y complicado e incluso la distribución del texto venía condicionada por la propia estructura del soporte, lo que obligaba a una lectura sedentaria y, por así decir, solemne. Es este sentido, podemos considerar la generalización del código paralela, salvando las distancias, a la posesión individual de los primeros libros, todo en el plano de la libertad lectora. En ambos casos se da un desgajamiento físico de aquello que ataba y hacía depender. La posibilidad de elegir el lugar y la ocasión de leer no se daba fácilmente en los rollos. Esto es especialmente importante para los niños, que deberán tener sus propios libros, como parte de sus tesoros, para decidir sobre ellos.

El manual, el libro de bolsillo y las infinitas variantes de las publicaciones fácilmente transportables, por tamaño y precio, chocan con las nuevas formas de lectura, en las que el lector, que depende de la

pantalla, necesita de un espacio concreto y unos medios materiales que ciertamente complican y limitan la tarea, prescindiendo de golpe de muchas de las conquistas anteriores. Por otra parte, la propia disposición del texto en la pantalla recuerda sin remedio al rollo, en el que los fragmentos de lectura, antecedentes de las páginas, son manejados como una cinta sin fin. Evidentemente, las principales ventajas de los ordenadores, innegables, van por otros caminos, casi infinitos, y la lectura desde el ordenador suele paliarse, capaz como es de almacenamientos inmensos, imprimiendo los textos, con lo que sirve como intermediario, nuevamente, asumiendo el papel de la imprenta.

4. El papel de los lectores

“El libro que no se lee es una lámpara apagada.”
Marcel Prévost

Es buena verdad que todo el movimiento, milenario ya, para divulgar lectura y literatura, no tendría sentido sin su destinatario último y esencial, el lector. No ya el que logra aprender los rudimentos de las técnicas de descifrado sino aquel que, en un proceso posterior, sin límite, lee. A pesar de las estadísticas, mucha gente lee, “traperera del tiempo”, en cualquier parte, incluso en el Metro, que viene haciendo desde hace tiempo sus propias campañas de lectura. Nadie lee en el Metro de una pantalla sino de un libro, ese objeto inofensivo, al menos por su exterior, que ni gasta pilas, ni contamina, ni depende de cosa distinta de nuestra voluntad e intención para hacernos libres a su través. Vargas Losa, en el prólogo a *Los Jefes* (1980, p. vii), recuerda así su juventud lectora: “... leía en el ómnibus y en las aulas, en las oficinas y en la calle, en medio del ruido y de la gente, parando y caminando con tal de que hubiera un mínimo de luz...”

Tanto para referirse a los lectores convencionales, o tradicionales, si se prefiere, como para reflexionar sobre los nuevos lectores de pantalla, han de verse sus circunstancias en un triple plano de lo personal, lo social y lo económico.

En lo personal, cada vez más, el hombre, y el niño, es un ser social y si ya decía Dante que el hombre es hombre gracias al lenguaje podemos añadir que se es persona a través de las lecturas; mucho de lo que nos hace distintos al cabo de los años, junto con las experiencias directas, no es simplemente el paso del tiempo, que nos hace viejos, es el poso de las lecturas, que nos hace sabios, o al menos reflexivos y ponderados. Esas lecturas, personales e individualmente asimiladas, entretajadas, serán ya parte inseparable de nuestro ser, serán lo que seamos. Miguel Delibes, en *Señora de rojo sobre fondo gris* (1991, p. 16), habla así de las costumbres lectoras de la protagonista: “amaba el libro, pero el libro espontáneamente elegido. Ella entendía que el vicio o la virtud de leer dependían del primer libro. Aquel que llegaba a interesarse por el libro se convertía

irremediablemente en esclavo de la lectura. Un libro te remitía a otro libro, un autor a otro autor, porque en contra de lo que solía decirse, los libros nunca te resolvían problemas, sino que te los creaban, de modo que la curiosidad del lector siempre quedaba insatisfecha.”

Una de las condiciones necesarias para que el proceso de aprendizaje lector desemboque en una lectura permanente, voluntaria y en aumento, reside, naturalmente, en la adecuada percepción lectora, previa a la comprensión e interiorización de lo leído. Para que esto sea así, en un primer proceso, será esencial el caudal léxico del lector y sus experiencias, medio y fin del descifrado en profundidad. Progresivamente, y sobre las premisas previas, serán necesarios conocimientos metaliterarios, complemento de los textos plurales. En palabras de Antonio Mendoza Fillola, en *Tú, lector* (1998, p. 17), “Desde la perspectiva didáctica se ha reconocido que la lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para ampliarlos, los conocimientos y las adquisiciones y/o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor. El dominio de las habilidades de lectura no concluye en el aprendizaje mecánico ni en la comprensión literal; estos son sólo aspectos básicos e iniciales. El proceso lector precisa no sólo del conocimiento lingüístico, sino también de un conjunto de claras referencias pragmáticas y paralingüísticas, junto a otros conocimientos del orden de los convencionalismos literarios, que no siempre se pueden adquirir desde el contexto lingüístico cotidiano. Entre otros conocimientos, en la lectura entran en función los saberes lingüísticos, literarios, enciclopédicos y paraliterarios. A partir de los mismos conocimientos del sistema, desde los indicadores del tipo de letra, la disposición tipográfica, etc. hasta los indicadores de macroestructura textual (lírica, narración, cuento, novela, etc.), y los elementos cotextuales, todos ellos se combinan en una competencia lectora que debe ser activada para reconocer todos estos elementos o factores para su apreciación y valoración. Todos y cada uno de ellos colaboran en una formulación de diversos tipos de expectativas, ya sean sobre el género y tipología textual, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, el desenlace, la intención...”

Elemento muy de tener en cuenta es el de la flexibilidad de modelos, que garantizará de alguna manera la identificación personal del lector con el texto. De esta identificación derivarán las lecturas proyectivas, en las que el lector busca más del mismo autor, de la misma época, del mismo tema, etc.

En cualquier caso, dado que con frecuencia se da entre hermanos el hecho de que, sometidos a un mismo ambiente y a unos mismos estímulos, unos son muy lectores y otros poco o nada, cabe pensar en una predisposición natural hacia la lectura. No por ello habrá que rendirse a esa evidencia, sino que, procurando equilibrar, se propondrán al muy lector textos cada vez más variados y abundantes –de ahí la importancia de la biblioteca, que multiplica la oferta–, y se procurará que el poco lector vaya entrando en la lectura, intentando que los textos se correspondan con sus

aficiones en otros campos. No será oportuno, en ningún caso, establecer comparaciones, ni tratar al aprendiz de lector poco entusiasta de “caso perdido”, sino que se le celebrarán sus logros y se compartirán con él las nuevas conquistas.

La relación personal con cada lector es muy importante ya que, en el planteamiento constructivista “todo tipo de conocimiento solamente se adquiere en y desde una cultura y desde una visión del mundo determinada de la que necesariamente participa cada individuo.”

5. De maestros y autores

“Contra el libro han conspirado los hombres de poder, analfabetos o iletrados, que han sentido la amenaza de las ideas que transitaban por las páginas enemigas. El libro ha sido sentenciado a la hoguera y a las más variadas formas de destrucción como si la censura, la llama o la cuchilla pudieran silenciar las voces de sus letras.”

Luis Spota

Para que exista el lector ha de existir la literatura. Quien se convierte en guía de lectura, encargado de acercar sabiamente los libros a quienes llegan a ellos por primera vez, ha de ser conocedor profundo, apasionado por la literatura y a la vez frío para dosificar los textos. Ahí se establece una de las barreras reales para la verdadera animación a la lectura, ya que por desconocimiento o por “escoramiento”, a veces es el animador el que desanima, indirectamente. Los planes de estudios de las carreras, de Magisterio, por ejemplo, no preparan, cargados de asignaturas como están, a los futuros maestros en el difícil arte de enseñar a leer, en términos totales. De hecho, en las universidades, la literatura apenas se enseña como placer, apresurados todos por el conocimiento frío de las técnicas. Con ello, un conocimiento escaso y fragmentario de la literatura, tanto desde el punto de vista diacrónico como sincrónico, supondrá riesgo de caer en las redes de la publicidad, con lo que se escapará de sus manos la verdadera formación de los alumnos, ya que los intereses de las editoriales no tienen por qué ser los mismos que primen en una buena educación literaria y estética. Es asignatura pendiente para todos los que nos dedicamos, de alguna forma, a la literatura y su divulgación, el analizar en profundidad todos los elementos que ineludiblemente han de aunarse para lograr un buen proyecto de lectura, conscientes de su complejidad y fragilidad. Esto se suele paliar muy satisfactoriamente en la práctica escolar gracias al empeño personal de quienes asumen la tarea y se entregan a la lectura selectiva, previa y necesaria para una buena orientación de la lectura escolar, que no debe confiarse a antologías ni guías de lectura de tipo general, que normalmente no encajarán con las características del grupo concreto y han de ser actualizadas y revisadas constantemente, para cada caso.

La relación autor-lector suele ser muy escasa o nula y los modificadores –editoriales, marketing, criterios de selección, etc.– hacen que generalmente el autor aparezca como un ser distante e irreal, como si todos los escritores estuviesen almacenados en un panteón de ilustres. En otras ocasiones, si se trata de autores vivos, a veces el contacto directo entre ellos y los lectores, y muy especialmente si estos últimos son niños, suele estar promovido por empresas comerciales con lo que volveríamos a insistir en los riesgos de la manipulación de los gustos, en un grave asunto cuyo análisis se sale de nuestro propósito actual. Sin embargo, si relacionamos los éxitos de ventas, en este momento, con la calidad de esos títulos más vendidos, hemos de convenir que frecuentemente el lector, adulto o no, acaba por identificar esos títulos que copan escaparates con la bondad literaria, con lo que flaco servicio se hace a la educación y orientación lectora. Pero eso, nos tememos, no hay quien lo pare, aunque si alguien lo puede paliar son los orientadores bien preparados e independientes.

En el momento de la lectura, el texto va al lector sin intermediarios, en una recepción que ha de ser activa y creativa. La lectura estética es la que convierte a las personas en lectores motivados para toda la vida, y ahí está el reto de quienes pretenden animar a leer. Quizá precisamente en la enseñanza convencional de la literatura resida parte del riesgo de perder a los lectores. Los planteamientos metodológicos tradicionales, el excesivo número de alumnos para tarea tan personal, la desmotivación del profesorado y la prevención de muchos alumnos hacia la materia son algunas de las causas de que la lectura, para no pocos a juzgar por las cifras, sea algo no deseable, y la literatura más. Efectivamente, parece que la consideración social para estas tareas, leer literatura, escribirla, están en clara inferioridad de condiciones con respecto a otros campos de la actividad intelectual. Los escritores conocidos, con frecuencia, lo son por aventuras personales distintas de las literarias, de las que se suele hablar de oídas.

Hay quien opina que la literatura no se puede enseñar, al menos como asignatura, ya que la literatura y la lectura de ella deben llegar a suponer una forma de vivir. Si la literatura no se puede enseñar, sí se puede contagiar.

El binomio obligatoriedad-libertad también esconde algunas de las incongruencias internas que nos atañen. El acto de leer, plenamente comunicativo, no es objetivo, amenazado por interferencias o otros condicionantes, entre los que no son lo menor el carácter, la formación, el estado de ánimo, la predisposición y voluntariedad y el propio objeto, es decir, el texto. Todo es subjetivo en la lectura: la lectura depende del lector. La norma que sirve para uno no sirve para otro. En la lectura hay que tener en cuenta quien la hace, en qué edad, en qué sitio, en qué circunstancias. Los propios libros cambian según el ambiente. De ahí que los modificadores surjan tanto del lector como del material de lectura, que llamaremos producto literario. Tal como señala Armando Petrucci (2001, p. 594), “Un porvenir para la lectura, entendida como una actividad cultural o de deleite

para el hombre alfabetizado, está asegurado, en la medida en que es cierto que en el futuro próximo continuará la otra actividad comunicativa fundamental, propia de las sociedades alfabetizadas, la de la escritura.”

La lectura, y la literatura, a pesar de lo que señalábamos más arriba, suelen considerarse como materias propias del aprendizaje, con lo que el ámbito natural de su desarrollo estaría en la escuela, lo que supone una verdad a medias, por reduccionista. Lo malo es que esa verdad a medias funciona para muchos, que se creen liberados de su relación con la literatura cuando se libran del ámbito escolar, lo que en sí mismo supone la constatación del fracaso de los procedimientos, que no logran, por mil causas, lectores avezados. Tampoco esta relación de la escuela con la lectura y la literatura, que la hay, ha de verse como tarea exclusiva, pues es evidente que la escuela sola no lo puede todo, y lo que ocurre fuera de ella, en casa y en la calle, puede restar y no sumar la buena intención escolar.

6. A modo de colofón

“Si quieres la paz, prepara los libros”.
Louis Barthou

Durante siglos, la cultura de la mayoría no estuvo ligada al libro, por dificultades materiales, principalmente, lo que dividía la sociedad en libresca o no libresca. Fuera de los libros pueden darse muchas formas de conocimiento, basado en la experiencia y en la transmisión oral, con su escenario principal en el mundo rural. En ese mundo rural aislado, actualmente hipotético, no se echan de menos los libros ni la lectura, porque se les desconoce. Va a ser a mediados del siglo XIX cuando, coincidiendo, no por casualidad, con la primera escolarización sistemática y con la aparición de las primeras Escuelas Normales, los individuos y la sociedad toda empiecen a sentir la lectura como una necesidad, o al menos como una curiosidad, y desde entonces niños y adultos, en proporciones variables, reclamarán a la Administración medios materiales y humanos para la alfabetización. El gusto por la literatura romántica, la aparición de obras de fantasía y aventura, como las de Julio Verne, y el abaratamiento de los materiales de lectura, gracias a los periódicos y a las novelas por entregas y revistas “magazin” hacen que se desee la libertad individual de leer, y si es posible, tener libros propios.

A la vez, las ciencias que iluminan el complejo acto de aprender a leer, la medicina, la psicología, la lingüística, la pedagogía, cuentan ya con medios científicos para afrontar la tarea con seriedad distinta de la que predicaba el viejo aforismo, “La letra, con sangre entra”. Los modelos tradicionales de lectura, aplicados en aulas saturadas de alumnos y con una asistencia regulada por el absentismo que marcaban las labores del campo, con maestros frecuentemente poco cualificados para los párvulos, se basaban en el deletreo de muestras sin sentido ni texto compuesto con

intención comunicativa distinta de la perseguida mecanización del descifrado, lo que suponía desprecio por la marcha individual de cada alumno, entre otras cosas. Sin embargo, en una infancia generalmente huérfana de libros, y más de libros adecuados, surgían lectores que buscaban la ocasión de leer, sobreponiéndose a las dificultades.

Ahora, cambiadas en esto tantas cosas, con bibliotecas bien dotadas y infinidad de libros adecuados para todo tipo de lectores, con un aumento del nivel de vida que convierte el libro, de alguna forma, en artículo de consumo generalizado, incluso de mercado y competencia, con ediciones de muchos miles para algunos títulos, surge la evidencia de la pobreza lectora, de la escasez de lectores voluntarios y de la preocupación social que de ello se deriva, especialmente como consecuencia del fracaso escolar asociado y de la evidencia del empobrecimiento de los usos lingüísticos, orales y escritos, en un mundo dominado por el progresivo deterioro de las artes de la comunicación, en paradoja que crece en un tiempo de comunicaciones casi milagrosas.

Cargue la escuela con lo que le toca de responsabilidad en este proceso. Reclame para sí el mérito de haber acercado a la lectura y a la literatura a generaciones y generaciones de escolares. Reflexione sobre la posibilidad de adecuar sus procedimientos a un mundo nuevo. Pero, volviendo al principio, no han de ser para ella ni todos los honores ni toda la responsabilidad. La sociedad, a la que todos pertenecemos, ha de buscar cauces adecuados, y sosegados, para que la lectura siga haciendo de nosotros, todos y cada uno, seres libres, capaces de navegar solos por el mar del conocimiento y la ensoñación.

No nos engañemos. Una sombra planea inexorablemente sobre nuestras cabezas cuando hablamos de lectura. Es la sombra de la competencia, una competencia arrolladora que nos roba, en gran medida, el tiempo y las mentes de los nuevos lectores, tal como, nuevamente, señala Bloom (2000, p. 27), “la niñez pasada en gran medida mirando la televisión se proyecta en una adolescencia frente al ordenador, y la Universidad recibe a un estudiante difícilmente capaz de encajar la sugerencia de que debemos soportar tanto el haber nacido como el tenernos que morir, es decir, de madurar. La lectura resulta incapaz de fortalecer su personalidad que, por consiguiente, no madura.”

Referencias Bibliográficas

- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
Delibes, M. (1993). *Señora de rojo sobre fondo gris*. Barcelona: RBA.
García Martín, J.L. (2001). Ese vicio impune. *Clarín*, 36, 3-4.
Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*.
Pennac, D. (1995). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
Pérez Rioja, J.A. (1998). *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Editorial Popular.

- Petrucci, A. (1995). Leer por leer: un provenir para la lectura En *Historia de la Lectura*. Bajo la dirección de G. Cavallo. Madrid: Taurus.
- Unamuno, M. de (1965). *Obras selectas*. Madrid: Editorial Plenitud.
- Vargas Llosa, M. (1980). *Los Jefes. Los cachorros*. Barcelona Seix-Barral.

COOPERAR PARA APRENDER EN UN MUNDO DE ORDENADORES

MIGUEL ANXO SANTOS REGO, ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ,
MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA y MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO*

En un mundo dominado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la formación en destrezas, competencias o habilidades de carácter operativo, junto a otras de naturaleza afectiva o de adaptación al cambio, se convierten en objetivos estratégicos de la educación del futuro. El propósito de este estudio no es otro que el de situar el aprendizaje cooperativo en las coordenadas educativas que está favoreciendo una sociedad de la información, que se expresa a través de la red, y que no sólo reconfigura los espacios sociales sino que también obliga a re-pensar la socialización de los más jóvenes.

We live in a world increasingly dominated by the new technologies of computing and communication. In this context, student training in operational skills and competencies, along with other skills in the affective dimension and adaptability to change, becomes a key strategic objective for education. The principal purpose of the current paper is to explore the role of cooperative learning in this new educational context arising within the 'information society', characterized by the Internet and not only reshaping social relations but also forcing us to re-think our understanding of the socialization of young people.

1. Introducción

Es un hecho que la Sociedad de la Información y la Comunicación con la incorporación de las nuevas tecnologías está propiciando, entre otras cosas, un cambio de metas y de contenidos en la educación, una ampliación en la lista de los potenciales clientes de servicios educativos, pero también una necesaria reestructuración de la relación espacio-tiempo en los centros formativos. Tiene bastante razón Bill Gates (1995, p. 200) cuando se muestra convencido de que el objetivo, en un futuro más o menos lejano, ya no consistirá en obtener un diploma que nos permita acceder a un puesto de trabajo sino en disfrutar del aprendizaje a lo largo de toda la vida, retomando así el viejo lema pedagógico de la educación a lo largo de toda la vida, de la Educación Permanente.

Conviene, por tanto, ser conscientes del impacto para canalizarlo y vertebrarlo según 'patterns' social y pedagógicamente pertinentes. La formación en destrezas, competencias o habilidades de carácter operativo, junto a otras de naturaleza afectiva o de adaptación al cambio, se convierten en base de referencia indispensable para todos los alumnos.

La Sociedad de la Información y de la Comunicación está provocando el auge imparable de las nuevas tecnologías en educación lo

* MIGUEL ANXO SANTOS REGO, ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA y MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO son Profesores de la Universidad de Santiago de Compostela.

que, en nuestra modesta opinión, supone una oportunidad de refuerzo al potencial que encierra el aprendizaje interactivo y cooperativo, por el mismo acento que se pone en la realización de tareas y la resolución de problemas en grupo.

Cada día son mayores las posibilidades de poder diseñar instrumentos de tecnología informativa para su uso en equipo y no sólo para ser utilizados por individuos aprendiendo o trabajando de modo aislado (Muñoz, 1995; Touriñán, 1999; Santos Rego, 1990, 1993). En este sentido, los roles ocupacionales en los que sea importante una comunicación mediada por el computador necesitan nuevos tipos de destrezas interpersonales. Como dice Echeverría (1999), saber interrelacionarse a través de los artefactos telemáticos se convierte en una nueva forma de socialización. Además, en opinión de Castells (2001), Internet no es una fuente de escape del mundo real, aunque contribuya a crear un mundo de comunidades electivas¹ (se hacen amigos más allá del lugar donde se habita o trabaja). Pero, en cualquier caso, sí representa un soporte para la difusión de otra forma de sociabilidad.

Si de socializar se trata no hemos de pasar por alto que es en el juego donde mejor se expresa nuestra dimensión lúdica y donde aprendemos las reglas de intercambio comunicativo. Así, la emergencia del llamado 'tercer entorno' tiene suscitado la cuestión de como diseñar telepatios de juego, complementarios a los patios de colegio. No en vano, y esta es la observación de Echeverría (1999), el diseño de juguetes para ese entorno (digitales, electrónicos, etc.) pasa a ser una prioridad social.

El objetivo de este estudio no es otro que el de situar el aprendizaje cooperativo en las coordenadas educativas que está favoreciendo una sociedad de la información, que se expresa a través de la Red, y que no sólo reconfigura los espacios sociales sino que también obliga a pensar en otros ámbitos y estrategias de socialización de los más jóvenes.

2. Algunos datos y reflexiones desde una experiencia pedagógica

Todos reconocemos que en los contextos educativos convencionales no son muchas las oportunidades que tienen los alumnos de hacerse con destrezas de cooperación y de toma de decisiones tanto individuales como en grupo. Es por ello que las mutaciones en la enseñanza deben plantearse de modo tal que también el aprendizaje colaborativo apoyado en o a través del ordenador se convierta en otra forma efectiva de interacción discente.

Esta fue una de las cuestiones principales sometidas a examen en un Proyecto Europeo llevado a cabo en Galicia y Norte de Portugal, a lo largo de 1999 y 2000. Nos referimos al Proyecto "A Ponte" (*An Approach to the dePloyment Of New Technologies in Education*) cuyo epicentro activo no es otro que el de favorecer la introducción de las nuevas tecnologías en las escuelas rurales de nuestro eje atlántico.

La experiencia pedagógica se desarrolló en 16 Centros Públicos Integrados (CPI) de la Comunidad Autónoma de Galicia corriendo su diseño, realización y control a cargo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Santiago de Compostela (Santos Rego et al., 2000a, 2000b). La experiencia tenía como objetivos fundamentales los siguientes: familiarizar a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en el acceso y manejo de Internet, potenciar las posibilidades de acceso a la información y documentación, mejorar los niveles de calidad en las escuelas rurales contando con las posibilidades de la Red, y proporcionar oportunidades de conexión entre la Educación Secundaria y la Educación Universitaria en Galicia.

El carácter heterogéneo del grupo de alumnos en cada centro, y aún de los grupos entre sí, junto con la diversidad de formación entre los profesores, aconsejó elegir como ámbito general de trabajo la “Dimensión Europea de la Educación”, cuyo contenido específico es una construcción compartida por todos los grupos en la Red.

La evaluación de la experiencia ha puesto de manifiesto que la interacción cooperativa de los alumnos (en este caso, de Educación Secundaria Obligatoria) mejora considerablemente cuando trabajan con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Concretando un poco más los resultados de esta investigación, de las respuestas e informes de los profesores implicados se desprende que las TIC's favorecen “bastante” (67%) o “mucho” (13%) la interacción entre los alumnos. Por su parte, una mayoría importante de los alumnos participantes (en torno al 75%) manifestaron las bondades del ordenador al permitirles no sólo aprender más sino de un modo más divertido. También destacan el aumento de su interés y curiosidad por aprender, además de reconocer una mejora en sus relaciones con los profesores.

Tales consideraciones sobre algunos resultados emanados del Proyecto son particularmente expresivas si tenemos en cuenta que antes de llevarse a cabo la experiencia, los alumnos trabajaban habitualmente de forma individual, siendo el trabajo en equipo más la excepción que la norma en la dinámica comunicativa de la clase. Además, en esos contextos escolares, el libro de texto constituía el recurso metodológico por excelencia, mientras que los medios tecnológicos en general (ordenador, vídeo, CD-Rom, etc.) apenas se utilizaban, ya fuera por no disponer de ellos o por no saber manejarlos adecuadamente.

No es descabellado afirmar, por esta y otras pruebas disponibles, que los ordenadores favorecen la interacción colaborativa cuando sirven para conectar al alumno con el currículum y las nuevas representaciones del conocimiento. Su empleo imaginativo, creemos, puede ayudar a que los estudiantes dirijan su propio pensamiento, propulsando una dinámica interna de aprendizaje auto-regulado, de tanta significación en los procesos motivacionales que tienen lugar en las aulas. Tenemos que contar con que el ordenador pasará de ser reactivo a ser interactivo, pudiendo tomar iniciativas y actuar como ayudante personal (Terceiro, 1996). Del mismo

modo, al igual que Adams y Hamm (1990), llamamos la atención sobre las posibilidades de adaptación computacional a una extensa gama de estilos de aprendizaje, desde los más analíticos a otros mayormente visuales.

Se tiene planteado con bastante razón que estamos ante una auténtica 'ruptura educativa' en la educación, en tanto que muchos alumnos están bastante más familiarizados con los nuevos entornos que una porción importante de sus profesores. El potencial pedagógico de las posibilidades de interacción a través de la red, que es distinto cualitativamente del potencial de intervención del profesor auxiliado sólo por la forma convencional de intervención, necesita ser mejor conocido y puede ser bien aprovechado para afrontar el reto de la educación de calidad y de la formación permanente del profesorado (Tourifián, 1999b).

3. La prestancia teórico-metodológica del aprendizaje cooperativo

Permítasenos hacer, antes de diluir los vocablos en el análisis al que nos hemos obligado, una breve diferenciación terminológica que, aún sin consecuencias prácticas, favorece un deslinde de significados en cualquier marco interpretativo. Si lo proponemos es para salir al paso de una cierta intercambiabilidad, bastante generalizada, entre las expresiones "dinámica de grupo pequeño", "cooperación" y "colaboración" en relación con situaciones de aprendizaje.

Cabe precisar que con la primera de ellas (dinámica de grupo pequeño) se alude, simplemente, a la reducción del tamaño grupal con objeto de ofrecer una nueva dimensión al trabajo docente. La cooperación (antónimo de competición), por su parte, puede ser entendida como disposición a la ayuda mútua pensando en el mayor éxito posible del grupo; mientras que colaboración (expresando lo contrario de aislamiento) tiene una connotación quizás más humanística en el plano relacional del aula, deseando conseguir una mayor actividad, autonomía y auto-responsabilidad del educando (Chung, 1991; Wipple, 1987).

Debemos dejar claro, pues, que una labor cooperativa no es el simple trabajo realizado por un conjunto de sujetos en el que cada uno produce una parte del trabajo para, finalmente, yuxtaponerlas todas, sino que comporta una estructura organizativa que favorece una elaboración conjunta.

Este es el planteamiento correcto al hablar de aprendizaje cooperativo, puesto que no se trata de ningún reparto de tareas a la convencional usanza, sino que lo que se solicita es que cada miembro de un equipo se involucre y coopere en la tarea del otro, adquiriendo plena conciencia de que lo que se está construyendo es un proyecto común. El éxito únicamente se consigue si todas las personas asimilan los objetivos y aprenden como equipo.

La actividad se centra en enseñarse los unos a los otros, asegurándose de que cada individuo, integrante del grupo, ha conseguido

un dominio de la totalidad del contenido. Importa sobremanera que la tarea planteada para todos sea realizada de forma compartida y que todos puedan responder a una evaluación individual sin la ayuda del equipo (Guitart y Giménez, 2000).

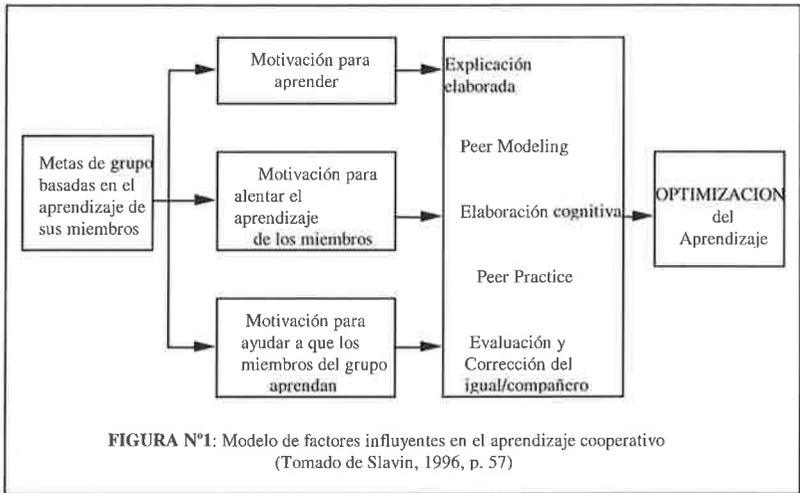
Es realista afirmar que la estructuración cooperativa de la actividad del aprendizaje ha adquirido una prestancia teórica y metodológica fuera de toda duda en la investigación educativa de los últimos lustros, merced, sobre todo, a la influencia del constructivismo como palanca epistemológica en la explicación del aprendizaje humano. En diferentes estudios como los de Aznar, Barrón y Gargallo (1997) y Watson et al. (1998), se revela claramente la imposibilidad de divorcio entre la tecnología de la educación y una concepción socio-cognitiva del aprendizaje, con inequívoco impacto del paradigma vygotskyano y de la cognición situada.

Aún así, cabe dudar de que la interacción cooperativa haya dejado de ser la gran variable marginada/postergada en educación (Johnson, 1981; Santos Rego, 1990, 1991; Slavin, 1995, 1996), olvidando elementales principios de intervención pedagógica en la construcción del sujeto. En otras palabras, ¿dónde se puede favorecer mejor el proceso de (re)construcción significativa del conocimiento sino en el correcto diseño y despliegue de técnicas de aprendizaje cooperativo pedagógicamente validadas?; ¿cómo negar, con la investigación disponible, la potencial bondad de estructuras que movilizan, entre otros, los procesos cognitivo-afectivos, interactivos, auto-regulativos, y resolutivos? (Ver Sharan, 1994).

Hablamos, naturalmente, de procesos consustanciales a la calidad de un aprendizaje que siempre se construye en situación dada, tal como expresaba no hace mucho el ya célebre grupo de Cognición y Tecnología de Vanderbilt (ver Lin et al., 1995). Diciéndolo en términos aún más idóneos al propósito de este trabajo, ¿no es, acaso, el aprendizaje cooperativo uno de los destacados resortes para la consecución de comunidades de aprendizaje, tan vinculadas en nuestro mundo tecnológico a la formación permanente o formación a lo largo de toda la vida?

Pero aún coincidiendo en una respuesta afirmativa al interrogante que acabamos de formular, lo que no podemos hacer es mitificar sin más la búsqueda de un aprendizaje cooperativo a modo de talismán didáctico o pedagógico en nuestras clases o actividades. Conviene, eso sí, marcar estratégicamente los tránsitos desde técnicas de trabajo en grupo a técnicas de aprendizaje cooperativo en función de los objetivos y metas.

Queremos decir que unas veces bastará con el empleo de alguna técnica grupal y otras deberemos procurar la dinamización de un aprendizaje más cooperativo por ser necesaria la maximización del logro a través de la interdependencia positiva de los miembros de un grupo, controlando en cualquier caso la heterogeneidad en su seno, la calidad del procesamiento informativo y el rendimiento de cuentas por cada sujeto. En la Figura 1 se muestra un modelo de factores influyentes en el aprendizaje cooperativo.



Bueno será, entonces, preguntarse si las nuevas tecnologías pueden hacer algo por facilitar la mejora del aprendizaje cooperativo. Si consideramos el valor del estudio y del trabajo cooperativo en el aula, es palmario que las nuevas tecnologías se pueden considerar instrumentos optimizadores, en general, de la actividad docente y, en particular, de aquella en la que prime un tipo de interacción cooperativa.

Estamos convencidos de que la Pedagogía puede y debe explorar el modo en que estas nuevas tecnologías constituyen, potencial o realmente, soportes para que la educación mejore su imagen como medio de colaboración en pos del aprendizaje, el crecimiento individual y el progreso común. En tal dirección, una vía podría centrarse en la fusión de determinadas estrategias de aprendizaje cooperativo con distintas, pero conocidas, tecnologías de la comunicación: ordenador/máquina computadora, video interactivo y tecnología hipermedia.

La diferencia principal entre el aprendizaje colaborativo antes de la era computacional y la actual es que ahora disponemos de un instrumento tecnológico que puede permitir la exploración dinámica a través del tiempo, el espacio y las ideas según modos interactivos que eran imposibles con anterioridad. Aparte de proporcionar conexión con colegas distantes, los ordenadores se pueden considerar como colaboradores no humanos. Y, de hecho, se están convirtiendo en parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque con usos diversos, pese a su proliferación en las escuelas, dependiendo de factores como pueden ser, entre otros, la extracción social de los alumnos o la preparación de los profesores en este terreno.

Por tanto, la cuestión importante radica en saber diferenciar con nitidez, en primer lugar, entre aprender **acerca** de las nuevas tecnologías y

aprender **con** las nuevas tecnologías. Pero, al mismo tiempo, cuando hablamos de aprender con las nuevas tecnologías debemos distinguir, a su vez, entre aprender **sobre o a partir** del ordenador y aprender **desde o por medio** del ordenador.

En estos dos últimos casos se aprende con el ordenador, pero en el primero de ellos el ordenador es, fundamentalmente, una herramienta auxiliar de consulta, por lo que el resultado educativo se vincula más a la manera en que el educando va a utilizar la información que al hecho de trabajar con el ordenador o al modo pedagógico en que se construyeron los contenidos volcados en el mismo.

Pero en el segundo de los casos, el ordenador se convierte en una herramienta pedagógica que permite alcanzar aprendizajes significativos, haciendo factible su concepción como tutor que se incardina en el proceso de heteroeducación. Es decir, el énfasis se pone en la virtualidad formativa de trabajar con la forma de procesar propia del ordenador y en la potencialidad de los programas construidos con información pedagógica adecuada (Tourrián, 1999; Tourrián, Rodríguez y Soto, 2000).

De esta distinción es de donde surgen, como expone Tourrián (1999), los problemas más serios a los que se debe hacer frente a la hora de plantear experiencias o poner en práctica procesos pedagógicos utilizando las nuevas tecnologías. Estos problemas podríamos resumirlos en tres:

1.- El proceso de transformación mediante el ordenador de la información en conocimiento y la posterior transformación de este conocimiento en educación mediante el aprendizaje desde el ordenador.

2.- El proceso de adaptación del espacio docente como organización a una situación más flexible respecto del espacio, del tiempo y de la información.

3.- La construcción de la cultura educativa compartida a través de las redes por parte de los profesionales de la educación.

Pero a pesar de estos problemas, y contrariamente a las primeras fobias y temores, la presencia de computadores en las aulas tiende al alza sin que parezca socavar el proceso de socialización y las destrezas sociales (Adams y Hamm, 1990; Adams, Carlson y Hamm, 1990; Chung, 1991; Crook, 1994; Dwyer, 1994; Johnson, Johnson y Stanne, 1986; Male, 1994; Santos Rego et al., 2000; Simpson, 1986). El mismo Bill Gates (1995) así lo subrayaba en su *Camino al Futuro*, aprovechando para lanzar una proclama acerca del poder que encierran lo que se llama "círculos de aprendizaje", cuyo propósito es realzar el estudio de un tema específico en colaboración con colegas muy lejanos.

La buena experiencia con los ordenadores está convirtiéndolos en interesantes utensilios para el aprendizaje colaborativo de tareas, por ejemplo, de música o matemáticas. Es cierto que su utilización no va a resolver los más graves problemas sociales y educativos que tenemos, pero su desprecio podría hacer más complicada aún la superación de dificultades.

En esta línea, el crecimiento de la educación en las sociedades actuales debe tener muy presente las demandas sociales de educación no

formal y de la creación de redes de servicios comunes, lo que necesariamente tiene que repercutir en las políticas educativas y en conceptos como “libertad de enseñanza”, “democratización”, “descentralización” y “autonomía escolar”, ya que se van a ver afectados por la diferente consideración del espacio, del tiempo, de la información y, por tanto, de la organización educacional. Es ahora cuando las constantes estructurales del sistema educativo, que se mantenían casi inalterables, sufren una profunda transformación, especialmente al poder trabajar con alternativas más flexibles para el uso del tiempo, el espacio y la información, así como la construcción compartida de la cultura educativa a través de las redes que crea esta sociedad. Estamos ante un problema educativo que, sin duda, continúa sin resolverse (Tourrián, 1999, 1999a; Tourrián y Rodríguez, 2000).

4. Estructurar la colaboración en escenarios nuevos

Puede decirse que el aprendizaje cooperativo asistido por ordenador existe cuando el uso pedagógico del micro-ordenador es combinado con la presencia de grupos de aprendizaje cooperativo. Los sujetos se asignan a grupos cooperativos (de dos a cuatro miembros) a los que se propone una tarea cooperativa que requiere el uso de un ordenador (Johnson, Johnson y Stanne, 1986).

Resulta bastante evidente que la utilización exitosa de los ordenadores trae consigo novedosas implicaciones de docentes y discentes en el proceso de aprendizaje, pero también conocimiento sobre la organización de la actividad en los contextos educativos. En otras palabras, la sociedad de la información, con todos los cambios e innovaciones que conlleva, genera un espacio profesional distinto.

Se produce un salto cualitativo entre una buena educación fuera de esta sociedad y la educación de calidad que se deriva de ella misma, donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se convierten, como ya apuntamos, en herramientas pedagógicas al servicio de los profesores, lo que provoca que el rol fundamental de estos sea el de actuar de guía para alcanzar aprendizajes significativos a través de la Red. En este sentido, a la educación en este tipo de sociedad se le plantean una serie de problemas específicos que en su momento fueron categorizados en tres grandes grupos (Tourrián, 1999):

a) Problemas de **accesibilidad** a los nuevos medios, es decir, existencia de infraestructura material adecuada, generación de redes físicas, posibilidad de conexión desde los centros, disponibilidad de correo electrónico para los profesores y los alumnos, etc.

b) Problemas de **receptividad**, relacionados con la implantación y uso de los medios, es decir, formación del profesorado, desarrollo profesional adecuado a las nuevas tecnologías, modificaciones en el rol del profesor en tanto que instrumento de acceso a la sociedad de la información

para conseguir aprendizajes significativos, problemas derivados de la actitud del profesor ante el cambio que supone asumir el compromiso profesional de las nuevas tecnologías en la educación, etc.

c) Problemas de **flexibilidad**, derivados de las nuevas condiciones de uso del tiempo, del espacio y de la información.

En cualquier caso, estructurar la colaboración en un marco educativo asistido por ordenador puede resultar factible si tenemos presente que se trata de lograr un objetivo común a través de un intercambio activo que implica trabajo individual y compartido. Y todo ha de suponer la adquisición y puesta en práctica de conocimientos, habilidades y destrezas configuradas en torno a la comunicación, la interacción y los componentes éticos del proceso. Por ello han de tenerse en cuenta determinadas premisas:

a) Cierta desregularización de las aulas, tratando de favorecer la flexibilidad que corresponde al aprendizaje a través de las redes en lo que se refiere a la organización del espacio, del tiempo y de la información.

b) Asignación de alumnos a equipos de aptitudes mixtas (heterogeneidad) entre sus miembros, favoreciendo así la realización de tutoría de iguales y de investigación en grupo.

c) Creación de interdependencia positiva, que alude al fomento de sentimientos del tipo "nadie tiene éxito a menos que todos los miembros del equipo alcancen algún grado de éxito". La metodología que permite imbuir esta filosofía a los sujetos pasa por estructurar interdependencia de metas (cada miembro del grupo debería saber terminar la tarea), interdependencia de tareas (definiendo sin rodeos la meta grupal y lo que el equipo debería acordar o estar en condiciones de alcanzar), interdependencia de recursos (especificando parámetros y materiales), e interdependencia de roles (revisando los roles individuales de los miembros del grupo, y configurando una expectativa de que todos son responsables de la calidad del proceso explicativo de respuestas adecuadas).

d) Enseñanza de destrezas sociales cooperativas: el profesor selecciona los roles a enseñar y enfatiza las estrategias cooperativas que deben mostrar todos los miembros.

e) Procura de rendición de cuentas individual: supone, sobre todo, la seguridad de participación de cada miembro. Es importante "fomentar la autoevaluación de la implicación individual a lo largo de la realización del trabajo conjunto. Es decir, cada miembro del grupo deberá autorreflexionar y valorar en qué medida y a qué nivel se implica en la dinámica del trabajo en equipo" (Guitart y Giménez, 2000, p. 118).

f) Formación para transformar la información de las redes en conocimiento y este en educación y en aprendizaje significativo.

g) Ayuda a un procesamiento grupal de la información: la heterogeneidad del grupo conlleva, con frecuencia, la aparición de controversias constructivas y la consiguiente transición a fases superiores de razonamiento cognitivo y moral (Santos Rego, 1991; Johnson y Johnson, 1989, 1994; Johnson, Johnson y Stanne, 1986).

La conjunción de estas premisas y su lectura educativa ha estimulado en los últimos tiempos un apreciable interés por el concepto de 'comunidad', visiblemente asociado al de trabajo y aprendizaje cooperativo en las escuelas. Algunas razones para ese auge de un sentido comunitario, que conlleva el aprendizaje cooperativo han sido destacadas por Forest (1988):

- La necesidad sentida por muchos directores y profesores de propiciar contextos de apoyo y climas propicios ante multitud de problemas socio-afectivos que se manifiestan dentro de las escuelas.
- La mayor sensibilidad de los profesores hacia un aprendizaje de tipo holístico que incluya el propio contexto de vida y aprendizaje de los alumnos.
- Las ventajas asociadas a las comunidades de aprendizaje que implican a una escuela en su conjunto. Los métodos de aprendizaje cooperativo se muestran más efectivos si todos los profesores los utilizan a la hora de favorecer tanto conductas pro-sociales como el mismo desarrollo académico.

En términos de desarrollo profesional, una comunidad de aprendizaje cooperativo significa un ambiente más cómodo y menos tenso para estudiantes y profesores, que permite incluso una nueva concepción de la formación en servicio del plantel docente. Desde luego, el sentido de 'comunidad' que prima en esa orientación es el de confluencia grupal inherentemente cooperativa, con alto grado de cohesión y auto-reflexión, donde todos tienen un sentido de pertenencia y donde se trabaja en pos de metas comunes, con absoluto respeto a las distintas perspectivas, valores y formas de vida.

5. Las redes de la información y la educación

Hemos avanzado mucho, como ya apuntamos, en el ámbito de la educación, porque hemos vivido en una época en la que las constantes estructurales del sistema no requerían modificación. En la actualidad se piensa que hay que cambiar esas constantes y que aquellas cosas que se necesitan para hacer frente a las nuevas situaciones de la sociedad de la información han de concebirse como déficits que deben afrontarse de manera innovadora. La sociedad de la información como tal, las transferencias de competencias educativas a las administraciones locales, los problemas de diversidad, los principios básicos que sustentan las actuales políticas educativas descentralizadas (autonomía, democratización y libertad de enseñanza) se convierten en cuestiones que tienen que ser dotadas, con imaginación, de otros contenidos.

La implantación de estas tecnologías de la información y la comunicación nos obligan a pensar en otras posibilidades de la escuela y a considerar los nuevos roles de los docentes. En el Informe Delors (1996) se

mantiene que una gran fuente de desequilibrios entre países y regiones residirá en la aplicación de estas tecnologías. En concreto, los nuevos desequilibrios “pueden producirse entre las distintas sociedades, esto es, entre las que hayan sabido adaptarse a esas tecnologías y las que no lo logren por falta de recursos financieros o de voluntad política” (p. 69).

Lo que resulta innegable es que las nuevas tecnologías están produciendo una verdadera revolución que afecta a todas las actividades de la sociedad, tanto a la producción y al trabajo como a la educación y a la formación (Vázquez, 1994; Echeverría, 2001).

Las tecnologías de la información obligan, por tanto, a modificaciones en la organización de la educación, porque crean entornos educativos que amplían considerablemente las posibilidades del sistema, no sólo de tipo organizativo, sino también de transmisión de conocimientos y desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes. Porque tener al alcance o poseer más información no quiere decir necesariamente que se tienen más conocimientos, y de ahí la necesidad de que la escuela se organice para transformar la información en conocimientos y estos en educación (Vázquez, 1994; Ferrer, 1998).

Por todo ello, entendemos que en la sociedad de la información la búsqueda científica de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados se convierte en una necesidad perentoria. En esta circunstancia parece oportuno aceptar que el avance en la realización de la tarea formadora reclama la garantía de accesibilidad a las redes con las condiciones que hayan de ser consideradas en el período de formación. Hoy la realización del derecho a la educación reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, el principio de autonomía y competencia en el centro docente, porque ninguna de las personas que tienen una misión en la educación debe decidir sin los demás so pena de incurrir en función suplantadora.

En este sentido es ingenuo o simplista tratar de trasvasar las experiencias concretas de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter son siempre imprescindibles. Estos elementos antinómicos son:

- La alternativa regionalización-internacionalización.
- La alternativa heterogeneidad-homogeneidad.
- La alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos.
- La alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad Regional-uniformidad inter e intra Comunidad.
- La alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

Este equilibrio de opciones antinómicas forma parte sustantiva de la encrucijada educativa de los derechos del hombre, que se mueve delimitada, en términos de organización, por dos extremos: la uniformidad

total de un centralismo utópico y el aislamiento o cierre sobre sí mismo de la descentralización radicalizada.

Con respecto al ámbito educativo, creemos poder afirmar que la formación, en el mundo actual, no puede concebirse sin considerar la importancia y trascendencia de convertir la educación para el desarrollo en una estrategia de *glocalización* adecuada que favorezca modelos de cooperación orientados al desarrollo de capacidades humanas (García Roca, 1994; Ortega y Mínguez, 1998; Rodríguez y Soto, 1999).

Una actuación, en la que se combinan estrategias globales y locales, tendente a cubrir una de las demandas de las sociedades contemporáneas como es el desarrollo sostenible, podría ser la creación de redes de cooperación al desarrollo que permitan el intercambio entre las diferentes formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas. Lo que implica la garantía de accesibilidad a dichas redes, y que esta accesibilidad se convierta en un derecho social.

Esto debería implicar un pacto a favor de una nueva forma de organizar la oferta académica y los recursos disponibles. Hablamos, naturalmente, de un gran pacto para el desarrollo de los pueblos puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la Sociedad de la Información como un derecho social, con objeto de lograr, como dice la UNESCO (1995), el desarrollo humano sostenible a través de la educación (Tourrián 1999).

La creación de este tipo de redes permite, entre otras cosas, el desarrollo de principios de ordenación, de servicios comunes y de identidad de sistemas, responder a las demandas de cooperación y progreso que postula la sociedad mundializada y a las demandas de formación continua, relación intercultural, cooperación internacional y defensa de los derechos humanos.

6. Conclusión

Lo que hemos pretendido en este trabajo es tratar de reflejar las posibilidades asociadas al aprovechamiento del aprendizaje cooperativo como medio y como fin de educación en la era tecnológica, que ya no es futuro sino presente en continua mutación. Estamos ante un sistema educativo emergente que reclama nuevas estrategias de intervención pedagógica basadas en los nuevos roles de profesores y alumnos dentro del sistema, en el que se están a modificar las constantes estructurales y en el que aparecen diferentes problemas, que como ya hemos señalado, se agrupan en tres grandes categorías: accesibilidad, receptividad y flexibilidad.

Abogamos por un mayor esfuerzo en el diseño y desarrollo no sólo de ambientes de aprendizaje colaborativo sino también de estrategias más efectivas. Quedan importantes aspectos que deben ser clarificados si se pretenden avances exitosos en la dirección apuntada. Son los casos del

control situacional, el tiempo de preparación, las diferencias individuales entre los alumnos, la responsabilidad individual por el aprendizaje, o el conflicto de valores implicado. La cooperación activa, reiteramos, supone algo más que el simple trabajo en grupo, porque tiene consecuencias de tipo cognitivo, afectivo y socio-moral, que son perfectamente evaluables en los planos individual y colectivo (Vinuesa, 2001).

Se hace necesario, por tanto, seguir investigando y realizando experiencias que nos expliquen e interpreten las nuevas relaciones espacio-tiempo-conocimiento que plantea el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a fin de permitirnos (re)construir las nuevas constantes estructurales, los nuevos roles de los agentes educativos en un sistema educativo diferente.

Precisamos, en definitiva, sistematizar y depurar las claves pedagógicas para el mejor control de la acción educativa mediada por el uso de ordenadores. Si vamos confirmando que, con los cuidados oportunos, los ordenadores son motores de interacción social, entonces el aprendizaje de la cooperación en la era digital puede verse cognitiva y afectivamente asociado al logro de las mejores metas de la educación.

Hablamos de un sistema nuevo que se fundamentará, cada vez más, en los procesos de autoeducación y en los procesos no formales e incluso informales de educación, lo que a nuestro entender hace necesario el desarrollo de destrezas de tipo interactivo, colaborativo, cooperativo, etc. en los alumnos. De ahí que entendamos que el paradigma del aprendizaje colaborativo puede representar un excelente modelo para seguir progresando, humanamente, en el océano de la tecnología, fortaleciendo las mejores esencias de la Pedagogía como ciencia y técnica de la educación.

Referencias Bibliográficas

- Adams, D.M. y Hamm, M.E. (1990). *Cooperative learning. Critical thinking and collaboration accross the curriculum*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publ.
- Adams, D.M.; Carlson, H. y Hamm, M.E. (1990). *Cooperative learning and educational media: collaborating with technology and each other*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.
- Aznar, P.; Barrón, A. y Gargallo, B. (1997). Tecnología Educativa y procesos de aprendizaje. En C. Barroso y M. Gallardo (coords.), *Tecnologías y Formación Permanente* (pp. 109-168). La Laguna: Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de La Laguna.
- Burbules, N.C. y Callister, T.A. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Chung, J. (1991). Collaborative learning strategies. The design of instructional environments for the emerging new school. *Educational Technology*, 31, 12, 15-22.

- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. New York: Routledge.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Dwyer, D. (1994). Apple classrooms of tomorrow: what we've learned. *Educational Leadership*, 51, 7, 4-10.
- Echeverría, J. (2001). Educar para la ciudad telemática. En M.A. Santos Rego y M.M. Lorenzo Moledo (eds.), *A construcción educativa da cidade. Unha perspectiva transversal* (pp. 89-110). Santiago de Compostela: Litonor.
- Ferrer, F. (1998). Educación y sociedad: Una nueva visión para el siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 11-35.
- Forest, L. (1998). Cooperative learning communities: expanding from classroom cocoon to global connections. En C. Brody y N. Davidson (eds.), *Professional development for cooperative learning* (pp. 287-307). Albany: SUNY Press.
- García Roca, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Santander: Sal Terrae.
- Gates, B. (1995). *Camino al futuro*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Guitart, M. y Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J.M. Duart y A. Sangrá (comps.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-133). Barcelona: Gedisa.
- Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 1, 5-10.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Co.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1992). Positive interdependence: key to effective cooperation. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (eds.), *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning* (pp. 174-199). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1994). Structuring academic controversy. En S. Sharan (ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 66-81). Westport: Greenwood Press.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Stanne, M. (1986). Comparison of computer-assisted cooperative, competitive, and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23, 3, 382-392.
- Lin, X. et al. (1995). Instructional design and development of learning communities: an invitation to a dialogue. *Educational Technology*, 35, 5, 53-63.
- Male, M. (1994). Cooperative learning and computers. En S. Sharan, (ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 266-280). Westport: Greenwood Press.
- Muñoz, P.A. (1995). *Un futuro interconectado y digital*. Madrid: Ericsson España.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1998). Educación, cooperación y desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 211, 457-482.
- Rodríguez, A. y Soto, J. (1999). Hitos a favor de la educación para el desarrollo como estrategia de identificación cultural. En J.M. Touriñán López, y M.A. Santos Rego (eds.), *Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional* (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Ediciones Xacobeo 99.
- Santos Rego, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.

- Santos Rego, M.A. (1991). La controversia constructiva en el trabajo escolar: un recurso de intervención pedagógica y de motivación educativa. *Educación y Sociedad*, 9, 119-139.
- Santos Rego, M.A. (1993). Escuela y trabajo ante los últimos avances en la tecnología de la información. *Revista de Ciencias de la Educación*, 154, 247-257.
- Santos Rego, M.A. et al. (2000a). *Proxecto A Ponte. Experiencia pedagógica*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela (2 Vols.).
- Santos Rego, M.A. et al. (2000b). The new information technologies and rural education in Galicia. *Context. European Education Magazine*, 24, 19-20.
- Sharan, S. (ed.) (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport: Greenwood Press.
- Simpson, J. (1986). Computers and collaborative work among students. *Educational Technology*, 26, 10, 37-44.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 5, 71-82.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2nd. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1996). Cooperative learning and student achievement. En R.E. Slavin (ed.), *Education for all* (pp. 15-57). The Netherlands: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Terceiro, J.B. (1996). *Sociedad@digit@l. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Touriñán, J.M. (1999) (dir.). *Educación y Sociedad de la Información. Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela: ICE, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J.M. (1999a). *Globalización, desarrollo y políticas regionales de IDT*. Seminario Internacional de globalización y cooperación para el desarrollo. Murcia: Cajamurcia.
- Touriñán, J.M. (1999b). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 431-453.
- Touriñán, J.M.; Rodríguez, A.; y Soto, J. (2000). Desarrollo, calidad de la educación y nuevas tecnologías. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología de la Educación*, 5, 4, 9-18.
- Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (2000). Sociedad de la información y cooperación al desarrollo: una posición de valor en los sistemas educativos. En M.A. Santos Rego (ed.), *A pedagogía dos valores en Galicia* (pp. 183-214). Santiago de Compostela: ICE, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Unesco (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.
- Vázquez, G. (1994). El profesor del futuro y las nuevas tecnologías. En P. Ortega, y F. Martínez (eds.), *Educación y nuevas tecnologías* (pp. 47-62). Murcia: Cajamurcia.
- Vinuesa, M.P. (2001). *Propuesta curricular para la construcción de valores con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer. •

- Watson, M. et al. (1998). A social constructivist approach to cooperative learning and staff development: ideas from the Child Development Project. En C. Brody, y N. Davidson (eds.), *Professional development for cooperative learning* (pp. 147-168). Albany: SUNY Press.
- Wipple, W.R. (1987). Collaborative learning: recognizing it when we see it. *AAHE Bulletin*. (Eric Document No. DE289396).

Notas

1. Para un análisis de Internet y su relación con una comunidad educativa, ver Burbules y Callister (2001).

LA SUPERDOTACIÓN Y EL GÉNERO

ANA MARÍA PEÑA DEL AGUA y
MARÍA LUZ SORDÍAZ GUTIÉRREZ*

En la sociedad actual la igualdad entre hombres y mujeres, que debería manifestarse tanto a nivel personal como profesional, es un objetivo que no ha sido alcanzado en su totalidad a pesar de los avances logrados en las últimas décadas. Frecuentemente, en nuestra sociedad, se dan actitudes de discriminación y de desigualdad en cuanto al género femenino en general y en particular, en el tema que nos ocupa. El presente artículo pretende profundizar en algunos aspectos relacionados con la superdotación y el género, por referirse a dimensiones estereotipadas que han estado presentes y que aún resultan significativas puesto que inciden notablemente en la educación real. Así consideramos importante reflexionar sobre: 1) la situación de la mujer a lo largo de la historia; 2) la superdotación femenina versus superdotación masculina; 3) las superdotadas y las ambivalencias sociales; 4) los problemas de las niñas y las jóvenes con capacidades excepcionales; 5) la importancia de la educación desde el sistema educativo y desde el contexto familiar y social.

In present society the equality between men and women, which should be exposed both in a personal and a professional level, is an aim that has not been completely reached in spite of the resulting advances in the last decades. Oftenly in our society we find attitudes of discrimination and inequality regards the female genre in general and the issue we are considering in particular. The present article is intended to go deep in some aspects related to the giftedness and the genre, as they refer to stereotyped dimensions, that have been present and appear meaningful since they have a remarkable effect on the real education. Therefore we consider of importance to reflect on: 1) the situation of women throughout the History; 2) the female giftedness versus the male one; 3) the giftedness and social ambivalences; 4) the problems of little girls and female teenagers with high abilities; 5) the importance of education both from the educational system as well as the social and family environment.

1. Introducción

A pesar de la acción educativa, económica y política emprendida en los últimos años, la discriminación del género vinculada a los roles sociales sigue presente, puesto que de forma general se continúa asignando la responsabilidad del ámbito familiar a la mujer y la del sector profesional y político al varón.

La sociedad actual exige un nuevo modelo en el que puedan participar ambos géneros en igualdad de condiciones. Potenciar la igualdad supone la aceptación de modelos que no asuman determinados estereotipos,

* ANA MARÍA PEÑA DEL AGUA es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y MARÍA LUZ SORDÍAZ GUTIÉRREZ es Licenciada en Pedagogía.

de modo que dichos modelos reconozcan las diferencias desde un planteamiento de respeto, comprensión y equidad. Creemos que un modelo que propicie la igualdad sería el más adecuado para un sistema democrático, que favorezca la igualdad entre hombre y mujer.

Si nos adentramos en el tema de las altas capacidades intelectuales, relacionadas con el género, encontramos que los estereotipos sociales se interponen en el reconocimiento y la aceptación del talento de niñas y jóvenes (Peña, 2000).

La literatura que por el momento existe sobre el tema que nos ocupa, pone de manifiesto cómo *la falta de comprensión* –tanto por parte del entorno educativo como familiar y/o social– ha sido destacada como una de las dificultades que más ha afectado al colectivo femenino. Freeman (1996a) habla de la existencia de una “barrera social invisible” que impide a las mujeres superdotadas desarrollar sus potencialidades, aumentando así considerablemente el número de personas que se encuentran en la denominación de “superdotación oculta”.

En la década de los años noventa se realizan en nuestro país una serie de estudios sobre la educación y el sexo (Grañeras, 1998; Instituto de la Mujer, 1995), entre otros, que demuestran la existencia de desigualdades en la educación recibida por los alumnos y alumnas, si se tiene en cuenta la variable género; a pesar de que la LOGSE (1990) establece en su normativa el principio de “no discriminación por razón de sexo”.

Del trabajo realizado por Padilla y otros (2001) sobre el sexismo, en los centros escolares, se desprenden algunas conclusiones que confirman la existencia de desigualdades en el contexto educativo. Dichos autores indican que las principales dificultades que aparecen a la hora de llevar a la práctica el tratamiento de la igualdad del género, y que los participantes del mismo han señalado, son las siguientes: a) falta de implicación por parte de toda la comunidad educativa y, b) la inexistencia de un proyecto que plantee esta necesidad a nivel de todo el centro escolar, lo que favorece la existencia de mensajes contradictorios entre los diferentes agentes educativos.

En cuanto al modelo didáctico a seguir debería darse, por una parte, la implicación de la comunidad educativa de modo que las diversas actuaciones y programas se realicen de forma coordinada y, por otra, un análisis de los valores sociales vigentes, introduciendo la perspectiva de género en los elementos y espacios del proceso didáctico desde una visión constructivista y de colaboración.

2. Situación de la mujer a lo largo de la historia

A lo largo de nuestra historia la mujer ha sido discriminada en todos los planos de la vida. Se ha infravalorado su capacidad para ocupar puestos de responsabilidad y se la ha relegado al papel de ama de casa, esposa y

madre, siendo aleccionada desde muy pequeña con la finalidad de una interiorización de dicho rol.

La lucha que a lo largo de los tiempos sostuvo la mujer para incorporarse al mundo de la educación, está presente en la historia de la humanidad. Han tenido que pasar muchos siglos para que dicha incorporación se hiciera posible. Aún así, no podemos olvidar que antes de que la mujer tuviera dificultades para acceder a la educación, tuvo serios inconvenientes para ser considerada un ser humano. Browman (1983) pone de manifiesto como en el año 584 d.C. un grupo de sesenta y tres clérigos debaten si las mujeres debían considerarse humanas o no; al no conseguir un acuerdo deciden someter a votación el tema motivo de discrepancia. Una vez realizada la votación dio como resultado lo siguiente: treinta y dos clérigos votaron a favor y treinta y uno en contra. De esta manera las mujeres fueron reconocidas como humanas por un voto.

En la actualidad en nuestro país la mujer tiene acceso a la educación, pero ello no garantiza que en la escuela la igualdad sea real, ya que es uno de los contextos en lo que pueden surgir problemas y donde pueden aparecer las consecuencias de los viejos y los nuevos modelos. Las instituciones docentes, a la vez que imparten las distintas disciplinas académicas, enseñan a comportarse socialmente formando a los/as estudiantes para que se adapten a las expectativas sociales acerca de su sexo. Es así como la escuela tiende a reforzar las expectativas tradicionales existentes sobre el papel femenino. Desde este punto de vista, la educación estaría contribuyendo a restringir las posibilidades sociales y personales de la mujer.

Por otra parte, las expectativas sociales, las influencias de la familia y los grupos de presión, en ocasiones, impiden que la mujer adquiera la formación necesaria para aspirar a ciertas posiciones profesionales. En la actualidad las mujeres constituyen en torno a un 45% de la población activa, casi un 80% de ellas están empleadas como personal no cualificado. A las mujeres se las considera sobremanera para desempeñar profesiones calificadas tradicionalmente de femeninas, como son los campos de la docencia para los niños y niñas de menor edad, la enfermería, el trabajo social, los servicios domésticos, etc.

Estos hechos son fácilmente explicables por las expectativas sociales que hasta hace poco se asociaban a los roles sexuales. Esta situación debe llevar a padres y profesores a prestar especial atención a los posibles conflictos que puedan surgir, especialmente en la adolescencia, entre superdotación femenina y aspiraciones profesionales.

Silverman (1986) señala que históricamente las capacidades excepcionales y el papel de la mujer han sido términos antagónicos y que los procedimientos utilizados para lograr esa identificación, favorecen el concepto del talento masculino en contraposición al concepto de superdotación o talento femenino.

A pesar de las condiciones adversas que ha sufrido la mujer a través de la historia, puede afirmarse que su situación ha experimentado un

gran cambio y que ha logrado abrir muchas de las puertas que estaban cerradas hasta hace poco más de unas décadas. Es decir, la mujer está consiguiendo una presencia cada vez mayor en aquellos ámbitos sociales donde hasta el momento no tenía representación alguna.

3. ¿Superdotación femenina versus superdotación masculina?

Las diferencias entre hombres y mujeres han sido reforzadas por un sistema social que tradicionalmente ha dicotomizado la familia, el trabajo y las interacciones sociales, en función del sexo de las personas. Una identidad femenina para las mujeres y masculina para los varones es lo que se ha considerado, de modo convencional, como la orientación ideal referida a la variable sexo. De ahí que el patrón asumido socialmente influya también en las diferencias con respecto al tema de las capacidades superiores en ambos sexos.

Halpern (1993, citado en Acereda, 2000, 165) establece la existencia de diferencias entre niñas y niños. Considera que las niñas muestran más habilidades que los niños en lo que se refiere: a) destrezas verbales; b) ausencia de problemas en la lectura; c) en el ámbito de la escritura; d) en la ausencia de dificultades para el aprendizaje. Por otra parte, considera que los niños son más capaces que las niñas en el área de aptitudes matemáticas, concretamente en: a) razonamiento matemático; b) razonamiento espacial; c) razonamiento mecánico.

Podemos observar como en este momento de la historia, la vieja polémica sobre si existen diferencias en cuanto a las aptitudes y capacidades intelectuales entre hombres y mujeres, continua abierta y sin solución definitiva por el momento. En la literatura especializada se encuentran afirmaciones que ponen de manifiesto la existencia de diferencias aptitudinales, como tal es el caso de: las mujeres muestran habilidades verbales más elevadas que los hombres, mientras que éstos destacan en las habilidades relacionadas con las matemáticas y las áreas viso-espaciales. Sin embargo, estas diferencias se deben más a estereotipos elaborados que a la verdadera realidad.

Es cierto que se pueden apreciar diferencias en las habilidades entre chicas y chicos, como ha quedado expuesto anteriormente, pero todas estas habilidades pueden ser conseguidas también por las chicas y por lo tanto, las diferencias se deberían más a causas culturales y sociales que a razones biológicas.

La diferencia existente entre los dos géneros respecto a las habilidades matemáticas produce en la actualidad muchas controversias. Aunque no se puede negar que las diferencias genéticas tienen algunos efectos, no podemos afirmar que las mujeres nacen con menos potencial para las matemáticas que los hombres, sino más bien lo que ocurre es que la sociedad ha creado una cultura donde se propicia la creencia de que las mujeres tienen menor habilidad matemática; no obstante, aunque las

diferencias genéticas entre hombre y mujer puedan ser causa de algunas características diferenciadoras, es el ambiente lo que verdaderamente marca esas diferencias.

Las teorías explicativas de carácter biologicista han intentado dejar constancia de las supuestas diferencias en relación a causas de tipo hormonal, genético o de lateralización cerebral. La investigación que hasta el momento existe, sobre las relaciones entre el procesamiento cognitivo y el funcionamiento del cerebro con los elementos hormonales o biológicos, no son suficientes para llegar a conclusiones más consistentes. Lo que sí se puede afirmar es que varones y mujeres están sometidos a experiencias de socialización muy diferentes y esto sí que influye en mayor o menor medida en el tema que nos ocupa.

Sin embargo, debemos contar con variables de tipo sociocultural para comprender de manera más real aquello que puede influir para que la superdotación femenina no se haga presente en muchas ocasiones. Garrison (1989) considera que las superdotadas pueden recibir del entorno influencias negativas que, de una u otra forma, dificultan el reconocimiento de las mismas. Algunas de estas influencias son:

1. Las expectativas conflictivas sobre su propio papel.
2. Ideas estereotipadas sobre su rol sexual.
3. Pocas amistades de capacidad similar.
4. Falta de modelos femeninos con éxito.
5. Falta de oportunidades de dirección y mando.
6. Poco apoyo familiar para tener éxito en su elección profesional, etc.

Generalmente se ha enseñado a las niñas a *aprender a perder* mediante pautas diferentes de socialización, tanto en la familia como en la escuela. De ahí que se considere fundamental el papel que juegue la familia y la escuela para poder entender el impacto de las expectativas en los patrones motivacionales de las superdotadas. Así, el modelo explicativo más razonable de las diferencias debidas al género en aptitudes y logros parece ser el referido a las presiones de socialización de los padres, profesores, compañeros y los medios de comunicación que ayudan a configurar la opinión del niño o de la niña, a lo largo del proceso de su desarrollo, sobre los intereses y conductas que son propias del su rol sexual, y que influyen en las expectativas y logros posteriores.

4. Las superdotadas y las ambivalencias sociales

El sexismo juega un papel importante en el oscurecimiento de la identificación y aceptación de las jóvenes con talento. Nuestra sociedad tiene una larga historia de ambivalencias en cuanto al género femenino y, sobre manera, respecto de las mujeres altamente capacitadas y ello hace que, en ocasiones, muchas de ellas terminen interiorizando tales ambivalencias.

Las chicas superdotadas se encuentran con una serie de problemas que les impiden resolver con éxito determinadas situaciones. Creemos que es necesario contemplar el tema de la superdotación femenina desde una perspectiva de igualdad para que puedan ser identificadas y aceptadas como tal. Muchas niñas y jóvenes están recibiendo continuamente mensajes donde se les presentan el talento y la feminidad como incompatibles, por lo que deciden pasar desapercibidas, dando lugar a la "invisibilidad personal" dentro del grupo social al que pertenecen. Al contrario que los hombres, casi todas las mujeres superdotadas han tenido que ocultar en algún momento de sus vidas sus capacidades, para sobrevivir socialmente y evitar los conflictos que pudieran aparecer entre el talento y la feminidad debido a los mensajes contradictorios que tanto en la familia como en la escuela se le vienen transmitiendo. Las superdotadas suelen ser personas que tienen una gran facilidad para interiorizar los modelos sociales y que dan una gran importancia a la aceptación social.

En general la mujer sufre una discriminación con influencias de carácter negativo ya que ha tenido que acostumbrarse, en contra de sus sentimientos, a reprimir y negar sus capacidades, su creatividad y sus propias habilidades, teniendo que desempeñar el rol que su grupo cultural le demandaba. Las mujeres superdotadas sufren una doble discriminación: como mujeres y como personas especialmente dotadas.

Existe una falta de integración de las mujeres con un alto nivel de inteligencia a causa de la presión social, de los mensajes contradictorios y de los estereotipos en los roles de género. Muchas jóvenes que descubren que son diferentes, prefieren renunciar a desarrollar sus talentos personales antes que enfrentarse a las dificultades del entorno.

Es necesario subrayar las dificultades que pueden surgir cuando se desea identificar a alumnas superdotadas, puesto que estas estudiantes manifiestan mayor adaptación social y escolar, y muestran un menor número de casos de fracaso escolar que los demás alumnos (Silverman, 1992).

Las pautas de crianza de niños y niñas son diferentes desde que nacen. A lo largo de su desarrollo, la familia va a proteger más a las niñas y a exigirles conductas que consideran apropiadas para su futuro como mujer, mientras que se muestra más permisiva con los niños partiendo de la idea preconcebida de que tienen menos peligros para desenvolverse en la sociedad. Es por ello que las niñas desde edades tempranas van interiorizando la idea de que ser varón aporta más ventajas.

La escuela, en general, espera que las chicas sean obedientes y no planteen problemas de disciplina. En cuanto al éxito escolar es mayor en las chicas que en los chicos durante la primaria y la secundaria. Sin embargo, en el paso a los estudios superiores suelen aparecer cambios a la hora de manifestar externamente lo relativo a sus capacidades intelectuales. Muchas chicas en la elección de carrera profesional actúan en función de las expectativas de los demás, tomando como referencia lo que esperan de ellas; en definitiva, irán aprendiendo a perder.

Cuando las chicas quieren escapar del “aprender a perder” y llegar al “aprender a aprender” puede suceder que se las catalogue como alumnas problemáticas y se proponga el uso de medidas que resultarían, cuanto menos improcedentes. De esta forma, es lógico que a partir de la adolescencia aparezcan diferencias bastante acusadas entre chicas y chicos en lo que se refiere a la motivación para el logro, la autoestima, las perspectivas profesionales, etc.

Reis (2000) después de analizar las dificultades que sufren en general las jóvenes y mujeres con talento, pretende dejar patente la ambivalencia que existe en la sociedad en cuanto al género femenino y para ello ejemplifica lo siguiente: *Las chicas brillantes suelen estar atrapadas entre su inteligencia y su sexo. Si por ejemplo, en clase un estudiante realiza conductas como gritar, discutir, debatir y hacer preguntas, estas conductas según sean realizadas por un chico o una chica, la interpretación, para según que personas, es muy diferente. Un chico que se porta de esta manera se le puede considerar precoz, mientras que una chica inteligente que pregunta muchas cosas puede ser considerada odiosa, agresiva, poco femenina. Estos estereotipos pueden mantenerse durante la vida adulta, como ha quedado reflejado en estudios de casos realizados. La ambivalencia sobre las mujeres inteligentes continua (p. 67).*

La confusión que en ocasiones padecen las niñas y las jóvenes, a causa de los mensajes ambiguos y de las conductas manifestadas por personas implicadas en la formación de las mismas, hace que se encuentren desorientadas y sin motivación suficiente para desarrollar sus altas capacidades.

Un hito fundamental en la historia de la mujer superdotada fue la llegada de los movimientos de liberación mediante los que se abrieron puertas cerradas hasta entonces para las mujeres, pero aunque ha habido progresos en los últimos 20 años, la cultura que predomina cambia muy lentamente y los estereotipos de género y la inflexibilidad de los sistemas de valores tradicionales agravan frecuentemente a las mujeres superdotadas con una doble carga.

En estos momentos los patrones mentales de algunas jóvenes respecto al género están cambiando. Basta una mirada al contexto universitario para darnos cuenta que ha aumentado el número de las jóvenes que cursan estudios hasta hace poco considerados masculinos. Sin embargo, todavía existen muchas chicas que eligen profesiones estereotipadas, bien debido a las presiones del grupo de iguales y la familia o al desconocimiento de modelos femeninos.

5. Factores que pueden producir problemas en las superdotadas

Entre los factores que pueden causar problemas para que las chicas puedan encontrarse con su propia realidad personal, se encuentran los siguientes:

a) *La falta de confianza en sí mismas*: Diversos estudios demostraron que tienen tendencia a responsabilizarse de lo que perciben como un fracaso o una falta de oportunidades, mientras que los hombres tienden a atribuir el éxito a la capacidad y el fracaso a la decepción, a la casualidad o a un factor externo. Aunque los padres producen el primero y más importante impacto sobre el desarrollo de la autopercepción del niño respecto a sus habilidades creativas e intelectuales, las experiencias de socialización del entorno educativo tienen también una gran influencia en la formación de este mismo autoconcepto. Para las mujeres superdotadas, las concepciones estereotipadas y no estereotipadas de los roles femeninos pueden llevar al conflicto entre quién o qué quieren ellas ser, como opuesto a quién o qué se supone que ellas son o deben ser, lo cual puede llegar a ser interiorizado como sentimientos de ansiedad y culpa dando lugar a respuestas inapropiadas.

b) *El miedo al éxito*: Este aspecto fue estudiado por Horner (1972) y se manifiesta por el posible rechazo social y la preocupación por su propia normalidad o feminidad. El miedo al éxito es considerado por muchos investigadores uno de los factores clave en la comprensión de los problemas a los que se enfrentan las mujeres brillantes. Las chicas superdotadas tienen un cierto miedo a romper las normas sociales sobre los distintos estereotipos de género y a mostrar una conducta diferente a la esperada en función de las expectativas que existen para cada sexo. El miedo al éxito puede hacer que muchas mujeres crean que si son demasiado competentes serán rechazadas por sus compañeros o no serán deseables para el sexo opuesto. Este miedo puede llevar a una pérdida de confianza en la capacidad propia, con efectos perjudiciales si ocurre especialmente antes de iniciar estudios universitarios o durante el transcurso de los mismos. En cierto sentido, la adaptación social de las chicas superdotadas va a suponer una barrera para el éxito académico y profesional.

c) *El miedo al rechazo social*: Algunas niñas superdotadas para conseguir ser aceptadas por el entorno, permiten a los padres, profesores y amigos controlar su destino, respondiendo a las expectativas de otras personas en vez de a las propias.

d) *La baja autoestima*: Para Jiménez (2001) un factor importante que puede tener repercusiones negativas sería un sentimiento de autoestima extremadamente bajo, por el cual las mujeres atribuyen su éxito a factores distintos a sus propios esfuerzos y ven su imagen exterior de persona brillante como algo innmercido o accidental. Si embargo, el fracaso, según esta misma autora, lo atribuyen a factores internos y a falta de habilidades.

e) *“Elección de Sophie”*: García Colmenares (1997), entre otros, considera que es una situación que pueden sufrir las jóvenes superdotadas, y que consiste en que si aceptan sus altas capacidades y buscan la autorrealización siendo sinceras consigo mismas, están rompiendo una supuesta regla. Si por el contrario, se preocupan más por su aspecto físico, en detrimento de sus intereses profesionales y académicos, serán aceptadas en su círculo social.

En las nuevas perspectivas de desarrollo y educación integral de las personas superdotadas se debe tener en cuenta estos y otros problemas que puedan surgir en cualquier contexto, y se hace necesario valorar los aspectos emotivos y los sentimientos, para que las mujeres dejen de ver estos aspectos como algo negativo.

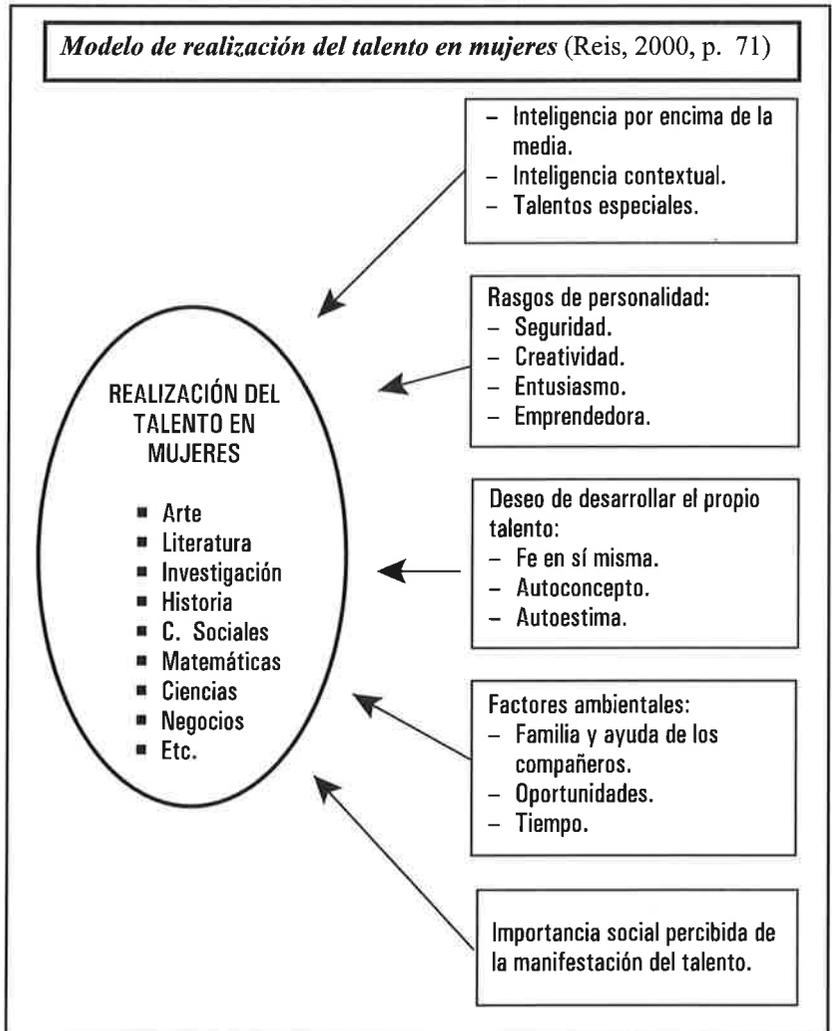
6. La importancia de la educación desde el contexto familiar, escolar y social para el desarrollo del talento

Las experiencias de las cuales parten las niñas y las jóvenes con talento pueden influenciar ayudando o entorpeciendo los rendimientos académicos y las aspiraciones futuras de este colectivo. Las superdotadas que han tenido la posibilidad de recibir apoyo en su entorno social han podido desarrollar sus capacidades y lograr un notable progreso, mientras que otras con sus mismas condiciones intelectuales, pero sin apoyo, no lo han podido lograr al encontrarse en un entorno social rígido y cerrado, donde sus iniciativas no pueden prosperar. De aquí se deduce la gran importancia de la influencia del entorno cultural en el que las personas están inmersas para que llegue a darse el desarrollo y el aprovechamiento de las capacidades excepcionales.

Por otra parte, ante situaciones tan evidentes como reales que se dan en contextos educativos, cabe preguntarse: ¿Por qué algunas jóvenes con elevada capacidad intelectual dejan de rendir en sus estudios? Reis (2000, 69) afirma que “tras el problema del bajo rendimiento existen, en las jóvenes con talento, factores de carácter cultural y ambiental que pueden llegar a influir negativamente”. Sugiere que la intervención puede ser una alternativa para atender las necesidades de estas chicas, tanto por parte de profesores y orientadores como por sus padres, “ayudándolas a tomar decisiones que reflejen sus intereses y talentos”. También alude a que una de “las mejores formas de aprender cómo superar los desafíos a los que se enfrentan las mujeres con talento, es estudiar las cualidades mostradas por aquellas que han tenido éxito”. El trabajo de Reis, aporta información sobre los rasgos e influencias que en general comparten las mujeres americanas con talento y resume las similitudes y las experiencias de las participantes, que voluntariamente decidieron desarrollar sus talentos. En el modelo de Reis, están reflejados los cuatro factores que deben aparecer implicados con el deseo de desarrollar el propio talento para llegar al desarrollo del mismo, éstos son:

1. Capacidad por encima de la media.
2. Rasgos de la personalidad.
3. Problemas del entorno.
4. La importancia social percibida por la manifestación del talento.

A continuación presentamos el modelo con los componentes más importantes que están presentes en cada uno de los factores citados anteriormente.



7. A modo de conclusión

Una rápida mirada a nuestro mundo nos deja ver como aún estamos lejos de conseguir que las jóvenes y mujeres con talento y capacidades excepcionales dispongan de las mismas oportunidades que los hombres. Los estereotipos sexuales que se refieren a las mujeres están presentes en

nuestra sociedad y se transmiten a través de distintos ámbitos culturales (medios de comunicación, libros, juegos, deportes, etc.) enviando mensajes estereotipados sobre el papel de la mujer en la vida y sobre la importancia del mismo.

Para conseguir avanzar hacia la igualdad de oportunidades es necesario que los padres y profesores trabajen desde las propias familias y desde los centros escolares y, reconozcan el desafío que tienen ante sí muchas jóvenes para desarrollar sus talentos y capacidades intelectuales, puesto que en ocasiones la relación talento y aceptación social son conflictivas y problemáticas. Familia y escuela han de dirigir sus esfuerzos conjuntamente para conseguir que las niñas, jóvenes y mujeres acepten compartir y desarrollar sus potencialidades.

Pensamos que es necesario más investigación sobre el modo de tratar a las superdotadas y también sobre el conocimiento de programas dirigidos a formar actitudes no discriminatorias.

Por último, queremos destacar como muchas de las diferencias que actualmente son aceptadas como tal, podrían reducirse con un cambio de valores y de actitudes y, muy especialmente, con esfuerzos continuados por parte de todos, para entender que las diferencias existentes en la variable género no deberían ser entendidas en términos de superioridad frente a inferioridad, sino únicamente como diferencias.

Referencias bibliográficas

- Acereda Extremiana, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Browman, M. (1983). Why we burn: Sexism exorcised. En *Humanist*, 43, 28-29.
- Freeman, J. (1996a). *Highly Able Girls and Boys*. London: Department for Education and Employment.
- García Colmenares, C. (1997). Género y superdotación: las mujeres superdotadas. En C. Martín Bravo: *Superdotados problemática e intervención*. Valladolid: SAE, 117-139.
- Garrison, C.N. (1989). The Emotional Foundation of Gifted Girls. En *Understanding our Gifted*, 2, 10-12.
- Grañeras, M. y otros (1998). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en educación en España*. Madrid: MEC-CIDE.
- Horner, M.S. (1972). Toward an understanding of achievement related conflicts in women. En *Journal of Social Issues*, 28, 157-175.
- Instituto de la Mujer (1995). *Síntesis de estudios e investigaciones del Instituto de la mujer, 1990-1994*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jiménez Fernández, C. (2001). Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, n.º 1, 7-35.
- Padilla, M.T. y otros (2001). Aplicación de la técnica Delphi al análisis del sexismo en los Centros Escolares. En *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Universidad de A Coruña, 775-780.

- Peña, A.M. (2000). La influencia socio-cultural en el reconocimiento y aceptación de las personas con alto potencial intelectual. En A. Ovejero y otros (eds.). *Aplicaciones en Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva, 317-323.
- Reis, S. (2000). Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. En *Ideación*. Número especial coordinado por Yolanda Benito. Valladolid: Centro "Huerta del Rey", 59-76.
- Silverman, L.K. (1986). Parenting young gifted children. *Journal of children in contemporary society*, 18, 72-87.
- Silverman, L.K. (1992). Desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital. En Y. Benito Mate: *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú, 165-172.

LA COMPRENSIÓN Y EL DESARROLLO DE LA EXCEPCIONALIDAD INTELLECTUAL. NECESIDAD DE TRASCENDER DEL ENFOQUE CENTRADO EN EL SUJETO AL ANÁLISIS FUNCIONAL Y DE CONTEXTO

IBIS MARLENE ÁLVAREZ VALDIVIA y
DALGYS PÉREZ LUJÁN*

En este trabajo se realiza un análisis de la definición del talento y la superdotación y de su repercusión en las prácticas educativas especializadas. Se parte de las nociones más extendidas entre el profesorado y se valoran las consecuencias negativas de estos enfoques centrados en el rendimiento. Posteriormente se comenta la propuesta de Renzulli (1978), con énfasis en el estudio multicausal del desempeño intelectual excepcional, considerando su pertinencia y sus ventajas. El análisis de este modelo conduce a las autoras a proponer algunos indicadores desde la concepción funcional del desarrollo psíquico, que permiten la evaluación de este tipo de escolares más exhaustiva y consecuentemente, más efectiva la intervención psicopedagógica.

The Understanding and Development of Intellectual Exceptionality. a Necessity of Transcending from the Subject Centered Approach to the Functional and Contextual Analysis. This paper is based on the analysis of the definition of talent and giftedness and its influence in the educational specialized practices. The analysis starts from the most extended teachers' notions of these concepts and the negative consequences of the approach centered on the academic achievement. Renzulli's proposition (1978) is commented with emphasis in the causal study of intellectual exceptional performance considering its pertinence and advantages. The model's analysis results lead the authors to propose some indicators from the functional conception of psychic development. The indicators permit an exhaustive evaluation of this type of students and consequently a more effective psychopedagogical intervention.

1. A Modo de reflexiones primarias

Desde hace algún tiempo el tema de la superdotación y el talento está teniendo una gran repercusión social en el mundo. Si bien es cierto que, a lo largo de la historia de la humanidad, todas las culturas han estado interesadas por las personas con capacidades excepcionales, las exigencias de la sociedad moderna, con el desarrollo creciente de la ciencia y la técnica, han condicionado que el problema se plantee con mayor agudeza; de manera que hoy son cada vez más los científicos que investigan el tema de la superdotación y el talento.

Sin embargo, los avances alcanzados en su comprensión no han trascendido al marco de acción del educador común, ni han tenido suficiente incidencia en la planificación escolar. En el contexto educativo las acciones

*IBIS MARLENE ÁLVAREZ VALDIVIA y DALGYS PÉREZ LUJÁN son Profesoras del Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central de Las Villas, Cuba.

se planifican para el alumno de rendimiento intelectual promedio y cuando se concibe alguna acción especial se dirige a los denominados alumnos con dificultades para aprender, con el criterio de que son los que más problemas enfrentan durante su vida escolar, al tiempo que se argumenta que los alumnos "brillantes" o "excepcionales" no necesitan una atención especial pues ya tienen suficiente éxito sin ella.

Frente a estos alumnos, el profesorado frecuentemente tiene reacciones poco adecuadas, condicionadas por estereotipos sociales, tales como: elevar las expectativas en relación al rendimiento del alumno, suponiendo que progresa por sí mismo, aumentar la presión para que sea excelente en todo y siempre; asociar la superdotación con desadaptación de forma que se esperen problemas emocionales; entre otras.

Es por ello que, contrariamente a lo que muchas veces se piensa, los alumnos que muestran un desempeño intelectual excepcional no han vivido siempre la actividad de estudio como una actividad gratificante y con sentido, y por supuesto tienen también muchas dificultades para aprender en el contexto escolar a consecuencia del desajuste percibido entre sus capacidades y habilidades intelectuales y el tipo de tareas docentes que les es impuesto desde un currículum que desconoce sus reales necesidades educativas.

Para algunos autores como Newland (1976) y Whitmore (1980), la desatención educativa a los alumnos muy capacitados es el resultado de una información incompleta e inexacta acerca de las personas excepcionalmente capaces para aprender y una falta de formación de los profesionales de la educación para identificarlos y atenderlos.

Ante esta situación se han realizado diversos estudios Khatena, (1982); Genovard, 1983; Feldhuesen, 1985; Castelló, 1990; Prieto, (1993) donde se destaca como aspecto principal la necesidad de capacitar a los profesores en cuanto a las características de estos alumnos, partiendo del principio de que el profesor que tiene un alumno con capacidad excepcional no necesita ser superdotado o talentoso, sino que ha de tener una actitud positiva y comprometerse a ayudarle en su proceso educativo.

2. El problema de la identificación del talento académico o alumno superdotado. Aproximación a la capacidad excepcional desde un enfoque funcional de la personalidad

Definir el término "superdotación y talento" no es, de hecho, una tarea fácil, ya que no existe una definición comúnmente aceptada por los especialistas en el tema.

Inconscientes de sus limitaciones, los educadores se han adherido al consciente intelectual y al rendimiento académico como criterios para la definición de la superdotación.

Cabe señalar que esta posición parte de un enfoque cognitivo limitando su conceptualización a componentes intelectuales, lo que resulta insuficiente para explicar este fenómeno. Genovard y Castelló (1990)

apuntan hacia la carga cultural y sobre todo académica de este criterio, y fundamentan que los tests de inteligencia acaban resultando una buena medida de talento académico, o, a lo sumo, de aquellos componentes intelectuales implicados en las tareas de aprendizaje cognitivo.

Respecto a los tests de ejecución, que han sido otra de las alternativas utilizadas con más frecuencia, donde se incluyen las calificaciones escolares y la evaluación directa de productos destacan que resultan especialmente útiles para la identificación, específicamente la individualizada, del talento académico, dado que suelen estar relacionados con los contenidos de los programas escolares. En este sentido, evalúan el nivel de los conocimientos o aprendizaje y no las capacidades o aptitudes, en este caso medidas indirectamente o supuestas en el rendimiento, Genovard y Castelló (1990).

A nuestro juicio, la identificación de la superdotación o de la denominada "capacidad excepcional" implica un proceso mucho más complejo que designar el estatus de los alumnos en una distribución de personas, basado fundamentalmente en el score de un test u otros criterios objetivos u observables. Su definición está extendida más allá de esas habilidades reflejadas en pruebas de inteligencia o en los logros y aptitudes propiamente académicas.

Desde este mismo presupuesto, J. Renzulli, del Instituto de Investigación para la Educación de los alumnos Superdotados (Research Institute for Gifted children, University of Connecticut, USA, 1978) propone el "modelo de los tres anillos o la puerta giratoria" que ha sido reconocido como una excelente contribución al esclarecimiento y comprensión de la configuración estructural psicológica de la superdotación humana. Esta definición es considerada hoy la más acertada, aunque lamentablemente no es la más difundida entre los maestros.

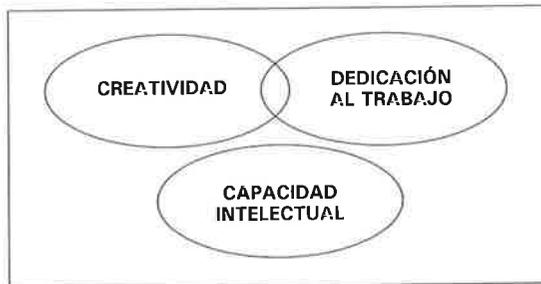


Fig. 1. *Modelo de los tres anillos.*

Como puede apreciarse en la Fig. 1, entre los componentes esenciales del modelo Renzulli incluye también la capacidad Intelectual superior a la media, que sigue entendiendo la inteligencia desde el rendimiento (como resultado y no como proceso), pero no constituye el criterio absoluto ni queda privilegiado en su modelo. La preponderancia que

habitualmente se da a la capacidad intelectual en la definición de la superdotación queda modulada al hacerse referencia a otros dos criterios: la creatividad y los factores motivacionales; entendidos todos desde una perspectiva sistémica, que sin lugar a dudas amplía la posibilidad de identificación y de evaluación de la excepcionalidad intelectual.

Genovard y Castelló (1990) manifiestan que esta combinación de aptitudes se ajusta a la relación existente entre la producción convergente (inteligencia general, lógica) y la producción divergente (creatividad).

Si bien el modelo de Renzulli enriquece considerablemente la descripción de las características de la superdotación, en nuestra opinión se mantiene la carencia teórica relativa a la cualificación de funcionamiento de estas estructuras. En el modelo las medidas continúan definiéndose cuantitativamente desde escalas que se construyen sobre la base de criterios comparativos y relativos a una población. Por ejemplo: capacidad intelectual superior a la media; alto grado de motivación y dedicación y creatividad elevada. Cuando se afirma que un alumno es superdotado y talentoso se hace referencia a que posee un nivel de rendimiento intelectual general o unas habilidades específicas excepcionales, tomando como punto de referencia el resto de los alumnos, que no están incluidos en la misma situación social de desarrollo que el alumno que está siendo evaluado.

En cualquier caso hay que admitir que el alumno superdotado presenta como principal diferencia respecto a otros un sistema de tratamiento de información mucho más eficaz y productivo, y por tanto más susceptible de ser generalizado y aplicado a diferentes campos (Castelló, 1987). Expresado en estos términos continuamos haciendo referencia a constructos extraídos desde inferencias que se basan en comparaciones.

A pesar de ello esta definición resulta interesante si tenemos en cuenta que garantiza la solidez teórica al proponer un modelo apriorístico claro, operativizando el campo de trabajo y definiendo las relaciones previstas, lo que orienta las investigaciones dirigidas a la confirmación empírica del propio modelo por una parte y al desarrollo de instrumentos y procedimientos para la selección y la estimulación de alumnos con estas características, incluye la creatividad como una variable fundamental en la configuración de la superdotación e incorpora factores volitivos y motivacionales lo que implica un enfoque multilateral e integral en el estudio de la superdotación.

Aunque el modelo define operativamente la superdotación, para el maestro sería de mucha utilidad saber cómo se concretan en el funcionamiento de los alumnos estos criterios, lo que facilitará no sólo su identificación y evaluación, sino el diseño de estrategias educativas para estimular su desarrollo. Por tanto, sin descartar la real posibilidad instrumental que ofrece esta aproximación teórica, es conveniente que avancemos hacia la especificidad de la funcionalidad del desempeño intelectual excepcional, en este sentido han resultado valiosos los trabajos sobre creatividad de A. Mitjans, el aprendizaje estratégico de Monereo y la voluntad de Z. Nieves Achón.

a) Indicadores del desempeño creativo de los alumnos con excepcionalidad intelectual

La capacidad creativa de los alumnos superdotados se expresa en la originalidad de muchas de sus realizaciones, las cuales resultan ingeniosas y poco comunes.

En relación a la creatividad, A. Mitjans (1989) plantea que es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple las exigencias de una determinada situación social en la cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad.

De acuerdo con la concepción de personalidad que se sustenta en este enfoque, coincidimos con los autores que reconocen que no es posible establecer un perfil de personalidad único, en base a rasgos, que caracterice a los individuos creativos. Realmente, la creatividad no es una cualidad general de la personalidad que se evidencia en todos los campos de acción del sujeto de forma generalizada, ni tampoco está dada por una sumatoria de rasgos y cualidades.

No se considera la creatividad como una habilidad más, sino como un complejo proceso de la subjetividad humana que tiene en su base un conjunto de recursos psicológicos que se configuran de forma específica y regulan el comportamiento creativo del sujeto.

La creatividad entonces es posible, entre otros factores, por la existencia en el sujeto de un conjunto de recursos de naturaleza cognitivo-afectiva que se configuran posibilitando la regulación de su comportamiento creativo. Ella es la expresión de la implicación de la personalidad en una esfera concreta de la actividad, el producto de la optimización de sus capacidades en relación con fuertes tendencias motivacionales donde el sujeto de la actividad está implicado como un todo.

Según A. Mitjans, la tesis que define el carácter personalógico de la creatividad consiste, en esencia, en considerarla como expresión de la función reguladora, como expresión de configuraciones personalógicas específicas que desempeñan un papel esencial en la determinación del funcionamiento creativo.

Esta tesis es fundamentada por su autora a partir de cinco elementos esenciales: (A. Mitjans, 1995b: 19).

- En la creatividad se expresa el vínculo de lo cognitivo y lo afectivo, que es la célula esencial de regulación del comportamiento por la personalidad.
- La creatividad está asociada a la presencia de un conjunto diverso de elementos estructurales de la personalidad, entre los que se destacan las formaciones motivacionales complejas, especialmente las intenciones profesionales y la autovaloración.
- La comprensión de la creatividad está relacionada con la distinción conceptual entre las categorías sujeto y personalidad, lo que permite explicar la determinación psicológica de muchos comportamientos creativos.

- La creatividad es expresión de configuraciones personológicas específicas que constituyen variadas formas de expresión sistemática y dinámica de los elementos estructurales y funcionales de la personalidad que intervienen en el comportamiento creativo.

El mayor aporte de los trabajos de esta autora se concreta en la formulación de los indicadores correspondientes a este proceso en términos de flexibilidad, originalidad, elaboración personal o reflexiva, independencia y estructuración temporal de los contenidos psicológicos.

La flexibilidad es entendida como la capacidad del sujeto para cambiar decisiones y proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias, así como cambiar alternativas de comportamiento concretas, permite a la persona reorganizar, reconceptualizar y revalorar los diferentes contenidos psicológicos de su personalidad; la originalidad como la capacidad para reflejar la realidad de manera particular creando formas nuevas, allí donde la personalidad se encuentra comprometida; la autodeterminación o independencia se refiere a la autonomía relativa dentro del marco socio-histórico mostrando una actitud inconforme y realizando tareas por su propia iniciativa. La elaboración cognitiva personalizada consiste en una elaboración reflexiva, basada en redefiniciones con carácter constructivo-proyectivo, utilizando huellas experienciales y conocimientos adquiridos. La estructuración temporal de los contenidos psicológicos es la capacidad del sujeto para organizar y estructurar los contenidos psicológicos en una dimensión futura, de tal forma que sean efectivos en el ejercicio de las funciones reguladoras de la personalidad y por último la perseverancia nos revela la posibilidad de no abandonar las tareas a las que el individuo se enfrenta, por difíciles que sean los obstáculos para su culminación.

Estos dos últimos indicadores que identifican a la creatividad se encuentran muy relacionados con el planteamiento de metas y el esfuerzo volitivo (indicadores de voluntad) respectivamente. Por lo que, para valorar la creatividad de los sujetos en un área de actividad específica, deben utilizarse tareas o problemas donde se logre, en la mayor medida posible, la implicación real del sujeto en su ejecución.

El producto creativo es considerado entonces como el resultado de un proceso donde intervienen varios elementos, entre los cuales la personalidad en su función reguladora es esencial, porque, en gran medida, son los recursos personológicos que el sujeto posee y despliega en la consecución de sus principales objetivos los que posibilitan el resultado creativo. Mientras más se implique el sujeto como personalidad en una esfera de actividad, mayores recursos personológicos utilizará y potencialmente mejores podrán ser sus realizaciones en esta área.

b) Indicadores de los factores motivacionales y volitivos

En relación con la participación de los factores motivacionales en el desempeño intelectual, encontramos aportes importantes en los trabajos de

J. Alonso Tapia (1999), donde queda demostrada ante todo la relación funcional que se establece entre la motivación de los alumnos por las tareas docentes y las pautas de actuación de los docentes. De manera que se impone una comprensión interaccionista de este elemento.

Estos estudios aportan indicadores para evaluar las diferencias motivacionales con que los alumnos acuden a las actividades docentes (Montero y Alonso Tapia, 1992). En concreto, los factores a que se hacen referencia son la disposición al esfuerzo, la motivación intrínseca, la ambición de las metas, la ansiedad facilitadora del rendimiento en contraste con el miedo al fracaso.

El alto grado de motivación y dedicación a las tareas docentes queda expresado en la posibilidad de disponer de gran cantidad de energía y de tiempo para realizar una actividad específica o resolver un problema.

Este comportamiento se relaciona necesariamente con la voluntad. La regulación volitiva implica aquellos recursos personales que le permiten al sujeto una posición individualizada frente a las exigencias sociales en condiciones que resultan difíciles para él, mediante la adopción de decisiones y el planteamiento y consecución de objetivos conscientes con dimensión futura, que le posibilitem la regulación de su comportamiento presente (Z. Nieves Achón, 1998).

Los indicadores del desarrollo de la regulación volitiva del comportamiento son esencialmente el planteamiento de metas, entendida como la representación subjetiva de la finalidad del comportamiento, donde se involucran de manera dinámica las tendencias motivacionales del sujeto, el grado de comprensión de las exigencias y la valoración de sus posibilidades personales para alcanzar la meta; la toma de decisiones, que se relaciona con la existencia de varias alternativas de comportamiento en una situación determinada, así como de su carácter plurimotivado, lo que exige la valoración de las ventajas y desventajas de las posibles elecciones y la selección definitiva de su variante de actuación, lo que implica con frecuencia la jerarquización de las motivaciones que lo orientan, después de un prolongado proceso de confrontación y elaboración.

Por último, la voluntad se define desde el esfuerzo volitivo, que se expresa en la posibilidad del sujeto para identificar la inadecuación de la energía suficiente para alcanzar la meta y/o tomar la decisión de manera que exista una disposición consciente de este para movilizar las fuerzas necesarias en función de las motivaciones esenciales, utilizando como recursos la autoestimulación consciente para operar en las situaciones que enfrenta y ante sus posibles cambios.

c) Indicadores de la elevada capacidad intelectual del alumno talentoso

La elevada capacidad intelectual es entendida como una capacidad de aprendizaje superior a la mayoría de los alumnos, pero no necesariamente como una inteligencia extraordinaria (E. Arocas, P. Martínez e I. Samper, 1994).

La capacidad de aprendizaje se relaciona con las estrategias cognitivas, según concepciones que a través del tiempo han ido ganando en relevancia al proporcionar una nueva vía teórica para atender a la diversidad (Monereo, 1990; 1993). Éstas representan modelos de variabilidad individual que permiten establecer diferencias entre las personas por el modo prevalente de percibir el medio, por sus procesos de información, por el modo de pensar, resolver problemas o actuar.

Una nueva óptica y muy actual en la concepción del aprendizaje escolar es introducida por C. Monereo y colaboradores, que en medida considerable coincide con nuestra postura teórica y metodológica orientada a comprender el desempeño intelectual desde la perspectiva histórico cultural, con énfasis en la función autorreguladora de la personalidad.

En este estudio hemos asumido sus definiciones, en tanto en ellas se pone el acento en el cómo, en el modo prevalente que tiene el sujeto de conducirse, de operar mentalmente.

Estos alumnos ante una determinada tarea de estudio recurren a estrategias que le facilitan una ejecución exitosa, ya sea debido al aprendizaje, a la experiencia del medio o a la simple práctica. El modo en que un estudiante lleva a cabo las tareas del aprendizaje son algo más que actuaciones azarosas. Responden a modos de funcionamiento mental con cierta estabilidad, aunque modificables. La estrategia es el modo, manera o forma preferente en que el sujeto percibe el medio, resuelve situaciones o actúa. El hecho de resaltar el carácter estratégico de los estilos cognitivos acrecienta las posibilidades que brinda esta vía para la atención a la diversidad dentro del ámbito educativo.

Las estrategias de aprendizaje del alumno se definen en calidad de «toma de decisiones, consciente e intencionalmente, en la cual el alumno elige y activa, de manera coordinada, aquellos conocimientos declarativos y procedimentales que necesita para cumplimentar una determinada demanda, en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce dicha demanda» (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez Cabaní, en prensa; citados por M. Paneque, 1998).

“Únicamente podemos hablar de utilización de estrategias de aprendizaje cuando el estudiante da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible” (C. Monereo, 1998: 25). De esta manera, el estudiante minimiza el número de errores previos a la solución del problema y asegurando que su respuesta sea la correcta después de un mínimo de tentativas.

“La utilización de estrategias requiere, por consiguiente, de algún sistema que controle continuamente el desarrollo de los acontecimientos y decida, cuando sea preciso, qué conocimientos declarativos hay que recuperar y cómo se deben coordinar para resolver cada nueva coyuntura” (C. Monereo, Ob. Cit.).

Este perfeccionamiento de la estrategia está muy relacionado con la función reguladora de la metacognición, cuando se convierte en objeto consciente de la actividad del estudiante y está centrada en la estrategia; de ahí que toda modificación en la misma es vista no únicamente en relación con los resultados a que conduce, sino vinculada a la serie de pasos o acciones que la conforman.

“La regulación metacognitiva implica que, en algún momento de la solución del problema, el sujeto se cuestione acerca de lo que conoce hasta ese momento, qué le falta por conocer, cómo puede obtener el conocimiento que no posee. Es necesario que surjan cuestiones relativas a cómo la conducta seguida durante la solución ha estado relacionada con el alcance de los resultados obtenidos hasta ese momento” (A. Labarrere, 1996: 75).

A la luz de esta noción se admite que el estudiante que actúa estratégicamente debe ser, en alguna medida, consciente de sus propósitos, y en función de éstos, y de las características o condiciones de la situación en la que habrá de desenvolverse, elige y coordina la aplicación de uno o varios procedimientos de aprendizaje.

Al abordar algunos factores como posibles determinantes de un comportamiento estratégico, Monserrat Palma (1997) también argumenta la relación con los factores motivacionales. Compartiendo su criterio, se entiende que existe entre ambos procesos una relación bidireccional en la que, por un lado, el nivel motivacional como condición interna propiciará la intención del alumno y el esfuerzo correspondiente en el desempeño de alcanzar determinados objetivos mediante una actuación estratégica; y por otro, la evidencia de que el conocimiento por los alumnos de las estrategias que pueden utilizar y la disposición de los recursos adecuados para tomar decisiones respecto al proceso de aprendizaje creará expectativas positivas sobre el resultado de la actividad.

En resumen, desde una nueva perspectiva del proceso de aprendizaje, de carácter intencional y propositivo, se puede concebir un aprendizaje flexible, capaz de transferirse a diferentes situaciones, dinámicas y variadas, en las que tiene lugar la actuación de profesores y alumnos en el contexto socioeducativo.

Este comportamiento involucra las capacidades de anticipación, de planificación y de autorregulación durante la actividad intelectual, las cuales no se manifiestan al margen de los restantes factores descritos como determinantes del funcionamiento excepcional.

Todos estos indicadores evaluados en su interrelación dialéctica y sistemática permiten, sin dudas, acercarnos a la comprensión del funcionamiento excepcional de los alumnos superdotados o talentosos.

Sin embargo, obsérvese que los elementos hasta aquí citados son internos del sujeto y caracterizan su desarrollo actual. Realmente, como hemos venido señalando, la detección de los superdotados resulta un proceso mucho más complejo que implica al ambiente y al potencial del alumno (Lewin y Michalson, citado por Freman, J. 1988). Por tanto,

terminaremos este análisis con la referencia a los factores externos que intervienen en el desarrollo del talento y la superdotación.

3. Condicionamientos ambientales y desarrollo próximo de los alumnos superdotados

Partiendo de reconocer que el modelo de Renzulli constituye una ampliación importante y una corrección de las definiciones ya existentes, Monks y Van Boxtell (1988) argumentan en su contra que las características descritas tienen una naturaleza estática y no tienen suficientemente en cuenta las experiencias y los procesos de socialización, formulando un modelo de la interdependencia triádica. Estos autores proponen incluir los marcos sociales específicos de la escuela, los compañeros y la familia, como se esquematiza en la siguiente figura.

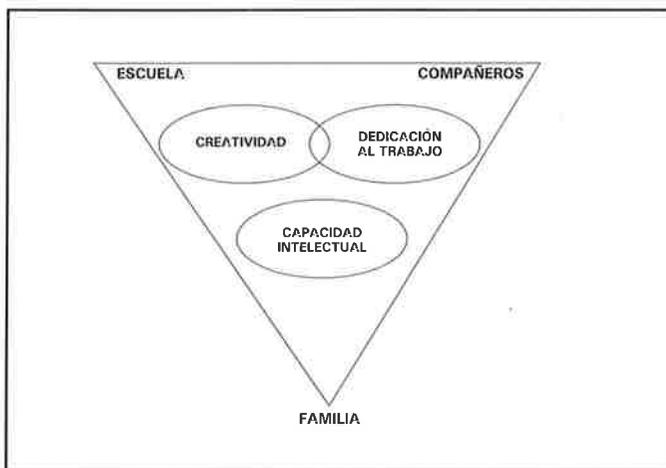


Fig. 2. Modelo de la interdependencia triádica. Monks y Van Boxtell (1988).

Es frecuente que los autores que han trabajado el tema obvien los factores relacionados con el contexto. En este sentido tenemos que subrayar que la superdotación no es resultante ni de particularidades internas al sujeto ni de las influencias del medio vistas de manera aislada. El concepto situación social del desarrollo introducido por Vigotsky y desarrollado por L. Bozchovich, resulta esclarecedor del papel que ejercen cada uno en el desarrollo psíquico. Por este término, Vigotsky (Ctdo. por Bozchovich, 1973) designó aquella combinación especial de procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que condiciona la dinámica del desarrollo psíquico y las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente peculiares.

Actualmente se está reconociendo de forma general que es poco probable que los alumnos talentosos alcancen su potencial a menos que posean los medios psicológicos y físicos para desarrollarlos; lo que implica que los recursos para el desarrollo de cualquier habilidad especial son, en sí mismos, de alguna forma parte de la sobredotación (Freeman, J. 1988). Pero el contexto es mucho más que el simple escenario de la ejecución de los productos de la mente o de la recepción de información, es parte esencial de la propia trama de la actividad psicológica.

Las condiciones externas constituyen un sistema cuyo centro son las influencias vinculadas a la posición que el superdotado ocupa entre los que los rodean y son significativas si se concretan, como ha quedado explícito en el modelo de Monks y Van Boxtel en las exigencias del maestro, las de la familia y las de sus compañeros de clase.

Como puede apreciarse la identificación del superdotado incluye necesariamente el diagnóstico de su contexto educativo, familiar y grupal: ¿qué es?, ¿qué siente?, ¿qué quiere?, ¿qué hace? y en qué ámbitos, escenarios, grupos, dentro de qué sistemas de actividad y cómo se articulan todos ellos.

El énfasis en el cómo se articulan viene dado en el concepto situación social de desarrollo, en la combinación especial de las condiciones externas y de los factores internos, pues las condiciones del medio no siempre ejercen la misma influencia sobre el desarrollo, varían en dependencia de las propiedades psicológicas formadas anteriormente a través de la cual se mediatizan.

Podemos afirmar entonces que, si queremos comprender cómo influye el medio en el superdotado, es necesario analizar en qué relación con sus necesidades se encuentra este medio, en qué medida es capaz de satisfacerlas o no.

A la vez esta concepción del desarrollo psíquico desde la obra de Vigotsky conlleva a tomar en cuenta otro factor importante que está contenido en la afirmación de que las funciones humanas en ese desarrollo cultural aparecen dos veces: una vez en el plano social, como función compartida entre dos personas (el que aprende y el que enseña), como función interpsicológica; y una segunda vez, en el plano psicológico, como función de un sólo individuo, como función intrapsicológica. La conversión de lo inter en intrapsicológico se da a través del mecanismo de la interiorización del proceso psíquico que implica la transformación de la estructura de la función, la constitución de una nueva construcción.

Al respecto Vigotsky señala que "toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos enseña que desde los primeros días de vida, su adaptación se logra por medios sociales a través de las personas circundantes. El camino que va de la cosa al niño y del niño a la cosa pasa a través de otra persona (Vigotsky, 1987). Teniendo en cuenta el carácter inicialmente exterior social de las funciones psíquicas y la importancia decisiva de la actividad conjunta en el proceso que lleva a su interiorización, resulta pertinente introducir el concepto de zona de

desarrollo próximo para la comprensión del origen y desarrollo de la superdotación. La zona de desarrollo próximo que determina la esfera de los pasajes del sujeto de lo que puede hacer solo a lo que es capaz de realizar con otro (con responsabilidad diferencial en cuanto a sus dominios simbólicos), es el momento decisivo en las interrelaciones del desarrollo y la enseñanza. Lo central es estudiar la posibilidad de que el alumno se eleve, mediante la actividad conjunta, a un nivel superior, pasando de lo que sabe hacer a aquello que aún no puede hacer sólo.

Desde este presupuesto nos arriesgamos a afirmar que lograr la eficiencia para la identificación de la superdotación incluye crear y utilizar las zonas de desarrollo próximo. Esto implica que el maestro se ocupará en su diagnóstico no sólo de los conocimientos y conductas efectivas, sino de las conductas o conocimientos en proceso de cambio. En esta indagación resulta esencial la información procedente de las interrelaciones superdotado-maestro en el proceso de ejecución durante el planteamiento y solución de las tareas diagnósticas.

O sea, la investigación no se limita a establecer el nivel de desarrollo actual del supuestamente superdotado, que constituye el umbral inferior indispensable para la enseñanza mediante las tareas que puede realizar de forma autónoma. Este nivel resulta insuficiente para determinar el estado de su desarrollo. Hay que considerar además el umbral superior conformado por aquellas funciones en proceso de maduración que nos indican por un lado el potencial del alumno y por otro las necesidades educativas que condicionarán las exigencias del medio hacia él, facilitándole externamente los mediadores para la interiorización durante el proceso educativo.

En general se suele tomar la zona de desarrollo próximo como constructo individual sin considerar que la zona de desarrollo próximo de un sujeto es una función del contexto en que vive: la investigación del contexto converge así totalmente con la del desarrollo.

La necesidad de contar con una interfaz externa e interna a la vez, individual y social, en que se produzca la distribución de las funciones psicológicas o del procesamiento, abre así el camino a un cambio conceptual profundo tanto para la idea de contexto como para la de desarrollo (Del Río y Álvarez, 1994).

4. Implicaciones metodológicas del enfoque socio histórico cultural para la comprensión y el desarrollo de la excepcionalidad intelectual

Las reflexiones teóricas que hemos añadido en este trabajo alrededor de la definición y el desarrollo del alumno con excepcionalidad intelectual, más que cuestionar el valor de la conceptualización propuesta por Renzulli, deja ver la necesidad de abordarla a partir del enfoque histórico-cultural que implica ante todo realizar el estudio del superdotado en su contexto.

Asumir el enfoque histórico cultural plantea la necesidad de proponer un camino metodológico propio acorde con los presupuestos

teóricos que la sustentan. Frente a la concepción mecanicista y dualista de la relación sujeto-entorno que subyace en los métodos experimentales del control de variables en el laboratorio o fuera de él, lo que se propone es una concepción sistémica en la que las variables no están distribuidas y articuladas entre ambos, territorializadas y repartidas en función de la actividad de todo el sistema cultural. El método con el que se aborde este nuevo campo de estudio, el sujeto en el sistema cultural, deberá incluir ese presupuesto de relación sistémica y de flujo a través de la acción y la actividad individual y compartida (Del Río y Álvarez, 1994).

Para ello en el orden metodológico el diseño de las situaciones diagnósticas deben por sus exigencias facilitar la expresión de los comportamientos comprometidos con la superdotación, establecer relaciones intersubjetivas significativas para el sujeto que a su vez permitan crear y utilizar las zonas de desarrollo próximo.

La situación diagnóstica debe, por tanto, involucrar a las personas que son significativas para el alumno, con los cuales él ha construido y construirá en lo sucesivo su consciencia a lo largo de su desarrollo.

De este análisis pudiéramos derivar las conclusiones siguientes:

- El cociente intelectual (C.I) y/o el rendimiento académico resultan insuficientes para identificar la superdotación porque esta definición se extiende más allá de las habilidades reflejadas en pruebas de inteligencia o logros académicos.
- La superdotación involucra la personalidad del sujeto al incluir factores motivacionales y volitivos.
- La identificación de la superdotación y el talento no termina con el análisis de los elementos internos al sujeto y la determinación de su desarrollo actual. Desde la perspectiva teórica del enfoque histórico-cultural el contexto y potencial del sujeto se incluyen en este proceso.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Monereo, C. (coord). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Antonijevic, N. y Chadwick, C. (1993). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la educación del futuro*. Caracas: Cinterplan.
- Arocas Sánchez, E.; Martínez Coves, P. y Samper Cayuelas, I. (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bergan, J.R. y Dunn, J.A. (1980). *El desarrollo de la creatividad*. En: *Psicología Educativa*. México: Limusa Noriega.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

- Bozchovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Pueblo y Educación.
- Castelló, A. (1987). La integración-escolar del alumno excepcionalmente dotado. En C. Monereo (ed.): *Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas especiales*. Badalona: Federación ECOM.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Del Río P. y Álvarez A. (1994): "Ulises vuelve a casa: Retomando al espacio del problema en el estudio del desarrollo". *Infancia y aprendizaje*, 66, 21-45.
- Feldhuesen, J.F. (1985). The teacher of gifted student. *Gifted Educational International*, 3, 87-93.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Santillana.
- García, E. y Pascual, F. (1994). Estilos de aprendizaje y cognitivos. En A. Puente (Ed.). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Genovard Roselló, C. y Castelló Tarrida, A. (1990). *El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción. En C. Monereo (Comp.). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Visor.
- Genovard, C. (1983): Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Educación*, 3, 27-46.
- González Rey, F. (1985): *Psicología de la personalidad*. Pueblo y Educación.
- González Rey, F. y Mitjans A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kathena, J. (1982). *Educational Psychology of the gifted*. New York: John Willey and sons.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Labarrere Sarduy, A.F. (1996). *Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López García, J.M. y Vicent Pardo, M.J. (1997). *La LOGSE y el desarrollo del currículo en la Educación Secundaria*. Madrid: Colegio Oficial de Biólogos.
- Marton, F. (1984). *The experience of learning*. Edinbrough: Scottish Academic Press.
- Mitjans Martínez, A. (1995a). *Creatividad, Personalidad y Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mitjans Martínez, A. (1995b). La escuela y el desarrollo de la creatividad. *Revista Educación*, 85 (mayo-agosto)/Segunda Epoca, 18-24.
- Monereo, C. (Comp.)(1990). *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (Comp.)(1993). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Monereo, C. (Coord.); Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Pérez Cabaní, M.L. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. México: Biblioteca del Nominalista.

- Monks, F. y Van Boxtel, H.W.(1988): Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (ed.) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. (1992). El cuestionario MAPE-II , en J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, pp. 263-280. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Morenza Padilla, L. y Terré Camacho, O. (1998). *Escuela Histórico-cultural. Educación, 93*, 2-11.
- Newland, T.W. (1976). *The gifted socioeducational perspective*. Nueva Jersey: PrenticeHall, Englewood Cliffs.
- Nieves Achón, Z.I. (1998). *Entrenamiento sociopsicológico para estimular el desarrollo volitivo en jóvenes*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Psicológicas. Santa Clara. Cuba (inédita).
- Prieto, M.D. (1993). *The teacher as mediator in learning for gifted children. Abstracts of the Papers submitted to the Third European Council for High Ability*. Volume 1. Toronto: Hoggrefe and Huber Publishers.
- Puente Feneras, A. (Comp)(1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza* Madrid: CEPE.
- Renzulli, J. (1981). What makes giftedness? Reexamining a Definition. En: *Psychology and Education of the Gifted*. Nueva York: Irvington Publishers.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*, 180-184.
- Ruiz, C. y Ríos, P. (1994). Estrategias cognitivas. En A. Puente (Ed.) *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Schmeck, R.S. (1988) *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Selmes, I. (1987) *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós.
- Stenberg, R.J. (1990). *Inllectual styles. Theory and classroom interaction*. Washington National Educación Asociation of the United States Research for better schools.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Whitmore, J. (1986): Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman, (ed): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana-Aula XXI.

LA COMPLEJA APUESTA POR EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS SORDOS

ASUNCIÓN MONSALVE GONZÁLEZ*

En el presente artículo se plantean algunas reflexiones sobre la educación bilingüe para los alumnos sordos. Esta nueva propuesta pretende, entre otros objetivos, la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos, y el acceso completo a la información curricular y cultural.

In this article some thoughts about bilingual education for deaf students will be considered. One of the objectives of this proposal is to attempt to establish a linguistic atmosphere which is appropriate to the particular forms of both cognitive and communication processing in deaf children and to provide complete access to curricular and cultural information

1. Introducción

Revisar la historia de la educación de los sordos es asomarse a controversias y enfrentamientos, a cambios metodológicos permanentes y a constantes fracasos. Podemos decir que la educación de los niños sordos, sobre todo de los sordos severos y profundos prelocutivos, ha sido y es aún hoy fuente de encendidas controversias y numerosas divergencias. Muy pocos llegan a adquirir un lenguaje oral amplio y complejo; cuando los niños sordos comienzan la educación primaria no poseen una competencia lingüística oral aceptable que les sea útil para acceder a los conocimientos escolares. Deben empezar a leer cuando, en muchos casos, no entienden bien, ni utilizan adecuadamente el habla. El lenguaje escrito podría tener un carácter compensador para facilitar el acceso de los sordos a la información y, sin embargo, es alarmante el alto índice de analfabetismo registrado en muchos sordos adultos que han quedado, de este modo, sumidos en la incomunicación cultural.

Los desacuerdos y polémicas han girado históricamente en torno a dos grandes temas: la modalidad educativa más adecuada (centros especiales / escolarización en contextos ordinarios en integración) y el sistema lingüístico más idóneo (lengua oral / lengua de signos). En otras palabras: entre formas de educación y modalidades de lenguaje, dos problemas que continuamente se identifican o asocian (Skliar, Massone y Veinberg, 1995 y Skliar, 2001). Ahora nos centraremos sólo en el segundo

* ASUNCIÓN MONSALVE GONZÁLEZ, es Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

aspecto, pero, como ya apuntara Gallaudet en el histórico Congreso de Milán, ¿debemos creer que una vez resuelto el problema del lenguaje queda resuelto, automáticamente, el problema de la educación del sordo? Aún hipotéticamente resuelto *el problema de las lenguas*, nada asegura que la discusión sobre el currículo llegue como una simple y natural consecuencia.

2. Demasiados vaivenes metodológicos. ¿Por qué tantos cambios?

Observando con detenimiento cómo ha evolucionado la educación de los sordos, podemos decir que han sido muchos los cambios metodológicos, demasiados los movimientos pendulares que han llevado a implantar, de nuevo, aquello probado con anterioridad y que resulta ser la opción opuesta a lo anteriormente experimentado. El lector interesado en este aspecto puede consultar resúmenes históricos como los de Bellés (1995) o Torres (1995).

Podríamos hablar de una primera época en la educación de los sordos (siglos XVI-XVII), poco documentada y mal conocida, que tuvo como objetivo hacer que los sordos hablasen. Es una época de fracaso en la que sordera y mudez fueron conceptos ligados. Cambia el panorama en el siglo XVIII, cuando el abad De l'Épée (1712-1789) comienza a utilizar en la educación de los niños sordos, un código formado por signos manuales de diferente origen, fomentando su uso para la comunicación entre los propios sordos. Surge así la defensa de la Lengua de Signos (LS en adelante) como lengua natural del sordo. Será éste un periodo dominado por el gestualismo. Sin embargo, el uso de un código gestual (queda aún la duda de si la estructura de este código se acercaba a la consideración actual de la LS o era algo similar al actualmente llamado Bimodal) no terminó con los problemas comunicativos y educativos de los sordos. La insatisfacción generada era tanta que en el Congreso de Milán (1880) prácticamente quedó abolida la LS como se recoge en las conclusiones del Congreso (Torres, 1995).

Por tanto, la corriente oralista encuentra en Milán su mayor defensa y, como es bien sabido, después de dicho Congreso es oficialmente aprobado el *oralismo*, relegándose en casi toda Europa la utilización de la LS en la enseñanza de los niños sordos, aunque continuó presente extraoficialmente en algunos centros. Otra consecuencia directa del Congreso fue la exclusión de los educadores sordos de las instituciones educativas (Bellés, 1995).

Dicha situación comienza a cambiar a partir de 1980, año en el que tiene lugar el Congreso Internacional de Hamburgo. Fue el momento de revisar los logros de la metodología oralista implantada en el periodo transcurrido entre ambos congresos, así como de revisar las precipitadas y poco rigurosas conclusiones a las que se llegó en el Congreso de Milán y que supusieron el rechazo de la LS. Pues bien, en Hamburgo se constata que este siglo de *oralismo* no ha conseguido superar, tampoco, las limitaciones de los sordos, generando un sinnúmero de fracasos. Esta realidad provoca

una mirada más atenta y rigurosa sobre la LS, produciéndose un movimiento pendular que lleva a su valoración y defensa.

Contribuyeron a este cambio los diferentes estudios realizados, ya en los años 60, por el lingüista –recientemente fallecido– William Stokoe, sobre el Lenguaje de Signos Americano (Stokoe, 1960). Su investigación culminó con el reconocimiento de que la Lengua de Signos Americana (ASL) es una lengua completa, poseedora de una estructura propia. Sin embargo, esta contribución no tuvo apenas repercusión en su momento. Es a partir de los años 70, cuando otros investigadores (Bellugi y Klima 1978; Klima y Bellugi 1979; Stewart, 1983; Barnum, 1984; Akamatsum y Armour, 1987; Brodesky y Cohen, 1988) continúan dicha línea de trabajo poniendo así de manifiesto que las lenguas de signos pueden transmitir, del mismo modo que las lenguas orales, información abstracta y compleja dada su riqueza estructural. Desde entonces, son muchas las revisiones y estudios que sobre el papel de la LS se han realizado, implantándose un nuevo modo de mirar y considerar dicha lengua.

En España, el interés y el cambio en la valoración de la LS tiene como punto de partida el trabajo de Marchesi (1987), en el que se aportan datos para defender la utilización de esta lengua en la enseñanza de los sordos profundos. Llevó a cabo investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de los niños sordos destacando la importancia vital del acceso, lo más temprano posible, a un lenguaje (para muchos sordos éste será la lengua de señas). Marchesi se anticipó y abogó por la escolarización de los niños sordos en determinados centros elegidos y equipados adecuadamente y, por supuesto, dotados con profesores que dominen el lenguaje signado. Actualmente, sabemos que las lenguas de signos son lenguas complejas y funcionales. Por tanto, como apunta Torres (1995:183), la importancia y actualidad del lenguaje de signos como lengua natural de los sordos profundos está fuera de discusión. Pero, no debemos obviar que sus limitaciones comienzan cuando se le exigen los mismos rendimientos que a las lenguas orales. No olvidemos que la LS no tiene una base fonética ni alfabética, que es una lengua ágrafa, sin un sistema de representación gráfica, lo que añade enormes dificultades al proceso de aprendizaje lector-escritor de los sordos que sólo conocen y usan dicha lengua. La relación de la LS con la lengua oral o escrita es arbitraria; así, no hay nada en el signo manual que indique a qué palabra oral o escrita corresponde. Por tanto, una de sus mayores limitaciones es que su estructura no contribuye al aprendizaje de la lengua oral o escrita, siendo necesario, para ello, un cambio de código. La población sorda, muy especialmente la de mayor edad, registra unos niveles muy elevados de analfabetismo funcional, tienen enormes dificultades para comprender textos escritos, lo que provoca un escaso interés por la lectura. Esto les limita, cómo no, sus posibilidades de formación, de relación, sus posibilidades laborales... en definitiva, les aísla de la información escrita en cualquiera de sus formas. Pero los problemas lectores de los sordos son otro complejo e interesantísimo asunto, en el que en estos momentos no queremos abundar.

Ahora queremos centrar la atención en valorar si la LS debe ser incorporada en el sistema educativo y cómo puede estructurarse y articularse dicha incorporación. Porque las distintas metodologías sólo se han limitado, en el mejor de los casos, a aceptar la LS, a permitir que sea utilizada entre los sordos, pero no como instrumento mediador –semiótico y cultural– en la construcción del proceso educativo.

Hay algunos aspectos ineludibles de los que, entiendo, debemos partir:

1.- La gran mayoría de los niños sordos (aproximadamente el 90%) nacen en el seno de familias oyentes que desconocen absolutamente la LS.

2.- Sistemáticamente observamos que la mayoría de los sordos prelocutivos severos y profundos, no llegan a adquirir una competencia lingüística oral lo suficientemente amplia y compleja que satisfaga sus necesidades comunicativas, que les permita el aprendizaje competente de la lectura y así, el acceso autónomo al conocimiento. Por tanto, el trabajo especializado y sistemático de la modalidad oral siendo imprescindible, es insuficiente.

3.- Además, muchos sordos necesitan, desde los primeros momentos, un código que sea más natural y accesible para ellos que la lengua oral y que les permita una comunicación fluida y completa, un desarrollo cognitivo y emocional normales (Klima y Bellugi, 1979; Wood, 1983; Loncke, 1984; Marchesi, 1987). Los mecanismos de adquisición del lenguaje que se ponen en juego cuando un niño sordo entra en contacto con la LS son prácticamente los mismos que necesita un niño oyente para adquirir la lengua oral (Volterra, Taeschner y Caselli, 1984; Stokoe y Volterra 1983). Sin embargo, es obvio que dicha lengua es utilizada por un reducido colectivo, por lo que, resulta limitada e insuficiente para sus interacciones sociales y para la adquisición de contenidos.

Por tanto, y ante este panorama, se dibuja la necesidad de una opción bilingüe, un intento de garantizar el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los sordos (Galcerán, 1998). Una fórmula que pueda permitir al niño *adquirir*, del modo más natural posible una lengua, la LS y que, igualmente, le permita *aprender*, aunque con limitaciones, la lengua oral (LO en adelante) apoyada con algún sistema complementado que deberá utilizar en sus intercambios comunicativos con los oyentes no signantes. Algunos autores abogan desde hace años por esta opción educativa. Así, Marchesi (1992) apunta que el bilingüismo (LO/LS) podría ser una fórmula adecuada para el sordo, permitiéndole hablar y entender a los oyentes que utilizan el código oral y a la vez utilizar la LS con la comunidad de sordos y también para acceder a informaciones que por vía oral no le serían accesibles dada su complejidad lingüística.

Parece pues, que para evitar tantas limitaciones comunicativas, el sordo necesitaría comprender y producir ambas lenguas de modo competente. Si esto es así, el sistema educativo deberá afrontar el reto de la educación de las personas sordas ofreciendo una propuesta bilingüe, es decir, la LO y la LS deberían convivir en el contexto educativo.

Desde hace ya más de una década se vienen realizando en Europa, y en estos últimos años también en nuestro país, investigaciones y revisiones de las LS. La consecuencia práctica, además de los hallazgos teóricos, es que se están poniendo en marcha, experiencias que apuestan por esta nueva opción educativa. Algunos planteamientos bilingües, como los llevados a cabo en Suecia, poseen ya algunas décadas de experiencia (Gotzens, A.M., 1992; Kerstin, H. 1999). Ésta, y otras experiencias españolas más recientes o incluso incipientes, fueron expuestas en el Simposio sobre *Lenguaje Escrito y Sordera* celebrado en Salamanca en 1999 (Domínguez y Velasco, 1999; Valmaseda y Gómez, 1999; Bellés y Molins, 1999).

Es cierto que en los últimos años, la lengua de signos se ha ido introduciendo poco a poco en el sistema educativo español a través del convenio entre la Confederación Nacional de Sordos y el Ministerio de Educación y Cultura. Sin embargo, existen pocos profesionales (maestros, logopedas, psicólogos o pedagogos) relacionados con el colectivo de sujetos sordos, que estén capacitados para comprenderla y utilizarla de modo competente. Esta enorme limitación (comprensible, ya que el aprendizaje de la LS puede equipararse al aprendizaje de una segunda lengua), centra la atención en un aspecto controvertido sobre el que la comunidad sorda viene haciendo hincapié: la necesaria presencia de adultos sordos en las aulas desde los primeros años de la escolarización, introduciendo así, nuevos elementos de controversia.

3. No existe un modelo bilingüe universal

Es cierto que existen colegios (incluso de corte oralista), en los que alguna persona sorda imparte alguna asignatura en LS, aunque es mucho más frecuente que los profesores oyentes se ayuden de signos (utilizando una especie de Bimodal, que poco tiene que ver con la LS) de forma no sistemática, o, podemos encontrar centros en los que se ofrecen a los jóvenes sordos, talleres de LS cuando éstos ya tienen una cierta competencia oral (ciclo superior de primaria o secundaria). Estas opciones, sin embargo, no dejan de ser *aproximaciones bienintencionadas al bilingüismo* pero nada efectivas si el objetivo es que los sordos usen de un modo funcional ambas lenguas.

Hablaremos de otra opción, el *bilingüismo simultáneo*, cuando desde el momento de la detección, el niño entra en contacto con interlocutores signantes y hablantes diferenciados. El habla suele acompañarse de Palabra Complementada (PC en adelante). En estos casos, generalmente, la LS tomará el *estatus* de primera lengua y la LO de segunda.

Otra posibilidad, es el llamado *bilingüismo sucesivo*, que ofrece, a su vez, dos opciones en función de cuál sea la lengua que se aprende en primer lugar.

1.- Se consolida más o menos la LO, introduciendo posteriormente la LS como segunda lengua.

2.- La LS es adquirida como primera lengua, cuando se ha adquirido un buen nivel se introduce la LO, a veces sólo en modalidad escrita.

Es obvio que en cada niño las dos lenguas jugarán papeles diferentes: para algunos la LS será la lengua natural, en otros casos predominará la LO y, posiblemente, existan casos de cierto equilibrio. A esto debemos sumar que, debido a los diferentes niveles de sordera y a las complejas situaciones en las que ambas lenguas entran en contacto, en la realidad nos encontramos con una enorme variedad de "bilingüismos". Pensemos, sin embargo, que en este caso los niños sordos, no se diferenciarían del resto de la población mundial que convive con dos o más lenguas. Por tanto, como otros niños bilingües, los niños sordos usarán ambas lenguas en su vida cotidiana, sin necesidad de sentir una separación artificiosa.

No hay, por el momento, un modo establecido de bilingüismo suficientemente maduro y válido para poder ser aplicado en todas las escuelas para sordos del mundo. El bilingüismo aparece como una transformación pedagógica, como un proceso sin establecer. Lo que parecen temer algunos padres, maestros y administradores educativos es que dicha transformación requiera *demasiado tiempo* o que, esta opción no consiga, tampoco, resolver los problemas del pasado.

4. Nuevas respuestas para viejas preguntas

Esta nueva opción educativa abre, sin duda, nuevas cuestiones: ¿el bilingüismo debe ser simultáneo o es más conveniente que sea sucesivo? Si el modelo elegido es simultáneo, ¿cuál es la *mezcla* adecuada, cuáles las proporciones?, ¿deben ser tratadas ambas lenguas por igual o debe primar una lengua sobre otra? Si el modelo es sucesivo ¿cuál es el orden más conveniente?, ¿cómo se va a plantear el aprendizaje de la lectura y escritura?, y un sinnúmero más de interrogantes. La inclusión del adulto sordo en las aulas se hace necesaria por razones lingüísticas y socio-emocionales pero ¿cómo regular este asunto? Sin duda, los nuevos planteamientos requieren respuestas claras y rigurosas para las cuales no siempre se está suficientemente preparado. Muchos profesionales cercanos a la sordera esperan que el bilingüismo resuelva, por fin, el acceso de los sordos al lenguaje oral y a su versión escrita, ampliando así su capacidad de autoaprendizaje, el fin de su aislamiento informativo; otros, confían que el bilingüismo permita a los sordos conseguir unos niveles escolares de igual modo y al mismo tiempo que los oyentes de su misma edad. Sin embargo, una parte significativa de los sordos no parecen entusiasmarse con estas ideas. Las comunidades de sordos están reflexionando y debaten sobre este tema. Defienden la propuesta bilingüe con un claro objetivo: que sea reconocido su derecho a la adquisición y al uso de la lengua de signos y, en

consecuencia, que se les incluya en el debate educativo, cultural, legal, etc., poder participar en igualdad de condiciones y oportunidades, pero siempre respetando y profundizando su singularidad y especificidad. Que no sea un imperativo determinado desde fuera por los oyentes. La experiencia -y la historia- les dice que las discusiones que sobre ellos desarrollan *sólo los oyentes* les han dejado atrapados durante siglos.

Mientras tanto, empiezan a aparecer en nuestro país datos experimentales que arrojan luz sobre este complejo e incierto asunto. Por ejemplo, la reciente investigación (Alonso, Domínguez, Rodríguez y Saint-Patrice, 2001) llevada a cabo con niños sordos profundos prelocutivos de entre 6 y 11 años, en un contexto educativo bilingüe: Lengua de Signos Española y la Lengua Oral con apoyo de la Palabra Complementada. Este modelo educativo fue elegido por el colegio Instituto Hispano Americano de la Palabra (Madrid) hace aproximadamente 7 años. Después de este periodo, y según los autores del citado trabajo, parece demostrado que la LS ofrece a los alumnos sordos:

- Competencia lingüística primaria.
- Conocimientos generales sobre el mundo.
- Conocimientos y experiencias previas sobre textos sociales (comprensión de *para qué se escribe y para qué se lee*).
- Estrategias de comprensión lectora (elaboración y comprobación de hipótesis o predicciones, resumir, concluir, alcanzar el significado global del texto, anticipaciones...).

Para facilitar el acceso al código alfabético, y por tanto al aprendizaje lector, fue introducida la PC como apoyo a la LO (reforzando también con ello, la percepción del habla). Los resultados obtenidos parecen mostrar, una vez más, que este sistema favorece la creación de imágenes fonológicas y el acceso al código alfabético. De este modo, el alumnado del centro puede, en general, leer y escribir *autónomamente* palabras que se encuentran por primera vez accediendo a su significado y a toda la información que el niño tenga almacenada sobre ella y no sólo a su decodificación mecánica.

Este estudio comienza a ofrecer respuestas a muchas de las preguntas planteadas en distintos foros. Recientemente, en noviembre de 2000, profesionales del mundo de la sordera y, por supuesto, parte de la comunidad sorda, se reunieron en las Jornadas sobre *La educación bilingüe del sordo*, que se celebraron en Vigo. Sólo destacamos aquí algunas de las conclusiones más interesantes:

- 1.- Tanto las Escuelas Universitarias de Profesorado como las diferentes Facultades Universitarias deberían contemplar el conocimiento de la Comunidad Sorda y de la LS en los Planes de Formación de los diferentes profesionales que se dediquen a la educación del alumnado sordo.
- 2.- A la entrada del siglo XXI, los niños sordos deben llegar a la escuela con "un lenguaje para aprender", y no llegar a la escuela para "aprender un lenguaje".

3.- Ampliación de la oferta escolar para los padres con hijos sordos, con la puesta en marcha urgente de proyectos de educación bilingüe desde los 0 a los 5 años.

4.- La puesta en marcha de estos proyectos exigirá el adecuado seguimiento y evaluación de resultados. Se considera conveniente que en un mismo centro se escolaricen varios alumnos sordos. Se denuncia la grave dispersión del alumnado sordo.

Del mismo modo, en el *I Congreso sobre Lenguaje Escrito y Sordera* (1999), diferentes autores abogaron por la posibilidad de aunar de modo complementario las aportaciones de la opción signada y de la opción oral, esto es, un enfoque bilingüe. Defender la incorporación de la lengua de signos en los centros educativos donde se formen sordos severos y profundos prelocutivos, no es en ningún caso, y de ningún modo, minimizar, negar o rechazar los beneficios que estos niños pueden obtener actualmente de los enormes avances técnicos y tecnológicos para la percepción y desarrollo del lenguaje oral (tales como los implantes cocleares o las prótesis digitales). Defender la necesidad de trabajar específica y precozmente la lengua de signos, no debe excluir *nunca* trabajar al máximo las posibilidades orales de cada uno de los alumnos.

Los planteados aquí son sólo algunos de los interrogantes y retos que una investigación conjunta entre especialistas y profesionales sordos y oyentes debe plantearse. Desde aquí, nos adherimos a una propuesta bilingüe: las dos lenguas en el contexto educativo, para lo cual, es necesaria una profunda transformación en las escuelas de sordos.

Referencias Bibliográficas

- Akamatum, C. y Armour, V. (1987). Developing written literacy in Deaf Children through analysing Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 132 (1), 46-51.
- Alonso, P.; Domínguez, A.B.; Rodríguez, P. y Saint-Patrice, J. (2001). El acceso al código alfabético en los niños sordos: papel de la Palabra Complementada en un modelo educativo bilingüe. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XXI(4): 181-187.
- Barnum, M. (1984). In support of Bilingual/Bicultural Education for deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 129 (5), 4-8.
- Bellés, R. (1995). Presentación: Modelos de atención educativa a los sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 5-18.
- Bellés, R. y Molins, E. (1999). Aportaciones a la enseñanza del lenguaje escrito desde una práctica bilingüe desarrollada en educación conjunta; en C. Domínguez y C. Velasco (coord.) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Bellugi, U. Y Klima, E. (1978). Le langage gestuel des sourds. En: *La Recherche*, 95.
- Brodesky, R. Y Cohen, H. (1988). The American Sign language/English Studies Project: A Progress Report. *American Annals of the Deaf*, 133 (5), 33-35.

- Domínguez, A. y Velasco, C. (1999). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Galcerán, F. (1998). Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII, 2, 75-84.
- Gotzens, M.A. (1992). Bilingüismo y sordera: la experiencia belga. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XII, 1, 3-9.
- Kerstin, H. (1999). La lectura y la escritura en niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación; en A. Domínguez y C. Velasco (coord.) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Klima, E., y Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Loncke, F. (1984). *Recent research on European sign languages*. Swets and zeitlinger, Lisse.
- Marchesi, A. (1987). *El lenguaje de signos en la educación del niño sordo*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marchesi, A. (1992). *5 Simposio Internacional sobre investigación en lenguaje de signos*. Salamanca.
- Skliar, C. (2001). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. www.sitiodesordos.com.
- Skliar, C.; Massone, M.I. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- Stewart, D. (1983). The use of sign by deaf children: the opinions of a Deaf Community. *American Annals of the Deaf*, 128 (7), 878-883.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure*. Silver Spring, Linstok Press.
- Stokoe, W. y Volterra, V. (1983). From gestures and vocalizations to sign and words. *III International Symposium on Sign Language Research*. Linstok Press, Inst. Psychology, CNR Roma.
- Torres, S. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Valmaseda, M. Y Gómez, L. (1999). Formar lectores: buscando caminos con los alumnos sordos; en A. Domínguez y C. Velasco (coord.) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Volterra, V., Taeschner, T. y Caselli, C. (1984). Le bilinguisme chez les enfants entendants et chez les enfants sourds. *Rev. Rééducation Orthophonique*, 22.
- Wood, D. J. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. *Infancia y aprendizaje*, 3, 201-222.

SECCIÓN TEMÁTICA: PSICOLOGÍA SOCIAL Y VIOLENCIA ESCOLAR

Esta sección temática recoge algunas ponencias de un Curso de verano de la Universidad de Oviedo sobre el tema: “Violencia en la escuela y riesgos emergentes”, impartido entre el 8 y el 12 de julio de 2002. La selección y revisión de las mismas corresponde al profesor Anastasio Ovejero, director del Curso. Su objetivo general es analizar desde el punto de vista de la Psicología social la conducta violenta en la comunidad escolar. En este sentido se propone identificar algunos de los factores implicados y de los contextos favorecedores en el desarrollo de conductas violentas. La investigación de las estrategias de violencia y actitudes marginales que emergen en relación con la problemática étnica y juvenil se conjuga con la propuesta de posibles actuaciones en el contexto social y educativo.

A modo de presentación, A. Ovejero plantea el problema de la exclusión social en la nueva era de la *globalización*, un problema cada vez más alarmante a causa del incremento de la pobreza y las desigualdades sociales “producido por la política ultraliberal del actual neocapitalismo” y que tiene su reflejo en el fracaso y la violencia en la escuela. Por su parte, M. Marín profundiza en el análisis de los aspectos psicosociales de la violencia en el contexto escolar, estudiando el concepto de violencia y sus formas, así como los factores que pueden contribuir a la disminución de los episodios violentos y el papel de los profesores en estos procesos. G. Musitu analiza el funcionamiento familiar y su incidencia en la socialización de los adolescentes, vinculándolas al desarrollo de la violencia en la escuela, y propone la colaboración y la empatía como recursos para mejorar el clima en las aulas. En el artículo que presentan los integrantes del Grupo de Investigación Psicosocial se estudia, a través de un cuestionario, la percepción que de la violencia escolar tienen los profesores asturianos de enseñanza obligatoria y cómo las conductas de los docentes pueden incidir en la adaptación de los escolares al sistema educativo. Por último, a modo de recapitulación, A. Ovejero vuelve a incidir en las diferentes categorías de exclusión social propiciadas por la globalización, vislumbrando en la escuela un escenario donde se pueden compensar las desigualdades, pero donde también pueden implantarse si no predominan la cooperación y la solidaridad.

CULTURA DE LA POBREZA: VIOLENCIA, INMIGRACIÓN Y FRACASO ESCOLAR EN LA ACTUAL SOCIEDAD GLOBAL

ANASTASIO OVEJERO BERNAL*

En la actual globalización, que no es sino un capitalismo ultraliberal, están incrementándose las tasas de pobreza y de desigualdad social, por lo que también están aumentando la violencia y el fracaso escolar. En este artículo se pretende hacer algunas reflexiones críticas sobre esta situación, analizando la posible relación entre globalización, escuela, fracaso escolar y violencia, siempre con la exclusión social como convidada –y no precisamente de piedra– en la relación entre estos fenómenos. Finalmente, se apuntan algunas posibles vías de intervención para mejorar la situación.

Palabras clave: fracaso escolar, cultura de la pobreza, violencia, globalización

Culture of the Poverty: Violence, Immigration and School Failure in the Present Global Society. Poverty rates and social discrimination are both increasing in today's globalization, -which in turn is no more than an ultraliberal capitalism- leading to an increment of violence and failure at school. This paper aims to deal critically on this issue, analyzing the possible relation among globalization, school, failure and violence, being social exclusion one of the key elements in these relationships. Some intervention strategies are also discussed.

Key words: school failure, culture of poverty, violence, globalisation.

1. Introducción: Pobreza y violencia, ¿qué violencia?

Uno de los temas que más llenan actualmente las páginas de los periódicos y los minutos de los canales de televisión y radio es el de la violencia. ¿Pero qué es violencia? ¿Y qué relación existe entre violencia y pobreza? ¿Y entre pobreza e inmigración? ¿Son los pobres o los inmigrantes quienes provocan la violencia o son las personas y grupos favorecidos socialmente quienes persistentemente dirige su violencia contra los pobres? ¿Y que papel desempeña la escuela en todo ello? Pero ¿qué significa realmente el término violencia? El *Diccionario de Sociología* de Salvador Giner y cols. (1998), dice que "violencia es aquella interacción social como resultado de la cual hay personas o cosas que resultan dañadas de manera intencionada, o sobre las cuales recae la amenaza creíble de padecer quebranto" (pág. 820). Esta definición es tan amplia que, por una parte, sólo significa algo cuando es aplicada a fenómenos concretos, por lo que resulta altamente ideológica, ya que será aplicada a unos u otros

* ANASTASIO OVEJERO BERNAL es Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Oviedo.

fenómenos según los intereses de quien la aplica, y, por otra parte, sólo adquiere plena significación cuando acudimos a las causas que la producen. Así, respecto de la primera cuestión, actualmente los medios de comunicación hablan sólo –o al menos predominantemente– de un tipo de violencia (la de los débiles contra los fuertes, por decirlo de una forma general, que también incluiría la de los dominados contra los dominantes, la de los excluidos contra los integrados, la de los que no tienen contra los que tienen, etc.), de forma que, en la escuela, se habla de los casos de violencia de alumnos contra profesores, pero no se dice nada de la violencia (generalmente no física) de profesores contra alumnos; de la violencia de ciudadanos contra policía, pero no al revés; ni de la violencia simbólica de los propios medios de comunicación, a mi modo de ver cada vez más frecuente y más grave. Ni suele hablarse de la violencia que comporta la responsabilidad de los países ricos y de las organizaciones económicas globales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, etc.) en la muerte por hambre o por enfermedades fácilmente curables de millones de niñas y niños en los países del Tercer Mundo, etc. Este asunto plantea problemas tan serios a nivel ideológico que hay incluso quienes afirman que la sola existencia de la propiedad privada supone ya un acto elemental y poderosísimo de violencia, cuando tantos millones de seres humanos no tienen absolutamente nada que llevarse a la boca. En todo caso, hay que distinguir claramente entre violencia y delito. La primera es más general que el segundo. Además, una conducta será o no será delito dependiendo exclusivamente de si aparece o no aparece en el código penal como tal. Así, cuando se habla del alto porcentaje de delincuentes entre los inmigrantes, suele ocultarse que un porcentaje de ellos lo son precisamente por ser inmigrantes "sin papeles", lo que en nuestra actual reglamentación legal constituye un delito, pero nada tiene que ver con la violencia.

En cuanto a las causas de la violencia, como puede suponerse, son numerosas y muy variadas. En cuanto a la pobreza, es evidente que está estrechamente relacionada con la violencia, al menos a dos niveles: en primer lugar, violencia de las propias estructuras sociales contra los pobres (la llamada *violencia estructural*), que los excluye de buena parte de los derechos y de las condiciones de una vida de calidad, pero también la violencia de los pobres tanto contra los no pobres como contra las propias instituciones y estructuras sociales (robos, disturbios colectivos, revueltas y revoluciones, etc.). Todo ello, desde luego, difícilmente puede ser entendido sin tener en cuenta las causas de la pobreza, causas que a menudo están relacionadas con la desigualdad y la injusticia sociales, pero que no ampliaré por alejarse de los objetivos de este escrito. La relación entre violencia y pobreza es, pues, compleja y presenta numerosas caras, desempeñando la escuela un papel central, dado que en una sociedad meritocrática como la nuestra los títulos escolares que se posean van a ser la justificación legal, social y hasta moral de las desigualdades sociales y, por ende, de la pobreza. De ahí el gran interés que los psicólogos

conservadores han tenido en mostrar la estrecha relación entre calificaciones académicas e inteligencia, tras dar por hecho la determinación genética de esta última (véase Ovejero, 2002). Basándose en el darwinismo social y en el determinismo genético, han sido muchos los psicólogos (Galton, Burt, Terman, Yerkes, Jensen, Eysenck, Herrnstein, etc.) que han pretendido justificar los privilegios de unos y las miserias de otros a partir del nivel intelectual genético de cada cual: en una sociedad democrática e igualitaria como se afirma que son las occidentales actuales (sic), cada persona ocupa en la sociedad el lugar que merece, el que la propia naturaleza le ha asignado. Por consiguiente no hay nada que hacer por evitarlo: *es el orden natural de las cosas*. Es evidentemente la ideología reaccionaria que se esconde tras tales posiciones, lo que constituye también una forma de violencia, intelectual en este caso: estamos simplemente ante un destacado caso de *racismo científico* (Ovejero, 2002). Y el racismo es también una clase de violencia. Veámoslo un poco mejor:

2. ¿Por qué fracasan en la escuela tantos niños y niñas pobres? Cultura de la pobreza y fracaso escolar

La escuela desempeña un papel fundamental en la producción de desigualdad social y, por consiguiente, de pobreza. En efecto, la escuela es la productora de títulos de competencia social que justificarán el que unos vayan a vivir mejor que otros, el que muchos queden excluidos laboralmente, etc. Y todo está sutilmente preparado para que, si se me permite simplificar un poco, generalmente sean los miembros de los grupos favorecidos los exitosos y los de los desfavorecidos los fracasados, por supuesto que con muchas excepciones, pues sin ellas quedaría al descubierto el juego de manos y la trampa que ello esconde. Más en concreto, en líneas generales quienes tienen éxito en la escuela tendrán éxito social, profesional y económico, mientras que quienes en ella fracasan, fracasarán también en el mundo social y sobre todo en el laboral y en el económico. Ahora bien, ¿por qué fracasan en la escuela tantos niños y niñas pobres? Existen básicamente cuatro posibles respuestas: La primera, que ha sido propuesta por los psicólogos genetistas (Burt, Eysenck, Jensen, Herrnstein, etc.), afirma que fracasan los niños pobres a causa de su dotación genética, que también es muy pobre: los genes, es decir, la propia naturaleza, son los auténticos responsables, por lo que nada hay que hacer. Una segunda respuesta, muy interesante aunque bastante incompleta, la dieron Rosenthal y Jacobson (1968) al defender que son las propias expectativas de los profesores, que de antemano creen que los niños pobres y/o minoritarios rendirán escolarmente mal, las que realmente producen el fracaso escolar. Una tercera respuesta, muy de moda en círculos marxistas y progresistas en los años 60 y 70, mantiene que el fracaso escolar de los pobres responde a una clara función de la propia escuela al servicio del sistema capitalista y consistente en seleccionar a las personas que van a ocupar puestos de mando y de importancia social, eliminando sutil pero

contundentemente a las personas pertenecientes a las clases trabajadoras. La cuarta postura, la que más me interesa a mí y que no es en absoluto excluyente de la segunda y de la tercera sino más bien complementaria de ellas, señala que los niños y niñas provenientes de los grupos sociales menos favorecidos poseen altas tasas de fracaso escolar porque su ambiente es muy pobre tanto a nivel biológico (nutrición, cuidados médicos, etc.) como a nivel psicosociológico (nivel educativo de sus familias, tipo de lenguaje utilizado en su contexto social, clima familiar, autoconcepto, niveles de aspiración, etc.). En resumidas cuentas, personalmente estoy de acuerdo con la tercera respuesta, pero me parece un tanto simplista si no rellenamos la "clase social" con una serie de variables biológicas y sobre todo psicosociológicas como son las apuntadas. De hecho, hoy día la pregunta que debemos hacernos en nuestro país no es tanto ¿por qué fracasan en la escuela tantos niños pobres? sino más bien: ¿por qué fracasan tantos niños de clase trabajadora incluso cuando ya no son pobres? La psicología social puede ayudar mucho a responder a esta cuestión: la escuela enseña y valora una serie de dimensiones (conocimientos, tipo de lenguaje utilizado, etc.) que son propias de las clases medias y altas y no las que son propias de las clases trabajadoras. No entro en este trabajo en un tema de gran actualidad como es que el hecho de hoy día están fracasando en la escuela también cada vez más hijos de grupos socialmente favorecidos. La explicación de este fenómeno tiene más que ver con las características de la llamada sociedad postmoderna y que podríamos resumir diciendo que el problema estriba en que tenemos una escuela moderna y unos alumnos postmodernos. En resumidas cuentas, como podemos constatar fácilmente, excepto la genetista, postura claramente ideológica y que ha sido totalmente invalidada por los datos y por los más variados estudios (véase Ovejero, 2002), las otras tres posturas están estrechamente relacionadas entre sí y tienen una base común: *la pobreza* y sus efectos (una inadecuada nutrición y una mala salud en algunos casos; problemas de estructura social en otros; dificultades psicosociológicas en todos, etc.) (véase Alonso Forteza, 1981; Birsch y Gussow, 1972; Yela, 1981; etc.). Así, la explicación de Birsch y Gussow es la siguiente (1972, págs. XIII-XIV): "La pobreza produce fracasos escolares, y como la falta de educación reduce las posibilidades de conseguir empleo, contribuye a su vez a perpetuar la pobreza, la mala salud y las desventajas sociales. Pobreza e ignorancia se refuerzan así mutuamente... La educación compensatoria, por útil que sea, no puede resolver por sí sola los problemas de educación de los pobres. Un programa serio para abolir los fracasos escolares de los niños con desventajas ha de incluir también el mejoramiento de su situación económica, su salud y su estado de nutrición... Los niños que crecen en la pobreza viven en condiciones que no sólo limitan su intelecto sino que lo destruyen físicamente. Los niños pobres padecen la mala comida, la mala higiene, el mal alojamiento y la mala atención médica. Los hogares en los que faltan juguetes y juegos son los mismos en los que abundan el hambre y la enfermedad. Ser pobre en Norteamérica y, particularmente, ser pobre

y no blanco, equivale a sufrir la opresión de todo un espectro de circunstancias físicas que, al poner en peligro la vida, el crecimiento y la salud, restringen la evolución psíquica y el potencial de educación" (véase una revisión de este tema en el cap. 9 de Ovejero, 2002). Algo similar podríamos decir de los gitanos. Y, evidentemente, endurecer las pruebas de evaluación o de selección (reválidas, repetición de curso, etc.) no sirve de mucho si no se toman medidas más profundas. Como puntualizan Birsch y Gussow (1972, pág. 251), "temíamos que los intentos de remediar el fracaso escolar de los niños con desventajas exclusivamente con la intervención de la educación pudieran muy bien fallar y, al fallar, reavivar la antigua afirmación de que estos niños son genéticamente inferiores. No dudábamos que podían aumentarse las realizaciones escolares, probablemente para la mayoría de los niños, mediante alteraciones del sistema escolar. Sin embargo, nos preocupaba que los niños repetida y excesivamente expuestos al riesgo biológico, tanto antes como después del nacimiento, probablemente no recibieran ayuda notable mediante la simple aplicación de 'más escolaridad', por temprano que se iniciara y por intensiva que se continuara". Y añaden estos mismos autores (pág. 254): "Pero, mientras persista la pobreza, el fracaso escolar de los niños pobres está ligado a ella a través de una cantidad de factores ambientales. De manera que la intervención en un solo punto tendrá inevitablemente un efecto limitado. La educación compensatoria podría equilibrar un hogar en el cual el 'ambiente cognoscitivo' es limitado, pero no puede compensar una niñez vivida con el estómago vacío".

Por consiguiente, la escuela no produce las desigualdades sociales. Cuando los niños llegan a ella ya son ricos o pobres, ya tienen un lenguaje, unos intereses, un autoconcepto, etc., que les ayudará o les dificultará a la hora de tener éxito en la escuela. Lo que hace la escuela es, por una parte, profundizar y exagerar tales desigualdades y, lo que es más importante, las *justificará*: es lógico que los pobres sean pobres porque no son capaces de rendir bien en la escuela, es decir, porque son poco inteligentes (aquí la alianza de la escuela con la psicología, en especial la psicometría del cociente intelectual, es de primera importancia para justificar científicamente el *status quo*).

Ahora bien, a medida que los tests de CI van siendo desacreditados, los propios genes están sustituyéndolos y el Proyecto (ideológico) del Genoma Humano va cobrando protagonismo. Como sugieren Nelkin y Tancredi (1989), la importancia del Proyecto Genoma Humano no radica tanto en lo que realmente puede revelar sobre biología, y si a la postre puede llevar a un programa terapéutico eficaz para curar una u otra enfermedad, cuanto en su validación y el reforzamiento del determinismo biológico así como en su intento de explicar todas las variaciones sociales e individuales. En esta misma línea se pronuncian Hubbard y Wald (1999, pág. 107): "El significado científico de la secuenciación del genoma humano es tan cuestionable como el significado científico de poner un hombre en la luna, pero tiene la misma apariencia heroica. El problema es

que, al margen del derroche de dinero y personal científico, el proyecto del genoma humano tendrá desafortunadas consecuencias prácticas e ideológicas. Aunque no explique lo que 'hacen' los genes, aumentará la mítica importancia que nuestra cultura da a los genes y a la herencia". En efecto, el modelo explicativo de los desórdenes humanos proporcionado por la nueva genética se basa en la pretensión de que "los genes determinan aspectos significativos de la anatomía humana, de su fisiología y su comportamiento. Se dice que los genes 'controlan', 'crean' o 'determinan' el desarrollo físico y psíquico de los individuos, pues el DNA es un conjunto de instrucciones sobre los procesos bioquímicos de las células de que estamos hechos. Por lo tanto, individuos 'normales' tienen genes normales, mientras que una parte muy grande de los enfermos (incluidos los que padecen una enfermedad cardíaca o un cáncer) deben sus padecimientos a secuencias anormales del ADN. El primer problema de la genética humana es, pues, identificar el gen 'de' una anomalía y aportar un procedimiento para reconocer su presencia en un individuo. Entonces, a los portadores de una herencia deficitaria se les puede aconsejar un tratamiento preventivo o una terapia que en el futuro puede incluir la sustitución efectiva del gen defectuoso por un componente normal, algo parecido a la sustitución del mecanismo de conducción en una revisión del coche. En el peor de los casos, si no hay una terapia que ofrecer, el genetista puede decir al portador del ADN defectuoso que es hora de hacer lo que le plazca" (Lewontin, 2001, págs. 174-175). De hecho, son muchos los biólogos que atacan este modelo en su base, poniendo en entredicho la afirmación de que los genes "determinan" a los organismos (Hubbard y Wald, 1999; Ho, 2001; Jordan, 2001, Lewontin, Rose y Kamin, etc.). No son los genes los principales causantes de enfermedades y muerte, sino la pobreza. Es más, con frecuencia incluso las enfermedades aparentemente genéticas son causadas por la pobreza y, por tanto, es la pobreza la realmente responsable de las muertes ocasionadas por tales enfermedades. La OMS informa de que la pobreza es la principal causa de enfermedad y muerte en todo el mundo, y que en la actual globalización están aumentando las diferencias entre ricos y pobres, tanto entre las naciones como dentro de ellas. Todavía muere más de un millón de niños al año de sarampión aunque la vacuna que podría salvarles la vida sólo cuesta 15 centavos de dólar, y los 12,5 millones de niños con menos de cinco años que mueren cada año lo hacen por falta de un tratamiento que cuesta 20 centavos o menos. "La mayoría de la gente en el mundo no muere por sus 'malos genes' sino por falta de comida, agua limpia, higiene, vacunas u otros medicamentos que no son caros" (Hubbard y Wald, 1999, pág. 278). Es la *pobreza*, pues, la principal causa tanto de las enfermedades como del fracaso escolar y hasta de la peor "inteligencia" de las personas de clase baja. Y la solución pasa, inevitablemente, por la eliminación, o al menos reducción, de esa pobreza, a través de ayudas compensatorias a los países pobres, ayudas a los pobres de los países ricos, pero sobre todo a través del aumento de los salarios. Pero la globalización sólo incrementa la pobreza y las desigualdades y, por tanto, también

incrementa el fracaso escolar. Y leyes educativas como la española, eufemísticamente llamada "de calidad", no harán sino aumentar las tasas de fracaso escolar: se pone en línea del darwinismo social del actual capitalismo ultraliberal y global.

3. Pobreza, violencia y asistencia social

Con frecuencia, y desde siempre, la pobreza ha sido asociada a la violencia de múltiples formas. En efecto, siempre el hambre llevó a la gente a intentar comer, y lo intentaron unos robando (el que alguien coja pan de una panadería sin pagarlo para dar de comer a sus hijos es un delito, mientras que tener millones de panes pudriéndose a la vez que en la casa de enfrente los niños mueren de hambre no es un delito), otros uniéndose a disturbios (que también son delitos), algunos organizándose en grupos de autodefensa como los sindicatos (que también fueron delitos) y algunos, finalmente, son delincuentes simplemente por ser pobres (ahí estuvo la "ley de vagos y maleantes" o el actual caso de los inmigrantes "sin papeles"). Por tanto, con frecuencia el propio concepto de delito es una justificación ideológica que los grupos poderosos imponen a toda la sociedad para defender sus privilegios frente a quienes no los tienen. Así fue y así sigue siendo, con la bendición del Fondo Monetario Internacional (véase Mateo, 1995): recuérdense los relativamente recientes disturbios de Estados Unidos, Venezuela, Argentina, etc. Ahora bien, para evitar ese tipo de violencia, y para conseguir que nada cambie a nivel real, los gobiernos conservadores suelen acudir a la policía y los progresistas y liberales a medidas más "humanas" y más eficaces: *la política social*, dando lugar a la llamada *sociedad del bienestar*. Personalmente, desde luego, prefiero la lucha contra la pobreza ayudando a los pobres que matándolos, lo que no es óbice para que me parezca imprescindible criticar los puntos criticables de la política de asistencia social. Así, sabemos que en los Estados Unidos el actual sistema de asistencia pública fue establecido por la Administración Johnson tras los disturbios que sacudieron a las mayores ciudades norteamericanas en los años sesenta. No era la primera vez en los Estados Unidos que el poder político reaccionaba de esa forma frente a las explosiones de cólera de los abandonados a su suerte. En un libro bien conocido, Piven y Cloward (1972), estudiando comparativamente los dos períodos, llegaron a la conclusión de que los objetos de estos programas eran la *regulación de la pobreza*, la acción sobre el mercado del trabajo y el *mantenimiento del orden público*, dicho de otra manera, una respuesta capitalista a las revueltas provocadas por la crisis y la miseria social. "Estos autores demostraron que la burguesía americana ha sostenido excepcionalmente estas políticas asistenciales en tanto en cuanto se han mostrado eficaces para el mantenimiento de la paz social... Treinta años más tarde el programa demócrata de lucha contra la pobreza (llamado proyecto de 'La Gran Sociedad') pretendía ser también una respuesta a una situación social que empezaba a ser difícilmente controlable. Dicho programa (del

cual el 'Welfare' constituye el elemento central) tenía justamente por objetivo asegurar el control del Estado Federal sobre las clases desfavorecidas" (Deneuve y Reeves, 1995, pág. 24).

Sin embargo, frente a situaciones pasadas, como los años treinta y sesenta norteamericanos, en la actual globalización, "el *pobre* asistido por el Estado ya no es una excepción *estructural* del crecimiento económico. ¡Nunca la sociedad ha sido tan rica, nunca los medios técnicos han estado tan desarrollados y, sin embargo, las condiciones de trabajo se parecen hoy a aquéllas de un pasado supuestamente acabado para siempre! La salvaje sobreexplotación de una parte importante de los trabajadores adopta formas que nos retrotraen a la edad de oro de los Nickerson que conocimos en Chicago... Las barreras que hasta el momento separaban a las *clases desfavorecidas* de las *clases medias* se esfuman con el avance de la crisis actual. El asistido prototípico era el *fracasado*, el *gandul* y el concepto de raza se identificaba con el de clase desfavorecida... Hoy, el asistido es también el que hasta ahora formaba parte de la clase (obrera) media, y muchos de los trabajadores a pleno empleo tienen salarios inferiores a las prestaciones de los asistidos. Es decir que, paradójicamente, de la asistencia pública depende un mayor número de personas y ésta cada vez es menos susceptible de ser utilizada como medio de regulación de la pobreza. Entonces, se plantea la cuestión: ¿el 'Welfare' guarda una función en el mantenimiento de la paz social? ¿Los efectos anestésicos del 'Welfare' sobre la revuelta social tienden a disiparse? Para muchos *asistidos* parece hoy evidente que el objetivo del 'Welfare' no es el de ayudarles sino el de mantenerlos dependientes, mientras que la distribución de la riqueza social continúa haciéndose en beneficio de los que más tienen" (Deneuve y Keeves, 1995, pág. 25). Esto debe constituir una parte central de la reflexión del psicólogo, sobre todo del interventivo: ¿dónde intervenir y cómo? ¿qué efectos tendrá nuestra intervención? Porque con frecuencia la intervención psicosociológica consigue unos objetivos que no son los que efectivamente se pretendía alcanzar. Habría que distinguir con claridad tres tipos de efectos de la intervención psicosociológica (o incluso de la educativa): los que dice el psicólogo social que pretende alcanzar, los que realmente quiere conseguir y los que efectivamente consigue. Y es que toda intervención psicosociológica tiene efectos políticos. Norbert Elias, Michel Foucault o Robert Castel, entre otros, nos proporcionan una serie de herramientas útiles para desenmascarar los mecanismos de poder que subyacen a toda intervención social, sea psicosociológica sea médica sea educativa o sea cual sea, dado que a menudo se convierte en un potente y eficaz instrumento de control social (véase Ovejero, 2000).

4. Raza, racismo y violencia: El inmigrante es el culpable

La actual globalización está produciendo en los ciudadanos europeos, acostumbrados como estaban a vivir durante los últimos cincuenta años con una gran seguridad (leyes de protección en el empleo, ayudas sociales

generalizadas, bajísimas tasas de inseguridad ciudadana, etc.), una profunda preocupación por la inseguridad, ahora amenazada sobre todo por los efectos de la política ultraliberal de bajar los impuestos a las empresas y a los ricos con lo que la ayuda a los necesitados en particular y a todos los ciudadanos en general está disminuyendo drásticamente. Además, y sobre todo, la política laboral dictada por las organizaciones económicas internacionales (FMI, OMC, BM, OCDE, etc.), está produciendo un intenso miedo a perder el empleo y un gran pánico al futuro. Los efectos de estos miedos especialmente el pánico al futuro, activan poderosos sentimientos psicológicos y colectivos de rechazo que están siendo desviados por el poder y por quienes están en su origen (los gobiernos ultraliberales en Europa, particularmente si son conservadores, ciertos potentes medios de comunicación, etc.) hacia el *inmigrante*, aun a riesgo de incrementar el protagonismo de las diferentes extremas derechas (en Francia, Austria, Italia, Holanda, etc.). La raza vuelve a estar en el centro del huracán europeo. La historia nos ha enseñado mucho sobre sus consecuencias. Pero mientras, se consigue el principal objetivo: evitar que los trabajadores que ven amenazada su seguridad laboral sean conscientes de dónde está realmente la causa de tal inseguridad. Además, es más fácil y cómodo echarle la culpa al inmigrante, que es débil, sobre todo si tiene algún importante rasgo que le hace saliente (piel negra, religión y vestimenta diferentes, etc.), que es algo concreto, tangible y que le puedes ver a tu lado en carne y hueso, que, por ejemplo, a la política del FMI o del BM, que son menos visibles a simple vista. Por eso se insiste tanto, incluso con datos ya no manipulados sino incluso claramente falsos, como fue el caso reciente del Presidente Aznar o del Ministro del Interior Mariano Rajoy, en identificar delincuencia con inmigración. Además de que tal relación no es correcta, es que a lo que los ciudadanos realmente tienen un miedo real y profundo es a perder su empleo y, en definitiva, al futuro. Lo que necesitamos, pues, no es expulsar a los inmigrantes, que económicamente los necesitamos, lo que realmente necesitamos es otra política global.

La raza, que es algo biológico, no existe, pero sí el racismo, que es un concepto psicossociológico construido sociohistóricamente. Es más, la propia raza no es un hecho biológico, por lo que no existe como dato biológico, pero sí como concepto sociopsicológico, constituyendo incluso la más tangible, real y brutal de las realidades. Como dice Guillaumin (1993, págs. 59-60), "que la raza sea un 'hecho natural' o no, que sea un 'hecho mental' o no, lo que sí que es hoy en día, en el siglo XX, es una realidad jurídica, política, históricamente inscrita en la realidad, y que juega un papel efectivo en las sociedades concernidas: a) Es por eso que toda invocación a la 'raza' (incluso bajo el pretexto del amor a las culturas particulares, o de la búsqueda de las 'raíces', etc.) es una orientación política, que no es y no puede ser anodina, a la vista de los hechos. Pues se trata de hechos, y no de intenciones u opiniones, como se nos quiere de nuevo hacer creer; b) Es por eso que, limitado a sí mismo, el rechazo de la noción de raza puede jugar un papel de simple *denegación*. Negar su

existencia, como intentan hacerlo las ciencias del hombre, las sociales y después las naturales, negar su existencia de *categoría empíricamente válida* es una cosa –verdadera– que no suprime para nada la realidad estatal y la realidad social de esta categoría, que no acalla para nada el hecho de que si bien no es empíricamente válida, es sin embargo *empíricamente efectiva*. Afirmar que una noción presente en el vocabulario de una sociedad, es decir, en su forma de organizar lo real, y *en su historia política y humana*, no tiene existencia real es una posición paradójica puesto que lo que es designado existe de hecho. Esta afirmación es tal vez también una tentativa de borrar el horror de esta realidad, su brutalidad insoportable: esto no puede existir. Y precisamente porque su existencia es inasumible. Ahora bien, la realidad de la 'raza' no *es* en efecto bionatural, no *es* en efecto psicológica (una especie de tendencia innata del espíritu humano para designar en el otro un ser natural...), y sin embargo *es*. Pues no es sostenible pretender que una *categoría* que organiza Estados (el Tercer Reich, la República surafricana, etc.), que está inserta en la Ley, no exista. No es sostenible pretender que la categoría que es la causa directa, el principal medio a través del cual se asesina a millones de seres humanos, no exista. Pero este lento trayecto del conocimiento intelectual que manifiestan los esfuerzos sucesivos y acumulados de elucidación permite distinguir que se trata de una categoría *social* excluyente y criminal. Poco a poco se le van quitando los velos que la escondían".

Y por ello, porque no tiene nada que ver con las razas, el racismo se aplica igualmente a grupos étnicos y a grupos sociales, se aplica, en definitiva, al *pobre*: ambos tipos de racismo se basan en los mismos mecanismos, a saber, "una combinación de segregación social –*apartheid*– y de exclusión simbólica –*estigmatización*–" (Grignon, 1993, pág. 23). Y añade Grignon (pág. 27), "el racismo de clase y el racismo denominado ordinario son dos formas diferentes de un mismo mecanismo: encontramos, en el interior de una misma sociedad, manifestaciones de etnocentrismo cultural y de exclusión análogas a las que se observan entre sociedades coloniales o hegemónicas y sociedades colonizadas. Sea cual sea la relación de dominación, los dominantes son espontánea y ciegamente refractarios al relativismo cultural. El racismo no se contenta simplemente con una desvalorización –incluso sistemática– de la cultura del Otro: naturaliza todo aquello que él convierte en diferencias porque no puede admitir que es él también el indígena de una cultura entre otras. Racismo de tipo A y racismo de clase se entrelazan: el emigrado es excluido a la vez porque es extranjero, porque procede de un país pobre y menospreciado, y porque forma parte, en general, de las capas más bajas de las clases populares".

Ahora bien, en este racismo y esta xenofobia, que tanta exclusión social produce, la escuela desempeña un papel protagonista, dado que es ella la que produce los mecanismos de selección, de eliminación y de exclusión (Guignon, 1993, págs. 25-26): "Los jóvenes procedentes de las clases populares (agricultores, obreros, empleados) continúan estando infrarrepresentados entre los estudiantes. Y ello todavía de forma más

evidente en las secciones y en las filiales que permiten el acceso a las clases dominantes (bachilleratos científicos, preparación a las Grandes Escuelas, facultades de Medicina...). Además el sistema de exámenes y de oposición crea discontinuidad social; transforma las diferencias de grado (unas décimas) en diferencias de naturaleza entre los que son eliminados y los que son seleccionados. De este modo, un sistema de pertenencia y de intención meritocráticas contribuye a la constitución de 'élites' fundadas en el principio aristocrático de la ruptura, radical e irreversible, entre los que forman parte de esas élites y los otros. A la seguridad de clase de los elegidos, entre los cuales los 'herederos' procedentes de las clases dominantes o de las fracciones cultivadas de las clases medias siguen estando fuertemente sobrerrepresentadas, se añade una seguridad de casta que caracteriza, bajo formas diversas, al antiguo alumno de la Escuela Nacional de Administración, al Politécnico, al 'Normalien', íntimamente convencidos de su pertenencia a una especie de raza superior...". Y si el sistema escolar consiguió en el pasado dar naturaleza de hechos cuasibiológicos a las categorizaciones y exclusiones sociales que él mismo producía dentro de la propia población de un país europeo, ¿qué será ahora en el caso de los inmigrantes? O mucho cambia la escuela o se convertirá, en última instancia, en el principal instrumento para justificar la exclusión social de millones de personas en Europa.

5. Conclusión

Como diría Michel Foucault, el racismo es una construcción sociohistórica. "El yonki, el gay, el negro, no existen, son productos culturales, sociales. Existen los discursos que inventaron al yonki y sus tópicos (el mono terrible, la adicción automática, el vivir colgado), al homosexual (el afeminado, el desviado, el perverso, el anormal, el vicioso, el enfermo mental), al negro (los discursos sociológicos sobre la existencia de las razas y sus jerarquías" (Sáez, 1995, pág. 39).

"Desgraciadamente la atención de la opinión pública se centra en esos seres delgados y enfermizos que pueden atracarnos en el metro para conseguir una dosis de matarratas. No se presta mucha atención a que los representantes de la ley y el orden participen de la barbarie a escala mucho mayor... Estos no son problemas sociales, no producen 'alarma social', preocupa más que un yonki ataque a un señor y le robe 5.000 pesetas en la Gran Vía. Habría que preguntarse cómo se genera esta percepción de lo que es un problema social. Existe una grave confusión de causas y consecuencias. Hay que distinguir distintos momentos: *Primero*: cómo un discurso -o varios- se inventa en una época y en una sociedad dadas un colectivo o una identidad (el negro, el gay, el delincuente, el yonki, etc.). En realidad estas identidades son totalmente ficticias, pero eso no importa. No existe ningún fundamento biológico de las razas en los seres humanos, ni fronteras en las opciones sexuales, ni tendencias innatas a la delincuencia, ni hay problemas sociales si las drogas son libres, pero está prohibido hablar

de ello. Por supuesto estos discursos están ligados al poder, incluso se podría decir que, en su difusión y en su diversidad, son el poder (Foucault). *Segundo*: se atribuyen al colectivo inventado una serie de propiedades, conductas, hábitos, costumbres 'innatas', 'naturales'. *Tercero*: se juzga moralmente a ese colectivo, se le califica de anormal, de peligroso, se le persigue, castiga y margina. Se aplica la violencia física, mental, legal y social contra ellos. Se les culpa de todos los males de la sociedad. *Cuarto*: a consecuencia de esa segregación, algunas de las personas del colectivo, efectivamente, se empobrecen y se embrutecen, y se agrupan en guetos por exclusión. *Quinto*: el discurso inicial constata esta última situación (borrando el proceso de su producción) y encuentra precisamente en ella su legitimación: ¡mirad, ese colectivo existe (Harlem, el ambiente, la cárcel), y sus propiedades son tales y como suponíamos!" (Sáez, 1995, págs. 40-41).

En resumidas cuentas, somos nosotros los que, categorizando, construimos y creamos ciertas categorías sociales, pero enseguida se nos olvida que fuimos nosotros quienes las hicimos, dando por sentado que constituyen *el orden natural de las cosas*, que fue la propia naturaleza quien las creó. Ése fue el caso, por no poner sino sólo un ejemplo paradigmático, de la psicometría del cociente intelectual (véase Ovejero, 2002): fueron la escuela y los tests de inteligencia, junto con la pobreza real de ciertos grupos sociales y/o étnicos, quienes construyeron el bajo CI y el fracaso escolar de los niños y niñas de tales grupos. Pero se nos quiere hacer creer que lo único que ellos hicieron fue medir lo que previamente la naturaleza había establecido. De ahí que los psicómetras del CI (Burt, Jensen, Eysenck, y sobre todo Herrnstein y Murray, 1994) defiendan la inutilidad de toda intervención dirigida a la mejora de la inteligencia de esos niños y niñas así como a la reducción sustancial de sus fracasos escolares. Digámoslo claro: sí puede intervenir con éxito e incluso estamos obligados a ello. Y la mejor y más eficaz forma consiste justamente en eliminar las causas que produjeron esos cocientes intelectuales bajos y esos fracasos escolares, que no fueron otras (evidentemente habría que matizar mucho y explicar muchas otras cosas) que la injusticia y las desigualdades sociales que, producidas por una muy concreta política económica y social, llevan a su vez a unos salarios bajos, a la pobreza, a unas mayores tasas de enfermedad, etc., que, con el tiempo, irán creando unas aptitudes, unas actitudes, unos autoconceptos o unos usos lingüísticos (vocabulario, etc.) adecuados para tener éxito en la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Forteza, J. (1981): Inteligencia y medio ambiente. En F. Jiménez Burillo (Ed.): *Psicología y medio ambiente*, pp. 123-150. Madrid: Centro de Estudio de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente.
- Birch, M.G. y Gussow, J. (1970): *Disadvantaged children: Health, nutrition and school failure*. Nueva York: Harcourt (trad. cast. en Ed. Interamericana, 1972).
- Castel, R. (1995): De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Deneuve, S. y Reeves, Ch. (1995): El modelo norteamericano: Reflexiones sobre los mecanismos de control social. *Archipiélago*, 21, 23-26.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (Eds.) (1998): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Grignon, C. (1993): Racismo y etnocentrismo de clase. *Archipiélago*, 12, 23-28.
- Guillaumin, C. (1993): "Ya lo sé, pero.." o los avatares de la noción de raza. *Archipiélago*, 12, 52-60.
- Herrnstein, R.J. y Murray, C. (1994): *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.
- Ho, M.W. (2001): *Ingeniería genética: ¿Sueño o pesadilla?* Barcelona: Gedisa (original, 1998).
- Hubbard, R. y Wald, E. (1999): *El mito del gen*. Madrid: Alianza (original, 1997).
- Jordan, B. (2001): *Los impostores de la genética*. Barcelona: Península (original, 2000).
- Lewontin, R.C. (2001): *El sueño del genoma humano y otras ilusiones*. Barcelona: Paidós (original, 2000).
- Lewontin, R.C., Rose, S. y Kamin, L.J. (1987): *No está en los genes: Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica (original inglés, 1984).
- Mateo, C. (1995): El beso del FMI. *Archipiélago*, 21, 17-21.
- Nelkin, D. y Tancredi, L. (1989): *Dangerous diagnostics: The social power of biological information*. Nueva York: The Basic Books.
- Ovejero, A. (2000): Necesidad de una nueva psicología social: Perspectivas para el siglo XXI. En A. Ovejero (Ed.): *La psicología social en España al filo del año 2000*, pp. 15-39. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2002): *La cara oculta de los tests de inteligencia: Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Piven, F.F. y Cloward, R. (1972): *Regulating the poor: The foundations of Public Welfare*. Nueva York: Vintage Books.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980): *Pigmalión en la escuela*, Madrid: Marova (original, 1968).
- Sáez, J. (1995): Sida y pobreza. *Archipiélago*, 21, 37-43.
- Yela, M. (1981): Ambiente, herencia y conducta. En F. Jiménez Burillo (Ed.): *Psicología y medio ambiente*, pp. 69-104. Madrid: Centro de Estudios de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente.

ASPECTOS PSICOSOCIALES DE LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

MANUEL MARÍN SÁNCHEZ*

En este trabajo se expone un acercamiento al problema de la violencia en los contextos educativos. Realizamos un análisis de los diferentes modos de estudio de la violencia, para centrarnos posteriormente en una **análisis del comportamiento violento** desde la perspectiva psicosocial. Se examina el problema de la **violencia juvenil y su tipología** con alusiones a estudios realizados en este campo. El **marco central del trabajo** lo constituye entorno escolar analizando las causas y motivaciones de los comportamientos violentos y las características de los ambientes que favorecen la aparición de la violencia. Concluye el trabajo con el análisis de los factores que pueden disminuir los episodios violentos, centrándose en las características del clima social en la escuela y en las características del profesor.

Palabras claves: Violencia, clima social, agresión, violencia escolar

Psychosocial aspects of violence in school. In this work an approach is exposed to the problem of the violence in the educational contexts. We carry out an analysis of the different ways to study the violence. We carry out an analysis about the violent behavior from the perspective psicosocial. The problem of the juvenile violence is examined and its class with allusions to studies carried out in this field. The central mark of the work constitutes the school environment analyzing the causes and motivations of the violent behaviors and the characteristics of the atmospheres that favor the appearance of the violence. Concludes the work with the analysis of the factors that can diminish the violent episodes, being centered in the characteristics of the social climate in the school and in the characteristics of the professor.

Key words: Violence, social environment, Aggression, School Violence.

Son ya varias las décadas en las que se viene insistiendo, desde distintos foros de opinión, el alarmante problema que supone la violencia en las escuelas. En los últimos tiempos los medios de comunicación de masas vienen reflejando un creciente aumento de la violencia en las capas más jóvenes de la población, con episodios violentos protagonizados por personas cada vez con menos edad y de distinta condición socioeconómica o de género. Ante la evidente preocupación por este fenómeno social, los distintos agentes sociales se plantean la urgente necesidad de implementar recursos que palien la necesaria disminución de estos comportamientos asociales y el encauzamiento de las conductas juveniles, principalmente, por senderos más acordes con la convivencia normativa de la sociedad. El

* MANUEL MARÍN SÁNCHEZ es Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Sevilla.

interés suscitado en las distintas instituciones sociales por el tema de la violencia juvenil se patentiza en la creciente urgencia por desarrollar estudios coadyuvantes en el esclarecimiento de las causas y factores que inciden sobre los comportamientos violentos en las poblaciones juveniles, en un intento de comprender el fenómeno y plantear programas de intervención encaminados a prevenir las conductas asociales y violentas con el fin de propiciar una pacífica convivencia en los estratos más jóvenes afectados por esta lacra social.

Nuestra aportación al análisis de esta problemática se sitúa en el examen teórico y práctico de los antecedentes del problema, desde las distintas vertientes de la ciencia psicosocial. Realizaremos algunas consideraciones sobre el concepto diferencial del comportamiento violento y agresivo. Examinaremos el concepto de violencia juvenil y expondremos su tipología con alusiones a los estudios más recientes realizados en nuestro país. Nuestro marco central lo constituirá el entorno escolar, donde pormenorizaremos las causas y motivaciones de los comportamientos violentos, la caracterización del alumno agresivo y los factores de riesgo que condicionan su aparición y actuación. Concluiremos nuestro análisis con unas propuestas para paliar tanto la incidencia de conductas violentas como para minorar sus efectos en el contexto educativo.

1. El problema de la violencia en la sociedad

La tipología de la conducta violenta ha superado en los últimos tiempos las previsiones y clasificaciones que se hicieron en los primeros estudios etológicos (Lorenz, 1966) o psicoanalíticos (Freud, 1920), hemos asistido a un crecimiento tanto del espectro de las conductas violentas con la consiguiente diversidad de taxonomía. Desde formas simples de violencia como la conducta verbal, producto de la irritabilidad momentánea o la ira, hasta formas más sofisticadas como la tortura política, pasando por la violencia de género o sexual, con sus espurias formas de expresión, a las prácticas violentas del crimen organizado, bien sea por grupos minoritarios o mayoritarios, la diversidad de conductas y comportamientos violentos nos pone frente a una realidad cada vez más cruda de la que no es ajena cualquier sociedad, aunque su expresión en algunas de ellas esté especialmente localizada en determinados estratos sociales.

Sin embargo, no nos podemos inhibir ante la trágica realidad de la contemporaneidad de la violencia en una sociedad diversa y a la vez globalizada en sus formas de expresión conductual; donde la limpieza étnica, el maltrato infantil, el abuso de las “fuerzas del orden” con el empleo de medios violentos como formas persuasivas para la corrección de infracciones puntuales de alteración de la normalidad ciudadana, la solución mortal de conflictos sociales, mediante bombardeos indiscriminados, las masacres de etnias o grupos disidentes, constituyen parte de un largo etc que convierten a nuestra sociedad en un claro reflejo de la falta de recursos psicosociales con que se enfrentan los organismos, instituciones o

individuos cuando se ven inmersos en situaciones conflictivas. La irracionalidad de los procedimientos de actuación para solucionar los conflictos da pie a muchos para fundamentar las causas innatas o biológicas de la conducta violenta, olvidando elementales enfoques psicosociales donde el análisis multidimensional constituye el pilar central de un acercamiento desde el interaccionismo al problema de la violencia humana. Esta heterogeneidad conductual de los episodios violentos impide una precisa evaluación epidemiológica. Sin embargo, los estudios realizados en distintos ámbitos sociológicos, bien sean en áreas metropolitanas, zonas rurales, áreas deprimidas, o en los distintos países con problemáticas segregacionistas de distinta índoles, ponen de manifiesto que la violencia ha aumentado en sus formas y facetas de expresión, lo mismo que lo hace la intensidad y la severidad de los actos violentos. En este sentido, la máxima expresión del acto violento es el homicidio, procedimiento violento que ha aumentado en las últimas tres décadas, tanto a escala mundial como en gran parte de los países desarrollados. En los Estados Unidos ha aumentado considerablemente la proporción de homicidios en varones juveniles; al tiempo que se pone de manifiesto la incidencia de factores de riesgo interrelacionados entre sí y asociados con colectivos étnicos –raza negra principalmente– niveles socioeconómicos y culturales deprimidos (CDCP, 1993).

Un estudio encargado por el gobierno de los Países Bajos sobre las acciones violentas en la comunidad europea (Pfeiffer, 1998) puso de manifiesto el incremento de los índices de violencia juvenil desde la mitad de la década de los ochenta hasta principios de los noventa. En el trabajo se señala que, en líneas generales, fueron jóvenes las víctimas de los delitos comunes violentos perpetrados por otros jóvenes; además, los índices de victimación de adolescentes, de edades comprendidas entre los 14 y 21 años, crecieron desde el 300 por 100.000 en 1984 al 750 por 100.000 en 1995 aproximadamente. Es posible pensar que este incremento se debe a la tendencia general de los índices de violencia en nuestra sociedad, pero los datos manifiestan que en ninguno de los países estudiados se incrementó el índice de delitos de adultos de forma paralela al de los jóvenes. Es pertinente, por tanto, pensar que el fenómeno de la violencia juvenil, si bien no es independiente de la violencia que vive en la sociedad en su conjunto, no puede simplificarse como parte de una tendencia general.

A pesar de que las sociedades actuales son mucho menos violentas y brutales que las precedentes, tanto la delincuencia como las actitudes violentas de la juventud tiende a aumentar. Del mismo modo se aprecia un decremento en la edad de agresores y víctimas, ambos pertenecen cada vez más a sectores más jóvenes de la población. Las estadísticas internacionales registran un incremento en las cifras de delincuencia juvenil. En EEUU, (AA, 1995; Calahan, y Rivara, 1992) donde la tasa anual de homicidios triplica la de Europa, los homicidios perpetrados por gente joven han aumentado el 154% en los últimos diez años. Un estudio realizado entre chicos de 13 a 18 años de escuelas públicas de Chicago puso de manifiesto

que el 45% de los estudiantes había sido testigo de un asesinato, el 61 % de tiroteos y el 47% de un asalto con armas blancas y a puñaladas; la cuarta parte de la población juvenil había presenciado estos tres tipos de actos delictivos. Si bien la población entre 15 y 20 años representa menos de un 10% de la población total de EEUU, constituye el 35% de los casos de detención por comisión de crímenes violentos. En Inglaterra, los menores de dieciocho años son responsables de una quinta parte de los delitos. En España, se produjeron en el año 1994 un total de 22.500 detenciones de menores de dieciocho años y más de la mitad de los delitos juveniles supusieron algún tipo de violencia física o intimidación (Rojas, 1995).

Por otra parte, parece evidente que el fenómeno de la violencia juvenil adopta actualmente unas características diferentes a las de otras épocas:

Cada vez es más frecuente encontrar chicos y chicas procedentes de familias aparentemente normales y de clase media que recurren al uso de la fuerza de manera gratuita. La incidencia de actos violentos se da como más profusión entre los estratos económicos muy bajos y los muy altos, con diferencia significativas entre los niveles medios (Marín Sánchez, M.; Rivero, M. y otros, 2002).

Junto con las conductas vandálicas de las bandas de jóvenes y las conductas delictivas sancionables por la ley, la conducta turbulenta, la desobediencia y las actitudes desafiantes de los jóvenes son motivo de preocupación: los maestros se refieren cada vez con mayor frecuencia a una tipología de chicos que no pueden o no quieren acatar la normativa de la escuela y que expresan su rechazo a la institución a través de la violencia verbal, el "pasotismo" o el ataque físico y verbal a los compañeros y profesores.

También las víctimas de la violencia se nutren de la población juvenil. En una reunión de la UNICEF celebrada en Estocolmo en 1996 (El País, 1996) se describió el drama de la explotación sexual de jóvenes y niños, donde las mafias organizadas consiguen sumas extraordinarias de millones de dólares por la explotación sexual de los jóvenes en todos los continentes. Sólo en Estados Unidos se calculó la incidencia de alrededor de millón y medio anual de asaltos sexuales a mujeres (Sorel, 1994). En el 85% de los homicidios domésticos la policía ya había sido llamada por lo menos una vez y en más del 50% de los casos al menos había recibido cinco llamadas con anterioridad.

2. Consideraciones conceptuales sobre la violencia y sus causas

En el acercamiento a las explicaciones de la conducta violenta se ha recurrido a la clasificación de modelos de análisis de las conductas violentas basándose en las tendencias de la conducta humana (Marín, 1997). Bajo este prisma se han agrupado en dos grandes apartados las teorías que la explican: las de Tendencias Activas o innatistas y las de Tendencias Reactivas o ambientales. Las tendencias activas o innatistas incluyen

modelos médicos, etológicos, biológicos, el modelo constitucional de la personalidad o psicoanalíticos. Entre las tendencias reactivas destacan la influencia socio-ambiental, el aprendizaje social, la influencia familiar o la escolar.

Otro modo de acercamiento es analizándola según las tres dimensiones básicas en las que se desenvuelve el comportamiento humano: dimensión biológica, psicológica o sociocultural.

2.1. La dimensión biológica

Desde la perspectiva biológica se han seguido modelos basados en el estudio de la evolución de la conducta agresiva en las distintas especies animales (Eichelman, 1995); se han seguido los modelos neuroquímicos que explican la conducta violenta por la presencia o ausencia de determinadas sustancias en el sistema nervioso central (Driscoll; Dedek; Martin, y Baettig, 1998; Eichelman, 1980) o en sistema endocrino (Virkkunen, 1996; Coccaro; Kavoussi; Sheline; Lish, et al., 1996). Del mismo modo se argumenta que la agresividad está en función de asientos neuroanatómicos concretos que a su vez responden a diferentes agentes farmacológicos (Weiger, y Bear, 1988), de ahí que la conducta violenta se explique por los estados internos o visceroreceptivos, o que las asociaciones entre estímulos externos y estados emocionales son mediados por estructuras témporo-límbicas que determinan la cualidad de la conducta violenta. Por último, dentro de la perspectiva biológica, cabe citar otro modelo que sustenta la conducta violenta en determinantes genéticos, dándole carácter hereditario, tal es el caso del llamado síndrome XYY supuesto éste que caracteriza al que lo posee por una conducta violenta, hipótesis que si bien pronto perdió vigencia, no supuso el abandono de la línea de investigación en el determinismo genético del comportamiento agresivo. En este sentido los estudios sobre la manipulación genética en ratas hacen pensar que el incremento de NO (óxido nítrico) por la manipulación de un gen conlleva la aparición en ratas de conductas extremadamente agresivas (Medina, 1996).

2.2. La Perspectiva Psicológica

Se puede considerar bajo esta perspectiva las aportaciones de McDougall (McDougall, 1932) sobre la descripción del instinto agresivo, refiriéndose al instinto sexual y al de preservación y relacionándolos, sobre todo el último, con las conductas agresivas. Pero dos son las perspectivas que desde el prisma psicológico han tenido especial importancia: la psicodinámica y la cognitivo-conductual. Desde el enfoque psicodinámico se postula que la violencia constituye una expresión emocional y conductual de determinados mecanismos de defensa, cuyo objetivo es compensar déficits intra o interpersonales. Según esta perspectiva los actos violentos producen en quienes lo cometen cierto alivio a sus tensiones personales e

incluso, a veces, hasta placer. Es este sentido el sadismo sería la expresión máxima de este afecto.

Desde otras instancias psicoanalíticas se postula la agresión y la violencia como una respuesta a la pérdida de expectativas en relación con objetivos planteados (Robins, 1995). La desesperanza por la pérdida de objetivos puede llevar a la violencia tanto a individuos como a grupos humanos. Por su parte Freud postuló el instinto de muerte como una pulsión básica en el individuo que puede constituirse en directriz de todo acto humano y ser sublimado en el individuo normal, o de forma angustiosa en el neurótico o irracional en el psicótico. También dentro de la perspectiva psicoanalítica deben incluirse las aportaciones de Jacobson (Jacobson, 1964) al considerar que la agresión proyectada en otros contribuye de forma significativa a la formación del "superyo", que se internalizan como mandamientos prohibitivos de ciertos comportamientos.

Bajo la **perspectiva cognitiva-conductual** toda conducta violenta es producto de un aprendizaje que tiene lugar especialmente en los primeros años formativos de la persona. La agresión constituiría un modo de encajar las conductas disonantes en un medio hostil, o de encauzar las frustraciones por la no-consecución de los objetivos previstos. En este sentido, la hipótesis original de la teoría de la frustración-agresión (Dollard y cols., 1939) según la cual la frustración era producto del bloqueo que sufría una conducta dirigida hacia una o cortada en el proceso, daba lugar a una acumulación de energía agresiva dentro del organismo. Esta energía resultaba nociva y por lo tanto el organismo debía liberarla en forma de conducta agresiva.

Esta primera hipótesis sobre la frustración como generadora de conductas violentas quedó modificada, siendo considerada la frustración sólo como un estímulo para la agresión que ocupaba su lugar en la jerarquía de posibles tendencias de respuesta de un individuo; no obstante, la agresión se creyó la tendencia de respuesta dominante tras la frustración (Miller y cols., 1941). De esta forma, la frustración crea una disposición para la agresión, pero el que sea o no expresada depende de condiciones adicionales.

Pero como no resulta satisfactorio decir que la frustración a veces sí (y por tanto a veces no) conduce a la agresión. Ese "a veces" debe ser incorporado a nuestros supuestos teóricos, en este sentido, la *teoría de la señal-activación* (Berkowitz, 1964, 1969, 1974) inserta un concepto intermedio entre frustración y agresión: las condiciones o señales apropiadas para la agresión. Según ésta la frustración no provoca agresión inmediatamente, sino que genera en el individuo un estado de activación emocional denominado ira, que produce una disposición interna para la conducta agresiva. Pero esta conducta sólo tendrá lugar si en la situación existen señales estímulares que posean un significado agresivo; es decir, claves asociadas con condiciones en que la ira se descarga, o simplemente con la ira misma. Los estímulos adquieren su cualidad de claves agresivas mediante procesos de condicionamiento clásico; según Berkowitz, a través

de la experiencia ciertos objetos resultan asociados con la agresión; estos objetos tienen gran valor como señales agresivas (como por ejemplo las armas).

Algunos resultados de investigaciones realizadas apoyan esta hipótesis, en el sentido de que el efecto de las armas ha sido confirmado en situaciones naturales (Simons y Turner, 1976), utilizando diapositivas en lugar de armas reales (Leyens y Parke, 1975), con cuchillos (Fischer, Kelm y Rose, 1969), y con armas de juguete en un estudio de niños (Turner y Goldsmith, 1976). No obstante, otra serie de experimentos no consiguieron confirmar los supuestos de Berkowitz, bien porque no encontraron ningún efecto de las armas reales (Turner y Simons, 1974), bien porque encontraron un efecto sin haber activado antes la ira de los sujetos experimentales (Fraczek, 1974; Schmidt y Schdmit-Mummendey, 1974). Relacionada con la teoría de la frustración se sitúa la teoría de la Reactancia Psicológica de Brhem (Brehm, 1966) quien postula que las personas se ven envueltas diariamente en "luchas" para preservar su libertad psicológica, puesto que son muchos los sucesos cotidianos que comprometen esta libertad. Algunos ejemplos de pérdida de libertad lo constituyen el verse forzado a aceptar una decisión, ser presionado por otros, soportar las críticas y las censuras, no poder realizar determinadas tareas o cumplir expectativas muy deseadas, entre otros.

Diversos estudios desde la Psicología del desarrollo han puesto de manifiesto la influencia que tienen los episodios violentos vividos durante la niñez en la vida adulta del individuo. Conductas infantiles como el robo de pequeños objetos, las mentiras y actos deshonestos durante los primeros años son predictores de conductas violentas durante la adultez (McCord, 1990; Ingram, 1986).

Una perspectiva más reciente desde el punto de vista histórico, la teoría del aprendizaje, considera la agresión más bien como una forma concreta de conducta social, que se adquiere y mantiene de la misma forma que cualquier otra forma de conducta social, mediante condicionamiento instrumental o mediante modelado, o por ambos. Esta teoría explica la conducta como dependiente de las contingencias ambientales.

Siguiendo las pautas del *condicionamiento instrumental* los individuos actúan con el fin de lograr determinadas metas, empleando medios que incluyen conductas violentas que les permiten tener éxito (alcanzan sus objetivos). Estas acciones se repetirán en situaciones semejantes si además la conducta violenta se ve reforzada material o socialmente o no implica ningún tipo de refuerzo aversivo, con lo cual resultará fortalecida la tendencia a actuar agresivamente. Ejemplo de este proceso es la situación de presión grupal propia de edades adolescentes cuando un miembro del grupo se ve presionado para que realice una conducta aprobada por el resto del grupo, en estos casos si el grupo consigue sus objetivos a través de amenazas, insultos o castigos; será más probable que en un futuro vuelva a utilizar estos medios.

La otra teoría del aprendizaje social es la conocida como *Modelado social*. Bandura (1973) propuso que el primer paso hacia la adquisición de una nueva forma de conducta agresiva era el proceso de modelado: los individuos adquieren formas de conducta nuevas y más complejas observándolas en otras personas (modelos) junto con sus consecuencias. Según este autor, el ser testigo de una agresión a la que se le castiga normalmente disminuye la tendencia a imitar dicha conducta agresiva, mientras que sucede lo contrario cuando se ve que la agresión se recompensa o no va acompañada de ninguna consecuencia evidente.

Muchos ejemplos de estos tipos de condicionamientos podemos encontrarlos en los principales contextos socializadores de los individuos, es decir, en la familia, la escuela, las amistades y los medios de comunicación. La literatura revisada nos muestra la enorme influencia que tiene sobre la conducta de los niños y jóvenes en desarrollo, y de forma específica sobre la emisión de conductas violentas, los modelos familiares, los de las propias amistades o los vistos a través de los medios de comunicación.

2.3. La perspectiva Socio-cultural

Sin duda es esta perspectiva la que presenta más dificultad en corroborar la definición experimental de los factores sociales que influyen o determinan las conductas violentas, pero en ningún caso esta circunstancia pone en evidencia la validez de la identificación de dichos factores y la vigencia de los mismos. Desde el psicoanálisis social se han hecho importantes aportaciones (Erickson, 1950; Fromm, 1973); así Erikson introduce la noción de internalización de circunstancias sociales en la forja de la identidad personal. Fromm intenta explicar la violencia como producto de la convergencia de diferentes procesos en la construcción del carácter individual dentro del entorno social. Este autor hace distinción entre la agresión benigna y la maligna. En la primera incluye la agresión no intencional, la que se efectúa como entretenimiento, la conformista, o la agresión defensiva. A la agresión maligna la califica de "necrofilica", la vincula al placer destructivo, expresado bien individualmente por actos sádicos, o bien en masacres colectivas, anónimas o impersonales.

La confluencia de factores personales de impacto social tales como la desconfianza, el egoísmo, la anomia, la intolerancia, entre otros, constituyen factores de decisoria importancia en la comisión de conductas violentas. A estos atributos personales se le han de adjuntar la enorme influencia de la importancia y del impacto que en los medios de comunicación masivos tiene la violencia, que ha producido un efecto de globalización de las conductas agresivas como "modelo" de solución de conflictos y de adquisición de poder. En este sentido, la teoría del aprendizaje social ve en la TV una de las fuentes principales de "modelos sociales" para la población infantil y la adolescente. A la función de modelado de los medios de comunicación de masas se unen otros factores

no menos importantes como las desigualdades sociales, económicas y raciales que sirven de acicate o estímulo para la comisión de conductas violentas, como medio de solución de problemas puntuales tanto de carácter personal como social.

La confluencia de factores sociales desfavorables tales como las desventajas sociales, los niveles bajos de educación, altos índices de pobreza, desempleo, fragmentación familiar, consumo de drogas, etc, son caldo de cultivo para la proliferación de conductas violentas. Desde este punto de vista la violencia puede ser entendida como una forma coercitiva de fomentar la adhesión a normas, restaurar la justicia retributiva o redefinir y proteger las identidades sociales (Felson, y Tedeschi, 1993). El hecho de que en grupos sociales marginados se encuentren índices de violencia superiores a los del resto de la sociedad hace pensar que esas poblaciones acumulan notables necesidades no satisfechas.

3. Un modelo integrador de la comprensión de la violencia. La violencia desde la perspectiva psicosocial

Expuestas de este modo las vías de acercamiento para la calificación de conducta violenta hemos de suponer que todo comportamiento que como tal se defina comporta procesos bioquímicos-psicológicos y sociales, en función de los cuales los actos o conductas violentas pueden adquirir formas de expresión bien diferenciadas, tanto por su naturaleza, motivación, duración intensidad, cualidad del actor (individual o grupal), etc.

El modelo elegido para el análisis y tratamiento de una conducta violenta estaría en función de la cualidad de la misma. En este sentido el modelo biológico sería el recomendado para aquellos trastornos neuropsiquiátricos, bien por lesiones del sistema nervioso central o por anomalías bioquímicas, si bien es cierto que la motivación de una conducta violenta difícilmente puede ser comprendida exclusivamente desde modelos biológicos.

El acercamiento psicológico está más encaminado al análisis de conductas anómalas en los procesos de desarrollo y maduración del individuo que devienen en cuadros con trastornos de personalidad causantes de episodios ocasionales de violencia. El enfoque social cabría encuadrarlo en la detección de los factores sociales generadores de actos violentos tanto individuales como grupales, tales factores constituyen las llamadas lacras sociales como la pobreza, la desigualdad social y educativa, el desempleo, el consumo de drogas y alcohol, etc. Desde este prisma el análisis pone de manifiesto la influencia determinante que poseen en la adquisición y emisión de conductas violentas los medios de comunicación de masas, el lenguaje y formas de comunicación de personas con cierta influencia social, los fundamentalismos ideológicos (políticos o religiosos), determinadas prácticas en el ejercicio de la autoridad, y una larga serie de modelos a los que el individuo se ve bombardeado por la cultura imperante en la sociedad.

En los contextos educativos el análisis basado en modelos biológicos no parece ser el más adecuado, toda vez que los casos de patología individual de tipo orgánico sólo son detectables en relaciones docentes muy específicas, referidas a aulas de integración o de educación especial. Por el contrario, dentro de la “normalidad” conductual que caracterizan el periodo escolar, los episodios violentos deben ser analizados con un modelo integrador que, sin anular completamente el modelo biológico, se centre más en los factores psicológicos-sociales y culturales que los determinan.

La posibilidad de responder agresivamente ante estímulos aversivos como la frustración, la ira, el dolor... estará en función de la interpretación que de los hechos se efectúe. La probabilidad de que un alumno o profesor se comporte agresivamente dependerá de la interpretación que realice de una acción agresiva, calificándola como no intencionada o incluso benevolente. La consideración de una conducta como agresiva implica tanto su descripción como su evaluación: es decir se juzga si la conducta es mala o inapropiada, mediante actitudes, sistema de valores o normas sociales, y finalmente se decide si, por ella, el actor merece ser castigado o no. De esta forma, si una conducta es juzgada como agresiva parece apropiado administrar una sanción negativa. Si esa misma conducta es juzgada como moralmente justificada es incluso posible que se den sanciones positivas. La agresión, entonces, implica juicios subjetivos sobre las intenciones del actor (atribuciones causales) y sobre lo apropiado o no de la conducta desde un punto de vista normativo.

Las acciones en sí mismas no contienen los criterios definidores antes mencionados –intención de hacer daño, daño real y violación de normas–, pero son construidas activamente en estos términos. Eso no significa, sin embargo, que estas percepciones ocurran por azar. Al contrario, las interacciones diarias están reguladas por un impresionante consenso social. Precisamente aquí reside una importante tarea de la psicología social; esto es: descubrir los factores cognitivos y normativos que influyen en la interpretación y la evaluación.

La *Teoría de la Atribución causal* ayuda a evaluar la naturaleza y el proceso de las atribuciones causales sobre los sucesos aversivos y su influencia en las reacciones emocionales y conductuales: En primer lugar se toman en cuenta los factores que determinan quién, o qué, es percibido como responsable de un suceso aversivo. En segundo lugar figuran los determinantes de una discrepancia entre lo que es y lo que debería ser respecto a la conducta en cuestión; es decir, discrepancia percibida entre lo que el actor realmente hizo y lo que debería haber hecho en una situación determinada.

Para atribuir responsabilidad se ha de decidir si las consecuencias aversivas eran intencionadas o no; si no lo eran, el observador habrá de resolver si las consecuencias eran, por lo menos para el actor, previsibles o no. Si las consecuencias eran intencionadas, el observador tendrá que determinar si los motivos del actor eran malévolos o no. Dependiendo de este proceso de decisión, el observador clasifica las consecuencias aversivas

como accidentales, previsibles y producto de motivos malévolos o bienintencionados. Cuanto más aversivas sean las consecuencias y mayor sea la discrepancia “es-debería ser” percibida por una víctima o un observador, más encolerizado y deseoso de venganza estará. Los resultados de diversos estudios basados en autodescripciones indican que la gente se enfada cuando se siente víctima de acciones aversivas realizadas por otros, deliberadas o injustificadas, o ambas cosas (Averill, 1982; Mikula y Petri, 1987).

Un hecho significativo en la atribución personal revelada tanto por estudios experimentales (Mummendey, Linneweber y Löscher, 1984) como de campo (Felson, 1984) es la demostración de que la conducta de uno mismo, normalmente, es considerada como menos violenta e inapropiada que la de otros.

Algunas investigaciones sobre la predisposición de las personas para aceptar la violencia y las condiciones en que se considera justificada han analizado el grado en que se legitimaba la “violencia para el cambio social”, la “violencia para el control social” o la “violencia como obediencia a una figura prestigiosa”.

Un ejemplo de la influencia que tiene *la interpretación de la conducta individual como agresiva* nos la ofrece el estudio que llevaron a cabo Blumenthal y otros (1972) sobre las actitudes de los norteamericanos hacia distintas formas de violencia. Concluyeron que una misma conducta puede verse como necesaria y buena, o como detestable y merecedora de castigo, según la acción precipitante sea considerada legítima o ilegítima. De esta manera, los estudiantes que tenían actitudes negativas hacia la policía juzgaban la conducta de ésta en las manifestaciones estudiantiles (cargas contra estudiantes) como violenta; y la conducta de los manifestantes, percibida positivamente (“sentadas”), era juzgada como no violenta. Por el contrario, los que poseían actitudes positivas hacia la policía evaluaban negativamente la conducta de los manifestantes estudiantiles; para estas personas, las “sentadas” eran actos violentos que merecían la detención; el empleo de armas de fuego por parte de la policía se justificaba contra aquellos manifestantes que cometían daños contra la propiedad.

Un estudio similar realizado en Brasil (Camino y Troccoli, 1980; citados por Leyens y Fraczek, 1984) mostró que el juicio de una conducta crítica como violenta dependía de las creencias sociopolíticas de los sujetos. Los que creían en un “mundo justo” (véase Rubin y Peplau, 1975) juzgaban a la policía como menos violenta que los que no compartían esa creencia. La conclusión a la que se puede llegar después de ver los resultados de estos estudios es que la intención de hacer daño, el daño real y la violación de las normas son los principales criterios para calificar un acto de agresivo.

En este sentido, la aproximación conceptual o construcción social que hace Tedeschi y sus colaboradores de la agresión resulta muy interesante ya que sugieren analizarla separando la conducta de la evaluación. Cuando la conducta agresiva se considera evaluativamente neutra implica una forma especial de influencia social: un individuo obliga a otro a hacer/recibir algo

que no habría hecho/recibido sin esa coerción. La agresión, por tanto, consiste en la aplicación del poder coercitivo, ya sea en forma de amenaza o castigo. Mediante amenaza dejamos claro que queremos algo especial de alguien y que la desobediencia irá seguida de un castigo. Castigo es cualquier forma de tratamiento aversivo para la víctima. Lo interesante desde el punto de vista empírico es definir las condiciones en que las personas intentan utilizar esta forma coercitiva de influencia.

Tedeschi, Lindsfold y Rosenfeld (1985) distinguen siete factores que aumentan la probabilidad de amenazas y castigos en el transcurso de una interacción social. Estos factores son: 1) normas de defensa propia, reciprocidad y justicia distributiva; 2) desafíos a la autoridad; 3) conflicto intenso por los recursos; 4) autorrepresentación y protección de la propia imagen; 5) necesidad de atención; 6) deseo de controlar las conductas inmediatas de otros; 7) falta de consideración de las consecuencias futuras.

4. La violencia en el ámbito escolar

El problema de la violencia en los ámbitos escolares constituye una preocupación cada vez más acuciante en nuestro país, especialmente en los centros que se nutren de alumnos procedentes de zonas urbanas con factores de alto riesgo: desigualdad social, altos índices de paro, consumo y comercio de drogas, bajos niveles educativos, etc. Sin llegar a alcanzar las cotas de intensidad que se dan en otros países, en el nuestro los comportamientos violentos de los alumnos suponen un grave obstáculo para la autorrealización humana que se encomienda a todo sistema educativo, al mismo tiempo que dificulta en gran medida la labor profesional de los profesores, los cuales, a su vez, se ven sometidos a altos índices de hostigamiento psicológico que les impiden centrarse y ejercer su ejercicio docente.

A la luz de las consideraciones teóricas previamente examinadas, hemos de considerar que la violencia en la escuela es un exponente de las situaciones conflictivas en las que el alumno está subsumido; a estas circunstancias se han de añadir la inadecuación al sistema escolar, la falta de control personal para soportar las tensiones propias de la interacción social y otras consideraciones de tipo psicosocial y cultural, que sirven de detonante para la manifestación de conductas y comportamientos violentos como respuesta a la amenaza con que es vivida la estructura escolar por parte del alumno.

La compleja realidad del tratamiento de los comportamientos violentos surge de su propia etiología; son múltiples los factores que los suscitan y están sujetos a un intrincado sistema de relaciones interpersonales en el que juegan un papel crucial los aspectos perceptivo-cognitivos del alumno hacia el sistema y clima escolar y los correlatos emocionales que conllevan.

La violencia en la escuela puede ser considerada como un problema de comportamiento que impide la consecución de los fines previstos en el

contexto educativo. De una forma genérica un problema de comportamiento se delimitaría al ser considerado como actitudes, conductas o actos contrarios a las normas de convivencia que imposibilitan la existencia de un clima educativo adecuado para poder alcanzar en un centro escolar los objetivos que tienen fijados. Gran parte de los jóvenes que, dentro o fuera de la escuela, adoptan actitudes o comportamientos de carácter violento, normalmente están fracasando o han fracasado en la escuela.

Las manifestaciones de violencia en la escuela pueden variar desde insultos, burlas o peleas entre compañeros, hasta actuaciones vandálicas, maltrato del mobiliario y del material escolar, ataques verbales o físicos a los profesores y/o el entorpecimiento del transcurso normal de las clases.

La violencia en la escuela puede ser considerada como un reflejo de lo que existe fuera de ella. Sin embargo, podrá ser aumentada, controlada, reprimida o elaborada según sean las características y el funcionamiento institucional. El hecho de que el contexto socioeconómico en el que se encuentra la escuela sea un contexto deprimido, y/o que en un centro se concentren un gran número de alumnos que no saben qué están haciendo en la escuela, ni qué pueden esperar de ella, impide alcanzar los objetivos pedagógicos previstos, provoca el desánimo de los profesores e influye en las dimensiones y formas de expresión de la violencia. También es cierto que el grado de violencia de las conductas que pueden adoptar los jóvenes puede ser muy difícil de tolerar y que en muchos casos los centros no disponen de suficientes recursos para hacer frente a la conducta turbulenta de los alumnos.

Los factores relacionados con la aparición de la violencia en la escuela y con las dificultades para hacerle frente son diversos y remiten a las presiones externas a la propia escuela, a su funcionamiento y a las características de la cultura actual:

- a. La crisis de la identidad de la escuela secundaria y de los profesores que en ella trabajan.
- b. El énfasis en los aspectos curriculares y la poca consideración a la educación personal y social.
- c. La situación de relativo aislamiento de la escuela con relación al exterior.
- d. La distancia cultural entre los profesores y los contenidos de la enseñanza y la cultura, las expectativas e intereses de los jóvenes.
- e. Los altos índices de fracaso escolar.
- f. La flexibilidad en la atención a la diversidad, que aún es insuficiente.
- g. La forma de tratar los problemas de disciplina.
- h. Las instituciones excesivamente rígidas o desorganizadas.
- i. La formación insuficiente de los maestros y tutores.
- j. Las dificultades de comunicación y colaboración con los padres.

Estos factores pueden ser encuadrados en contextos psicosociales más amplios que merecen una especial atención, cuyo análisis puede

facilitar vías de acceso y comprensión de los procesos violentos, así como para implementar posibles soluciones que palién su aparición, nos referimos a las condiciones ambientales clima social y dinámica de la clase, la normativa grupal y las características del profesor.

4.1. Condiciones ambientales, clima social y dinámica de la clase

Parece incuestionable la influencia que tanto las condiciones físicas como el clima social posean un carácter eminentemente decisivo en el comportamiento “normalizado” de los alumnos. Son ya clásicas las aportaciones que hiciera Pace y Stern (1958) concibiendo el clima de una organización integrado por las características y valores de la personalidad de sus miembros integrantes y las presiones organizativas de la institución administrativa y docente. Las experiencias de Astin y Holland (1961), Michael (1961) concluyen definiendo el clima escolar según las orientaciones y características personales de la mayoría de los alumnos. Por su parte Secord y Backman (Backman, y Secord, 1971; Secord, y Backman, 1976) inciden en que el clima escolar viene definido por las características de personalidad de los integrantes sus motivos y expectativas, así como por las normas, valores y requisitos de rol grupal y los valores y las normas de la organización informal a la que pertenecen. Estos factores constituyen, sin duda alguna, elementos determinantes del correcto funcionamiento de la clase como grupo y, por consiguiente, garante de la ausencia de conductas violentas que perturben la marcha normal del ejercicio profesional docente, sobre los cuales se hace necesario realizar algunas consideraciones.

Además de los factores psicosociales a los que hemos aludido se han de tener en cuenta las condiciones físicas del aula tales como número de alumnos y su contexto ambiental, que juegan un papel no menos importante en la tipología de relación interpersonal que se pueda generar dentro del aula. Según el número de alumnos que integre una clase escolar el profesor tendrá mayor o menor probabilidad y facilidad para atender las demandas que aquellos requieran. Así, la atención personalizada a las necesidades individuales vendrá determinada, no sólo por la metodología docente empleada, sino por la probabilidad, en términos estadísticos, de repartir el tiempo de dedicación del profesor entre un menor número de alumnos. Las clases masivas no sólo dificultan la relación personalizada profesor-alumno, impidiendo la satisfacción de necesidades didáctico-personales del discente, sino que aumentan el anonimato de las acciones de los alumnos, favoreciendo con ello la emisión de conductas inapropiadas y discordantes con el objetivo didáctico de las clases.

Es necesario, además, tener presente las consecuencias del hacinamiento en la conducta individual y colectiva de los alumnos. Diferentes estudios han puesto de manifiesto la incidencia que el hacinamiento tiene en la conducta individual: aumento de la tensión arterial, incremento de la excitación, propensión a conductas violentas (Smith, 1997), o aumento de la competitividad y reducción de la cooperación

(estudios de Baun y cols. citados por Lamberth, 1982, pp 569-571). Un número reducido de alumnos por clase se convierte en una garantía, no sólo para que el profesor pueda atender sus demandas individualizadas, sino para inhibir la aparición de episodios violentos entre ellos y favorecer la convivencia pacífica y cooperativa en todas las tareas docentes que se emprendan.

Dispuesta la clase con un número adecuado de alumnos su distribución y organización física van a contribuir a una mejora de las relaciones interpersonales. La organización de la clase deberá facilitar el libre y necesario deambular del alumno por la clase sin que interfiera en el trabajo que otros compañeros puedan realizar. Es usual que los alumnos en sus desplazamientos por la clase gasten bromas que, en ocasiones, terminan en pequeños conflictos que suelen ser antesalas de posteriores episodios más violentos; una racional ubicación de los alumnos puede prevenir estas incidencias y favorecer la cooperación entre ellos así como la supervisión y atención del profesor a la marcha de la clase.

Las condiciones ambientales de calor o ruido excesivo constituyen elementos distorsionantes del comportamiento individual y colectivo. No son pocas las experiencias han puesto de manifiesto la incidencia de las altas temperaturas en el comportamiento violento. Los estudios de Anderson (citado por Morales, 1994, pp 473-475) reflejan un aumento de la agresividad cuando las temperaturas son elevadas. De igual forma el ruido excesivo, sobre todo cuando no se puede controlar, incide en la aparición de comportamientos violentos. El control de estas variables ambientales en numerosas ocasiones se escapa de la gestión del profesor o del propio centro, sin embargo, cuando no pueden ser absolutamente controlados deben mitigarse controlando otras variables como el número de alumnos por clase, o la duración de las mismas.

Reunidas las condiciones ambientales mínimas para el desarrollo normal en la clase, se debe hacer hincapié en el clima social derivado de la dinámica generada en la relación docente dentro del aula. En este sentido habrá que poner especial atención a la organización de las tareas que se han de realizar en el periodo lectivo, a las funciones que cada uno de los elementos de la clase debe desarrollar y a una correcta estructuración del tiempo de la actividad docente. La organización de las tareas implica una adecuada planificación de las actividades durante el tiempo que duren las clases, de tal forma que el alumno siempre tenga claro qué es lo que debe hacer en cada momento. La falta de objetivos precisos origina en el alumno inseguridad y ésta a su vez puede provocar reacciones violentas no deseadas. Otro de los aspectos que facilita una correcta organización de las tareas es la inclusión de todos los alumnos en la marcha de la clase; por el contrario, la falta de una adecuada organización puede propiciar el que algunos alumnos se sientan excluidos o no perciban con claridad su participación en las tareas didácticas emprendidas. Los comportamientos violentos son más frecuentes en aquellos alumnos que perciben y sienten una exclusión del sistema escolar. Por ello la organización del trabajo en el

aula debe ser percibida y entendida por todos los alumnos con absoluta claridad, de tal forma que no puedan tener excusas ni afectivas ni intelectuales cuando hayan de ajustarse a las normas grupales (aspecto que merece especial atención en otro apartado).

La organización de las funciones a realizar por los alumnos es concomitante a la organización de tareas didácticas. Quizá la función principal del alumno sea la perfecta expresión de su rol discente y, aunque ésta puede ser una idea redundante, quizás uno de los objetivos más importantes que el profesor ha de perseguir en su relación con el alumno es facilitarle la expresión de su rol, o lo que es lo mismo, fomentar la participación activa en todas las tareas didácticas, en la organización de las clases, en la del centro, fomentar la participación creativa y en definitiva impedir que el alumno se esconda en el anonimato o se inhiba en la expresión de sus ideas y sentimientos de forma asertiva. Esta manera de proceder inhibirá la aparición de conductas violentas o no adecuadas a la marcha de la clase, puesto que en todo momento el alumno encontrará vía libre para la expresión y exposición de sus planteamientos o dudas de las que en ningún momento ha de sentirse prisionero; antes bien, la delimitación y clarificación de las funciones de los alumnos, por parte del profesor o de la institución, debe ir encaminada a dejar perfectamente claro el derecho y el deber que el alumno tiene a resolver los conflictos cognitivos que se le puedan generar durante su estancia en las aulas, de expresar sus iniciativas, para lo cual el profesor habrá de favorecer la expresión de las conductas creativas en los alumnos. En definitiva desarrollar su rol de alumno.

Especial cuidado hay que dedicarle a la organización del tiempo escolar, de tal manera que se evite los tiempos de inactividad en el alumno; no quiere decir que no tenga tiempo para el descanso y el ocio, pero sí que éstos se produzcan cuando las tareas programadas estén concluidas, que el descanso le valga para almacenar y reponer las energías necesarias para continuar su trabajo como alumno, que el ocio le sirva de relajamiento y disminución de la tensión que pudiera ocasionarle su trabajo intelectual, pero en ningún momento sean ocasiones para la expresión de conductas que nada tienen que ver con esos objetivos. El alumno que no tiene una clara estructuración de su tiempo puede caer en la apatía y el aburrimiento, siendo ambos ingredientes adecuados para la activación de conductas no deseables. La claridad de ideas en cuanto a su planificación temporal hará que se dedique a lo que tenga que dedicarse en el tiempo que tiene asignado para ello, es decir: durante el tiempo de ocio tendrá ocasión de dar rienda suelta a sus actividades lúdicas, mientras que tales menesteres son incompatibles con las horas lectivas. La asunción de esta norma diferencial sólo es posible cuando el alumno percibe una perfecta organización en su periodo lectivo, de tal forma que no habrá cabida para momentos infructuosos ni de aburrimiento ocioso durante las clases.

4.2. La normativa grupal

La inclusión del alumno en una clase hace necesario que conozca y acepte el establecimiento de las normas inherentes a todo grupo. Sin embargo, el grupo clase no es el único grupo de pertenencia en el contexto educativo al que se adhiere el alumno; otros grupos ejercerán influencia sobre él y será susceptible de estar sometidos a presiones más o menos directas que podrían generar conductas no deseadas en el ámbito escolar. La influencia de estos grupos en el alumno se ejerce a través de la imposición de sus normas que sin lugar a duda puede tener un papel en la violencia tanto individual como colectiva. Varios estudios experimentales confirman la visión que se obtiene de las observaciones cotidianas: los individuos en grupos manifiestan más conducta agresiva que cuando actúan individualmente (Jaffe y Yinon, 1983). La situación del grupo parece producir arranques más explosivos, y los implicados están preparados para aceptar peores consecuencias para sí mismos.

En la tradición de la primera psicología de las masas, asociada con LeBon, Tarde y Sighele, se analizó la influencia del grupo concluyendo que los individuos en grupos o masas se comportaban de forma más irracional, más impulsiva y menos normativa. Una versión más moderna de esta perspectiva se encuentra en el trabajo sobre la desindividualización (Zimbardo, 1969; Diener, 1980), que hace referencia al estado individual especial en el que el control sobre la propia conducta se encuentra debilitado, y hay una menor preocupación por los criterios normativos, la presentación de uno mismo y las consecuencias de la propia conducta. Varios factores contribuyen a la desindividualización, como el anonimato, la difusión de la responsabilidad, la presencia del grupo, o una perspectiva temporal reducida. En este estado se predice que las inhibiciones corrientes disminuyan, con la posible consecuencia de la aparición de ciertas conductas impulsivas como la violencia.

Sin embargo, los resultados empíricos no conceden un apoyo incondicional a estos supuestos. Por ejemplo, el anonimato puede aumentar la agresividad (Donnerstein y otros, 1972), reducirla (Baron, 1970), o no tener ningún efecto sobre ella (Lange, 1971). No obstante, en general, hay un apoyo empírico a la idea de que estar en un grupo o multitud tiene un efecto desindividualizador y que los individuos son menos conscientes de su identidad y pierden las habituales inhibiciones de la conducta agresiva. En oposición a estos supuestos se encuentra la teoría de las normas emergentes (Turner y Killian, 1972). Según este punto de vista la influencia del grupo sobre las manifestaciones de conducta agresivas se debe fundamentalmente a que en los grupos surgen nuevas normas, a las que se adhieren todos los implicados y se comparten en situaciones concretas.

Otros estudios realizados por Rabbie y sus colaboradores (1982, 1983) apoyan la hipótesis de la intensificación de las normas, resultando que los grupos se comportan más agresivamente que los individuos cuando tal conducta puede definirse como legítima y normativamente apropiada.

Quiere decir esto que en situaciones de grupo, se proporciona a los individuos información sobre lo apropiado y legítimo de posibles formas de conducta. Por tanto, las interacciones agresivas parecen guiadas por los mismos principios en contextos interpersonales que en contextos intergrupales.

Las diferencias observables entre la agresión interpersonal y la intergrupala no se explica tanto en términos de estados internos y pérdida de racionalidad, como más bien en el sentido de que en las situaciones de grupo sus normas son reforzadas mutuamente por sus miembros y aceptadas como adecuadas, es decir, que la cultura del grupo engulle la del individuo en un proceso alienante.

En los casos en que el alumno mezcle o intente transferir las normas de grupos para-escolares al grupo clase es absolutamente necesario explicitar la normativa que rige para la actividad del alumno en su relación con éste último. En definitiva, es imprescindible que el alumno conozca, acepte y asimile las normas básicas derivadas de la relación intra e intergrupala en el contexto educativo. Estas normas son las que favorecen la creación del adecuado clima social en el aula y dan consistencia a la expresión de los distintos roles que en ella se despliegan.

Las normas proporcionan al alumno una guía de actuación en cualquier momento, le proporciona seguridad en sus relaciones interpersonales y facilita la adquisición de pautas de conductas. Para que las normas surtan todo el efecto educativo que deben tener han de reunir a unas condiciones básicas:

1. Que sean pocas y suficientes, de tal forma que el alumno pueda conocerlas en su totalidad.

2. Han de ser coherentes, que no entren en contradicción con otras normas institucionales o de grupos primarios que tengan los mismos objetivos que el grupo educativo. Al mismo tiempo han de estar ajustadas a las características interindividuales y de madurez de los miembros a los que van dirigidas y que las tienen que asumir. La falta de coherencia hace que el alumno no asimile ni su utilidad ni su cumplimiento.

3. Que posean justificación. Derivada de la coherencia, de esta forma el alumno asimilará mejor su aceptación y cobrarán pleno sentido cuando las asuma para aplicarlas a situaciones concretas. Las normas deben ser sentidas como propias por el alumnado.

4. Claridad y sencillez. Deben ser formuladas y expresadas de tal forma que se adapten al nivel de comprensión y razonamiento de los alumnos a los que van dirigidas.

5. Han de tener la suficiente y precisa difusión para que sean conocidas y aceptadas por todos los miembros del colectivo; de tal forma que no pueda ser excusable la infracción de la norma por su desconocimiento.

6. Por último ha de quedar bien claro cuáles serían las consecuencias de su incumplimiento.

En algunos contextos educativos se prefiere hablar de disciplina en vez de normas, dándole un matiz más negativo a la existencia de este concepto y utilizándolo como arma arrojada contra el alumno. Es preciso entender que las normas son inherentes a todo grupo y que su existencia y aplicación, más que constituir un impedimento en el normal desarrollo educativo del niño, les son absolutamente indispensables para afrontar situaciones vividas o no con anterioridad. Muchos de los comportamientos no deseados tanto en el ámbito educativo como en la vida extraescolar del alumno acaecen por desconocimiento de lo que se tiene que hacer. Las acciones pedagógicas basadas en la no imposición normativa al alumno le llevan a generar estados de ansiedad por la inseguridad de actuación ante situaciones por él no controladas que desembocan, con no poca frecuencia, en comportamientos violentos, como forma de descargar las tensiones internas. Las normas no sólo sirven de guías a las conductas individuales dentro del grupo, sino que también lo son para las conductas colectivas, por lo que la asunción de las mismas por parte del grupo inhiben la aparición de conductas no deseadas en el ámbito escolar.

4.3. Las características del profesor

Las características inherentes a la figura del profesor tendrán efectos inhibidores o excitadores de conductas o actos violentos en los alumnos, su *modus operandi*, su estilo de vida y sobre todo su nivel y forma de relación interpersonal serán los elementos que más van a influir en la conducta de los alumnos. No son pocos los centros que, con un alto índice de conflictividad y episodios violentos entre sus alumnos, esta conflictividad también se extiende con “el profesorado” en general, sin embargo siempre hay algún profesor que no sólo es respetado por los alumnos más conflictivos sino que, además, es salvaguardado de los episodios violentos y se le protege cuidadosamente de inmiscuirlo en alguno de ellos. Figuras de este tipo son posibles porque los alumnos ven en el profesor unas características diferenciadoras que le confieren autoridad sobre ellos.

La atribución de autoridad del profesor es un aspecto sobresaliente en la interacción docente. Lo más importante es que el alumno tiene que vivir y sentir al profesor como garante de la defensa de sus libertades y de su identidad, no debe ser visto como un elemento coaccionador de su conducta e identidad, pues de lo contrario las reacciones violentas pueden ser frecuentes, sobre todo en aquellos alumnos con menos recursos o habilidades psicosociales. La atribución de autoridad la hace el alumno por la actuación del profesor en la clase y por su relación didáctico-personal con él. Para referirnos a las características de esta relación podemos circunscribirnos a la competencia profesional y la competencia personal del profesor.

La competencia profesional. No sólo es el dominio de la materia lo que delimita la competencia profesional del profesor frente al alumno; éste le concederá autoridad profesional por su actuación en la programación del

curso en general, por las de las actividades a realizar en las distintas materias. La estructuración del tiempo del alumno, no sólo le da coherencia y sentido a su estancia en las aulas, sino que al emplear su tiempo de forma coherente y ordenada imposibilita el aburrimiento, le proporciona confianza y seguridad personal, elementos imprescindibles en la gestión de los procesos de frustración que puede conducir al alumno a la emisión de conductas violentas.

En su relación docente el profesor ha de generar en el grupo vías de cooperación y huir de la competencia interpersonal. Estas características de actuación vienen favorecidas por la dimensión del grupo (al que antes hicimos alusión). Son numerosos los estudios que han puesto de manifiesto la predisposición a la activación agresiva de aquellos miembros del grupo que están sometidos a una relación de competencia interpersonal. Se hace necesario la conciencia en el profesor de que los métodos pedagógicos basados en la superioridad de unos sobre otros, deben ser empleados con mucha precaución por lo generador de disposiciones agresivas que engendran.

La competencia personal. El prestigio personal está implícito en el manejo de las relaciones personales tanto en el aula como fuera de ellas. El alumno, de todas las edades, no sólo espera atención y respuestas académicas de su profesor, también requiere un trato personal y una atención a sus dificultades personales, expresadas principalmente a través de su relación con las materias docentes (Marín Sánchez, 2001). Se requiere la existencia de unas características en la relación interpersonal del profesor por las que el alumno aprecie una dedicación ala tarea docente y por ende a su propia persona, favoreciendo la autoestima personal y la seguridad en sí mismo.

De una forma muy sintética podemos resumir que el comportamiento de un profesor en la clase puede adoptar la dicotomía de distanciamiento o proximidad hacia el alumno, el clima social del aula ante cada uno de estas actitudes es bien diferente. Las clases con un alto grado de absentismo se caracterizan por un elevado grado de competitividad, alto control y poca ayuda o implicación del profesor.

La mejora del clima social en la clase y con ello la ausencia de comportamientos violentos, viene garantizada por una comunicación efectiva y respetuosa entre docente y discente. En esta línea, la expresión de confianza sobre el rendimiento positivo de los alumnos se puede hacer efectiva mediante la formulación de expectativas positivas del profesor; este proceder favorece el cumplimiento de tales expectativas, véanse los estudios de Rosenthal sobre el efecto Pigmalion (Rogers, 1987; Rosenthal, y Jacobson, 1976), y aunque ha habido experiencias contradictorias, la mayoría de ellas coinciden en atribuir a la emisión de expectativas positivas un efecto favorecedor de activación de conductas en el sentido de tales expectativas. En definitiva, el alumnado debe conocer que su profesor espera de él buenos resultados, que confía en sus capacidades, las cuales son valoradas positivamente.

Otro aspecto que debe cuidar de forma muy especial el profesor es la comunicación con sus alumnos. Del correcto dominio de todas sus variables (tanto la comunicación verbal como la no verbal) el profesor generará confianza en el alumnado, captará su atención y contribuirá a mejorar el clima social de la clase. El sistema de comunicación que el profesor emplee en la clase no sólo va encaminado a la transmisión de conocimientos, conlleva la captación, por parte de los discípulos, de actitudes y estilos de liderazgo. Uno de los aspectos más sobresalientes que se derivan de una buena comunicación es la percepción del autocontrol por parte del profesor (Marín Sánchez, 1997). Los profesores que son percibidos con alto índice de autocontrol son percibidos como más eficaces por los alumnos, a la vez que generan en ellos más autoconfianza. Al contrario, los que son percibidos con bajo control personal infunden temor y tensión en las relaciones interpersonales.

Se hace pues necesario, por parte del profesor, un conocimiento pormenorizado de los factores psicosociales del proceso comunicativo, que le conducirán tanto a un mejor rendimiento en su capacidad expositiva, como a favorecer la creación de un clima social basado en la cooperación, el carácter asertivo de las relaciones interpersonales, el dinamismo en la interacción social y un clima de sana expresión de los sentimientos positivos de sus alumnos.

Referencias Bibliográficas

- AA. (1995). Exposure to violence distresses children may lead to their becoming violent. *Psychiatric News*, January 6, 8-9.
- Averil, J.R. (1982). *Anger and Aggression: an essay on emotion*. New York: Springer.
- Backman, C.W. y Secord, P.F. (1971). *Psicología social y educación*. (1ª ed.). Argentina: Paidós.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berkowitz, L. (1964). Aggressive cues in aggressive behaviour and hostility catharsis. *Psychological Review*, 71, 104-122.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. En L. Berkowitz (Ed.), *Roots of Aggression*. New York: Atherton.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: the role of mediated associations with reinforcements of aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Blumenthal, M.; Kahn, R.L.; Andrews, F.M. y Head, K.B. (1972). *Justifying violence: attitudes of American men*. Ann Arbor: Institute of Social Research.
- Brehm, J.W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Calahan, C.M. y Rivara, F.P. (1992). Urban high school youth and handguns: A school-based survey. *JAMA*, 267, 3038-3042.
- Camino, I. y Troccoli, B. (1980). *Categorization of violence, the belief in a just world and political activism*. No publicado, University of Paraíba.

- Coccaro, E.F.; Kavoussi, R.J.; Sheline, Y.I.; Lish, J.D., et al. (1996). Impulsive aggression in personality disorder correlates with tritiated paroxetine binding in the platelet. *Arch Gen Psychiatry*, 53, 531-536.
- Dollard, J.; Doob, L.W.; Miller, N.E.; Mowrer, O.H., et al. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Driscoll, P.; Dedek, J.; Martin, J.R., y Baettig, L. (1998). Regional 5 HT analysis in Roman High- and Low-avoidance routes following MAO inhibition. *Europ J Pharmacology*, 68, 373-376.
- Eichelman, B. (1980). Variability in rat irritable and predatory aggression. *Behav Neur Biology*, 29, 498-505.
- Eichelman, B. (1995). Animal and evolutionary models of impulsive aggression. En E. Hollander, y D.J. Stein (Eds.), *Impulsivity and Aggression*. Baffins Lin, Chichester: John Wiley & Sons.
- Erickson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: WW Norton.
- Felson, R.B. (1984). Patterns of aggressive interactions. En A. Mummendey (Ed.), *Social Psychology of Aggression: from individual behavior to social interaction*. New York: Springer.
- Felson, R.B., y Tedeschi, J.T. (1993). A social interactionist approach to violence: Cross-cultural applications. *Viol. Victims*, 8, 295-310.
- Fisher, D.G.; Kelm, H., y Rose, A. (1969). Knives as aggression-eliciting stimuli. *Psychological Reports*, 24, 755-760.
- Fraczek, A. (1974). Informational role of situation as a determinant of aggressive behavior. En J. DeWit, y W.W. Hartup (Eds.), *Determinants and Origins of aggressive behavior*. Mouton: The Hague.
- Freud, S. (1920/1961). Beyond the pleasure principle. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 21). London: Hogarth Press.
- Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. New York: Reinehart and Winston.
- Ingram, R.E., y Kendall, P.C. (1986). Cognitive clinical psychology: Implications of an information processing perspective. En R. E. Ingram (Ed.), *Information processing approaches to clinical psychology*. N. York: Academic Press.
- Jacobson, E. (1964). *The self and the object world*. New York: International Universities Press.
- Leyens, J.P. y Fraczek, A. (1984). Aggression as an interpersonal phenomenon. En H. Tajfel (Ed.), *The Social Dimension* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Marín Sánchez, M. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- Marín Sánchez, M. (2001). *Percepción social del profesor universitario por parte del alumno*. Sin publicar, Sevilla.
- Marín Sánchez, M.; Rivero, M.; Garrido, M.A.; Troyano, Y., et al. (2002). *Estudio Psicosocial de la violencia en la juventud andaluza*. Sin publicar, Sevilla.
- McCord, J. (1990). Long-term perspectives on parental absence. En L.N. Robins, y M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- McDougall, W. (1932). *The energies of men: A study of the fundamentals of dynamic psychology*. New York: Scribner's.

- Medina, J. (1996). Mad about you: The genetics of aggressive behavior. *Psychiatric Times*, April, 9-10.
- Miller, N.E.; Sears, R.R.; H., M.O.; Doob, L.W. et al. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Mummendey, A.; Linneweber, V., y Löscher, G. (1984). Actor or victim of aggression: divergent perspectives - divergent evaluations. *European Journal of Social Psychology*, 14, 297-311.
- Pfeiffer, C. (1998). Trends in Juvenile Violence in European Countries. *Series: Research Preview*.
- Prevention, C.F.D.C.A. (1993). *International Homicide Rates and Leading Causes of Death. 1988-1991*. Atlanta.
- Robins, L.N. (1995). The epidemiology of aggression. En E. Hollander, y D.J. Stein (Eds.), *Impulsivity and Aggression*. Baffins Lane: John Wiley and Sons.
- Rogers, C. (1987). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid: Visor.
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. F. (1976). Pigmalion en clase. En A. Gras (Ed.), *Sociología de la educación*. (1º ed., pp. 212-220). Madrid: Narcea.
- Rubin, Z., y Peplau, L.A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31, 65-89.
- Schmidt, H.D., y Schmit-Mummendey, A. (1974). Waffen als aggression-sanbahnende Hinweisreize: Eine kritische Betrachtung experimenteller Ergebnisse. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 5, 201-218.
- Secord, P.F. y Backman, C.W. (1976). *Psicología social* (2º ed.). México: McGraw-Hill.
- Simons, L.S., y Turner, C.W. (1976). Evaluation apprehension, hypothesis awareness and the weapons effect. *Aggressive Behavior*, 2, 77-87.
- Smith, E.R., y Mackie, D.M. (1997). *Psicología Social*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Tedeschi, J.T.; Lindskold, S., y Rossenfeld, P. (1985). *Introduction to Social Psychology*. New York: West.
- Turner, C.W. y Goldsmith, D. (1976). Effects of toy guns and airplanes on children's free play behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 303-315.
- Turner, C.W., y Simons, L.S. (1974). Effects of subject sophistication and apprehension evaluation on aggressive responses to weapons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 341-348.
- Virkkunn, M.; Eggert, M.; Rawlings, R., y Linnoila, M. (1996). A prospective follow up study of alcoholic violent offenders and fire setters. *Arch Gen Psychiatry*, 53, 523-530.
- Weiger, W.E., y Bear, D.M. (1988). An approach to the neurology of aggression. *J Psychiatric Res*, 22, 85-98.

LAS CONDUCTAS VIOLENTAS DE LOS ADOLESCENTES EN LA ESCUELA: EL ROL DE LA FAMILIA

GONZALO MUSITU OCHOA*

En este artículo se analiza el funcionamiento familiar y la violencia en las escuelas y se hacen algunas sugerencias para evitar este tipo de comportamientos en las aulas y centros educativos. Se parte de la idea de que el funcionamiento familiar y la socialización de los hijos tienen una significativa influencia en el ajuste de los hijos y, en consecuencia, en sus manifestaciones violentas y delictivas. En este sentido, se analizan dos corrientes teóricas que tienen, en la actualidad, una mayor aceptación por la comunidad científica comprometida en el estudio de las manifestaciones violentas y delictivas de los adolescentes: La ruta transitoria y la ruta permanente. Finalmente, se subraya que la cooperación y la empatía son recursos imprescindibles para mejorar el clima de las aulas y el bienestar de los alumnos y profesores.

Palabras Clave: Funcionamiento familiar, socialización, adolescencia, escuela, violencia, delincuencia, empatía, cooperación.

In this article the family functioning and the violence in the schools are analyzed. Also, some suggestions are made to avoid that type of behaviours in the classrooms and educational centres. The main idea is that the family functioning and the socialization of children have a significant influence in their adjustment and, in consequence, in their violent and criminal behaviours. In this sense, two theoretical frames with a strong acceptance for the scientific community in the study of the violent and criminal manifestations in the adolescence period, are analyzed: The transitory route and the permanent route. Finally, it is underlined that the cooperation and the empathy are very important resources to improve the classrooms climate and the students and teachers well-being.

Key Words: Family functioning, socialization, adolescence, school, violence, delinquency, empathy, cooperation.

1. Introducción

La familia es en sí misma un proceso de socialización. Es, además, un conjunto de relaciones, una forma de vivir juntos y de satisfacer necesidades emocionales mediante la interacción de sus miembros, que junto con el amor, el odio, la diversión y la violencia constituye un entorno emocional en el que cada individuo aprende las habilidades que determinarán su interacción con otros en el mundo que le rodea: habilidades para aprender en el sistema educativo y para trabajar en el entorno laboral; sentimientos

* GONZALO MUSITU OCHOA es Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valencia. Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación "Las conductas violentas y delictivas del adolescente en la escuela" financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del Proyecto BSO2000-1206.

de autovaloración y preocupación por los demás; los niños aprenden el proceso de la toma de decisiones y las técnicas necesarias para hacer frente a situaciones difíciles como la pérdida del trabajo, la infidelidad, la incorporación de nuevos miembros al hogar, la escasez de recursos económicos y el abuso de alcohol y drogas por algunos de sus miembros; aprenden a manejar las emociones como el enfado, el amor y la independencia, a acatar las leyes o a quebrantarlas; aprenden y practican las bases de la interacción humana, la consideración por los demás y la responsabilidad de las propias acciones.

La familia es, en consecuencia, un entorno de intimidad donde ideas, afectos y sentimientos se aprenden e intercambian. Es al mismo tiempo un reflejo de la sociedad, un mundo en pequeño donde todos los miembros –esposos, padres, madres, hijos, niños, jóvenes, adultos y viejos– procuran evitar los conflictos, seducir y convencer, un mundo de relaciones, de negociaciones, de contradicciones, que operan como búsqueda de acercamiento y deseo de autonomía, necesidad de diálogo y exigencia de privacidad, palabras y silencios, acciones y reacciones, dominios y sumisiones, satisfacciones y sufrimientos. Igualmente, la familia es un lugar donde se gratifican necesidades psicológicas de niños y adultos tales como la comprensión, el afecto, la aceptación personal, el crecimiento personal, la paz emocional, la serenidad y el amor; la familia es, en definitiva, aunque no siempre, el mejor lugar para proporcionar a sus miembros una permanente disponibilidad al afecto, intimidad, compañerismo y aceptación incondicional.

En toda familia deben satisfacerse ciertas condiciones mínimas de funcionamiento entre las cuales se encuentran las siguientes: La predictibilidad de las vidas de sus miembros, es decir, saber lo que van a hacer cada uno de ellos –quién tiene que hacer qué, cuándo, cómo y de qué manera– es de gran importancia en la vida familiar puesto que reduce la ansiedad y mejora el clima familiar; la coordinación de las actividades familiares, de manera que la contribución de cada uno sirva para cumplir los objetivos que se establecen en la familia y, en consecuencia, para mantener un buen clima; la creación de niveles de exigencia, de modo que todos los miembros de la familia sepan lo que se espera de ellos y puedan, así, confiar en lo que los demás van a hacer frente a sus responsabilidades al tiempo que ellos afrontan las suyas; y, finalmente, la existencia de un clima de buena comunicación, de modo que las necesidades y demandas de los miembros de la familia puedan expresarse y escucharse, lo cual influye muy positivamente en el nivel de satisfacción familiar y en el ajuste y bienestar de sus miembros individuales.

Cuando el hijo o hija alcanza la etapa de la adolescencia tiene que aprender a adaptarse a nuevos contextos, grupos, formas de relación... Su vida social y las nuevas responsabilidades que tiene que asumir se amplían considerablemente. Pudiera parecer que se diluye la importancia de la familia para el adolescente. Sin embargo, aunque en muchos aspectos de su vida otras personas adquieren mayor relevancia que el padre, la madre o los

hermanos, estos no dejan de ser un referente esencial y determinante en la salud física y mental del adolescente. Las relaciones familiares influyen en cómo los adolescentes negocian las principales tareas propias de su estadio, su implicación en problemas conductuales asociados a ese periodo, así como la habilidad para establecer relaciones íntimas significativas, sanas y duraderas. A continuación voy a tratar algunos aspectos que he considerado relevantes para comprender mejor la importancia que tiene el contexto familiar en la vida del adolescente.

2. Relaciones familiares y adolescencia

La adolescencia de uno de los hijos supone un cambio esencial no sólo para el adolescente, sino también para todo el sistema familiar. En algunas familias esta transición se presenta complicada y difícil para padres e hijos, entre otras cosas, porque esta etapa se caracteriza por un cuestionamiento de las normas del funcionamiento familiar. El grupo de iguales se convierte en un poderoso referente para los hijos que puede llegar a desorganizar las pautas establecidas por la familia, a la vez que los cambios evolutivos y necesidades del adolescente son percibidos por la familia como disruptores de su funcionamiento, requiriendo una reorganización de sus reglas de interacción. Por otra parte, eventos tales como el reingreso de los abuelos en el hogar o las preocupaciones laborales de los padres son aspectos característicos de esta etapa de la vida familiar.

Aunque no todos los adolescentes experimentan estrés y tensión, estos son más probables durante la adolescencia que a cualquier otra edad (Arnett, 1999). La adolescencia se convierte en una etapa más difícil que otros periodos vitales no sólo para el adolescente, sino también para las personas que le rodean. La idea de que la adolescencia es un tránsito complejo se encuentra íntimamente relacionada con tres aspectos clave: mayores niveles de conflicto con los padres, alteraciones del estado de ánimo y mayor implicación en conductas de riesgo. Además, cada uno de estos elementos tiene diferentes momentos críticos como son: el conflicto con los padres en la primera adolescencia, las alteraciones del estado de ánimo en la adolescencia media y las conductas de riesgo en la adolescencia tardía o primera juventud.

Conflicto con los padres. Los adolescentes tienden a ser rebeldes y a resistirse a la autoridad de los adultos. Ya a principios del siglo XX, Hall afirmaba que el incremento del conflicto entre padres e hijos en la adolescencia se debía a la incompatibilidad entre la necesidad de independencia del adolescente y el hecho de que los padres ven en ellos únicamente a unos niños, tratándolos como tales. Al mismo tiempo que el número de conflictos diarios entre padres e hijos adolescentes crece, disminuye la cantidad de tiempo que pasan juntos, así como su percepción de proximidad emocional. Estas manifestaciones hacen que la adolescencia sea *difícil* no sólo para los adolescentes, sino también para sus padres. De hecho, los padres tienden a percibir la adolescencia como el estadio más

difícil del desarrollo de sus hijos. Evidentemente, existen importantes diferencias individuales, así como numerosas relaciones entre padres y adolescentes en las que el conflicto es prácticamente inexistente. Algunas de las variables individuales que se han relacionado con una mayor probabilidad de conflicto paterno-filial son el ánimo depresivo en el adolescente, el consumo de sustancias, conductas violentas y delictivas y la maduración temprana en las chicas.

Alteraciones del estado de ánimo. Los adolescentes tienden a ser más versátiles emocionalmente que los niños o los adultos. Experimentan estados de ánimo más extremos y cambios de humor más bruscos. También experimentan estados de ánimo depresivo con mayor frecuencia. Cuando se les pregunta acerca de cómo se sienten en diferentes momentos a lo largo del día, manifiestan más sentimientos, que adultos y preadolescentes, de vergüenza, torpeza, soledad, nerviosismo y sensación de sentirse ignorados. Al igual que sucede con el conflicto familiar, los adolescentes varían en el grado en que experimentan alteraciones de humor. Algunos de los factores que hacen más probable las alteraciones del estado de ánimo en la adolescencia son la baja popularidad entre el grupo de iguales, un rendimiento escolar bajo y problemas familiares tales como el conflicto parental o el divorcio. Cuantos más eventos vitales negativos experimenten, más probabilidades tienen de manifestar alteraciones en su comportamiento. Sin embargo, y al margen de que estas diferencias individuales sean importantes, la realidad es que la adolescencia es un periodo con grandes probabilidades de ser emocionalmente *difícil*.

Conductas de riesgo. Los adolescentes, en comparación con niños y adultos, se implican con más probabilidad en comportamientos temerarios, ilegales y antisociales. Igualmente, es más probable que causen alteraciones del orden social y que se impliquen en conductas potencialmente perjudiciales para ellos mismos o para las personas que les rodean. Así, la adolescencia y primera juventud son los periodos donde más elevada es la prevalencia de una variedad de conductas de riesgo como, por ejemplo, conductas delictivas, conductas violentas, consumo de sustancias, conducción temeraria y conducta sexual de riesgo. A diferencia del conflicto con los padres y de las alteraciones del estado de ánimo, los mayores índices de conducta de riesgo se dan en la adolescencia tardía y temprana juventud (Arnett, 1999). Evidentemente, la mayor implicación en estas conductas confirma la idea de que la adolescencia es un periodo difícil. En este ámbito también es importante reconocer la existencia de diferencias individuales. Algunas de estas diferencias pueden pronosticarse a partir de la conducta en periodos anteriores a la adolescencia. Los niños con problemas de conducta son especialmente proclives a implicarse en conductas de riesgo y violentas durante la adolescencia. Las diferencias individuales en características tales como la búsqueda de sensaciones y la impulsividad también contribuyen a las diferencias individuales en la conducta de riesgo durante la adolescencia. Estos tres aspectos permiten, al

margen de diferencias individuales y culturales, considerar a la adolescencia como un periodo especialmente crítico.

3. La familia en nuestros días

Otro aspecto que caracteriza las relaciones familiares actuales en la etapa de la adolescencia, son los cambios que están teniendo lugar en las familias de sociedades como la nuestra y que afectan radicalmente al tipo de relación que se establece en su interior. Numerosos autores afirman que la imagen o concepto que en la actualidad se tiene de la familia en las sociedades occidentales no tiene apenas nada que ver con lo que se entendía por familia algunos años atrás. En muchos aspectos, el contexto familiar de los adolescentes de hoy en día es completamente diferente al de sus propios padres y abuelos. Algunos de los factores que han contribuido a este importante cambio de imagen podrían ser los siguientes:

Transformación de los procesos de formación de la familia. Se retrasa significativamente el matrimonio o el vivir en pareja –la media de edad en la que se contrae matrimonio se ha incrementado en 3-4 años en todos los países europeos desde los años 70 hasta el momento actual–. Aumento de la cohabitación como alternativa al matrimonio. Descenso de la natalidad, se tarda más en tener hijos e incremento de los nacimientos fuera del matrimonio –en todos los países europeos se ha duplicado su número–.

Transformación en los procesos de disolución de las familias. Incremento de las tasas de separación y divorcio. Sin embargo, cuatro de cada cinco personas divorciadas vuelven a contraer matrimonio, constituyendo una nueva forma familiar, la familia reconstituida. Aunque el número de mujeres que se casan tras un divorcio es menor que el de hombres, la gran mayoría vuelve a establecer relaciones de pareja estables.

Diversidad de formas familiares. Aunque prevalece la familia nuclear, hay un incremento de otras formas familiares –familias monoparentales, familias de hecho, familias reconstituidas, hogares unipersonales–. Más importante que el aumento de estas formas familiares es la aceptación mayoritaria de la diversidad familiar.

Prolongación de la permanencia de los hijos en el hogar paterno. Este hecho es característico de los países del sur de Europa –España, Italia, Grecia...–. Esta demora en la salida del hogar paterno no se debe únicamente a motivos económicos; juegan un importante papel los valores, tradiciones y costumbres culturales.

Incorporación de la mujer al mercado laboral. En los últimos años se ha producido un importante incremento en la proporción de mujeres casadas que trabajan y lo hacen en un rango de ocupaciones y edades más amplio que en cualquier otro periodo histórico desde la Revolución Industrial.

En la base de todas las transformaciones aludidas subyace un nuevo modelo social con un predominio de nuevos valores, que se traducen en nuevos comportamientos. Estos cambios nos sitúan ante adolescentes que

habitan en contextos familiares que en algunos aspectos son diferentes a las familias de décadas previas: adolescentes que viven en familias con menos hermanos, con padres separados, en familias monoparentales o reconstituidas, con ambos padres trabajando...

Sin embargo, la principal diferencia no debemos buscarla en las "formas" familiares, sino en los valores y normas de comportamiento que contrastan con los de hace algunas décadas. En este sentido, Inés Alberdi (1999) habla de democratización de la familia (ver Cuadro 1). Todos estos cambios en el contexto familiar se han de tener presentes cuando investiguemos o intervengamos con adolescentes.

Cuadro 1. Los valores de la familia española. Alberdi (1999)

Libertad. En la familia española contemporánea, en términos generales, existe más libertad; comparado con épocas anteriores, los miembros de la pareja son más libres en tomar la decisión de continuar o no la relación de pareja, así como de tener o no tener hijos. Además, los hijos también gozan de mayor libertad de acción y de toma de decisiones en el ámbito familiar.

Bienestar. Frente a la idea de sacrificio presente en los núcleos familiares tradicionales, hoy en día prima la idea de la búsqueda del bienestar de todos los miembros de la familia y de la búsqueda de la felicidad individual.

Igualdad. Este valor también impregna el contexto familiar; actualmente ambos cónyuges son considerados iguales ante la ley, así como los hijos, tanto si han nacido dentro del matrimonio como si no.

Solidaridad. La solidaridad entre los miembros de la familia es un valor que ya estaba arraigado profundamente en la familia tradicional y que se mantiene en nuestros días. La familia pone sus recursos en común; entre los miembros de la pareja, en primera instancia, extendiéndose la solidaridad a hijos y ancianos. "En la familia se intercambian recursos económicos, trabajo doméstico, servicios, se intercambian afectos, relaciones sexuales, en una palabra, todo. Este intercambio trasciende generalmente los límites del hogar doméstico a través de lo que llamamos la familia amplia, las redes de parentesco que vinculan unos hogares y otros porque se sienten pertenecientes a un mismo grupo" (Alberdi, 1999: pág. 37).

Tolerancia con la diversidad. Aunque en el pasado también existían muchas de las diversas formas familiares actuales, lo que caracteriza a la situación actual es la mayor tolerancia a la diversidad. "La aceptación del matrimonio sin hijos, de la convivencia sin matrimonio o del nacimiento de hijos fuera del matrimonio está generalizada consagrando estas conductas como formas alternativas y legítimas de vida personal. Tanto más sorprenden estas actitudes cuando se advierte que algunas de estas formas de convivencia están poco extendidas entre nosotros" (Alberdi, 1999: pág. 39).

Individualismo y privacidad. Hoy en día, en nuestra sociedad, prevalecen ideas tales como el individualismo, el valor de la vida privada, el sentido de fugacidad de la vida y la urgencia de las gratificaciones inmediatas. Valores de este tipo tienen una incidencia notable sobre la familia. Así, por ejemplo, el valor del individualismo se ve reflejado en la aparición e incremento del divorcio por mutuo acuerdo en los países europeos. El que la voluntad individual prime sobre la supremacía de la institución es un interesante indicador del cambio de valores.

Los modelos de felicidad. Las familias tradicionales y las familias actuales se distinguen, ante todo, por sus finalidades prioritarias. Actualmente, la principal finalidad de las familias es la felicidad de sus miembros. En este sentido, es precisamente la búsqueda de la felicidad la principal motivación que se encuentra en la raíz de los cambios actuales de los comportamientos individuales y familiares.

3.1. La socialización en el medio familiar

La socialización ha sido, sin lugar a dudas, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia en cualquiera de las formas descritas hasta ahora. La socialización es el proceso a través del cual el ser humano adquiere un sentido de identidad personal y aprende las creencias y normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que le rodean. Concretamente, la socialización familiar se refiere al conjunto de procesos de interacción que se producen en el contexto familiar y que tienen como objetivo inculcar en los hijos un **determinado sistema de valores, normas y creencias**. El proceso de socialización **no finaliza en la niñez**; continúa durante la adolescencia, aunque se hacen necesarias importantes transformaciones debidas a los cambios que viven el niño y el sistema familiar durante esta transición. Tanto los cambios evolutivos –biológicos, cognitivos y emocionales–, como los **cambios contextuales** que sufre el adolescente, requieren que se produzca una **reformulación** de las estrategias de socialización y de las formas de relación entre padres e hijos, es decir, un cambio fundamental en el sistema familiar (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Entre los cambios contextuales encontramos que, durante la adolescencia, se convierten en elementos fundamentales de socialización otros contextos diferentes al familiar: el grupo de iguales, el entorno escolar, los *mass media*, etc., que comienzan a ser un referente imprescindible y, en ocasiones, entran en conflicto con el entorno familiar. Sin embargo, los padres son las personas que se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada y prosocial a sus hijos. En primer lugar, aunque existen muchas oportunidades de modificar y reducir el impacto de la socialización parental, hay razones biológicas de base para subrayar la influencia contextual que proporcionan los padres; el sistema padres-hijo/a nace con un sesgo determinado biológicamente favoreciendo la influencia parental. En segundo lugar, existen razones culturales; a pesar de los serios competidores que tienen los padres en su rol de agentes socializadores, nuestra sociedad aún les otorga la principal autoridad en el cuidado de los hijos. Los padres tienen una serie de derechos y responsabilidades legales en el ámbito del cuidado de los hijos que les permite el control sobre ellos. En tercer lugar, los padres son las personas con mayores posibilidades de establecer relaciones significativas con sus hijos. Desde el momento del nacimiento y, durante muchos años, los padres alimentan, dan cariño, protegen, cuidan y juegan con sus hijos, actividades que sientan las bases para una fuerte unión entre padres e hijos. Por último, los padres tienen una importancia primordial en los procesos de socialización porque tienen más oportunidades que ninguna otra persona de controlar y entender la conducta de sus hijos. Todas estas razones en torno a la importancia de la socialización familiar siguen estando vigentes, en mayor o menor medida, cuando el hijo atraviesa la etapa de la adolescencia (Musitu y García, 2001).

Los procesos de socialización familiar se han estudiado desde diferentes perspectivas teóricas, a la vez que han sido diversos los elementos de la socialización en los que se ha hecho énfasis. En este apartado vamos a tratar brevemente tres aspectos que han recibido una considerable atención de los investigadores de la familia. En primer lugar, consideraremos algunos de los mecanismos a través de los cuales se produce la socialización, es decir, los estilos y prácticas de socialización y, en segundo lugar, trataré la relación entre estos mecanismos y los efectos que estos tienen en el adolescente, es decir, las consecuencias de la socialización.

3.2. *Estilos y prácticas parentales en la adolescencia*

Para comprender en profundidad los procesos de socialización familiar es crucial establecer una clara distinción entre los objetivos a los que va dirigida la socialización, las prácticas utilizadas por los padres para ayudar a sus hijos a alcanzar esos objetivos, y el estilo parental o clima emocional dentro del cual ocurre la socialización, es decir, entre aspectos de contenido –prácticas parentales y objetivos de socialización– y aspectos contextuales –estilos parentales–.

El *estilo parental* puede definirse como una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente, crean un “clima emocional” en el que se expresan las conductas de los padres. Estas conductas incluyen aquellas dirigidas a alcanzar un objetivo de socialización –es decir, las *prácticas parentales*–, así como conductas que no se encuentran dirigidas a la consecución del objetivo de socialización, tales como gestos, cambios en el tono de voz y el lenguaje corporal o la expresión espontánea de las emociones. A su vez, los *valores u objetivos de socialización* incluyen la adquisición de habilidades y conductas específicas del niño (habilidades sociales, habilidades académicas, etc.) así como el desarrollo de cualidades más globales en el hijo (curiosidad, independencia, pensamiento crítico, etc.). Lógicamente, estos aspectos de la socialización familiar se encuentran íntimamente relacionados con el contexto cultural en el que se halla integrada la familia. Los procesos que ligán las conductas de los padres y de los hijos no son universales; no se mantienen iguales con independencia de las características de los participantes o de los contextos en el seno de los cuales ocurren dichos procesos. Los valores y normas culturales determinan la conducta real de los padres y el modo en que los hijos interpretan los objetivos y la conducta de sus padres, así como la forma en que los adolescentes organizan su propia conducta.

a. Estilos parentales. La gran mayoría de las investigaciones iniciales acerca de los estilos parentales destacan dos dimensiones o factores básicos que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar: *apoyo parental y control parental*. En función de estos dos factores, se ha intentado describir una tipología de los estilos disciplinares para, a partir de ella, poder analizar los antecedentes y consecuentes de las diversas formas

de socialización. Uno de los trabajos clásicos y, sin lugar a dudas, el más citado sobre control parental y autonomía del hijo es el de Diana Baumrind de finales de los años 70. Para esta autora, el elemento clave del rol parental es socializar al niño para que se conforme a las necesarias demandas de los demás mientras mantiene un sentido de integridad personal. Diferencia tres tipos de estilos parentales en función de la dimensión de control: (a) el *estilo autoritario*, cuando los padres valoran la obediencia y creen en la restricción de la autonomía del hijo; (b) el *estilo permisivo*, cuando los padres proporcionan toda la autonomía posible, siempre que no se ponga en peligro la supervivencia física y psicológica del hijo y, (c) el *estilo autorizativo*, cuando los padres intentan dirigir las actividades del hijo de modo racional y orientado al problema (Musitu y García, 2001).

b. *Cambios en las prácticas parentales durante la adolescencia.* En relación con las dos dimensiones principales de la socialización familiar y, específicamente, durante la adolescencia, es importante subrayar que los padres han de ser, por una parte, responsivos a las necesidades del adolescente para incrementar su responsabilidad y toma de decisiones en la familia y, por otra, han de mantener un alto nivel de cohesión y afecto en el entorno familiar. Es decir, a medida que el hijo comienza a asumir más responsabilidades y llega a tener más confianza en sí mismo, se darán con mayor probabilidad resultados favorables en su desarrollo si los padres continúan siendo fuente de apoyo para sus hijos. Por otra parte, las relaciones padres-hijos previas a la adolescencia se caracterizan por su asimetría en la dimensión control; es en esta dimensión donde es más probable que se produzcan las transformaciones más importantes en la forma de la socialización.

En este sentido, mientras que los hijos en las culturas occidentales necesitan de un grado elevado de control y supervisión, la meta de la socialización familiar durante el periodo de la adolescencia es, de algún modo, estimular el que sean personas independientes y autónomas, aunque en un contexto de cuidado, afecto y relaciones familiares íntimas y cohesivas. Así, los padres se ven en la necesidad de modificar la forma en que manejan las relaciones con sus hijos. Por lo tanto, la forma de socializar a los hijos en este período, forma ideal, naturalmente, se encuentra menos influida por la autoridad y el poder paterno, y mucho más por la flexibilidad y responsividad. Algunos de los retos más difíciles de la educación de los hijos durante la adolescencia podrían ser los siguientes: renegociar la forma de relación con un hijo/a sexualmente maduro; revisar y modificar las discusiones familiares, así como las normas y reglas; negociar el nivel de supervisión y control, a la vez que se facilita la socialización del hijo con su grupo de iguales. Cambios y retos de este tipo requieren de una modificación en las propias prácticas y estilos parentales, de forma que éstas estén en consonancia con las necesidades cambiantes del desarrollo del hijo.

3.3. *Consecuencias de la socialización familiar*

Además del acuerdo generalizado respecto de las dos dimensiones que subyacen a los estilos parentales, existe también un gran consenso acerca de la asociación entre estilo parental y consecuencias en el desarrollo psicosocial del hijo. Los hijos “modelo” o hijos a los que Baumrind llamaría más tarde “instrumentalmente competentes” son producto de hogares en los que los padres se comportan de una determinada manera. Estos padres son afectivos, establecen normas racionales y claras a la vez que permiten al hijo autonomía dentro de esos límites y son capaces de comunicar con claridad sus expectativas y las razones de tales expectativas.

En líneas generales, la investigación en torno a las distintas consecuencias de los diferentes estilos de disciplina en los adolescentes indica que el estilo autorizativo –al menos en las culturas occidentales– se encuentra más relacionado que el resto de estilos parentales con altos niveles de ajuste, madurez psicosocial, empatía, competencia psicosocial, autoestima y éxito académico. Por el contrario, los adolescentes cuyos padres son autoritarios y coercitivos en sus relaciones con ellos son menos propensos a implicarse en explorar alternativas de identidad; son más proclives a adoptar normas morales externas, en lugar de internalizar las normas; suelen tener menor autoconfianza y autoestima, menor capacidad empática, tienen más problemas en utilizar sus propios juicios como guía de conducta y, finalmente, se implican con mayor frecuencia en conductas delictivas y violentas, las cuales se agravan significativamente cuando los padres son negligentes o violentos. Estos adolescentes tendrán dificultades para ser autónomos, ya que tienen menos desarrollado el sentido de su propia identidad, confían menos en su competencia y son más susceptibles a la presión de sus padres, porque han aprendido a depender de fuentes externas de aprobación y guía (Musitu y García, 2001).

Los adolescentes cuyos padres adoptan estilos inductivos, indulgentes y democráticos, por otra parte, son capaces de tomar sus propias decisiones y formular planes apropiados. Curiosamente, estos adolescentes también toman decisiones y realizan planes que son más satisfactorios para sus padres. La paradoja es que en los hogares democráticos los adolescentes se identifican fuertemente con sus padres y, a la vez, han internalizado las reglas y valores de sus padres (Musitu y Cava, 2001).

4. Los hijos adolescentes en la escuela

La familia no es, indudablemente, el único lugar donde el niño y adolescente participan de los procesos de socialización. La escuela es también un poderoso agente de socialización. Son dos contextos íntimamente relacionados hasta tal punto que lo que sucede en la familia se refleja en la escuela y viceversa. Cuando los hijos van a la escuela llevan, además del carro de los libros, una mochila cargada con las experiencias y resultados del funcionamiento familiar que, con toda probabilidad, se van

a reflejar en el contexto escolar: motivación, rendimiento, generosidad, compañerismo, respeto, tolerancia, etc. Este apartado lo voy a dedicar exclusivamente a las conductas violentas y disruptivas de los hijos en el medio escolar. Soslayo en este análisis la violencia “sistémica”, es decir, aquella violencia que tiene sus raíces en el propio sistema escolar. (Ver Ross, 1999, para un análisis de esta problemática).

Recientemente, Aronson (2000), un eminente psicólogo social norteamericano, comienza su libro “*Nadie merece ser odiado*” describiendo el estupor que en la sociedad norteamericana produjo el tiroteo que dos adolescentes protagonizaron el 20 de Abril de 1999 en un Centro de Educación Secundaria. El balance de este tiroteo fue de 15 personas muertas (incluidos los propios adolescentes autores de los disparos) y 23 hospitalizadas.

Esta noticia, rápidamente difundida en los medios de comunicación de todo el mundo, provocó algún que otro reportaje en España sobre la violencia existente en nuestros Institutos. En los principales noticiarios, algunos profesores comentaban que en España no existía la facilidad de acceso a las armas de fuego, tan patente en los EEUU, y que ellos consideraban que algo así no podría ocurrir en nuestro país. No obstante, reconocían que las conductas violentas y los actos vandálicos eran cada vez más frecuentes en nuestros centros educativos y que sería conveniente, si no necesario, tomarse más en serio este incremento de la violencia en las escuelas (incluyendo entre estas conductas, las pintadas, la rotura de cristales, el robo y deterioro de ordenadores y material escolar, las agresiones, intimidaciones y amenazas entre estudiantes y a los profesores...).

Lo cierto es que en España, afortunadamente, no se han producido actos tan violentos como los descritos por Aronson, y que, probablemente, muchos de nosotros todavía recordemos. Sin embargo, de forma esporádica, sí podemos leer en la prensa española alguna noticia sobre actos vandálicos en Institutos, conflictos y amenazas graves entre estudiantes, o bien sobre las dificultades y problemas que surgen, en algunos centros educativos, al tratar de integrar en sus aulas a chicos y chicas de otras culturas. En este sentido, y respecto de las conductas de acoso e intimidación entre estudiantes, en los trabajos realizados en nuestro país por Cerezo y Esteban (citado en Cerezo, 1997), se muestra que aproximadamente un 16% de los estudiantes entre 10 y 16 años están implicados en este tipo de conductas – un 5%, aproximadamente, son los que sufren esta victimización de sus iguales, y un 11% los que acosan, amenazan y, en ocasiones, agreden a sus compañeros). Situaciones éstas que, en muchos casos, son desconocidas por los propios profesores.

Por otra parte, numerosos profesores de enseñanza secundaria señalan la creciente desmotivación que observan en sus alumnos adolescentes, lo que les dificulta enormemente su labor docente. Sin embargo, no señalan el hastío y aburrimiento de los alumnos sometidos a métodos didácticos inadecuados, a trabajos en los que es difícil encontrar elementos de

identificación todo lo cual genera, con frecuencia, conformidad y rutina, componentes intrínsecos del adormecimiento de la motivación y de la creatividad. Esto supone, a su vez, que una parte importante de su labor escolar no sea considerada como un aprendizaje significativo. Tampoco aluden a la estandarización de las aulas, es decir, a la consideración de que todos los alumnos son iguales, cuando cada uno lleva su propio “uniforme”, lo cual genera profundas diferencias en el aula con los consiguientes efectos perturbadores. Estas alusiones las hago porque no hay que buscar culpables, sino soluciones y, estas, lo queramos o no, seamos o no conscientes, las tenemos que buscar entre todos, por que la violencia es de todos.

La adolescencia, como ya vengo señalando, es una etapa difícil, y la escolarización obligatoria hasta los 16 años, junto con la mayor diversidad cultural presente en nuestras aulas, están obligando a numerosos profesores a replantearse algunos aspectos de la educación en Secundaria.: *¿Cómo organizar los materiales de aprendizaje para que puedan ser mejor comprendidos?, ¿Cómo responder ante las conductas disruptivas de alguno de sus alumnos (p.e. gritos o insultos)? ¿Cómo motivar a estudiantes adolescentes?, ¿Cómo crear un mínimo clima de convivencia y respeto dentro del aula?,.....*; y, si bien todos estos temas preocupan a padres y a profesores, es no obstante, el incremento en las conductas agresivas de los adolescentes y, en algunos casos, los problemas graves de disciplina los que se convierten en el primer problema a solucionar en muchas aulas. Comencemos, por tanto, analizando con algo más de detenimiento este tipo de conductas.

4.1. Lo que se dice que es pero que probablemente no lo es sobre la violencia en las escuelas

En primer lugar, cabe señalar que existen numerosas definiciones y clasificaciones de las conductas violentas o agresivas –en este artículo se las considera sinónimas– (ver, por ejemplo, Cerezo, 1997). En la mayoría de los casos, se incluye como un elemento definitorio la intención de herir o causar daño de forma directa o indirecta a la víctima, cuando se trata de una agresión dirigida hacia otra persona. Asimismo, se incluyen tanto las agresiones físicas (patadas, golpes, empujones, pellizcos,...) como las agresiones verbales (humillaciones, burlas, insultos, motes despectivos, amenazas,...). Dentro del ámbito escolar, el tipo de agresiones más frecuentes son las verbales y éstas se producen, sobre todo, entre alumnos y fuera del aula (en el pasillo o en el patio). Aunque, a medida que los alumnos son mayores, este tipo de insultos y provocaciones se van trasladando también a las clases (Ortega y Mora-Merchán, 1997). Desde la perspectiva de un educador, la violencia en la escuela comprende aquellos comportamientos que dificultan gravemente el entorno seguro de aprendizaje de un aula o de un centro. Para los alumnos, la violencia escolar es cualquier cosa que les haga sentir miedo de venir y de estar en la escuela (MacDonald, 1999:130). Formas sutiles y subrepticias de violencia como

la intimidación, el acoso y la discriminación, se encuentran en todos los centros sin distinción de clase, lugar o tipo. Normalmente, para numerosos profesores y responsables de los centros estas manifestaciones de violencia pasan desapercibidas, o en el mejor de los casos, las consideran como consustancial a la adolescencia. Sin embargo, para numerosos alumnos la vivencia de esta experiencia es considerada como un verdadero trauma.

En cuanto a las *causas*, que son muchas, resulta interesante retomar el análisis que Aronson (2000) realiza del trágico suceso que hemos descrito anteriormente. Este investigador nos insiste en la importancia de buscar las causas de los actos violentos para poder reducir su ocurrencia en el futuro. A veces, sobre todo después de un suceso trágico, suele buscarse culpables (padres, profesores, directores, responsables educativos, medios de comunicación,...) con el único fin de condenarlos por no asumir sus responsabilidades, o por no ser conscientes de lo que podía pasar y prevenirlo a tiempo. Sin embargo, esto resulta poco eficaz de cara al futuro, y sí lo es analizar las causas para cambiarlas. Aunque, por otra parte, es necesario que no nos quedemos solo con las causas superficiales de un problema, sino que analicemos también sus causas más profundas, puesto que éstas son las que realmente generan y mantienen el problema. Por último, hay que tener presente que, en función de las causas, se deciden unas u otras intervenciones para solucionar el problema y, obviamente, si no analizamos adecuadamente las causas, nuestras intervenciones pueden ser, en el mejor de los casos, poco eficaces y, en el peor, generar nuevas consecuencias negativas que sumar a la situación ya de por sí problemática.

Hechas estas salvedades, sigamos el análisis de Aronson. En primer lugar, es cierto que las escuelas están reflejando muchos aspectos de la sociedad y de la comunidad y barrio en la que están ubicadas. De esta forma, la competitividad presente en la sociedad, los cambios que se están produciendo en las formas y funciones de las familias occidentales, los valores mismos de la sociedad, son, sin duda, elementos que también están presentes en la escuela. Sin embargo, también muchos aspectos de la propia organización del aula pueden favorecer o disminuir las conductas violentas. En este sentido, algunas personas han señalado (y así lo cita también Aronson) que el problema (o la causa) está en una *falta de disciplina* en las actuales escuelas. Irónicamente, Aronson propone como solución, si es que ésta es la causa, que todos los alumnos tengan que dirigirse a sus profesores llamándoles “Señor” o “Señora” y, por supuesto, utilizando el trato de “usted”. Asimismo, los estudiantes deberían pedir permiso en todo momento a sus profesores para hablar, para levantarse, para moverse,... Ciertamente, exigiendo este tipo de comportamiento a los estudiantes, es muy probable que pueda reducirse el número de conductas violentas y disruptivas que los alumnos realizan en presencia del profesor; pero, sin duda, éstas se incrementarán en su ausencia. Los alumnos, de este modo, no serían “educados y corteses” porque creyeran que es adecuada, útil y positiva la cortesía, sino solo para evitar un castigo. Además, la utilización de estas medidas podría tener como consecuencia que los alumnos llegaran

a pensar que la fuerza (es decir, la violencia y la coacción) es útil para imponer los criterios personales. Únicamente, es cuestión de ser el más fuerte, de tener más poder,...

En una línea similar han surgido algunas voces, tanto políticas como científicas, más las primeras, señalando la necesidad de un mayor control en las escuelas, puesto que la causa de la violencia podría ser la *escasa supervisión* de los adultos. Esta idea, llevada a sus máximas consecuencias, está convirtiéndose en una realidad en muchos Institutos norteamericanos y se pretende también integrar en nuestro país. De hecho, la presencia de vigilantes a las puertas del centro educativo, los detectores de metales y las cámaras de vigilancia en los pasillos son, actualmente, una realidad presente en más de un Instituto norteamericano y europeo. En este caso, la "solución" al problema puede tener como consecuencia que convirtamos a nuestras escuelas en pequeñas cárceles en las que la conducta de niños y adolescentes esté siempre controlada. Ni que decir tiene que las consecuencias negativas de esta situación pueden superar el problema inicial. Los estudiantes tienen que ser capaces de controlar sus actos de forma autónoma y no sentir que están siempre vigilados y controlados. La labor de la escuela es enseñar conocimientos; pero, también es enseñar formas de relacionarse con los demás, de entender a los demás y de convivir. Estas medidas, en cierto modo, convertirían a las escuelas en centros de seguridad, que cada día se parecerían más a cárceles en las que adolescentes "rebotados" serían controlados por profesores y vigilantes.

Por otra parte, si la causa a la que se apela es la *carencia de valores éticos y morales* en los adolescentes, soluciones tales como poner un listado en la pared del aula con varios principios éticos no va a suponer que los alumnos, automáticamente, acepten y asimilen estos principios. El hecho de que conozcan su existencia no garantiza que los vayan a interiorizar y, en realidad, lo más probable es que no lo hagan. Los valores no pueden "enseñarse por decreto", sino que deben estar presentes en el propio clima social de la escuela, o si se quiere, en la cultura institucional. El desarrollo de estos valores constituye, sin duda, una alternativa muy útil, e incluso necesaria, pero estos valores no pueden ser impuestos, como a veces se ha sugerido, sino que deben potenciarse en los alumnos a través de la propia cotidianidad y, una vez más, del propio clima de convivencia que pueda crearse en el aula y en el centro.

Continuando este análisis sobre las causas de la violencia en las escuelas, otro de los elementos que suele citarse como causante de esta situación es la presencia en las aulas de algunos *alumnos especialmente problemáticos, violentos o difíciles*. Desde esta perspectiva, la solución pasaría por identificar a todos los alumnos "raros", diferentes, potencialmente problemáticos, con dificultades de integración social o con poca motivación escolar para, una vez identificados, ser "tratados aparte". Es decir, estos chicos deberían mantenerse alejados de sus compañeros, ser enviados a escuelas especiales o ser sometidos a terapia intensiva hasta que sean iguales que los demás. No obstante, esta solución, llevada a sus últimas

consecuencias, podría conducirnos a dejar vacías aulas enteras, puesto que si tenemos que separar a todos los alumnos adolescentes que visten de forma diferente o excéntrica, que son de otra cultura o que no encajan en rígidos criterios de “normalidad”, podemos encontrarnos con que deberíamos separar a la mayoría de los adolescentes (Cava y Musitu, 2002; Veiga, 1999).

Además, la segregación y separación de estudiantes, puede tener más efectos negativos que positivos. En este sentido, Aronson (2000) nos recuerda también la situación de segregación entre estudiantes blancos y negros que se mantuvo en el sistema educativo norteamericano entre los años 1896 y 1954. Esta segregación, defendida bajo el eslogan de “iguales, pero separados”, tuvo serias repercusiones para el propio autoconcepto e identidad grupal de los estudiantes de origen afroamericano. En los años 70, precisamente Aronson, trabajó e investigó acerca del modo de integrar a ambos grupos raciales en las mismas aulas, con unos resultados bastante alentadores. Lo cierto es que la separación y el “etiquetado” de algunos estudiantes puede tener consecuencias muy negativas para estos chicos, puesto que una vez situado en la categoría de “chico difícil” o “chico problemático” es muy difícil que los demás dejen de tener esta imagen de él, e incluso que él mismo (o ella) deje de percibirse en estos términos. Como Rosenthal y Jacobson (1968) señalaron, con frecuencia, las conductas que esperamos de los demás, son las que realmente realizan porque nuestras expectativas, lo queramos o no, son transmitidas y llegan a la otra persona. Así, si esperamos ver a alguien agradable, es más probable que nosotros mismos ya nos dirijamos a él con una sonrisa, mientras que, por el contrario, si esperamos muy poco de una persona, aunque de forma sutil, es muy probable que también se lo comuniquemos.

Esta dificultad para cambiar la percepción que tenemos de una persona, una vez elaborada, es también un impedimento, en muchos casos, para cambiar la situación de rechazo y aislamiento social en la que se encuentran algunos alumnos. En ocasiones, chicos y chicas que carecen de habilidades sociales y que tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros, una vez entrenados en este tipo de habilidades, son incapaces de variar su situación social en el grupo debido a que sus compañeros no varían fácilmente la percepción previa que tienen de ellos, aunque se comporten de forma socialmente hábil. Las “etiquetas sociales” que se aplican a personas son muy difíciles de modificar, y en esto estriba precisamente su principal peligro.

En opinión de Aronson, y volviendo al análisis de las causas de las conductas agresivas en el contexto escolar, las que acabamos de señalar no son las causas que realmente están en la raíz del problema y las intervenciones que, a partir de ellas se suelen proponer (mayor vigilancia, mayor disciplina, segregación de alumnos), pueden paliar o disminuir su incidencia, pero no son la solución más eficaz ni tampoco la más duradera; además, claro está, de generar algunas consecuencias no deseadas para la educación y el desarrollo de niños y adolescentes (Cava y Musitu, 2002).

4.2. *Lo que normalmente no se dice y que probablemente es sobre la violencia en las escuelas*

La investigación en nuestro país de este problema socioeducativo está en sus inicios. En general, se ha limitado a describir los tipos de problemas, sus efectos y su frecuencia, pero son pocos los trabajos cuyos objetivos hagan referencias explícitas a la explicación de las conductas delictivas y violentas de los adolescentes en los centros educativos y se hagan propuestas de intervención fundamentadas en el rigor de la investigación. Una de las razones, además de su juventud ya mencionada, es la de su complejidad. La violencia es multicausal, es un complejo racimo de variables individuales, familiares, escolares, sociales y de los medios de comunicación de masas. Me centraré en las tres primeras, puesto que son el principal objetivo de este artículo.

En la literatura científica relacionada con este ámbito de estudio se podrían considerar dos grandes marcos interpretativos claramente diferenciados en el estudio de la delincuencia y conductas violentas en la adolescencia. El primero postula que los comportamientos delictivos y violentos en la adolescencia forman parte de una *trayectoria transitoria*; es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía que constituyen tareas evolutivas normativas en este período del ciclo vital. El segundo acercamiento, parte del supuesto de que la expresión de las conductas delictivas y violentas en la adolescencia son resultado de un proceso previo y parte de una *trayectoria persistente*, en la cual están implicados de forma acumulativa procesos de socialización familiar negativos, funcionamiento familiar inadecuado, fracaso escolar, rechazo escolar, etc.

4.3. *La trayectoria transitoria*

En el marco de la *trayectoria transitoria*, la adolescencia se concibe como un período crítico en el inicio y experimentación de conductas de riesgo y, representa, además, un período que pone a prueba la capacidad de toda la organización familiar para adaptarse a los cambios que demandan los hijos adolescentes. Es posible observar a adolescentes bien ajustados que comienzan, por ejemplo, a delinquir en esta etapa del ciclo vital, hasta el punto de que investigaciones recientes nos indican que en este período este tipo de conducta es común y prevalente, más en los chicos que en las chicas, y que puede describirse, incluso, como normativa. Desde este punto de vista, para la mayoría de los adolescentes, tanto el consumo de sustancias como la implicación en conductas delictivas y violentas en la escuela y fuera de ella disminuye de forma importante al coincidir con la adquisición de los roles sociales adultos. Moffitt (1993) sugiere que, para muchos adolescentes, la delincuencia no es solamente normativa, sino que también es "adaptativa" en el sentido de que sirve como expresión y afianzamiento de su autonomía.

Numerosos autores también ponen de manifiesto que a medida que los niños y niñas crecen y tienen mayor nivel educativo, desean más participación en la escuela y en la toma de decisiones familiares. Sin embargo, al tener pocas oportunidades en ambos contextos, se implican en conductas de riesgo con el fin de expresar su necesidad de autonomía. El comportamiento desviado del adolescente se explica por tanto por el fracaso de la escuela y de la familia para asumir sus necesidades crecientes de autonomía y control (Cernkovich y Giordano, 1979; Conger y col., 1995). Sin embargo, la frecuencia y aparente normalidad de estas conductas no debe ocultar su gravedad. Los delitos que cometen algunos adolescentes a menudo son graves y pueden tener consecuencias negativas para el propio adolescente, su entorno familiar, la escuela y la sociedad (Compas y col., 1995).

Una reflexión teórica relacionada con las conductas delictivas en la adolescencia de amplio impacto en los países anglosajones e integrada en la trayectoria transitoria, tiene sus orígenes en los trabajos de Emler desarrollados a partir de mediados de los años ochenta. Para este autor, la delincuencia y la comisión de delitos en la escuela son dos aspectos de la misma relación, la del sujeto con el sistema de regulación social. Las características diferenciales de este sistema incluyen un conjunto de normas y regulaciones claramente definidas que se aplican de modo impersonal e imparcial; una estructura jerárquica de autoridad en la que los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas; y un ámbito o jurisdicción de autoridad formalmente definido que está asociado a estos puestos. Esta forma de regulación social se refleja no sólo en la ley sino también en muchas otras agencias e instituciones sociales con las que los sujetos tienen un contacto, bien sea éste esporádico o bien más continuado. De hecho, la escuela es probablemente el contexto en el que tiene lugar el primer contacto directo y continuo del niño y adolescente con relaciones sociales organizadas sobre esta base, y el paso de una escuela primaria de pequeña escala a una escuela secundaria más grande acentuará con seguridad estas características institucionales. Por tanto, la escuela, probablemente, proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de esta forma de regulación social (Rueter y Conger, 1995) al mismo tiempo que, la experiencia en la escuela, probablemente, configura su actitud hacia ella. La escuela, como afirman Garnefski y Okma (1996), proporciona a los alumnos un modelo del sistema burocrático y a la vez calibra su capacidad y disposición para acomodarse a sus exigencias.

Teniendo en cuenta las investigaciones de Emler, Ohana y Dickinson (1990) y Emler y Reicher (1995), es posible afirmar que la correlación entre actitudes hacia la escuela y actitudes hacia el sistema social, debe atribuirse al hecho de que la actividad educativa es la primera experiencia prolongada con una institución y, probablemente por ello, constituye la base para la comprensión de los otros sistemas burocráticos. Efectivamente, el profesor es la primera expresión de autoridad institucional con la cual la mayoría de los actores sociales desde la infancia hasta la adolescencia entra en relación.

En particular, durante la adolescencia, las actitudes hacia el sistema legal asumen una importancia mayor, porque la relación entre los individuos y los representantes del sistema legal se hace cada vez más frecuente y continuada. Son numerosos los trabajos que señalan que el vínculo y valoración positiva tanto de las figuras parentales como de los maestros y la escuela, se encuentran asociados negativamente con las conductas delictivas a lo largo de todo el desarrollo evolutivo del sujeto (Gottfredson y Hirschi, 1990; Thornberry, 1996). En la adolescencia, las conductas transgresoras son consideradas por numerosos autores como reflejo del tipo de acomodación que el adolescente hace a la autoridad formal en una etapa de la vida en la que adquirir una determinada orientación hacia los sistemas institucionales es un componente importante de este período evolutivo (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres y col., 1999). Una variable importante en la configuración de las actitudes es la relación con los pares o iguales. Durante la adolescencia, efectivamente, el grupo de pares juega un papel fundamental como punto de referencia normativo tanto en el proceso de elaboración del conocimiento social como en el proceso de consolidación de la identidad (Palmonari y col., 1989, 1992; Musitu y col., 2001).

Para aquellos autores integrados en la perspectiva transitoria tales como Emler, este tipo de delincuencia debe interpretarse en términos de manejo de la reputación. Es decir, no se debe principalmente a ningún tipo de déficit por parte del sujeto delincuente o violento, sino que constituye una opción deliberada por un tipo de identidad social alternativa, construida en oposición al sistema "legal-racional" o burocrático que informa la mayoría de las instituciones sociales en nuestras sociedades. Esta identidad, cuyas bases se construyen durante los años de escolarización, y que se expresa también en una concepción muy negativa de la ley y la autoridad formal, se construye colectivamente en los grupos de iguales, y también por medio de la acumulación de la información acerca del sujeto que circula en su entorno familiar, social o comunidad –es decir, por medio de la reputación que el sujeto adquiere–; mantener o manejar esa reputación ante los auditorios que para él son salientes o significativos va a constituir la meta social fundamental de las actividades delictivas y violentas del adolescente.

4.4. *La trayectoria persistente*

Sin embargo, también es verdad que numerosos adolescentes –más los chicos que las chicas– manifiestan ya conductas delictivas en un momento más temprano de la vida –*trayectoria persistente*–, agravándose estas conductas en la adolescencia y en la edad adulta (Farrington y col., 1990). En esta línea, son numerosos los investigadores del comportamiento delictivo y violento que señalan que la violencia es una característica profundamente *persistente* y *crónica* de determinados individuos de todas las edades (Caspi y col., 1990; Farrington y col., 1990; Smetana y Bitz, 1996). En el marco de esta trayectoria persistente, sin duda alguna la de más

tradición y volumen de investigación, hay una gran coincidencia en los investigadores sociales preocupados por la delincuencia juvenil en la idea de que la raíz de las conductas delictivas se encuentra fundamentalmente, no exclusivamente, dentro de la familia. Posiblemente, la teoría que mejor nos ayude a comprender la influencia de la familia en la conducta delictiva y violenta del adolescente sea la teoría social cognitiva (Muuss, 1988; King y col., 1995). Este acercamiento subraya la importancia del aprendizaje observacional, modelado e imitación en el desarrollo psicosocial de los seres humanos. Desde esta teoría se considera que los adolescentes aprenden diferentes conductas identificándose con otros significativos, tales como padres e iguales. Krohn y colaboradores (1992) investigaron en una muestra de adolescentes las relaciones existentes entre percepción de los padres y cómo interactúan los miembros de la familia, y la delincuencia oficial y autoinformada, y comprobaron que tanto las medidas de los procesos de socialización parental como del funcionamiento familiar, contribuían de forma independiente y significativa en la explicación de la conducta delictiva (Musitu y col., 2001).

También, se ha constatado que los grupos de delincuentes perciben que sus familias son considerablemente menos cohesivas, menos expresivas, y que tienen niveles más bajos de independencia entre sus miembros que los adolescentes de los grupos control. Los adolescentes delincuentes también perciben que sus familias tienen niveles más altos de control y que participan menos en actividades sociales y recreativas que otras familias sin esos problemas (Bischof y col., 1995; Tremblay y col., 1995). Igualmente, la comunicación negativa con los padres se ha constatado que está significativamente relacionada con la violencia interpersonal autoinformada en adolescentes varones (Heavem, 1994; Oyserman y Saltz, 1993; Scannapieco, 1993; Masselam, Marcus y Stunkard, 1990; Morrison y Zeltin, 1992), y que los muchachos delincuentes reciben menos alabanzas y elogios de su madre y padre que los no delincuentes (Cortes y Gati, 1992; Conger y col., 1995; Hendry y col., 1996).

Junto con la familia, la escuela, como ya he subrayado anteriormente, es el otro gran contexto del desarrollo del niño y adolescente. Cuando niños y adolescentes cruzan el umbral de la puerta de la escuela e instituto llevan consigo un amplio repertorio de creencias y conductas internalizadas. Así, las experiencias negativas de los niños y adolescentes en el hogar también chocan con el contexto escolar. Patterson y colaboradores han mostrado cómo los patrones de conducta antisocial aprendidos en el hogar interfieren en el aprendizaje en el contexto escolar y en las relaciones positivas con los iguales (Patterson y col., 1989, 1992). Esta secuencia evolutiva fue contrastada por Dishion (1990) que constató que unas relaciones parentales negativas se relacionaban con la conducta agresiva, que era, a su vez, un obstructor del logro académico. En el caso de los alumnos problemáticos y con graves problemas de conducta se observa que tienen serias dificultades en las interacciones con sus iguales (Dodge, 1983; Guerra y Slaby, 1990;

Tremblay y col., 1995), y muy pobre rendimiento escolar, hasta el punto que se considera que un 82% o son repetidores o no acaban el ciclo completo de la escolaridad (Dishion y col., 1994).

Normalmente, la conducta violenta y delictiva de algunos de los alumnos en el centro educativo provoca percepciones e interacciones sociales negativas con sus iguales y profesores. También, el incremento de problemas de aprendizaje y con los iguales, puede potenciar, a su vez, posteriores fracasos académicos y, de esta manera, acelerar la desviación. Este proceso de desarrollo se ha identificado en la investigación longitudinal mostrando que la agresión preadolescente hacia los iguales predice suspensiones escolares, abandono temprano de la escuela y experiencias con la policía y la justicia (Kupersmidt y Coie, 1990). La importancia de las relaciones con los iguales en el ajuste subsecuente se ha ilustrado con claridad en una revisión de Parker y Asher (1987). Postulan un modelo causal en el que la conducta desviante, tal como la violencia, provoca una pobre aceptación de los iguales, lo que a su vez conduce a posteriores desarrollos de las conductas desviantes y a la asociación con los iguales desviantes (Cairns y col., 1988). Normalmente, los niños que son rechazados por el grupo más amplio de pares reaccionan asociándose con otros que, como ellos mismos, manifiestan generalmente tendencias antisociales. En esta asociación subyace la base de la conducta violenta y delictiva, en la medida en que los niños desviantes definen y crean entre ellos sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Las habilidades antisociales son aplaudidas y aprobadas, y la probabilidad de que la desviación se agrave se incrementa. Recientemente, Díaz Aguado (1996) y Fernández (1998) observan que un grave problema de los jóvenes violentos es su incapacidad para evaluar las consecuencias de sus actos, para activar sus procesos empáticos y para adoptar perspectivas diferentes a la propia.

En general, existe una tendencia en los niños violentos y, normalmente, rechazados, a asociarse cada vez menos con compañeros más populares y hábiles del grupo social y cada vez más con otros compañeros rechazados (Cairns y Cairns, 1991). Los alumnos violentos se asocian con iguales que los aceptan y que son como ellos, en términos de conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner y Butler, 1999). Como tal, se convierten en miembros del "outgroup" más que del "ingroup" y sus experiencias de socialización se desequilibran en la dirección de las conductas negativas. Dentro de estos grupos sociales nuevamente formados, los alumnos violentos tienen pocas oportunidades para las interacciones positivas con los iguales que se presume que juegan un importante rol en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Esta oportunidad limitada para las interacciones positivas con los iguales sitúa a los alumnos con graves problemas de conducta, en el riesgo de continuar aprendiendo y utilizando conductas agresivas (Parker y Asher, 1987). Este grupo de iguales con problemas de integración se presume que ofrece una base de entrenamiento para la expresión de conductas delictivas y el consumo de

alcohol y drogas (Patterson y col., 1992). Numerosos estudios apoyan el vínculo entre clima familiar, implicación con los iguales antisociales y delincuencia (Hymel y col., 1999; Dishion y col., 1994). En análisis longitudinales que comparan a adultos violentos y no violentos, se observa que la implicación del adolescente en grupos de violencia y delictivos se relaciona con conductas antisociales cuando son adultos (Farrington, 1991).

Si asumimos en su integridad estas dos reflexiones teóricas, *la transitoria y la persistente*, tendríamos que asumir que las conductas delictivas y violentas en la adolescencia son, o bien parte integrante de la búsqueda de consolidación de la identidad y autonomía del adolescente, o bien, el resultado de un proceso previo, centrado, fundamentalmente, en las relaciones familiares y en la interacción de éstas con la escuela. Estas dos orientaciones, aparentemente irreconciliables, creemos que no lo son tanto. Se trata más bien, de diferenciar con rigor qué variables en la explicación de la conducta delictiva transitoria y persistente son comunes y el poder explicativo de cada una de ellas. Que existen puntos comunes, no hay duda. No es fácil asumir que la conducta delictiva y violenta en la adolescencia sea parte de un proceso normal, o como parte de la consolidación de la identidad cuando se constata que los actos delictivos severos cometidos por los adolescentes en los centros educativos en nuestro país es cada vez mayor y de efectos más perjudiciales. Entonces, ¿qué explica que unos adolescentes se comprometan en actos delictivos como apuntan los trabajos previos, para reafirmar o, posiblemente, construir su identidad, mientras que otros, una gran mayoría, no lo hagan? La otra pregunta que nos tendríamos que hacer es la siguiente ¿cuántos de los adolescentes con problemas de conducta delictiva se sitúan en una trayectoria transitoria, y cuántos en una trayectoria persistente? Y, finalmente, ¿qué comunalidades y diferencias existen en ambas orientaciones en la explicación de la conducta delictiva y violenta en la adolescencia? Estas son justamente preguntas para las que no tengo respuesta, y son, sin duda, importantes desafíos para la investigación futura. En este sentido, hemos constatado, probablemente, como comentábamos anteriormente, porque es todavía un problema relativamente nuevo, que no hay trabajos en los que se consideren conjuntamente los aspectos relacionados con el sistema familiar y los sistemas de regulación social como escuelas e institutos. Por otra parte, he observado que son muy pocos los trabajos que integren ambas orientaciones en la explicación de la conducta delictiva y violenta en la adolescencia. Mas bien, las investigaciones han sido fragmentadas y las propuestas de intervención se han centrado, o bien en la familia, o bien en la escuela, con lo cual se observa en ellas altos niveles de incertidumbre, probablemente porque se desconocen las interacciones de las variables más relevantes que se proponen desde cada uno de esos ámbitos y su peso en la explicación de la conducta violenta en los centros educativos y, sobre las que, en principio, habría que hacer una mayor incidencia.

5. Ideas para mejorar la convivencia

En opinión de Olweus (1998), el primer paso para solucionar los problemas de violencia en las aulas es tomar conciencia de su importancia e implicarse activamente en el mismo profesores y padres, un ideal, no hay duda, pero no un imposible. En el ámbito escolar, tanto Olweus (1998) como Aronson (2000), consideran que *la tolerancia de este tipo de conductas* es un factor que, si no las genera, desde luego sí contribuye a que se perpetúen. En este sentido, muchas personas (padres y profesores) parecen mantener la creencia implícita de que las burlas, empujones, acosos, intimidaciones, pequeños hurtos, etc. entre alumnos son parte natural del desarrollo de niños y adolescentes. Una especie de “prueba de madurez” (casi un rito iniciático) que deben superar. Desde esta consideración, los chicos y chicas, como parte de su desarrollo, deben también aprender a arreglárselas por sí mismos en estas situaciones que, evidentemente, se perciben como inevitables. Sin embargo, las consecuencias de estas manifestaciones pueden ser muy serias, tanto para la víctima (que puede no ser capaz de solucionar el problema y, en todo caso, sufre el malestar emocional, la humillación y las burlas) como para el agresor (que con el tiempo puede ir perdiendo el apoyo y admiración de su grupo, al tiempo que ha integrado la agresión como parte de su comportamiento habitual). Las burlas, las humillaciones y el sentimiento de exclusión en el centro educativo, no son ni naturales ni inevitables.

5.1. La cooperación y la empatía

Probablemente, la *cooperación* y la *empatía* son los dos elementos, indudablemente que no son los únicos, que más pueden ayudar a mejorar la integración social de los alumnos con dificultades sociales y emocionales. Son, también, dos recursos muy útiles para favorecer el entendimiento en el caso de personas o grupos enfrentados. Además, estos dos recursos están íntimamente ligados entre sí puesto que la cooperación conlleva también el desarrollo de la empatía. También, son dos recursos que se deben potenciar en la vida familiar, para lo cual deben integrarse plenamente en su funcionamiento y en los procesos de socialización.

En cuanto a la utilización de la cooperación como estrategia para mejorar las relaciones entre alumnos enfrentados, este procedimiento ya había sido utilizado con anterioridad por Sherif (1961). Este psicólogo social había creado una situación de conflicto entre dos grupos de chicos que participaban en unos campamentos de verano. Los grupos se habían formado ese verano, es decir, no existían como tales previamente; pero, a partir de algunas situaciones de clara competitividad y de la distribución desigual de los recursos, Sherif había generado entre ellos una situación de claro enfrentamiento. En estas condiciones, y en vista de que la hostilidad entre los dos grupos era cada vez mayor, Sherif se planteó disminuir el conflicto intergrupual a través de la creación de situaciones en las que los dos

grupos enfrentados debieran colaborar para conseguir una meta común deseada por ambos. Así, por ejemplo, se planteó una “hipotética avería” en el autobús en que los dos grupos de chicos viajaban, siendo la única solución posible para poder continuar el viaje que todos juntos empujaran. Mediante situaciones de este tipo, en las que la única forma de conseguir objetivos deseados era que todos los miembros de los dos grupos trabajaran y colaboraran juntos, el enfrentamiento existente se eliminó.

También, en el ámbito de la pedagogía debe reconocerse la existencia de una cierta tradición de trabajo en grupo de forma cooperativa y, por tanto, no podemos decir que la cooperación constituya una novedad. Sin embargo, sí es cierto que estos métodos de aprendizaje han estado un tanto relegados, debido al predominio de los métodos competitivos e individualistas, y que únicamente han comenzado a recibir una mayor atención a partir de los años 70. A partir de esta década, los trabajos e investigaciones de Aronson (1978), junto con los de Johnson y Johnson (1975) y Slavin (1983, 1986), han comenzado a reavivar el interés por esta metodología didáctica. En estos trabajos, se constata la utilidad que el aprendizaje cooperativo tiene, no sólo para potenciar el rendimiento, el razonamiento y el desarrollo cognitivo de los alumnos, sino sobre todo, para favorecer sus relaciones interpersonales.

En este sentido, Aronson y colaboradores (1978) aplicaron un sistema muy parecido al utilizado por Sherif para favorecer la política educativa contraria a la segregación racial. En el método propuesto por Aronson, y conocido como técnica del rompecabezas, los estudiantes trabajan en grupos formados por estudiantes de diferentes culturas y grupos raciales para conseguir una meta común. La meta a conseguir es un determinado conocimiento académico, que sólo puede ser alcanzado si colaboran y cooperan entre sí. Cada uno de los miembros del grupo conoce una parte de la información que todo el grupo necesita y, por tanto, el resto de integrantes del grupo deben escuchar sus explicaciones. En cierto modo, cada miembro del grupo es (o tiene) una parte del “rompecabezas” y todas las piezas son necesarias para completarlo.

Como puede deducirse de lo expuesto, el “trabajo cooperativo”, aunque parecido, no es idéntico al “trabajo en grupos”. En general, podemos señalar las *siguientes características como definitorias* del aprendizaje cooperativo:

1) Es necesario que exista *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo. En otras palabras, es necesario que dependan unos de otros (por ejemplo, teniendo cada uno parte de la información o de los materiales) para que necesariamente tengan que participar todos y colaborar todos.

2) Como consecuencia de la anterior característica, existe una *responsabilidad individual*, es decir, ningún miembro del grupo debe dejar de hacer su aportación puesto que todas son necesarias. Los miembros del grupo no pueden, por tanto, excluir a nadie y todos asumen que son, en parte, responsables del resultado.

3) Puesto que todos deben participar y colaborar, deben aprender a *desarrollar habilidades cooperativas*. Entre estas, por ejemplo, escuchar atentamente a los compañeros, guardar turnos de palabra, desarrollar funciones de coordinación, o entender y apoyar a los demás.

4) Evidentemente, la *interacción cara a cara* es una condición indispensable para realizar las tareas de aprendizaje cooperativo.

En cuanto a los efectos positivos del aprendizaje cooperativo, siguiendo a Ovejero (1990), podemos señalar los siguientes: un *incremento en el rendimiento académico* de los alumnos (especialmente, de aquellos con más dificultades) puesto que todos se implican en el proceso de aprendizaje y se perciben como elementos necesarios en su grupo; una *mejora en el desarrollo cognitivo* de todos los alumnos, al generarse dentro del grupo mayor intercambio de opiniones y al tener que pensar los alumnos en un mayor número de razonamientos y argumentaciones con las que explicar a sus compañeros su parte de la información; un *incremento en las conductas altruistas y de ayuda*, puesto que es más eficaz para el grupo ayudar a sus miembros que tienen más dificultades para expresarse que tratar de sabotear sus aportaciones (se necesita la contribución de todos); unas *actitudes más favorables hacia la escuela y el aprendizaje*, al incrementarse su participación y su integración en el aula; una mejora importante en la integración social de todos los alumnos, puesto que todos se integran y colaboran con otros compañeros; y, una *potenciación de la autoestima*, como consecuencia de la mayor aceptación que perciben de sus compañeros, y también al incrementarse sus posibilidades de éxito académico.

Evidentemente, la consecución de estos efectos positivos requiere que se cumplan las condiciones previas que hemos señalado, y también que esta metodología se aplique durante un cierto tiempo (al menos, un curso académico). En estos casos, los citados efectos positivos comienzan a observarse, como los demuestran, por ejemplo, las investigaciones e intervenciones que Díaz-Aguado (1994) lleva realizando en nuestro país desde hace bastantes años. Esta psicóloga ha demostrado la utilidad que el aprendizaje cooperativo tiene como estrategia potenciadora de la integración escolar de alumnos de otras culturas.

El aprendizaje cooperativo, como ya hemos señalado, favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos, puesto que en el grupo los alumnos escuchan un mayor número de razonamientos por parte de sus compañeros, y ellos mismos deben esforzarse más por explicar a sus compañeros aquella parte del material que les corresponde. El mayor intercambio de ideas y la mayor calidad de los razonamientos que se producen en el grupo cooperativo favorece, indudablemente, el desarrollo intelectual de los alumnos. Sin embargo, ¿por qué el aprendizaje cooperativo favorece la integración social de todos los alumnos? La respuesta a esta pregunta parece encontrarse, básicamente, en la empatía.

La empatía es el proceso a través del cual tratamos de situarnos en el lugar de otra persona para entender su perspectiva y comprender sus

sentimientos. Muchas veces, cuando juzgamos apresuradamente a otra persona, o más aún, cuando se convierte en el objetivo de nuestras agresiones (físicas o verbales), estamos olvidando sus sentimientos. Cuando somos capaces de entender la realidad desde el punto de vista de la otra persona, es mucho menos probable que se produzca la agresión. En las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan cara a cara con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y, sobre todo, durante el proceso de mutuas explicaciones los alumnos se esfuerzan por ponerse en lugar de sus compañeros.

Así, cuando son ellos los que realizan las explicaciones, si desean que sus compañeros les entiendan, estarán atentos a los distintos elementos de comunicación no verbal (mirada atenta o distraída, signos de asentir con la cabeza, etc.) que puedan indicarles si sus compañeros entienden o no sus argumentos, opiniones o comentarios. Igualmente, cuando son ellos los que están atentos a las aportaciones de otros miembros del grupo, si desean entender con exactitud lo que tratan de comunicarles, se esforzarán por comprender a los demás (su lenguaje, sus expresiones, etc.). De esta forma, cuando, por ejemplo, en un grupo de aprendizaje cooperativo hay alumnos que pertenecen a otras culturas y que no conocen bien el idioma mayoritario en el aula, los miembros del grupo se esfuerzan por tratar de entender que palabra o expresión es la que está tratando de expresar su compañero. A diferencia de las situaciones competitivas, en las que estos chicos serían, probablemente, objeto de burla, cuando los alumnos están cooperando, estos chicos reciben mayor atención, comprensión y apoyo de sus compañeros (Cava y Musitu, 2002).

La empatía es un instrumento muy útil en los grupos cooperativos, puesto que mejora su funcionamiento y su eficacia y, por tanto, una forma de favorecer el desarrollo de la empatía entre los alumnos es realizar con ellos tareas de aprendizaje cooperativo; lo cual no significa que éste sea el único medio posible. Normalmente, este recurso tiene sus raíces en el funcionamiento familiar y, más concretamente, en las prácticas de socialización. Esta suficientemente demostrado que este recurso se potencia con las prácticas de socialización indulgentes e inductivas, y se obstruye su desarrollo con las prácticas coercitivas y violentas y con las prácticas negligentes (Ver Musitu y García, 2001, para una revisión).

La empatía, entendida como la capacidad de percibir y comprender los sentimientos de los demás, es un aspecto que Goleman (1996) considera crucial dentro de la Inteligencia Emocional. Desde esta perspectiva, nuestra capacidad de adaptación al entorno social resulta altamente favorecida cuando somos capaces de analizar y comprender nuestros sentimientos y también de captar los de los demás. La capacidad de comprender adecuadamente los resultados que nuestra conducta, comentarios o silencios tienen en los demás (si molestan o agradan), de saber captar cuando alguien cercano a nosotros necesita ayuda, o cuando se encuentra triste o tiene una preocupación, nos ayuda a mejorar nuestras relaciones interpersonales y constituye una aprendizaje de gran utilidad para todos los hijos y alumnos,

tanto para aquellos que tienen dificultades de adaptación social como para los que se encuentran integrados en el aula.

Creo que es de interés resaltar que la emoción no es la antítesis de la razón sino un aspecto esencial de ella. Eisner (1991) ha defendido la empatía como componente importante del conocimiento. Code (1991) señala que, a pesar de que la emoción sea el aspecto de la subjetividad que más recelos despierta en las teorías objetivistas del conocimiento, es un componente esencial de este. Normalmente, las emociones que no asociamos con el conocimiento, como el amor o la empatía, pueden constituir, en muchos casos, una indagación epistémica (Jagger, 1989:162). Como afirma Monteath (1999), si analizamos el mundo humano, el no humano e incluso el inanimado con amor y empatía, descubriremos cosas muy distintas de las que descubriríamos si nos acercáramos a esos mundos y a los entes que los habitan con una actitud fría y distante (p.230).

Para finalizar, es cierto que la escuela no debería ser el único lugar en el que estos recursos se potencien e, indudablemente, lo ideal sería que el entorno familiar, junto con el escolar, favoreciera el desarrollo de todos estos recursos en niños y adolescentes. Sin embargo, como señala Garbarino (1999), el hecho de que la escuela no sea el único agente socializador y que esta situación ideal no siempre se produzca, no implica que estos temas dejen automáticamente de ser un “asunto de la escuela”. Se trata, desde luego, de un asunto de todos, también del centro educativo. Además, el desarrollo de este tipo de habilidades en los alumnos, no debe significar un abandono de los contenidos curriculares, o tener que elegir entre una u otra cuestión. Ambas metas pueden compatibilizarse, siempre y cuando se modifiquen algunas metodologías didácticas y, desde luego, el clima y la cultura del centro. Si a este ideal, pero no creo que sea un imposible, añadimos el compromiso de la familia para cooperar con la escuela, implicándose en mejorar su funcionamiento y sus prácticas de socialización, es muy probable que hoy no estaríamos tan preocupados por el tema de la violencia en las escuelas. Nos preocuparían otras cosas, desde luego, pero no la violencia.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. México: Taurus.
- Arnett, J.J. (1999). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate*. New York: Freeman.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bischof, G.P., Stith, S.M. y Whitney, M.L. (1995). Family environments of adolescent sex offenders and other juvenile delinquents. *Adolescence*, 30, 157-170.
- Cairns, R.B. y Cairns, B.D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. In D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The*

- developmental and treatment of childhood aggression* (pp. 249-278). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D., Ferguson, L.L. y Garipey, J.L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 24, 815-826.
- Caspi, A., Elder, G.H. y Bem, D.J. (1990). Moving against the world: Life course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *Programa de convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cernkovich, S.A. y Giordano, P.C. (1979). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 25, 295-319.
- Code, I. (1991). *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*. Ithaca, NJ: Cornell University Press.
- Compas, B.E., Hinden, B.R., y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Conger, R.D., Patterson, G.R. y Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Cortes, J. y Gatti, F. (1992). *Delinquency and crime: A biopsychosocial approach*. New York: Seminar Press.
- Díaz Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R. y Griesler, P.C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. Im L.R. Huesmann (Ed.), *Current perspectives on aggressive behavior* (pp. 61-95). New York: Plenum.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford; Blackwell Pub.
- Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In D. J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Farrington, D.P., Loeber, R. Y Van Kammen, W.B. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity, attention deficit and conduct problems in childhood. In L.N. Robins y M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways to adulthood* (pp. 62-81). New York: Cambridge University Press.
- Fernandez, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

- Garbarino, J. (1999). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*. New York: Free Press.
- Garnefski, N. y Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Guerra, N.G. y Slaby, R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Dev. Psychol.*, 26, 269-277.
- Heavem, P.C.L. (1994). *Contemporary adolescence: A social psychological approach*. Australia: MacMillan Education.
- Heavem, P.C.L. (1994). Family of origin, personality, and self-reported delinquency. *Journal of Adolescence*, 17, 445-449.
- Hendry, L.B., Glendinning, A. y Shucksmith, J. (1996). Adolescent focal theories: Age-trends in developmental transition. *Journal of Adolescence*, 19, 307-320.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1999). Reputational bias: View from the peer group. In S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-188). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jagger, A.M. (1989). Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. En A.M. Jagger y S.R. Bordo (Eds.). *Gender/body/knowledge: Feminist reconstructions of being and knowing*. New Brunswick, NJ: Rutgers. 145-71.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1975). *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall.
- King, C., Radpour, L., Naylor, N., Segal, H. y Jouriles, E. (1995). Parents' marital functioning and adolescent psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 749-753.
- Krohn, M.D., Stern, S.B., Thornberry, T.P. y Jang, S.J. (1992). The measurement of family process variables: The effect of adolescent and parent perceptions of family life on delinquent behaviour. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 287-315.
- Kupersmidt, J.B. y Coie, J.D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Loscertales, F. y Nuñez, T. (2001). *Violencia en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
- MacDonald, I.M. (1999). Una lente de ampliación: La violencia de la escuela vista por el alumno. En J. Ross y A. Watkinson (Eds.). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla. 129-142.
- Masselam, V.S., Marcus, R.F. y Stunkard, C.L. (1990) Parent-adolescent communication, family functioning, and school performance. *Adolescence*, 25, 725-737.
- Moffitt, T.E. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Developmental and Psychopathology*, 5, 135-151.
- Molpeceres, M.A., Llinares, L. y Bernad J.C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 3, 349-367.
- Monteath, S. (1999). El espíritu de los hombres y la materia de las mujeres: Ahondar en las raíces de las epistemologías androcéntricas. En J. Ross y A.

- Watkinson (Eds.). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla. 217-236.
- Morrison, G. y Zeltin, A. (1992). Family profiles of adaptability, cohesion, and communication for learning in handicapped and nonhandicapped adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 229-240.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). ESPA29. *Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M.S. & Cava, M.J. (2001). *Familia y Adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Muuss, R. (1988). *Theories of adolescence*, 5th Edn. New York: Randon House.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313. MEC.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Oyserman, D. y Saltz, E. (1993;). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360-374.
- Palmonari, A., Pombeni, M.L. y Kirchler, E. (1989). Peer-groups and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 3-15.
- Palmonari, A., Pombeni, M.L. y Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology*, 3, 10, 285-308.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D. y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. y Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart y Winston (trad. cast.: *Pigmalion en la escuela*. Madrid: Marova. 1980).
- Ross, J. (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. En J. Ross y A. Watkinson (Eds.). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla. 14-47.
- Ross, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo*. Madrid: La Muralla.
- Rueter, M.A. y Conger, R.D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57, May, 435-448.
- Scannapieco, M. (1993). The importance of family functioning to prevention of placement: A study of family preservation services. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 10, 509- 520.
- Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W. y Sherif, C. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norma, OK: University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.

- Slavin, R.E. (1986). Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom. En R.S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smetana, J.G. y Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L., Masse, L.C., Vitaro, F. y Pihl, R.Q. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: its impact through mid-adolescence. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 63, 560-568.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e violência na escola*. Coimbra: Almedina.
- Villanueva Fernández, C. (1998). *Jóvenes violentos*. Barcelona: Icaria.

VIOLENCIA EN EL MARCO ESCOLAR DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: EL PROFESORADO COMO REFERENCIA

FRANCISCO J. RODRÍGUEZ, CRISTINA GUTIÉRREZ, F. JAVIER HERRERO, MARCELINO CUESTA, EVA HERNÁNDEZ, PATRICIA G. CABORNERO y ASUNCIÓN JIMÉNEZ*

El objetivo de este trabajo es explorar las posibles conductas violentas que aparecen en el aula o en el centro educativo a partir de referencias de profesorado en el marco escolar de la enseñanza obligatoria. De esta manera, a través de una muestra de 69 profesores (40% hombres y con una media de 40, 5 años) de la Enseñanza Obligatoria (Primaria y Secundaria), que cubrieron de forma anónima un cuestionario específico para el estudio de la Incidencia del Maltrato entre Iguales (Defensor del Pueblo, 2000), hemos constatado que las conductas disruptivas son las que preocupan al profesorado. Frente a ello, los docentes mantienen ocultas otras conductas que pueden incidir fuertemente en la adaptación de nuestros escolares al sistema educativo.

Palabras Clave: Escuela, Violencia, Profesorado, Aula, Adaptación.

Violence in the context of compulsory schooling: Using teachers as reference. The objective of this paper is to analyse the possible violent behavior which appears in the classroom or educational centre using information provided by teachers involved in compulsory schooling. We use a sample of 69 teachers (with an average age of 40,5 years, 40% of which are men) in compulsory schooling (Primary and Secondary) who anonymously completed a questionnaire designed specifically for the study the incidence of bullying (Defensor del Pueblo, 2000). Our finding is that disruptive behaviour is that which worries teachers. In the face of this, teachers keep other types of behaviour which could be crucial for the students' adaptation to the educational system.

Key word: School, violence, teachers, classroom, adaptation.

La violencia escolar está disparando una fuerte alarma social que puede parecer justificada, siempre y cuando nos paremos a considerar lo que nos ofrecen los diferentes medios de comunicación (periódicos, TV, ...). Sin embargo, en la actualidad y en nuestro contexto no existen datos que justifiquen ese pensamiento. Es más, la información de que se dispone en nuestro país es bastante limitada. Los estudios sistemáticos sobre conflictos escolares son escasos y casi todos son parciales, no yendo más allá de ofertar una visión general del fenómeno antisocial dentro del marco escolar

* FRANCISCO J. RODRÍGUEZ, CRISTINA GUTIÉRREZ, F. JAVIER HERRERO, MARCELINO CUESTA, EVA HERNÁNDEZ, PATRICIA G. CABORNERO y ASUNCIÓN JIMÉNEZ pertenecen al Grupo de Investigación Psicosocial del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

y predecir la manifestación de agresividad y de inadaptación social durante la adolescencia y la edad adulta (Cerezo Ramírez, 1997, 2001; Fernández, 1998; López Latorre, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002; López Latorre, Garrido y Ross, 2002; Melero, 1993; Ortega, 1997; Ortega y Mora Merchán, 1997; Ovejero, 1997; Paíno y Rodríguez, 1998; Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros, 1999; Rodríguez y Paíno, 1994; Serrano, 1996; Valverde, 1988, 1991; Zabalza, 1999).

Frente a la imagen derrotista y fatalista que sostiene que el comportamiento agresivo es bastante común entre los niños en nuestras escuelas, algunos vamos a mantener que un cierto grado de conflicto en la escuela, en el aula va a ser beneficioso. Este lo entendemos como una *situación de confrontación de dos o más protagonistas entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses* (Fernández, 1998), lo que está presente en el desarrollo de todo ser humano y los escolares junto con su entorno no son una excepción. Por ello, que aparezca o no como generador de agresión, violencia va a depender de los procedimientos y estrategias utilizadas en su resolución.

Llegado a este punto, y siendo conscientes de que para poder estudiar cualquier tipo de comportamiento, para intentar controlarlo y comprenderlo, es necesario responder inicialmente a la siguiente pregunta: ¿qué se entiende por violencia y/o agresión?

Si examinamos la Tabla 1 es fácil concluir que no hay unanimidad a la hora de definir estos términos. No hay unanimidad en la definición como tampoco la hay a la hora de proponer el origen, el desarrollo o adquisición de este tipo de conductas; la diversidad de planteamientos teóricos, con importantes puntos divergentes, hacen prácticamente imposible el consenso. Dentro de esta panorámica, donde algunos autores han llegado a diferenciar la agresividad de la violencia, considerando la agresividad como componente natural (Cerezo Ramírez, 1997, 2001; Echeburúa, 1994; Ortega y Mora, 1997) o entendiendo la agresividad como un componente más de la naturaleza bio-psico-social del individuo (Fernández, 1998; Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Garrido y López Latorre, 1995; Ovejero, 1997; Rodríguez, Grossi, Cuesta y otros, 1999; Valverde, 1988), nosotros asumiremos la violencia/agresividad como aquel comportamiento *que sirve para hacer daño/destruir a un elemento de su entorno, ya sea persona u objeto* (Rodríguez y otros, 2000).

- Respuesta que tiene como objetivo causarle daño a un organismo vivo (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939. Citado en Rodríguez, 1979)
- Conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva (Bandura, 1973).
- Cualquier acción, motora o verbal, cuya intención es causar daño directa o indirectamente a otra persona (Musitu y Mengual 1984).
- La agresividad es la respuesta del organismo para defenderse de los peligros potenciales procedentes del exterior (Echeburúa, 1994).
- Violencia es le carácter destructivo sobre las personas y los objetos, suponiendo una profunda disfunción social (Echeburúa, 1994).
- Conducta Física o Verbal que tiene por objetivo dañar o destruir algo o a alguien. Es una parte de la naturaleza y la naturaleza es violenta (Wolman, 1995).
- Conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien. Agresión y Hostilidad son sinónimos. (Berkowitz, 1996).
- La violencia como forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave (Berkowitz, 1996).
- Estímulo nocivo, aversivo, independiente de como se manifieste, ya que la víctima protestará, emitirá respuestas de evitación o escape o se dedicará a una contraagresión defensiva (Serrano, 1996).
- La violencia como exposición de fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria (Mora Merchán y Ortega, 1997).
- La violencia como uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello durante un periodo prolongado de tiempo (Fernández, 1998).

Tabla 1. Revisión de definiciones de agresividad/violencia extraídas de diferentes posicionamientos teóricos.

Aquí es de reseñar, a su vez, que las conductas agresivas, violentas no solamente pueden tomar la forma de ataques físicos, sino también hay que identificar otras formas diferentes: verbal, gestual, social, indirecta..., comportamientos que en nuestros centros educativos preocupan y afectan.

¿Qué se entiende por violencia escolar?, ¿qué es el maltrato entre iguales?, ¿por qué aparecen este tipo de conductas entre los escolares?, ¿qué puede favorecer su aparición?; todos son interrogantes que pueden contribuir, una vez contestados, a la prevención o, en último caso, intervención de las conductas agresivas escolares (Cerezo Ramirez, 2001; Fernández Rios y Rodríguez, 2002).

Olweus (1998), pionero en estudios sobre violencia escolar en los países nórdicos, ha identificado esta situación comportamental en los siguientes términos: *un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos*. Se entiende que son “acciones negativas” las que *se producen cuando alguien de forma*

intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona (Olweus, 1998). Esta realidad, identificada por el término anglosajón 'bullying', va a ser referida como 'intimidación' por Farrington (1993), que la define como *acciones negativas repetidas en el tiempo, incluyendo pegar, dar patadas, atemorizar, encerrar dentro de una habitación, insultar y hacer burla*. Tales acciones negativas identificadas en los centros escolares como comportamientos antisociales, a su vez, van a ser clasificadas por Moreno (1998) en seis categorías, como puede verse en la Tabla 2.

1. *Disrupción en las aulas*: Un alumno o grupo de alumnos impiden el desarrollo normal de la clase con sus comportamientos, lo que obliga al profesor a emplear parte del tiempo, a controlar el orden. Probablemente sea el fenómeno que más preocupa actualmente al profesorado.
2. *Faltas o problemas de disciplina*: Se presentan como conflictos de relación entre profesores y alumnos. Pueden llegar a desestabilizar la vida cotidiana del aula.
3. *'Bullying'*: Intimidación y victimización entre iguales. Uno o más alumnos acosan e intimidan a otro. Es un fenómeno preocupante, que puede tener lugar a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias muy graves.
4. *Vandalismo y agresión física*: Se consideran ya como fenómenos puros de violencia. El primero contra las cosas, el segundo contra las personas.
5. *Acoso sexual*: Apenas hay datos sobre este tipo de conducta. Es una manifestación oculta del comportamiento antisocial.
6. *Absentismo*: El abandono de las responsabilidades académicas, tanto de manera activa como pasiva, se introduce en este agrupamiento por su relación con los problemas de convivencia tanto en el centro como fuera de éste.

Tabla 2. Categorización de acciones negativas en el ámbito escolar (Moreno, 1998).

La violencia escolar incluye, pues, conductas de diversa naturaleza y tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo. Esta situación, suele estar provocada por un alumno, apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que no puede salir por sí misma de esa situación. Este tipo de comportamientos, mayoritariamente, tienden a mantenerse debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas, pudiéndose identificar diferentes formas: Maltrato físico –patadas, puñetazos, golpes, empujones...–, Abusos –sexuales, intimidaciones y vejaciones–, Maltrato verbal –poner motes, insultar...–, Maltrato social –pretender la exclusión y aislamiento del grupo– y Maltrato indirecto –se intenta agredir a un tercero– (Cerezo Ramirez, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; López Latorre y Garrido, 2000; López Latorre, Garrido y Ross, 2002; Ortega, 1994, 1997; Ovejero, 1997; Rodríguez, 2002).

Referida esta realidad, parece pertinente citar un esquema que se aprende en el ámbito de los iguales, estando incluido en el proceso de

socialización: el esquema Dominio-Sumisión. Es decir, los niños descubren hasta donde se puede llegar, donde unos dominan y otros son dominados. Así, cuando un niño se percibe a sí mismo con más poder porque sus compañeros no se atreven a decir nada, cuando no recibe ninguna recriminación, descubre que los demás aguantan su comportamiento haciendo esto que siga realizando esas conductas. Así, los niños que empiezan a tener relaciones de dominio y prepotencia, sobre todo si va acompañado de “otro” que acepta la sumisión, están poniendo en peligro el importante vínculo de reciprocidad.

Esta realidad es un indicador de la aparición de malas relaciones interpersonales y problemas de maltrato escolar, donde hay que tener presente que se dan procesos al margen de lo formal construidos por los sistemas de comunicación, los estilos de convivencia y todas las formas que puede adoptar el poder en un centro escolar. Por ello, no es fácil, aunque se intente, ser consciente de todo lo que está ocurriendo en todos y cada unos de los ámbitos de la escuela. Uno de los grandes conocedores de estos procesos es el profesorado, por lo que nos planteamos como *objetivo* de este estudio:

Explorar las posibles conductas violentas que aparecen en el aula o en el centro educativo a partir de referencias de profesorado en el marco escolar de la enseñanza obligatoria.

Partiendo de este objetivo general hemos tratado de responder a siguientes objetivos específicos:

- Establecer la importancia que tienen diversos conflictos para el Profesorado en el desarrollo de la actividad escolar dentro del marco de la Enseñanza Obligatoria.
- Determinar los comportamientos violentos con presencia en el marco escolar de la Enseñanza Obligatoria, utilizando como referencia al profesorado, al mismo tiempo que comprobar si las conductas violentas en el aula son coincidentes con las que aparecen en la generalidad del centro escolar.
- Fijar los lugares donde aparecen los comportamientos violentos entre escolares dentro del Centro como marco de socialización.

MÉTODO

Muestra

La muestra ha quedado conformada por 69 profesores de enseñanza obligatoria seleccionados, en diferentes colegios e institutos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, a través de un muestreo por conglomerados. Más concretamente, se trata de 36 docentes de educación primaria y 33 de educación secundaria, observándose en su

distribución que un 40% de la muestra son hombres y un 60% mujeres, con una edad media de 40.5 años. Con respecto al nivel de estudios un 57% es diplomado, un 47% licenciado y solamente un 1% doctor, destacando una situación laboral de fijo en su centro de trabajo (alrededor de un 80%). Otras características de la muestra a resaltar serían:

- Solamente un 14% dedica más de un ochenta por ciento de la jornada laboral a la interacción con los alumnos, entendiendo ellos mismos por interacción las tutorías y los seguimientos individuales. Un 29% dedica entre un veinte y un cuarenta por ciento a esta interacción.
- El 32% de la muestra lleva trabajando en el ámbito educativo entre dieciséis y veinticinco años, resaltando que un 54% del total de la muestra indica que nunca ha estado de baja laboral.

Instrumentos

Los datos se han obtenido mediante, de un lado, un Cuestionario 'ad hoc' para la recogida de datos sociodemográficos y, por otro, un Cuestionario específico para el estudio de la Incidencia del Maltrato entre Iguales en los Centros de Educación Secundaria Españoles (Defensor del Pueblo, 2000) –se ha utilizado exclusivamente la parte dirigida a los profesores, donde se identifican dos tipos de preguntas: las relacionadas con el centro en general y las relativas al aula donde ejerce la labor docente–, donde la variable evaluada se operativiza como violencia escolar, en función de su tipología y lugares de aparición. De este modo, en el cuestionario se ha realizado un desglose de los diferentes tipos de violencia de acuerdo con las siguientes categorías: Maltrato Físico Directo (amenazar con armas, pegar) e Indirecto (esconder cosas, romper cosas, robar cosas), Maltrato Verbal Directo (insultar, poner motes) e Indirecto (hablar mal de alguien), Exclusión Social, tanto a través de Ignorar a alguien como Impidiendo a alguien que participe en una actividad y Maltrato Mixto (Amenazar con el fin de intimidar –de meter miedo–, Obligar a hacer cosas con amenazas –chantaje–, Acoso sexual).

Procedimiento

Preparados los cuestionarios se entra en contacto con los Directores o Jefes de Estudio de los centros educativos, tanto de primaria como de secundaria, y una vez obtenido el consentimiento se pasan a recoger los cuestionarios en un plazo máximo de dos semanas. El procesamiento y el análisis estadístico de los datos se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS versión 9.0. Siendo un estudio exploratorio, se han realizado análisis descriptivos de los datos, que se muestran expresados en términos de porcentajes totales y por grupos de referencia en la enseñanza: primaria y secundaria para determinar las conductas violentas y en que lugares aparecen.

RESULTADOS

Los resultados referidos a la valoración que el profesorado realiza respecto a diversos conflictos para lograr un clima de convivencia en el aula, como respuesta al primer objetivo de nuestro estudio, aparecen en la Tabla 3.

	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Alumnos que no permiten que se imparta clase	10.1%	15.9%	34.8%	39.1%
Abusos entre alumnos	17.4%	30.4%	29%	23.2%
Malas maneras y agresiones de alumnos a profesores	30.4%	17.4%	17.4%	34.8%
Vandalismo y destrozo de material	31.9%	24.6%	13%	30.4%
Absentismo	21.7%	15.9%	33.3%	29%
Malas maneras y agresiones de profesores a alumnos	53.6%	5.8%	10.1%	30.4%
Desobediencia e incumplimiento de las normas del centro	18.8%	21.7%	30.4%	29%

Tabla 3. Valoración del profesorado de la importancia de diversos conflictos en la convivencia del centro.

Con respecto a verificar la coincidencia de conductas agresivas en el aula y en el centro, los resultados aparecen en las Tablas 4 y 5 que permiten observar que los docentes identifican conductas violentas en el centro y en menor medida en su aula. En este marco, cobran gran interés los resultados que aparecen en la Tabla 6, los cuales nos acercan al grado de conocimiento que tienen los profesores de los conflictos entre escolares.

La Tabla 7 ofrece las figuras con los resultados totales referentes a los lugares y conductas violentas que pueden aparecer en los centros escolares –la primera fila identifica los datos de primaria, mientras la segunda ofrece los porcentajes obtenidos para secundaria–.

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Siempre ocurre
Es habitualmente ignorado/a	23.2%	66.7%	7.2%	2.9%
Frecuentemente le impiden participar	36.2%	49.3%	14.5%	0
Es insultado/a	17.4%	59.4%	23.2%	0
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	24.6%	52.2%	21.7%	1.4%
Hablan mal de el o ella	20.3%	58%	20.3%	1.4%
Le esconden sus cosas	44.9%	43.5%	11.6%	0
Le rompen sus cosas	59.4%	34.8%	5.8%	0
Le roban sus cosas	59.4%	37.7%	2.9%	0
Le pegan	30.4%	62.8%	7.2%	0
Le amenazan sólo para meterle miedo	46.4%	47.8%	5.8%	0
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas.	65.2%	30.4%	4.3%	0
Le acosan sexualmente	89.9%	8.7%	1.4%	0
Le amenazan con armas: palos, navajas...	92.8%	7.2%	0	0

Tabla 4. Frecuencia de presencia de los conflictos referidos en el aula.

	Nunca ocurre	A veces ocurre	A menudo ocurre	Siempre ocurre
Es habitualmente ignorado	20%	61%	15.4%	3.1%
Frecuentemente le impiden participar	27.7%	55.4%	15.4%	1.5%
Es insultado/a	15.4%	53.8%	27.7%	3.1%
Le ponen motes que le ofenden o ridiculizan	24.6%	43.1%	29.2%	3.1%
Hablan mal de el o ella	13.8%	56.9%	26.2%	3.1%
Le esconden sus cosas	36.9%	50.8%	10.8%	1.5%
Le rompen las cosas	49.2%	44.6%	4.6%	1.5%
Le roban sus cosas	52.2%	41.5%	3.1%	1.5%
Le pegan	27.7%	56.9%	13.8%	1.5%
Le amenazan solo para meterle miedo	40%	49.2%	10.8%	0
Le acosan sexualmente	83.1%	15.4%	1.5%	0
Le obligan a hacer cosas que no quiere hacer con amenazas	64.6%	33.8%	1.5%	0
Le amenazan con armas: palos, navajas...	89.2%	9.2%	1.5%	0

Tabla 5. Frecuencia de presencia de los conflictos referidos en el centro.

	Porcentajes
Nunca se enteran	1.4%
A veces se enteran	33.3%
A menudo se enteran	50.7%
Siempre que sucede se enteran	14.5%

Tabla 6. Hasta que punto se enteran los profesores de los conflictos escolares.

	En el patio	En los aseos	En los pasillos	En la clase	En el comedor	En la salida del centro	En cualquier sitio	Fuera del centro, aunque son	Fuera del centro por persona
Es habitualmente ignorante	78,6%	2,4%	2,4%	42,9%	9,5%	7,1%	26,2%	11,9%	2,4%
Frecuentemente le impiden participar	54,5%	9,1%	27,3%	77,3%	4,5%	13,6%	31,8%	9,1%	0%
Es insultado/a	67,4%	0%	0%	53,5%	2,3%	2,3%	14%	2,3%	0%
Le ponen mote que le ofenden o ridiculizan	36,4%	0%	0%	84,4%	0%	0%	22,7%	0%	0%
Hablan mal de él o ella	67,4%	8,7%	21,7%	19,6%	2,2%	13%	30,4%	13%	0%
Le esconden sus cosas	33,3%	19%	57,1%	57,1%	0%	23,8%	33,3%	9,5%	0%
Le rompen sus cosas	61,4%	4,5%	9,1%	13,6%	2,3%	13,6%	29,5%	6,8%	2,3%
Le roban sus cosas	38,1%	14,3%	38,1%	47,6%	0%	33,3%	52,4%	9,5%	0%
Le pegan	61,4%	6,8%	13,6%	20,5%	2,3%	4,5%	27,3%	13,6%	0%
Le amenazan sólo para meterle miedo	31,8%	4,5%	40,9%	27,3%	0%	18,2%	36,4%	9,1%	0%
Le acosan sexualmente	16,7%	0%	2,8%	83,3%	2,8%	2,8%	13,3%	0%	0%
Le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas	19%	0%	9,5%	85,7%	0%	9,5%	9,5%	0%	0%
Le amenazan con armas, palos, navajas...	35,3%	0%	0%	82,4%	0%	2,9%	5,9%	0%	0%
	38,1%	0%	9,5%	66,7%	0%	14,3%	9,5%	0%	0%
	18,8%	0%	3,1%	78,1%	0%	6,3%	12,5%	3,1%	0%
	21,1%	0%	5,3%	63,2%	0%	15,8%	21,1%	5,3%	0%
	69%	2,4%	2,4%	9,5%	0%	9,5%	16,7%	28,6%	2,4%
	61,9%	19%	42,9%	19%	4,8%	42,9%	14,3%	14,3%	0%
	64,9%	1,8%	13,5%	10,8%	2,7%	16,2%	16,2%	32,4%	2,7%
	47,4%	15,8%	42,1%	21,1%	0%	31,6%	21,1%	5,3%	5,3%
	28,6%	7,1%	0%	0%	0%	0%	14,3%	35,7%	35,7%
	25%	8,3%	16,7%	8,3%	0%	25%	16,7%	16,7%	0%
	57,1%	10,7%	3,6%	3,6%	3,6%	14,3%	14,3%	32,1%	10,7%
	60%	20%	26,7%	20%	0%	40%	13,3%	13,3%	0%
	43,8%	6,3%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	37,5%
	33,3%	8,3%	0%	0%	0%	41,7%	8,3%	16,7%	16,7%

Tabla 7. Lugares de ocurrencia establecidos por el profesorado de las conductas violentas en el ámbito escolar.

DISCUSIÓN

Con respecto al primer objetivo de nuestro estudio, si observamos los porcentajes de las respuestas del profesorado acerca de la importancia que tienen ciertos tipos concretos de conductas agresivas se puede ver que el abuso entre alumnos tiene una importancia relativa entre los docentes. Con los datos de la categoría “importante” el maltrato entre iguales quedaría en cuarto lugar de los siete posible; en la “categoría muy importante” ocuparía el último lugar: sólo un 23.2 de los docentes considera los “abusos entre alumnos” como muy importante. Las conductas como “alumnos que no permiten que se imparta clase” o “malas maneras y agresiones de alumnos a profesores” están por encima de los abusos entre alumnos en las preocupaciones del profesorado de nuestra muestra.

Nuestros resultados están de acuerdo con los obtenidos por el Defensor del Pueblo (2000): nuevamente las conductas disruptivas, agresiones y malas maneras del alumno al profesor son consideradas como más importantes. Esta realidad nos conduce al llamado curriculum oculto, donde se encuentra inmersa la violencia entre iguales (Cerezo, 2001; Hernández, 2000; Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Ortega, 1997; Torres, 1996). Los profesores consideran importantes aquellas conductas que impiden el buen funcionamiento de la clase; el bullying es una conducta oculta, y si el profesor no ha recibido una buena formación para detectar este tipo de conductas, le pasarán desapercibidas siendo normal que no les den la importancia que realmente tienen.

Respecto a la coincidencia o no de los datos entre las conductas observadas en el aula y las observadas en todo el centro podemos afirmar que no existe. El profesor detecta más violencia en el centro que en sus clases, destacando aquí que ‘a menudo se enteran de los conflictos’ aunque un porcentaje bastante elevado (un 35%) ‘a veces se enteran y/o nunca se enteran’.

La pregunta es evidente: ¿por qué ocurre esto?. Sin aventurar ninguna hipótesis, aunque si afirmando que ello será la base para futuros trabajos, si podemos observar que las conductas incluidas en maltrato físico indirecto (esconder, robar y romper cosas) no aparecen ni una sola vez en el aula dentro de la categoría “siempre ocurre”; sí aparecen en el centro, aunque con unos porcentajes mínimos; si nos vamos a la categoría “nunca ocurre”, encontramos que todas las conductas tienen porcentajes de aparición más bajos en el aula que en el centro- por ejemplo, en el caso de “amenazas con armas” un 92.8% cree que nunca aparece en su clase, mientras que el porcentaje baja al 89.2% al hablar del centro-; en el caso de la conducta “acoso sexual”, en la categoría “a veces ocurre” aparece un porcentaje de 8.7% en el aula, subiendo a un 15.4% en el centro. Son ejemplos, pero como se puede ver en las Tablas 4 y 5 ocurre este hecho con todas las conductas.

Centrándonos en las formas más comunes de aparición de los conflictos en el aula y siguiendo la categoría “a menudo ocurre”, los

insultos y motes (23.2% y 21.7% respectivamente), seguidos de hablar mal de alguien (20.3%) y de comportamientos de exclusión social como impedir participar a alguien (14.5%) son las formas más comunes de intimidación a los compañeros. Aparecen como menos frecuentes las amenazas con armas (0%), el acoso sexual (1.4%) y el chantaje u obligar a hacer algo a alguien bajo amenazas (4.3%). Resultados similares fueron obtenidos por Cerezo Ramirez (1997, 2001), Ortega (1997) y el Defensor del Pueblo (2000), que también constatan los insultos como la forma más común de conducta violenta, aunque con una diferencia reseñable: considera el aislamiento social (ignorar a alguien, impedir que participe) como una de las formas menos frecuentes; en nuestra muestra, por el contrario, esta conducta minoritaria pasa a considerarse frecuente y preocupante.

Pasando a identificar los lugares más comunes del maltrato, los datos nos dan cuenta que son las aulas y el patio como los lugares donde se dan la mayor parte de los comportamientos violentos de la escuela, tanto en primaria como en secundaria; en primaria, frente a secundaria, es mayor el porcentaje de conductas violentas que aparecen en el patio. De esta manera, los resultados de este trabajo no son diferentes a los obtenidos en otros estudios (Ortega, 1997; Defensor del Pueblo, 2000): los lugares más frecuentes de acoso a compañeros son el patio y la clase, aunque también se producen conductas violentas en otros lugares del centro. Es llamativo que el aula sea uno de los lugares donde más conflictos se presentan –recuérdese que el profesorado identifica el centro con un mayor nivel de conflicto-, sorprendiendo que el profesor permita y no tenga recursos para hacer frente a ese porcentaje tan alto de todas las conductas observadas en su clase (Gutiérrez Hernández, 2001). Como lugares menos frecuentes para la aparición de conductas violentas se sitúan los aseos y los comedores, aunque hay que tener en cuenta que los profesores parecen desconocer que los aseos son el lugar donde la inmensa mayoría de los alumnos, esconden las cosas a sus compañeros (Defensor del Pueblo, 2000).

La mayor parte de las agresiones tienen lugar dentro del centro escolar, tal y como ya constató Olweus (1998). Nuestros datos nos indican que solamente un porcentaje muy pequeño y de un tipo muy determinado de conductas (“le amenazan para meterle miedo, le acosan sexualmente, le obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas, le amenazan con armas”) se dan fuera del centro o a la salida del mismo. A pesar de que esas conductas puedan tener lugar fuera de los muros de la escuela, son llevadas a cabo por los propios compañeros de la víctima –solamente en un número muy reducido se apunta a personas de fuera del centro (acoso sexual y amenazas con armas)–.

CONCLUSIONES

- Hay un desconocimiento grande por parte de los profesores de lo que significa, la importancia y las consecuencias del maltrato entre iguales.

- Las conductas disruptivas son las más preocupantes para los docentes, confundiendo en ello la molestia y la falta de recursos con el nivel de agresividad y violencia.

- Los Profesores de Enseñanza Obligatoria parecen olvidarse de conductas ocultas, que pueden ser más peligrosas para el buen funcionamiento del aula y la adaptación de los propios escolares que las conductas disruptivas.

- El lugar donde se produce la conducta violenta es en el marco de la escuela, siendo los propios compañeros de la víctima quienes realizan tales conductas.

- Tanto el patio como las aulas son el lugar donde se dan la mayor parte de los comportamientos violentos en el marco de la Enseñanza Obligatoria, destacando que en la Enseñanza Primaria el mayor porcentaje se refiere al patio lo que lleva a suponer una mayor capacidad de control del aula.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio forma parte del Trabajo de Investigación *Evaluación por el profesorado de las conductas violentas en el aula. Un estudio Piloto*, presentado por Dña. Cristina Gutiérrez Hernández en el marco del Programa de Doctorado 'Cooperación, Desarrollo Social y Democracia' y ha sido realizado gracias al apoyo y la subvención concedida por FICYT en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias al proyecto AE-ESE 97-05.

Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. (1973). *Agression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- Cerezo Ramirez, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodología. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo Ramirez, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones.
- Echeburúa, E. (1994). *Personalidades violentas*. Madrid: Pirámide.
- Farrington, D. P. (1993). *Understanding and preventing bullying. Crime and justice. Review of research, vol 17*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández Rios, L. y Rodríguez, F.J. (2002). *La prevención de la violencia en una sociedad violenta. Hechos y mitos. Psicothema, v. 14, Suplemento Psicología de la Violencia, 147-154.*

- Garrido, V. y López Latorre, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gutiérrez Hernández, C. (2001). *Evaluación por el profesorado de las conductas violentas en el aula. Un estudio Piloto*. Oviedo: Trabajo de Investigación del Programa de Doctorado 'Cooperación, Desarrollo Social y Democracia'.
- Hernández, T. (2000). La violencia bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra. *Revista Internacional de Sociología*. N° 27. Págs. 73-103
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, v. 14, Suplemento *Psicología de la Violencia*, 50-62
- López Latorre, M.J. y Garrido, V. (2000). *La necesidad de prevenir e intervenir en la delincuencia juvenil*. Informe Técnico no publicado para la Universidad Carlos III. Instituto Duque de Ahumada (Madrid).
- López Latorre, M.J., Garrido, V., Rodríguez, F.J. y Paño, S. (2002). La prevención de la conducta violenta y análisis de la implementación de la alternativa prosocial en aulas de enseñanza obligatoria. *Psicothema*, v. 14, Suplemento *Psicología de la Violencia*, 155-163.
- López Latorre, M.J. Garrido, V. y Ross, R. (2002). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Melero Martín, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: S. XXI.
- Mora - Merchán, J. A. y Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 33,
- Moreno Olmedilla, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18.
- Musitu, G. y Mengual, J.B. (1984). Elaboración de un instrumento de medida de la agresividad en el escolar. *IV Congreso Nacional de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría Infanto-Juvenil*. Barcelona.
- Olweus, D. (1998). *Conductas De acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega Ruiz, R. (1997), El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313. 143-158.
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313. 7-27.
- Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa: Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Nobel.
- Paño, S. y Rodríguez, F.J. (1997). Socialización y Delincuencia. Un estudio en la prisión de Villabona (Asturias). En V. Garrido y M.D. Martínez (Eds.), *Educación Social para Delincuentes*. Tirant lo Blanch.
- Rodríguez, A. (1979). *Psicología Social*. Barcelona: Trillas.
- Rodríguez, F. J. (2002). *El Reto de la Violencia en la Escuela. Análisis de una experiencia en la ESO desde el modelo de Competencia Social*. En G. Fernández González (Coord), *La Convivencia en los centros educativos. Nuevos retos*. Gijón: UNED.

- Rodríguez, F.J., Grossi, F.J., Cuesta, M. y otros (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe de FICYT.
- Rodríguez, F.J. y Paño, S.G. (1994). Violencia y Desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6, 229-244.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Torres J. (1996). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Valverde, J. (1992). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Popular.
- Wolman, B.B. (1995). Foreword, en L.L. Alder y F.L. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. Westport, CT: Praeger
- Zabalza, M. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

GLOBALIZACIÓN, ESCUELA Y NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

ANASTASIO OVEJERO BERNAL*

La actual globalización, que no es sino la última etapa hasta ahora del capitalismo, está produciendo una injusticia y una desigualdad social como nunca antes se habían visto, con lo que cada vez más millones de personas van englobando las diferentes categorías de exclusión social, entre las que podemos destacar las siguientes: 1) En el Tercer Mundo son miles de millones las personas que no tienen acceso a las ventajas de la Modernidad (escolaridad, comida, salud, etc.); 2) Las enormes desigualdades Norte/Sur están haciendo que sean cada vez más las personas del Tercer Mundo que llegan a los países ricos, constituyendo un importante grupo de excluidos, el de los inmigrantes; 3) También dentro de los propios países industrializados millones de personas, particularmente jóvenes incluso cuando están bien formados escolarmente, no tienen empleo, con lo que ello implica en una sociedad economicista y de consumo; 4) El neocapitalismo global está produciendo un nuevo tipo de exclusión formado por personas que sí tienen empleo, pero es altamente precario, con unos ingresos que no permiten llevar una vida digna; 5) La propia escuela excluye, ya que quienes no culminan exitosamente una carrera profesional quedan fuera de las ventajas de la sociedad de consumo; 6) Finalmente, y en contra de lo que suele creerse, aún existen hoy día millones de personas que, en diferentes partes del mundo, viven situaciones de una esclavitud real cuyas condiciones de vida superan en dramatismo y penuria a la esclavitud de cualquier otra época anterior; y 7) A todo lo anterior habría que añadir a los excluidos de siempre: los locos, los no heterosexuales, las mujeres en muchos países, los enfermos, etc. La escuela es una vía eficaz para evitar las exclusiones sociales, pero también es una perfecta excusa para implantarlas. Sólo la cooperación y la solidaridad ayudará a su pesar esta situación de generalizada exclusión social.

Palabras Clave: Globalización, exclusión social, esclavitud, escuela

Globalisation, School and New Ways of Social Exclusion. Today's globalisation, which by now is the latest stage of capitalism, is creating injustice and social inequalities as never seen before. Thus, millions of people pertain to the different categories of social exclusion, as in the following: 1) lack of access to the advantages of Modernity (schooling, food, health, etc.); 2) the tremendous gap North/South that is provoking huge migration streams towards the 'first' world which in turn is contributing to create an important group of socially excluded: the immigrants; 3) youth in the industrialized countries do not have access to the labour market, which implies being separated from society; 4) Neo-capitalism promotes the existence of workers with precarious working conditions; 5) Exclusions created by schools; 6) hidden slavery which still remains in most part of the world; and 7) the ever excluded as fools, homosexuals, women, etc. School could be an efficient mean to avoid social exclusions, but also is the perfect excuse to promote them. Cooperation and solidarity are proposed to overcome this situation.

Key Words: Globalisation, social exclusion, slavery, school.

* ANASTASIO OVEJERO BERNAL es Catedrático de Psicología Social de la Universidad de Oviedo.

1. Globalización y Capitalismo Neoliberal

Hoy día se habla mucho de globalización y de antiglobalización, aunque con frecuencia sin saber exactamente a qué nos referimos con ello. Para empezar, diré que la *globalización* no es sino el actual momento del desarrollo del capitalismo. Como sabemos, el capitalismo encontró fuertes resistencias a lo largo del siglo XX y ahora intenta desactivar esas resistencias, y cuantas nuevas puedan ir surgiendo, sustituyendo el término capitalismo por uno nuevo, la *globalización*, aparentemente neutro y que incluya un cierto sentido de inevitabilidad, de fenómeno necesario, sobre el argumento de que la sociedad cambia de forma imparable y las nuevas tecnologías empujan indefectiblemente a tal cambio, por lo que no tenemos más remedio que aceptarla, de tal forma que sólo quienes se opongan al progreso y al bienestar colectivo pueden oponerse a ella. Sin embargo, como decía Santayana, el pueblo que olvida su historia está condenado a repetirla. De ahí el enorme interés que tiene el poder para que olvidemos nuestro pasado colectivo, una extraña mezcla de luchas, resistencias y sumisiones dolorosas. Pero ese pasado siempre permanece en el lenguaje, como restos de una forma de vida pasada. Por ello el actual capitalismo neoliberal y global, con la finalidad de evitar toda resistencia a la implantación de actual nueva revolución industrial y tecnológica, intente por todos los medios terminar incluso con esos restos, con esos vestigios que, semiperdidos en nuestra memoria colectiva, nos recuerdan las luchas de la población contra las injusticias tanto del capitalismo salvaje del siglo XIX y primeras décadas del XX, como contra el aparentemente benefactor de después de la segunda guerra mundial. Por eso pretenden que ya no hablemos de capitalismo sino de globalización, no de explotación sino de economía de libre mercado, etc. Los eufemismos, como vemos, tienen su función. Y es que, como señala Vázquez Montalbán (2001, págs. 8-9), "si el marxismo y otras consciencias de la izquierda elaboraron una imagen crítica del mercado, la situación actual marcada por una dictadura economicista quiere liberal a la palabra de toda significación negativa. Al contrario, la revolución conservadora presenta al *mercado* como el gran legitimador de toda clase de conductas". Estamos, como señala Joseph Stiglitz (2002), premio Nobel de Economía de 2000, en plena dictadura y fundamentalismo del mercado. Sin embargo, no olvidemos, como añade el propio Vázquez Montalbán, que "la globalización implica no sólo el objetivo de un gran mercado universal marcado por las pautas del liberalismo más salvaje, sino un control total de las conductas, impidiendo la simple posibilidad de insinuar o diseñar o practicar la disidencia". Y cuando, a pesar de todas las prevenciones y todas las dificultades, ésta aparece, la demonizan y criminalizan rápidamente, como están haciendo con la llamada *antiglobalización*, sobre todo en Génova (véase Riera Montesinos, 2001).

Por consiguiente, la palabra globalización es una absoluta mentira en sí misma y una total e hipócrita falsedad. Como dice Chomsky (2001), es la imposición ideológica, política y económica de las grandes multinacionales, fundamentalmente estadounidenses, haciendo que volvamos a la ley de la selva, aunque, también ésta, llamada ya de otra manera: *ley del mercado*. De hecho, de momento la globalización es casi sinónimo de "norteamericanización", en el sentido de sometimiento al imperio estadounidense y en concreto a sus multinacionales: tal vez las tres principales símbolos de la globalización sean Coca-Cola, McDonald's y la CNN (véase Korten, 1995). Algo similar dice el psicólogo social José Ramón Torregrosa en *Hoy* (27 de abril de 1999), la globalización es un proyecto ideológico y lo es porque pretende uniformar los problemas sociales sin prestar atención a su etiología, con lo que intenta justificar las propuestas del capitalismo neoliberal de resolver los conflictos sociales con medidas de aplicación universal. Por consiguiente, añade textualmente Torregrosa, "la globalización es un proyecto ideológico para desarmar a los países que van a verse sometidos, prolongadamente, a la subordinación. La globalización posee algún fundamento que tiene que ver con la tecnología que se ha universalizado; el capital encuentra cada vez menos restricciones a su libertad de movimiento, pero más allá del universalismo de la tecnología no cabe duda que se trata de una coartada para reafirmar una dominación que se inicia con la formación del mundo capitalista". Sin embargo, la expansión del mercado global está generando grandes problemas sociales, al menos porque el desarrollo capitalista no es igualmente aplicable en todos los países y todas las regiones, sea cual sea su idiosincrasia y su nivel de desarrollo (John Gray, 1998). En esta misma línea, el citado Stiglitz (2002) hace un diagnóstico contundente: "la globalización actual no funciona". No funciona a nivel laboral (desempleo, precariedad del trabajo, etc.), ni funciona a nivel social (cada vez hay más personas excluidas), ni funciona a nivel político (la democracia se ve muy debilitada). Como escribe el sociólogo alemán Ulrich Beck (1998), próximo a la "tercera vía" pero más sensible que Giddens a los problemas generados por la llamada "nueva economía", "los empresarios han descubierto la nueva fórmula mágica de la riqueza, que no es otra que *capitalismo sin trabajo más capitalismo sin impuestos*. La recaudación por impuestos a las empresas -los impuestos que gravan los beneficios de éstas- cayó, entre 1989 y 1993, en un 18,6% y el volumen total de lo recaudado por este concepto se redujo drásticamente a la mitad... Los países de la Unión Europea se han hecho más ricos en los últimos veinte años en un porcentaje que oscila entre el 50% y el 70%. La economía ha crecido mucho más deprisa que la población. Y, sin embargo, la UE cuenta ahora con veinte millones de parados, cincuenta millones de pobres, y cinco millones de personas sin techo. ¿Dónde ha ido a parar ese plus de riqueza?". Como luego veremos mejor, ésta es una de las esencias centrales de la globalización: produce desigualdad y exclusión social. Así, añade Beck, "en Alemania los beneficios de las empresas han aumentado desde 1979 en un

90%, mientras que los salarios sólo lo han hecho en un 6%. Pero los ingresos fiscales procedentes de los salarios se han duplicado en los últimos diez años mientras que los ingresos fiscales por actividades empresariales se han reducido a la mitad: sólo representan un 13% de los ingresos fiscales globales, cuando en 1980 representaban todavía el 25%, y en 1960 hasta el 35%. ¡Ése es el problema! Y no lo es tanto el tan cacareado déficit de la Seguridad Social, que si, por una parte, podría perfectamente haber sido financiado si no se hubieran bajado los impuestos a las empresas, por otra, en un momento determinado convino exagerar su importancia para así meter miedo, crear inseguridad, con una finalidad evidente: vender mejor los millonarios planes de pensiones que han englosado hasta límites insospechados el balance de beneficios de la Banca. "El miedo generó insolidaridad. Cuando triunfa el miedo impera el 'sálvese quien pueda', es decir, se impone la lógica del capitalismo. A medida que aumenta la inseguridad social, la insolidaridad social crece y crece sin cesar. El gran éxito alcanzado por los Bancos y las Cajas de Ahorro con los planes de pensiones radica en haber generado una *alarma social* sin precedentes vendiendo de mala manera, por tierra, mar y aire, pero de forma eficaz, el desplome inminente de la Seguridad Social. El miedo a la vejez y el miedo a la muerte se funden así con el miedo a la pobreza que se avecina, lo que engendra una irrefrenable sensación de incertidumbre" (Álvarez-Uría, 2000, pág. 18). Y éste no es sino uno de los muchos ejemplos de la doble moral que, por otra parte, demuestran abiertamente que estamos en una sociedad indiscutiblemente hipócrita. Y es que, como no hace mucho señalaba el recientemente fallecido Pierre Bourdieu, la *esencia del neoliberalismo* es un programa de destrucción de las estructuras colectivas cuando éstas pueden convertirse en un obstáculo para el avance de la lógica del mercado puro. La lógica neoliberal pretende "construir un orden social cuya única ley sería la búsqueda del interés egoísta y la pasión individual por el beneficio" (Bourdieu, 1998, p. 3), es decir, claramente la más brutal e inhumana insolidaridad, una de cuyas consecuencias, obviamente, es incrementar la desigualdad, la pobreza y la exclusión social.

En definitiva, "la globalización no es más que el nombre que se da a la etapa actual del capitalismo. Nada más que esto. Ni nada menos. Los tiempos cambian pero las formas de dominación permanecen y se repiten. No cambia nada esencial en las sociedades capitalistas que llevan ya existiendo más de dos siglos. Siempre han sido -y la globalización sigue siéndolo- sociedades basadas en la explotación de unas personas por otras" (Etxezarreta, 2001, pág. 13). Tal vez las tres principales señas de identidad del actual capitalismo sean éstos: la hegemonía del capital financiero; las nuevas tecnologías que facilitan los movimientos de ese capital financiero; y la paulatina merma del poder del Estado-Nación en favor de las grandes compañías transnacionales (véase Ohmae, 1997). Como dice Anthony Giddens (2000), autor no demasiado crítico con la globalización, "en la nueva economía electrónica global, gestores de fondos bancarios, empresas, al igual que millones de inversores individuales, pueden transferir

cantidades enormes de capital de un lado del mundo a otro con el botón de un ratón. Al hacerlo pueden desestabilizar lo que podían parecer economías sólidas y a prueba de bomba, como ocurrió en Asia (en 1988)" (pág. 22). Pero ello no significa exactamente que desaparezca el Estado-Nación, sino sólo que se pone necesariamente al servicio del poder financiero transnacional, al que sigue siendo útil al menos en dos direcciones (Etxezarreta, 2001): los Estados siguen siendo necesarios porque hay partes de la vida social que los capitales privados todavía no pueden controlar directamente (leyes, política económica, controles sociales) y necesitan de los Estados para asegurarse de que funcionan sin crear problemas; y también porque los Estados sirven de gran correa de transmisión para pasar muchos fondos de los impuestos que pagan los ciudadanos a algunos negocios privados. Por tanto, no estamos ante "el fin de la historia" (Fukuyama (1992), sino sólo en el preámbulo de una nueva forma de hacer la historia, pero de hacerla a la antigua usanza: explotando, excluyendo, y criminalizando toda resistencia. Y sin embargo, incluso algunos grandes neocapitalistas, como Soros (1999), están pidiendo ya una regulación para la economía global. Pero ¿de dónde vendrá? ¿Podría venir de un posible gobiernio global, como señalan Paolini y cols, 1998? Pero si así fuera, ¿dónde fundamentaría su poder este gobiernio, si ya el poder real lo tienen las multinacionales a las que supuestamente pretendería controlar? ¿en el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial de Comercio (OMC)? A juicio de Stiglitz (2002), estas organizaciones internacionales, en contra de lo que pregonan, no son sino las "nuevas instituciones misioneras, a través de las cuales esas ideas (la ideología neocapialista y el fundamentalismo del mercado) están siendo impuestas a los reticentes países pobres que necesitaban con urgencia sus préstamos y sus subvenciones". Serían el ejército de choque de un neocolonialismo postpolítico, en palabras del propio Stiglitz, ya que los tres pilares de la globalización, o sea, del capitalismo neoliberal, son la austeridad fiscal, la privatización y la liberalización de los mercados, que a la postre, y con la inestimable ayuda del actual imperialismo mediático, se han convertido en verdades ideológicas incontestables. En suma, la globalización pretende funcionar "sin los obstáculos que supone la intervención pública. Supone que la sociedad olvide toda idea de orientar, dominar, controlar, dirigir las fuerzas y la actividad económica. Supone el gobierno de las empresas, hoy transnacionales, y que su beneficio alcance la preponderancia absoluta" (Etxezarreta, 2001, págs. 28-29). Pero todo ello, insisto, está teniendo unos efectos sociales terribles: pobreza, desigualdad, exclusión social. Y como siempre, también ahora la escuela está siendo un importante instrumento de exclusión.

2. Neocapitalismo: Desigualdad y Exclusión

El *Diccionario de Sociología* de Salvador Giner y colegas (1998) dice de la *exclusión social*: "Proceso social de separación de un individuo

o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan" (p. 285). En todo caso, el concepto de exclusión social, así como el de otros afines como la marginación, la desviación, etc., podrían casi resumirse en uno: *pobreza*. A quienes realmente se excluye y se margina es casi siempre al pobre. Por eso hay una contradicción en el propio título de este artículo: la exclusión no es tan nueva, ya que siempre fue al pobre a quien se excluyó. Así, en nuestra cultura el ser árabe suele ser un frecuente motivo de exclusión, pero si ese árabe es un rico jeque de vacaciones en Marbella, ya no hay exclusión; se excluye al suramericano, pero si es un futbolista del Real Madrid, del Deportivo o del Barça, ya no es en absoluto excluido. En resumidas cuentas, con el concepto de exclusión social nos referimos a "todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena en las sociedades de nuestros días" (Tezanos, 1999). De ahí que la exclusión tenga básicamente estas tres dimensiones: cultural (marginación, etc.); social (rechazo), y económica (pobreza), donde, sin duda, esta tercera suele ser la hegemónica. Pero es sobre todo la desigualdad la que lleva a la exclusión. Por ello, porque produce grandes desigualdades, tanto entre las naciones como dentro de éstas, la actual época neoliberal del llamado capitalismo global está llevando a cada vez mayores cotas de exclusión. El propio Joseph Stiglitz no duda en afirmar que la globalización ha servido para aumentar las desigualdades, y es que, añade, al Fondo Monetario Internacional (FMI) no le interesan en absoluto las condiciones de existencia de los ciudadanos ni los efectos que sus políticas tengan sobre sus vidas. De hecho, una serie de economistas del Tercer Mundo como Franz Fanon o Celso Furtado opinan que la ventaja adquirida por los países del Primer Mundo, y sobre todo por algunos de ellos, es el mayor obstáculo al desarrollo del Tercero. En consecuencia, no debería extrañarnos, aunque sí preocuparnos, que estén radicalizándose tanto las diferencias Norte-Sur como las diferentes entre los ricos y los pobres dentro de cada nación. Y ello no se debe sólo, que también, a que los ricos son cada vez más ricos, sino también a que los más pobres (por ejemplo, los habitantes del África Subsahariana) son cada vez más pobres: la globalización neocapitalista está incrementando dramáticamente la miseria y, con ella, la exclusión social. El actual sistema económico internacional está fomentando el hambre, la injusticia y las desigualdades sociales. Pero tales desigualdades están siendo también incrementadas por las propias nuevas tecnologías, sobre todo por las de la información, pues quien posee tales tecnologías, más se enriquece, y quienes no las poseen más se empobrecen. Por ejemplo, como escribe Andrés Ortega (2000, p. 78), "pese a la bonanza económica, la brecha entre ricos y pobres se ha ensanchado en Estados Unidos. Los ricos tienen ahora diez veces más ingresos que los pobres, que se han quedado como estaban hace una década", además de que tanto el sistema educativo como, sobre todo, el sistema sanitario está empobreciéndose en muchos de los países más desarrollados, sobre todo en Estados Unidos o en Gran Bretaña, no por

azar los dos países en los que, de la mano de R. Reagan y de M. Thatcher respectivamente, más triunfó el capitalismo neoliberal, que no es sino la radicalización del capitalismo en unas circunstancias políticas, económicas, tecnológicas e ideológicas que le favorecen. De ahí que Francis Fukuyama (1992) hablara tan ingenua como irresponsablemente del "fin de la historia". Pero su discurso no era nada inocente: estamos ante el intento de globalizar las precarias condiciones de trabajo que en el siglo XIX tanto escandalizaron a personas como Dickens.

El primer gran grupo de excluidos generado por las desigualdades de que estamos hablando está formando por más de cuatro mil millones de personas. Un análisis de las tendencias de largo plazo de la distribución del ingreso mundial entre países, indica que la distancia entre el país más rico y el país más pobres era de alrededor de tres a uno en el año 1820, once a uno en 1913, treinta y cinco a uno en 1950, cuarenta y cuatro a uno en 1973, y setenta y dos a uno en 1992. Por su parte, el historiador económico Davis Landes, profesor emérito de la Universidad de Harvard, ha demostrado que la relación entre la renta per cápita de la nación industrializada más rica, digamos Suiza, y la del país no industrializado más pobre, por ejemplo Mozambique, es de 400 a 1, mientras que hace 250 años tal relación entre la nación más rica y la más pobre era de cinco a uno. Veamos algunos datos más (Ortega, 2000, pág. 84 y ss.): el 20% más rico de población mundial gana 74 veces lo que el 20% más pobre (la diferencia era de 30 a 1 en 1960). Si se comparan los diez países más ricos con los diez más pobres, la diferencia es aún mayor. Más de 800 millones de personas pasan hambre hoy día en el mundo, y cinco millones de seres humanos mueren cada año por enfermedades relacionadas con la mala alimentación: más de 14.000 personas cada día. Más aún: el 20% de la población mundial consume dos terceras partes de la comida del mundo, el 45% de toda la carne y el pescado, el 84% del papel y el 58% de la energía. Un niño nacido en una buena zona de Nueva York -en algunas partes de Harlem la esperanza de vida baja a niveles africanos-, París o Londres consumirá como promedio en su vida 50 veces más que otro nacido en un país en desarrollo. En setenta países con casi mil millones de habitantes, el consumo es hoy más bajo que hace veinticinco años. La mitad de la población mundial vive con dos euros al día, y la mitad de la mitad, con un euro. Mil quinientos millones de personas no disponen de agua, etc. Por si fueran pocos estos datos, añadamos más: las doscientas personas más ricas del mundo se están haciendo más ricas rápidamente: el activo de las tres personas más ricas es superior al PIB combinado de todos los países menos adelantados; el activo de las doscientas personas más ricas es superior al ingreso combinado del 41% de la población mundial. Los datos proporcionados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) no son menos desalentadores: el capital de las 225 personas más ricas del mundo equivale al ingreso anual del 47% más pobre de toda la población mundial, es decir, al ingreso anual de casi 3.000 millones de personas; las 200 empresas más importantes del mundo controlan el 25% de la actividad económica del

planeta, aunque sólo emplean al 0,75% de la mano de obra de la población laboral mundial; más del 70% de las grandes multinacionales son estadounidenses, mientras que apenas un 5% de ellas pertenece a un país en vías de desarrollo. Y el futuro no augura ninguna mejora de esta situación, sino al revés. Así, el informe de las Naciones Unidas sobre las inversiones en el mundo, correspondiente a 1998, indica que el 75% de las mismas ha ido a parar a los países desarrollados, dejando el resto para el Tercer Mundo; África recibió sólo el 1,3% de tales inversiones. El futuro, pues, se presenta poco prometedor. De hecho, todo parece indicar que la implantación de las nuevas tecnologías (Internet, etc.) profundizarán aún más esa brecha, ya ahora mismo vergonzosa, tanto entre los grupos más favorecidos y los más desfavorecidos, dentro de cada país, como entre los países ricos y los pobres (diferencias Norte-Sur). Y las nuevas tecnologías, sobre todo Internet, no parecen paliar el problemas de las desigualdades, sino justamente todo lo contrario: "Las diferencias entre los distintos estamentos sociales se verán agigantadas por esta nueva frontera existente entre los ciudadanos *enchufados* y los *desenchufados*. Los elementos igualitarios de Internet son aplicables sólo a los primeros y aumentarán, paradójicamente, las desigualdades respecto al resto. Si tenemos en cuenta que más de la mitad de los ordenadores conectados al sistema se encuentran en hogares norteamericanos, que más de la mitad de la población del mundo no ha usado jamás un teléfono y que las líneas instaladas en todo el África negra son menos que las que existen en la ciudad de Tokio, entenderemos hasta qué punto la configuración de esa especie de asamblea ciberdemocrática puede constituir una exclusión para los habitantes de los países más pobres, los individuos menos educados o informados y, en definitiva, los desposeídos de la Tierra" (Cebrián, 1998, p. 98). Baste recordar que nada menos que unos 4.000 millones de personas (el 65% de la población mundial) nunca ha hecho una sola llamada telefónica. Además, "no hay ninguna razón para pensar que la revolución de la información pueda ofrecer una solución mágica al endémico problema de la pobreza y el subdesarrollo, sino que más bien puede ser el nuevo nombre que reciba la perpetua y cada vez más profunda dominación de muchos pobres por unos cuantos ricos... Un razonable y actual ordenador *clónico*, con software pirata, módem y el abono anual de conexión a Internet, quizá no representen una gran inversión, pero ya excluyen a mucha gente, del mismo modo que el contexto específico de la cultura informática. El resultado es que Internet tiene decididamente un aspecto de clase media" (Whitaker, 1999, p. 88), que incrementará las diferencias -ya lo está haciendo- con las clases bajas dentro de las naciones y también entre naciones. Y es que la libertad, entendida como ahora se entiende y cuando existe una importante diferencia de poder o de recursos entre personas, grupos humanos o países, a lo único que lleva a una mayor desigualdad entre ellos y a un incremento en la explotación y el dominio de los fuertes sobre los débiles como evidencia también el desequilibrio en la distribución del poder en el ámbito de los medios de comunicación. ¿Cómo se refleja este desequilibrio entre el Norte

y el Sur en el actual contexto internacional en este campo? Como señaló Sean McBride, premio Nobel de la Paz, el desequilibrio en materia de información en favor del Norte es de tal magnitud que amenaza la singularidad y la diversidad de las culturas, en particular las del Sur. En definitiva, las nuevas tecnologías, por tanto, son, y serán cada vez más, indiscutible fuente de mucho mayores desigualdades. Sin embargo, aún hay más: el injusto reparto de los recursos entre el Norte y el Sur se extiende dramáticamente al campo de los medicamentos, con lo que la actual globalización está ensanchando también, a nivel planetario, el grupo de los enfermos, modalidad de exclusión que, nuevamente, afecta sobre todo a los pobres, y particularmente a los pobres de los países pobres. En efecto, la malaria, el cólera, el sida, la tuberculosis, la diarrea, la fiebre amarilla o la enfermedad del sueño están todavía hoy día arrasando algunos países del Sur, sobre todo porque los enfermos pobres no tienen dinero para el tratamiento. Así, un tercio de la humanidad carece de acceso a fármacos básicos, y al 90% de los problemas sanitarios del mundo se destina sólo el 10% del gasto global de investigación. Un europeo puede curarse una neumonía con el equivalente a tres horas de salario, pero en África hace falta casi el sueldo de un mes. Por ejemplo, la mitad del ingreso familiar se les va a los campesinos de Zambia en tratar una neumonía infantil cuyo coste es 1.700 pesetas. La OMS revela que sólo el 1% de los fármacos se destina a enfermedades tropicales, y la mitad de esos medicamentos proceden de la investigación veterinaria. Consecuencia de todo ello es que, como señala la OMS (Organización Mundial de la Salud), diecisiete millones de personas mueren al año por no poder comprar fármacos que son corrientes en los países desarrollados. ¿Nos importan, pues, más la vida de millones de personas o el enriquecimiento de unos pocos?

Pero también están aumentando las desigualdades dentro de las naciones. Así, en la Rusia de "la democracia y la libertad", es decir, la flamante Rusia capitalista, la situación económica y social de millones de personas ha empeorado velozmente, de forma que, según los datos que nos muestra Karol (1998), la diferencia entre el 10% de los rusos más ricos y el 10% de los más pobres es de 20 contra 1, cuando en Occidente se considera que no supera el 10 contra 1 o, incluso, el 6 contra 1 (es el caso de los países escandinavos). Y en Estados Unidos el nivel de vida del 10% de las familias más pobres es significativamente más bajo en la actualidad que hace una generación; las familias de los estratos medios, en el mejor de los casos, poseen un nivel ligeramente más acomodado, mientras que sólo el 20% más opulento de los ciudadanos ha conseguido un crecimiento de sus rentas a unas tasas como las que experimentaron casi todos entre los años cuarenta y los primeros setenta. Es decir, que los ricos son en EE.UU. cada vez más ricos, y cuanto más ricos son más ricos aún se hacen. Estamos ante un segundo gran grupo de excluidos, en el que se incluyen millones de personas pobres que viven en los países ricos. En suma, "la globalización está produciendo una creciente dualización no sólo entre los países, sino dentro de las sociedades, en las que se está generando una *nueva pobreza*

y una *nueva riqueza*. En 1980, en término medio, el consejero delegado o presidente ejecutivo de una empresa en Estados Unidos ganaba 42 veces el salario medio de sus empleados. Hoy, la proporción ha pasado a más de 400 a uno, una tendencia en la que ha entrado también Europa" (Ortega, 2000, págs. 84-85).

3. Escuela, trabajo y exclusión en la actual Globalización

¿Qué puede hacer la escuela y qué está haciendo realmente ante la situación antes descrita? Lo que está haciendo es adaptarse a las nuevas circunstancias, apoyando y defendiendo a los poderosos de la tierra. Para ello modifica su funcionamiento y adapta sus leyes y normativas: se privatiza una parte sustancial de la escuela y de la Universidad, aumenta el darwinismo social, se psicologizan (e incluso se "genetizan") los problemas sociales, etc. La escuela, por consiguiente, se alinea con el actual neocapitalismo ultraliberal (no otra es la finalidad última de las recientes reformas educativas en nuestro país, tanto en la Universidad, la LOU, como en la enseñanza obligatoria, Ley de Calidad), en un intento por demostrar "de facto" (con la inestimable ayuda de los psicólogos, sobre todo de los psicómetras), que *cada cual tiene lo que se merece*: los bien situados socialmente lo están porque tienen unos buenos genes, una gran inteligencia y unas adecuadas destrezas psicológicas y sociales (capacidad de trabajo, disciplina, motivación hacia el logro, etc.), mientras que los excluidos poseen unos malos genes, una baja inteligencia y unas destrezas psicossociológicas deplorables (son vagos, indisciplinados, etc.). Por consiguiente, cada cual se encuentra en la sociedad en el lugar en el que la propia naturaleza le ha colocado. Nadie puede quejarse y nada puede hacerse (véase Ovejero, 2002). Con ello tanto la escuela como la psicología se convierten en potentes justificaciones de las injusticias y desigualdades sociales. De esta manera, ambas instituciones, la escuela y la psicología, están cumpliendo una función social de primera magnitud consistente en *psicologizar los problemas sociales*, diluyendo de esta manera en los propios individuos la responsabilidad que en tales problemas tienen las estructuras económicas, las organizaciones económicas mundiales (FMI, OMC, etc.), los gobiernos, los grupos sociales más poderosos, las políticas de los ministerios de hacienda y economía, etc. No olvidemos que ha sido precisamente la psicologización de los problemas sociales la función más reaccionaria y más importante que ha cumplido la psicología durante todo el siglo XX y que no parece ir corrigiendo en el siglo XXI (véase Ovejero, 2000).

En definitiva, "una de las primeras comprobaciones en materia de desigualdades y de reducción de las desigualdades, al menos en Francia y durante un período reciente, es que determinadas desigualdades se agravan y que esas agravaciones no están repartidas por igual en función de la estratificación social. Se manifiestan en lo alto de la escala social, pero también se agudizan en la zona baja de dicha escala, allí donde la

acumulación de los 'handicaps' económicos y sociales circunscribe una zona inquietante del espacio social habitada por los *más desfavorecidos*, como tantas veces se dice recurriendo a un eufemismo. Desde hace algunos años crece el temor al ver cómo el número de éstos aumenta y se profundiza la distancia que los separa de forma de participación común a la vida social, con el riesgo que esto conlleva de fractura" (Castel, 1995, pág. 27). Y la escuela, y lo mismo podríamos decir de la psicología, se hace cada vez más competitiva y "neutra", es decir, ajena a lo que pasa fuera de ella, de tal forma que si se interesa por los excluidos y las injusticias se lo tacha de inmiscuirse ilegítimamente en el campo de la ideología y la política. En cambio no parece nada ideológico el hecho de que tome medidas para reforzar el injusto sistema neocapitalista.

Pero también tiene la escuela una gran responsabilidad en la exclusión laboral de aquellas personas que no completaron exitosamente sus carreras escolares. No falta de espacio no puedo extenderme aquí cuanto me gustaría y cuanto merece el tema, por lo que resumiré mucho. En el ámbito laboral, la exclusión proviene hoy día fundamentalmente de dos fenómenos: uno más tradicional, el del *desempleo*, y otro que es nuevo, el de la *precarización*. El empleo precario afecta cada vez a más ciudadanos hasta el punto de que hoy día afecta a más del 50% de los contratos nuevos. Este tipo de contratos inestables llevan a una fuerte inseguridad laboral, con las repercusiones psicosociológicas que ello conlleva (véase Sennett, 2000). "Estos sujetos son colocados en una especie de estado de flotación: demasiado viejos para seguir siendo rentables, demasiado jóvenes para gozar de una eventual jubilación" (Castel, 1995, pág. 31). Tales individuos formarían un tipo especial, hasta ahora desconocido, de exclusión: el de aquéllos en perpetuo proceso de inserción. Eso equivaldría, como señala Robert Castel, a un permanente interino que iría de cursillo en cursillo y de unas ocupaciones a otras. "La inserción dejaría de ser una etapa para convertirse en un *estado*, equivaldría al estatuto de alguien que no tiene un lugar en la sociedad, alguien que sería algo así como una especie de supernumerario. Esta hipótesis extrema de un estatuto de insertado permanente me parece que por desgracia que no es una hipótesis absurda. Para probarlo basta con dejarse llevar por la imaginación y anticipar el futuro que les espera a tantos individuos que, con frecuencia desde su juventud, entran en los circuitos de la inserción. Uno se imagina mal que estas situaciones puedan durar treinta años, pero tampoco se imagina en lo que se pueden convertir si las vías de una integración fuerte -que, digan lo que digan algunos, pasa todavía hoy en la mayoría de los casos por el trabajo, sobre todo en los medios populares- son cortadas. Nuestras sociedades postindustriales corren el riesgo de verse entonces confrontadas a un problema terrible: la existencia de individuos y de grupos que ya no encuentran un espacio en función de una organización *racional* de la sociedad" (Castel, 1995, pág. 34).

Esta nueva exclusión social está estrechamente relacionada con la escuela, al menos entendida ésta en sentido amplio. En efecto, "las políticas

de tratamiento social del paro, o las dirigidas a los jóvenes que no han accedido al empleo, ponen el acento -acertadamente- en la formación. Se trata de mejorar las capacidades o de reciclar a gente que, en su mayoría, se caracteriza por su baja cualificación y que por esto se encuentran en situación de *inempleables*. Este objetivo loable corre no obstante el riesgo de resultar inútil o, en todo caso, muy limitado si, al mismo tiempo, el listón de las cualificaciones se eleva incesantemente en función de criterios incontrolados o discutibles, como por ejemplo cuando las empresas contratan sistemáticamente a candidatos supercualificados, o cuando la formación permanente funciona también como una selección permanente que crea *impermeables* al mismo tiempo que mantiene a algunos en el empleo, o cuando la búsqueda de una flexibilidad extrema desestabiliza completamente la política de personal de una empresa. Si formación y empleo forman efectivamente una pareja, su articulación no puede ser eficaz poniendo únicamente el acento en la formación. El hacer únicamente hincapié sobre la formación sin ningún control del empleo y de la empleabilidad corre el riesgo entonces de funcionar como un señuelo. Esto conduce a preguntarse si se pueden sostener simultáneamente dos discursos: el de la solidaridad para controlar los factores de disociación y no resignarse a una sociedad dual, y el de una apología incondicional de la empresa, un culto a la capacitación y a la excelencia productiva" (Castel, 1995, pág.36). Y las consecuencias psicosociológicas de la precariedad en el empleo son realmente terribles. Como señalan Boltanski y Chiapello, (2002), las actuales altas tasas de precariedad están acarreado tal inseguridad a millones de jóvenes que no pueden construir de futuro, como es el caso de fundar una familia o incluso de tener vivienda propia, con lo que se constituye en un claro elemento de exclusión.

4. La nueva esclavitud

Durante muchos siglos la esclavitud fue una forma "civilizada" de xenofobia: se admitía al "inferior", pero siempre que aceptara su situación de inferioridad a todos los niveles. De hecho, ha habido esclavitud en la mayoría de las civilizaciones y en casi todos los tiempos, habiendo sido justificada por los "pensadores" de casi todos los tiempos (Aristóteles, San Pablo, San Agustín, etc.), constituyendo una excepción los sofistas, que precisamente por ser relativistas negaron todo fundamento natural a la esclavitud. Para ellos, ésta era producto de la costumbre y de los intereses de los pueblos. Así, Alcidas afirmaba que las diferencias entre un hombre libre y un esclavo eran desconocidas en la naturaleza. Como muestra Hugh Thomas, durante muchos siglos tampoco la Iglesia se opuso a la esclavitud, hasta el punto de que "durante toda la Alta Edad Media los esclavos constituyeron una parte muy apreciada de la población de Europa (Thomas, 1998, pág. 33), incluyendo nuestro país: en España se esclavizó a muchos árabes, negros y, más tarde, indios. De hecho, fue el rey católico Fernando de Aragón el primero en introducir esclavos de color en América,

cuando el 22 de enero de 1510 autorizó en Valladolid el transporte de cincuenta esclavos negros para que trabajaran en las minas de La Española. La "trata de negros" en América, tanto del Sur como sobre todo del Norte, es bien conocida. Basta con leer el citado libro de Hugh Thomas, *La trata de esclavos*, para ver la extensión del fenómeno. Sólo se terminó con la esclavitud en la Europa cristiana y dominante cuando se constató que los siervos rendían más que los esclavos y que además no necesitaban vigilancia para trabajar: no se escaparían, pues necesitaban trabajar para comer y llevar comida a sus hijos. Posteriormente, el capitalismo, con la ayuda inestimable de los psicólogos -y, evidentemente, no sólo de ellos-, tuvo un gran éxito a la hora de internalizar los valores del trabajo, con lo que la esclavitud se hizo cada vez más innecesaria. El terminar con la esclavitud no fue, pues, una cuestión de altruísmo ni siquiera de justicia, sino de mero interés. Y la prueba de ello está en que los "nuevos esclavos", el proletariado de la era industrial, vivieron aún peor que los esclavos tradicionales (para constatarlo basta con leer a Dickens). Ahora bien, actualmente, con el auge de un nuevo capitalismo, neoliberal y global, estamos volviendo a formas auténticas de esclavitud, pero en unas condiciones infinitamente más precarias y penosas que la de la esclavitud tradicional: estamos ante la forma actual más brutal de exclusión. En efecto, los esclavos eran en otras épocas despojados de toda dignidad humana, pero se les trataba mejor de lo que suelen decir las crónicas, por una sencilla razón: el esclavo era una posesión de su amo, como el mulo con el que araba los campos, y si se le morían tanto el mulo como el esclavo, el amo se quedaba sin ellos. Pero dado que los necesitaba y que además le habían costado un dinero, los alimentaba adecuadamente. Insisto, los amos trataban a sus esclavos indignamente pero, por interés propio, los alimentaban de una manera relativamente adecuada. Sin embargo, en la nueva esclavitud el trato indigno es superior al de otras épocas y el trato material es de lo más brutal: no son "dueños" del nuevo esclavo y no les ha costado dinero. Por tanto si mueren, basta con ir a la ciudad, prometer un buen sueldo y llevarse otros tantos. Veamos un poco mejor este triste y dramático fenómeno reciente, con toda seguridad la más vergonzosa de las actuales formas de exclusión social, siguiendo el estupendo libro de Kevin Bales (2000), *La nueva esclavitud en la economía global*, donde se define al esclavo como "persona retenida mediante violencia o amenazas para ser explotada económicamente" (pág. 6). Dado que hoy en día la esclavitud es ilegal en todas partes y ya no existe la propiedad *legal* de seres humanos, "cuando se compran esclavos en la actualidad, no se pide un recibo o un documento de propiedad, pero se adquiere el *control* sobre esos esclavos y se utiliza la violencia para mantenerlo. Los propietarios de esclavos disfrutaban de todas las ventajas de la propiedad sin asumir ningún deber" (Bales, 2000, pág. 6). Aunque algunos autores dan cifras mayores, Bales calcula que actualmente existen en todo el mundo unos 27 millones de esclavos, repartidos por India, Pakistán, Brasil, e incluso Japón, Estados Unidos y algunos países europeos. "En nuestra economía global, una de las razones que dan las

compañías multinacionales para explicar el cierre de sus fábricas en el 'primer mundo' y la creación de otras nuevas en el 'tercer mundo' es el bajo precio de la mano de obra. La esclavitud constituye una parte importante de estos ahorros. Ningún trabajador asalariado, por muy eficiente que sea, puede competir económicamente con un trabajador forzoso, es decir, con un esclavo" (Bales, 2000, págs. 10-11). Y la razón última de esta nueva esclavitud es evidente: actualmente el único dios al que adoramos es el dinero, de forma que la moralidad del dinero invalida cualquier otra consideración. El beneficio económico a corto plazo es el único "indicador moral" de conducta universalmente aceptado. Todo tiene que ser rentable, y serlo a corto plazo. Y tal beneficio lo justifica todo, hasta el trato más inhumano a las personas. Estamos ante la forma más execrable de exclusión social jamás conocida. Y este tipo de exclusión es algo característico de la actual globalización.

La razón, pues, del éxito de la actual esclavitud es clara: los grandes beneficios económicos que reporta, precisamente por ser, como tantas cosas en la actual sociedad neocapitalista, *un material desechable*. "Allí donde se sigue practicando la antigua esclavitud, el cautiverio dura para siempre. Una mujer mauritana nacida en cautiverio tiene muchas probabilidades de seguir siendo una esclava toda su vida. Sus hijos, si los tiene, también serán esclavos, y esta situación se prolongará durante generaciones. Pero hoy día casi todos los esclavos son temporales; algunos sólo son esclavizados durante unos meses. No resulta rentable mantenerlos cuando no son de utilidad inmediata. En estas circunstancias, no hay razón para hacer grandes inversiones en su mantenimiento y no tiene mucho sentido asegurarse de que sobrevivan a la esclavización. Los esclavos del sur de Estados Unidos recibían un trato espantoso, pero interesaba que viviesen muchos años. Los esclavos eran como un ganado de lujo: el dueño de la plantación tenía que recuperar la inversión realizada. También interesaba que se reprodujesen con rapidez, pues resultaba más barato criarlos que comprar esclavos adultos. Hoy ningún patrono está dispuesto a gastar dinero en mantener bebés inútiles, por lo que las esclavas, especialmente las prostitutas, son obligadas a abortar. Y tampoco hay razones para cuidar la salud de los esclavos: las medicinas cuestan dinero, y es más barato dejarlos morir" (Bales, 2000, págs. 16-17). De hecho, hacia 1850, en Estados Unidos un trabajador del campo costaba entre 1.000 y 1.800 dólares, lo que suponía entre tres y seis veces el salario medio anual de un trabajador blanco, mientras que generaba unos beneficios de alrededor del 5% anual, lo que implicaba que debían alimentarle bien para que durara muchos años y fuera rentable. Éste es el primer y fundamental cambio de la nueva esclavitud: les alimentan mal y les obligan a trabajar en las peores condiciones, pues si mueren pronto serán reemplazados por el mismo precio prácticamente nulo. Y la única forma que tenemos de luchar contra tan terrible fenómeno, que además no deja de crecer, es conseguir que no sea rentable. Para ello lo primero que hay que hacer consiste en conocerlo, denunciarlo y no colaborar a su existencia. "¿De verdad estamos dispuestos a mirar

felizmente cómo nuestros hijos juegan con balones de fútbol fabricados por niños esclavos? Todo el que tiene hijos desea lo mejor para ellos, pero ¿puede comprarse lo mejor (para nuestros hijos) a costa de los hijos de otros?" (Bales, 2000, pág. 278).

Para terminar este apartado, veamos, como ejemplo paradigmático del actual momento histórico, uno de los casos concretos de nueva esclavitud: el de las niñas que son obligadas a la prostitución en Tailandia (Bales, 2000, Cap. 2), donde tanto la religión como las costumbres culturales favorecen la esclavitud de niñas. En efecto, la religión tailandesa mantiene que las mujeres son inferiores a los hombres, mientras que, en ese país, se considera que tanto los niños como sobre todo las niñas están en perpetua deuda con sus padres. "El hecho de nacer ya es un gran regalo, al que se suma el de ser criado y alimentado; ambos requieren toda una vida de agradecimientos. En Tailandia siempre se ha dado por sentado que las niñas tienen que contribuir a completar los ingresos familiares y saldar la deuda contraída con sus progenitores. En casos extremos esto significa venderlas como esclavas, sacrificarlas por el bien de la familia. Al mismo tiempo, algunos padres se dan cuenta en seguida del negocio que supone la venta de sus hijas. El pequeño número de niñas que se vendían antiguamente como esclavas se ha convertido en un aluvión. Este aumento refleja los profundos cambios que se han producido en Tailandia durante los últimos cincuenta años, a medida que el país experimenta el tremendo reajuste de la industrialización: el mismo proceso que desgarró a Europa hace más de un siglo" (Bales, 2000, pág. 44). Para comprender esa nueva y cruel esclavitud debemos entender también estos cambios. La explicación, así, se hace dramáticamente sencilla y está estrechamente relacionada con la actual globalización. En efecto, desde antiguo, las familias tailandesas vendían a sus hijas cuando había problemas económicos graves en la familia, que es precisamente una situación actualmente generalizada entre los campesinos: la creciente y vertiginosa industrialización de Tailandia, uno de los "dragones" asiáticos, hizo subir los precios, mientras que los rendimientos del campo permanecieron estancados como consecuencia de la política gubernamental de mantener bajo el precio del arroz para poder así alimentar a los obreros de la construcción y de las fábricas de Bangkok. Así, el empobrecimiento de la población campesina favorece la prostitución, pues pueden vender a sus hijas por una cantidad que suele oscilar entre 130.000 y 300.000 pesetas, que son los ingresos del campesino de todo el año. A la niña la dicen que esa es la deuda familiar que ella tiene que pagar con su cuerpo, de tal forma que, dado que está convencida de su obligación con sus padres, será siempre obediente y sumisa a todo lo que la exijan. A la vez, la televisión -y no sólo ella- va vendiendo la sociedad de consumo por todo el país, con lo que también los propios campesinos del norte quieren tener los bienes de consumo (frigoríficos, coches, etc.) que se les ofrece todos los días por la pequeña pantalla. Y para dar satisfacción a esta fiebre consumista echan mano del recurso tradicional: vender a sus hijas. Prefieren un aparato de

televisor que a sus hijas. Además, complementariamente, el propio crecimiento económico del país y la acelerada urbanización han hecho crecer la demanda de prostitutas: los obreros urbanos, antes trabajadores pobres del campo, ganan relativamente mucho dinero y pueden -y desean- permitirse el lujo de frecuentar los burdeles, como hicieron siempre los ricos y a ellos les estuvo tradicionalmente vedado. De esta manera, y aprovechándose de las costumbres culturales tailandesas, ahora desnaturalizadas por el egoísmo de unos padres también desnaturalizados por la fiebre consumista, el desarrollismo industrial y tecnológico tailandés utiliza a miles y miles de niñas campesinas como prostitutas para parchear los problemas sociales que los bruscos cambios económicos han originado. La bonanza económica en Tailandia ha hecho, pues, que cada vez sean más los varones que frecuentan los prostíbulos. A ello habría que añadir el "turismo sexual" que fomenta Occidente. Las consecuencias son terribles: las ganancias de los dueños de los prostíbulos son altísimas, calculándose que por cada chica pueden ganar más de siete millones al año (por ejemplo, "desflorar" a una chica virgen suele costar entre 30.000 y 300.000 pesetas, dado que hay una cierta garantía de que la chica no padezca SIDA, aunque no de que ella sea contagiada. Para las niñas los costes son realmente dramáticos tanto física como psíquicamente. Así, las palizas son cotidianas, el contagio del SIDA muy frecuente (en algunas aldeas donde el tráfico de niñas es habitual, el nivel de infección es superior al 60%), etc. Un porcentaje alto de las niñas que salieron de sus aldeas vuelven a ellas pocos años después para morir de SIDA..., eso si en tales condiciones son admitidas por sus familias.

En resumidas cuentas, la situación es difícil de solucionar, pues como señala Bales (2000, pág. 349), "dada la penetración de las empresas multinacionales en los países en desarrollo, el hecho de que la deuda pueda transformarse en esclavitud está favoreciendo en última instancia a la economía global" : *el beneficio económico es lo único que cuenta*. Pero nosotros aún podemos hacer mucho: otra sociedad es posible, pero no vendrá sola, sino que tenemos que ser nosotros quienes la hagamos posible. Por consiguiente, si queremos hacer algo para evitar este serio problema tenemos un camino abierto: el beneficio de las multinacionales. "Los esclavistas defenderán con violencia sus lucrativos negocios, pero se alejarán de los esclavos y los negocios si éstos dejan de darles dinero. La estrategia clave para acabar con la esclavitud es por tanto centrarse en los beneficios" (Bales, 2000, pág. 255). Porque no olvidemos que todos podemos estar lucrándonos de la nueva esclavitud, por ejemplo, comprando ciertos productos o incluso, en algunos casos, cuando contratamos un fondo de pensiones: ¿cuántos eslabones han de mediar entre el esclavo y el "propietario" para que la responsabilidad de este último pueda darse por extinguida? Sé que es difícil conocer bien esta madeja de intereses, pero ¿hasta qué punto la ignorancia es a veces mera excusa?

5. ¿Qué podemos hacer?

Como ya hemos dicho, gran parte de la responsabilidad de la actual situación de injusticia y desigualdad planetaria está en la política económica del actual capitalismo neoliberal (recetas del FMI, supuesto dominio de la ley del mercado, etc.). La actual globalización ultraliberal es un sistema *intrínsecamente productor de desigualdades y de pobreza generalizada* (véase Jáuregui y cols., 2001). Si a todo ello sumamos la sustancial reducción de la ayuda a los países pobres, la caída en los gastos sociales de la mayoría de los países ricos, etc., tenemos una visión muy aproximada a lo que realmente está ocurriendo en este "mundo perfecto" de la globalización neocapitalista. No nos extrañe, pues, que se esté produciendo tanta contestación y tan fuerte resistencia, dado que son millones y millones los ciudadanos europeos que están sintiendo un profundo miedo al futuro, miedo que desde diferentes sectores del poder se está intentando desviar, y con gran éxito, hacia la "inseguridad ciudadana", artificialmente alimentada, arriesgando incluso la propia democracia: como sabemos, para los poderosos, sus intereses están antes que la democracia. Más aún, intentan que la gente sienta miedo hacia el extranjero, hacia el inmigrante, con lo que el excluido es incluso rechazado y hasta atacado. Y es que, como señala el historiador Eric Hobsbawm, uno de los peligros actuales es que el capitalismo global ha perdido todo sentido del miedo, aceptándose niveles de desigualdad que antes no se hubieran tolerado. Ello está llevando a una situación realmente insostenible. Dos problemas preocupan principalmente a los poderosos de la tierra en cuanto a las consecuencias de la globalización. En primer lugar, el hecho de que algunos países estén yendo a la bancarrota, a pesar de cumplir a rajatabla las directrices del FMI (el caso más grave es, sin duda, Argentina), y, en segundo lugar y sobre todo, las consecuencias que parece estar teniendo la progresiva desigualdad sobre las formas de gobernabilidad, a las que carcome y socava. De hecho, desde hace tiempo viene comprobándose todos los días cómo la mencionada desigualdad sabotea y destruye Estados de derecho, sistemas electorales, estructuras familiares, zonas urbanas, un medio ambiente sostenible, etc. Nadie sabe exactamente de qué modo opera la desigualdad como disolvente social; no se conoce con precisión el nivel donde se ubican los umbrales de ruptura, ni el tipo de desigualdad más pernicioso: de ingresos, de activos, de riqueza, de oportunidades, etc. Pero destaca cada vez más la idea según la cual la descomposición del imperio de la ley, de la familia, del orden y de la seguridad, de la cohesión social, en general, son consecuencias directas o indirectas de un grado de desigualdad inasimilable por las sociedades modernas, por lo menos en democracia. La situación es, al parecer, tan grave que, como señala Susan George (2001), en su conocido *Informe Lugano*, van siendo cada vez más los personajes que ocupan cargos centrales en las instituciones garantes de la globalización que advierten de algunas de sus nefastas consecuencias, con la evidente intención de enderezar el proceso de globalización para poder preservar sus objetivos

fundamentales. Así, el poderoso Alan Greenspan se preocupa ante la exuberancia irracional del mercado; el multimillonario empresario George Soros piensa que demasiado capitalismo terminará matando al propio capitalismo; el presidente del Bando Mundial, James Wolfenshon, propone reformar en profundidad la arquitectura financiera existente; el antiguo, y ya citado, economista jefe y vicepresidente del Bando Mundial, Joseph Stiglitz, está obsesionado por la repercusión y severidad de los programas de ajuste estructural en los países pobres, etc. De hecho, los analistas presentes en Davos a principios de 1999 sentenciaron, como antes Alain Touraine, la llegada del *postneoliberalismo*. Allí se estudió la necesidad de regular los flujos internacionales de capital especulativo; de armonizar las políticas económicas y los sistemas políticos; y la relación entre desigualdad, gobernabilidad y viabilidad de las políticas extremas de mercado.

Por consiguiente, ante tal estado de cosas no es raro que se rebelen muchas personas y que se organicen en su resistencia, conformando lo que desde hace unos años viene recibiendo el nombre de *movimiento antiglobalización*. En concreto, existen básicamente cuatro posturas ante la globalización (Estefanía, 2001): En primer lugar, la de aquellos neoliberales acérrimos que la aceptan ciegamente, sin ver en ella más que bondades y aspectos positivos. En segundo lugar, están quienes tan sólo cuestionan algunas de sus más negativas consecuencias, como el trabajo y la explotación infantil, pero sin preocuparse de su efecto principal y más negativo, las cada vez mayores desigualdades. En tercer lugar, están quienes defienden otro tipo de globalización, digamos más global y no meramente económica y financiera como la actual, propugnando una globalización de los derechos económicos y sociales (no olvidemos que el 80% de la población mundial no tiene ningún tipo de protección social) así como de los derechos humanos y de la ecología, y que sea dirigida y gobernada no por el mercado sino por los ciudadanos libremente elegidos por los ciudadanos, lo que llevaría a la creación de un gobierno mundial democrático. Finalmente, están quienes, además de criticar a la actual globalización, se enfrentan radicalmente también al sistema capitalista de una forma pacífica, pues piensan que si algo demuestra la historia es que la violencia, máxime cuando esté organizada, no lleva sino a una situación despótica y autoritaria: la violencia se reproduce a sí misma, pero multiplicada. Además, el que los movimientos antiglobalización utilicen la violencia es, como señala Susan George, hacer inevitablemente el juego al adversario, ya que tanto los medios de comunicación como los políticos no hablarán sino de tal violencia, quedando escondidas tanto las ideas, las razones y las propuestas de los antiglobalización como la más terrible violencia de la propia globalización. Por ello hay tanto interés por parte del poder en provocar tal violencia, como ya se ha constatado.

Ahora bien, dado que esta fase de capitalismo ultraliberal parece que se está instalando por un largo tiempo y que no tiene demasiadas prisas por modificar sustancialmente sus reglas de juego, que como hemos dicho

no son sino las del mercado salvaje, ¿qué podemos hacer? A mi modo de ver, la solución a tal estado de cosas sólo puede venir por la vía de la *solidaridad*, solidaridad de las personas y sobre todo solidaridad de las naciones (de las personas y grupos sociales más favorecidos hacia los menos favorecidos, y de las naciones más ricas hacia las más pobres). Cómo y en qué contexto debería llevarse a cabo tal solidaridad es ya otra cuestión. Y ello no sería mera cuestión de altruísmo, ni siquiera sólo de justicia, sino incluso de supervivencia y calidad de vida de los grupos social y económicamente privilegiados. Y sin embargo, se está dando justamente el proceso contrario. En efecto, desde 1992, poco después de la desaparición definitiva del llamado socialismo real como alternativa, la ayuda a los países en vías de desarrollo se ha reducido en 15.000 millones de dólares (tres billones de pesetas), lo que contrasta abiertamente con el crecimiento del 70% que han vivido los mercados financieros de Estados Unidos y Europa en sólo los tres últimos años. Por ejemplo Estados Unidos ha pasado de una ayuda oficial al desarrollo del 0,21% de su PIB en 1990, al 0,09% en 1997. Todo ello está produciendo, como ya hemos dicho, tasas de pobreza y desigualdad antes nunca conocidas.

Insisto: ¿qué hacer? Consideremos brevemente dos casos: el norteamericano y el europeo. En Europa, sólo hay una forma de parar la continua y dramática llegada de pateras repletas de inmigrantes, y esa forma consiste precisamente en fomentar la riqueza en sus países de origen, además de la imperiosa necesidad -y no sólo ética y humanitaria- de recibir con los brazos abiertos a los que vayan llegando. Las dos medidas son, naturalmente, complementarias. Es más, no olvidemos que incluso por egoísmo y necesidad de supervivencia necesitamos a los inmigrantes. Más aún, si somos capaces de construir positivamente una sociedad multicultural, y contra de los temores de Berger y Luckman (1997) así como de los de Sartori (2000), las personas provenientes de otras culturas contribuirán a enriquecer enormemente la nuestra. No olvidemos que el mestizaje cultural siempre fue enormemente enriquecedor. Por otra parte, los Estados Unidos están viviendo las dos situaciones de que antes nos hacíamos eco: necesita ser solidario con los países pobres, fundamentalmente, en este caso, latinoamericanos (México, Colombia, Venezuela, etc.), y necesita que los norteamericanos más ricos sean solidarios con los más pobres, al menos para romper el círculo vicioso en que trágicamente están ahora metidos: bajan los impuestos o al menos no se incrementan de una forma adecuada, por lo que se reducen de una forma importante las ayudas sociales, lo que aumenta la miseria y el hambre, así como los bajos niveles de estudios e incluso el analfabetismo. Esta situación incrementa las tasas de delincuencia y, consecuentemente, también los gastos en seguridad (policía, empresas privadas de vigilancia y seguridad) y en cárceles, con lo que al final se gasta más dinero del que se ahorró en impuestos, pero con un coste social elevadísimo (sufrimiento de millones de pobres, incremento del hambre y las enfermedades en las niñas y niños de esas familias pobres, miedo e inseguridad de los ricos, etc.). Deberíamos

tener muy presente que para que las personas del Tercer Mundo puedan satisfacer sus necesidades más primarias, como la comida, la vivienda, la sanidad, etc., es necesario que los del Primero dejemos de despilfarrar. "La indiferencia, la avidez y el racismo de Occidente no pueden continuar funcionando si se quieren evitar más guerras del Golfo. Es preciso un Plan Marshall para los países del Tercer Mundo: Sudamérica, África, el islam y parte de Asia. Por supuesto no se trata de imponer en todos el *American way of life*, pues quizá algunos no lo deseen; pero es preciso ayudarles a conseguir el nivel que les parezca digno y compatible con sus valores, su tradición y su cultura" (Racionero, 2000, pág. 74). Se necesita, pues, una política económica, de implantación planetaria, que abogue por la regulación, como la gente empieza a exigir, tal como se constató no hace mucho tiempo tanto en Seattle, como en Praga, en Génova, en Barcelona o en Sevilla (véase Beck, 1998; Bourdieu, 1998; Estefanía, 2000; Falk, 2002; Galdon, 2002; Pastor, 2002; Riera Montesinos, 2001; Sampredo, 2002; Taibo, 2001, etc.). No olvidemos que *Seattle marca los límites de lo económico*. Más en concreto, el movimiento antiglobalización está siendo realmente eficaz a la hora de alcanzar sus objetivos. Más aún, bien pudiera ser para la sociedad postmoderna y postindustrial del siglo XXI el equivalente a lo que fueron los sindicatos y movimientos de izquierda para la sociedad moderna e industrial del siglo XX. De ahí el interés del poder por desprestigiarlo y criminalizarlo. Y es que *Génova también existe* y el poder ya generado por la globalización es pavoroso. De ahí la dificultad de cambiar las cosas: como señala Ignacio Ramonet (1999, págs. 58-59), el poder económico-financiero con el poder de información a su servicio, es el que maneja los hilos. Por ello, sea cual sea el color de los gobiernos europeos, su política es casi idéntica, justamente la que fija el FMI. "Esto demuestra cómo la política hoy va a remolque de la economía. Y no se trata de la economía en el sentido de lo real, sino de la economía financiera, por tanto de una economía de especulación... Vivimos en una situación nueva de crisis, no de crisis en el sentido económico y social del término, sino una crisis de civilización, de percepción del rumbo del mundo, tropezamos con dificultades que tienen su origen en un cierto número de fenómenos a escala planetaria que han transformado la arquitectura intelectual y cultural en la que nos desenvolvemos, aunque no sabemos describir este edificio en cuyo interior nos encontramos" (Ramonet, 1999, pág. 60). El reto que nos planea esta nueva situación consiste precisamente en trabajar en la dirección de reducir las desigualdades sociales, tanto entre países como dentro de cada país, con vistas a su desaparición, con lo que desaparecería también la pobreza, principal fuente de exclusión. Y para ello también la escuela y quienes en ella trabajamos debemos concienciarnos de nuestra responsabilidad.

Lo que necesitamos, en definitiva, es cambiar este sistema por otro que se base no en la competencia sino en la *solidaridad* y en la *ayuda mutua*. Todos sabemos de su enorme dificultad, pero, como se decía en el París del 68, seamos realistas y pidamos lo imposible. No es cierto en

absoluto que el hombre sea intrínsecamente insolidario y competitivo ni que, como se ha extraído continuamente de la obra de Darwin, haya sido la competición lo que ha llevado a la especie humana a subsistir entre muchas otras especies animales. Por el contrario, como demostró fehacientemente Kropotkin (1988), fue la cooperación la base de nuestra subsistencia. Si hoy día los hombres no queremos sucumbir a nuestra propia obra debemos ser *solidarios* además de cooperativos. Y la escuela tendrá que ser una de las piezas fundamentales para enseñar a los niños y niñas de ahora -los adultos del mañana- a ser más cooperativos y solidarios, por ejemplo mediante la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en clase ((véase también Ovejero, 1990, 1993; Ovejero y cols. 1996). Si no queremos ser destruidos por nosotros mismos, debemos construir otro tipo de sociedad basado en la cooperación y la solidaridad. De ellos depende nuestro futuro.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. (2000): Los viejos y el futuro de la inseguridad social. *Archipiélago*, 44, 17-24.
- Bales, K. (2000): *La nueva esclavitud en la economía global*. Madrid: Siglo XXI (original, 1999).
- Beck, U. (1998): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P.L. y Luckmann, Th. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós (original, 1995).
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1998): L'essence du néolibéralisme. *Le Monde Diplomatique*. París. Marzo, 1998.
- Brzezinski, Z. (1970): *La revolución tecnocrática*. París: Calmann-Lévy (original, 1969).
- Castel, R. (1995): De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 27-36.
- Cebrián, J.L. (1998): *La red: Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Chomsky, N. (2001): *El beneficio es lo que cuenta: Neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica.
- Estefanía, J. (2000): *Aquí no puede ocurrir: El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Taurus.
- Estefanía, J. (2001): Las flores venenosas. *El País*, 26 de junio de 2001.
- Etxezarreta, M. (2001): Algunos rasgos de la globalización. En R. Fernández Durán, M. Etxezarreta y M. Sáez (2001): *Globalización capitalista: Luchas y resistencias*. Bilbao: Virus Editorial
- Falk, R. (2002): *La globalización depredadora: Una crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (1992): *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Galdón, G. (2002): *Mundo, S.A.: Voces contra la globalización*. Barcelona: La Tempestad.
- George, S. (2001): *Informe Lugano*. Barcelona: Icaria.
- Giddens, A. (2000): *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

- Giner, S., Lomo de Espinosa, E. y Torres, C. (Eds.)(1998): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gray, J. (1998): *The delusions of global capitalism*. Londres: Granta Books.
- Greider, W. (1997): *One world, ready or not: The manic logic of global capitalism*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Jáuregui, R., De la Puerta, J. y Egea, F. (2001): Bailando en el "Titanic". *El País*, 10 de febrero de 2001, p. 12.
- Karol, K.S. (1998): Rusia, rehén de un capitalismo mafioso. En I. Ramonet (Ed.): *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*, pp. 157-164. Madrid: Debate.
- Korten, D.C. (1995): *When corporations rule the world*. West Hartford, CN, y San Francisco, CA: Kumarian Press y Berrett-Koehler.
- Kropotkin, P.A. (1988): *El apoyo mutuo: Un factor de la evolución*. Madrid: Ediciones Madre Tierra (original, 1902).
- Mattelart, A. (1998): Los nuevos escenarios de la comunicación mundial. En I. Ramonet (Ed.): *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*, pp. 216-226. Madrid: Debate.
- McLuhan, M. (1970): *Guerra y paz en la aldea global*. París: Laffont (original, 1969).
- Ohmae, K. (1997): *El despeque de las economías regionales*. Bilbao: Deusto (original, 1995).
- Ortega, A. (2000): *Horizontes cercanos: Guía para un mundo en cambio*. Madrid: Taurus.
- Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*, Barcelona: P.P.U.
- Ovejero, A. (1993): Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la Psicología Social a la escuela del siglo XXI, *Psicothema* (Supl.), 5, 373-391.
- Ovejero, A. (2000): Necesidad de una nueva psicología social: Perspectivas para el siglo XXI. *La psicología social en España al filo del año 2000: Balance y perspectivas*, pp. 15-39. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2002): *La cara oculta de los tests de inteligencia: Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A., Gutiérrez, M. y Fernández, J.A. (1996): Eficacia del aprendizaje para la integración escolar: Una experiencia en 2º ciclo de EGB. *Aula Abierta*, 68, 97-113.
- Paolini, A.J., Jarvis, A.P. y Reus-Smit, C. (Eds.)(1998): *Between sovereignty and global governance: The United Nations, the State, and Civil Society*. Londres: Macmillan Press.
- Pastor, J. (2002): *¿Qué son los movimientos antiglobalización?* Barcelona: RBA/Integral.
- Racionero, L. (2000): *El progreso decadente: Repaso al siglo XX*. Madrid: Espasa.
- Ramonet, I. (1999): *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.
- Riera Montesinos, M. (Ed.)(2001): *La batalla de Génova*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Sampedro, J.L. (2002): *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino.
- Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Singer, P. (2000): *Una izquierda darwiniana: Política, evolución y cooperación*. Barcelona: Crítica.
- Soros, G. (1999): *La crisis del capitalismo global*. Madrid: Debate (original, 1998).

- Stiglitz, J. (2002): *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.
- Taibo, C. (2001): *Cien preguntas sobre el nuevo orden: Una mirada lúcida sobre la globalización y sus consecuencias*. Madrid: Punto de Lectura.
- Tezanos, F. (1999): *Tendencias en exclusión social en las sociedades tecnológicas: El caso español*. Madrid: Sistema.
- Thomas, H. (1998): *La trata de esclavos: Historia del tráfico de seres humanos de 1440 a 1870*. Barcelona: Planeta (original, 1997).
- Vázquez Montalbán, M. (2001): Prólogo sobre el subversivo "Informe Lugano". En S. George: *Informe Lugano*, pp. 7-11. Barcelona: Ecaria Editorial.
- Whitaker, R. (1999): *El fin de la privacidad: Cómo la vigilancia total se está convirtiendo en realidad*. Barcelona: Paidós.

RESEÑAS DE LIBROS

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas.* Madrid: EOS, 566 páginas.

En esta obra los autores han pretendido realizar una compilación de diversas aportaciones en el área de la Inteligencia emocional aplicada al ámbito educativo.

Partiendo de conceptualizaciones básicas de las emociones hacen un recorrido por toda la temática emocional: Etapas del desarrollo, Estilos afectivos, Alteraciones emocionales, etc., para adentrarse en el tema de las Inteligencias múltiples. Todo ello desde la diversidad de las emociones.

La evaluación de las emociones, es una de las partes de interés, en tanto, en cuanto nos ofrece una gran variedad de instrumentos, que a mi modo de entender son más bien un intento de evaluación de la Inteligencia emocional, habida cuenta que todavía no está disponible una prueba estandarizada que nos permita obtener un Cociente Emocional (CE), al modo como lo hace el CI cuando se emplean las Escalas Wechsler de Inteligencia, por ejemplo. Lo que ofrecen son intentos con mayor o menor grado de rigurosidad y objetivación, pero todavía les falta evidencia metodológica y experimentalidad.

También se reseñan instrumentos dirigidos a la evaluación de determinadas emociones o estados emocionales desde el modelo de la Evaluación de la Personalidad. Asimismo, se aborda la evaluación pedagógica desde la perspectiva del currículo emocional.

Sin restar importancia a este primer bloque de contenidos, merece mención especial la parte relativa a Programas de intervención psicopedagógica en el ámbito de la emocionalidad. Se presenta una amplia muestra de programas de Inteligencia emocional actuales, exponiendo sus características básicas. Se presentan también programas que, aún no siendo específicos de Inteligencia emocional, incluyen contenidos emocionales (Autoestima, habilidades sociales, competencia social, solución de conflictos, etc.).

La última parte está integrada por una propuesta de Currículo de la Inteligencia emocional, donde se presentan los aspectos didácticos referidos a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conforman una propuesta curricular para esta faceta del comportamiento humano, que no está recogida suficientemente en el currículo ordinario de las diferentes Etapas Educativas. Se proponen algunos aspectos metodológicos para desarrollar los contenidos propuestos.

En suma, el valor de este libro reside en la amplia información que aporta sobre las emociones y estados emocionales, y la muestra variada de programas de Inteligencia emocional para la intervención psicoeducativa y la dimensión práctica relativa a los aspectos didácticos.

Raquel Rodríguez González

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación. II. Procesos primarios de formación del pensamiento y de la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 412 páginas.

En 1996, García Carrasco y García del Dujo, con el subtítulo de *Educación y acción pedagógica*, publicaron el primer volumen de su seria y densa reflexión sobre su *Teoría de la Educación*. Entonces, «el ámbito, el concepto de educación y la epistemología del discurso pedagógico» o, lo que es lo mismo, «¿qué cosa es educación y cómo reflexionar sobre ella?» —dicho sea con sus propias palabras de entonces o de ahora— centraron las preocupaciones de los autores y sus bien elaboradas páginas. En este segundo volumen, sus preocupaciones y sus reflexiones parten de otra inquietud y de otra pregunta con que seguir ahondando en el propio proceso de reflexión pedagógica y de construcción teórica: «¿cómo somos para poder ser educables y qué acontece al educarnos?»

De ahí que el sujeto, el ser humano, nosotros, en suma, en cuanto somos y en cuanto somos también con o junto a los demás en un determinado entorno espacio-temporal, constituya el eje de la trama en que el pensamiento y la palabra de García Carrasco y de García del Dujo buscan, y consiguen, desplegarse con tiento, saber y amplitud. Asimismo, casi de forma poliédrica, por cuanto —siempre, empero, con imbricación, implicación y cohesión en todas y cada una de las páginas—, se multiplican perspectivas, ángulos, consideraciones y prismas de nuestra, no obstante, radical unicidad. La dimensión biológica, intelectual, psíquica, afectiva, etcétera, laten en cada idea y recorren las reflexiones de los autores sobre el ser humano, un ser educable y, sobre todo, un ser esencialmente cultural.

Aparte de bien escrita, lo que siempre es de agradecer en el ámbito de las disciplinas pedagógicas, la obra está muy bien estructurada para facilitar la lectura y la comprensión. Sus diez capítulos (Introducción. Sujetos y sucesos de la educación - Autonomía, reconocimiento, cooperación, subjetividad - Entorno, medio, espacio, situación - Evolución y desarrollo - Identidad e imagen del cuerpo - El órgano de la mente, plasticidad y educabilidad - La actividad mental y el problema de la inteligencia - El entendimiento social - El intercambio afectivo - Creación de cultura y proceso de educación), por otra parte, no sólo colman las expectativas del lector o del estudioso, sino que, lo que quizás es aún más importante, invitan a una nueva reflexión, a una constante y recurrente reconstrucción de nuestro propio pensamiento y a una renovada consideración mediante sugerentes puntos de partida; de ahí, pues, también su valor como obra abierta. En las líneas finales de la presentación de su obra, los autores confiesan que «concluido el último capítulo, comprendimos que podía volverse a escribir del revés, de atrás hacia adelante; no vemos inconveniente en que ésta pueda ser una manera útil de leerlo». Sin duda, tienen razón. Incluso diríamos más —lo cual no es sino una virtud intrínseca de esta obra de García Carrasco y de García del Dujo—, casi como en *Rayuela*, de Cortázar, el propio lector puede escoger su propio modo de lectura sin que merme su capacidad de recepción.

Como los propios autores señalan, queda en su mente y en su voluntad un nuevo volumen que complete esta trilogía teórica y dé respuesta a la tercera pregunta que se plantean: «¿Qué es importante hacer para educarse?» Estamos seguros de que sus sugerencias y sus respuestas, alentadas por su amplio conocimiento y su serena reflexión, nos ayudarán también a entender algo más y mejor el proteico mundo y el complejo campo de la educación.

José Vicente Peña Calvo y Jesús Hernández García

Pozo, J.I. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares.* Barcelona: Edebé 337 páginas.

De una forma original y cercana, mediante la recreación de algunas situaciones vividas por una familia —no en balde, parafraseando a Pirandello, los autores titulan el primer capítulo “Cuatro personajes en busca de autor: las tribulaciones procedimentales de la familia Pérez” — Juan Ignacio Pozo y Yolanda Postigo se plantean como principal objetivo de su obra desvelar las dificultades que plantea el uso de los conocimientos adquiridos en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria, y la posibilidad de mejorarlo mediante la enseñanza.

La capacidad y necesidad de aprender a utilizar de un modo estratégico los aprendizajes escolares, con objeto de poder usarlos en las tareas y problemas de cada día centran, pues, las páginas de la obra; cuyos capítulos, tras detenerse en la importancia y en los tipos de procedimientos, van recorriendo las áreas fundamentales del currículo: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua y Literatura. Sin duda, es un libro de interés y utilidad para el profesorado, que hallará en él ideas, modos y también motivación para sus clases.

Jesús Hernández García

Rodríguez Suárez, M.T. (Coord) (2002). *Formación del profesorado y enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas.* Oviedo: Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo, 296 páginas.

Dentro de un proyecto “Lingua” en el que junto a expertos del Centro de Profesores y de Recursos de Oviedo, han participado también profesores y asesores de Escocia, Bélgica, Austria, Holanda e Italia, los autores nos ofrecen una interesante obra con la que se pretende mejorar y difundir la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación Infantil.

El libro se estructura en dos partes. En la primera, se abordan los planteamientos teóricos del proyecto sobre la formación del profesorado y la enseñanza de una segunda lengua en edades tempranas: cómo aprenden los niños y las niñas, cómo se enseña una lengua extranjera, qué influencias contextuales existen, cómo se puede evaluar el aprendizaje, etcétera. En la segunda, se aportan diversos y valiosos materiales didácticos para la formación del profesorado. La obra se completa con un vídeo y una guía didáctica.

Los objetivos principales que se plantean los autores son, pues, fundamentalmente dos: identificar las necesidades del profesorado y, a partir de aquí, ofrecer el diseño de posibles modelos o pautas para un marco formativo adaptable a los diferentes contextos socioculturales de la formación permanente de cada país.

Sin duda, la obra adquiere enorme relevancia por cuanto, en la Europa del siglo XXI, la introducción de una lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil supone un serio e importante desafío tanto para los educadores en general y, en particular, para el profesorado de una segunda lengua, como para los responsables de la política educativa y de la política lingüística de los diferentes países y de la propia Unión Europea.

Jesús Hernández García

Colección monográfica de *AULA ABIERTA*

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**
Fernando Albuérne López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario.**
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Rfo
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**
M^a Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M^a Molledo Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984).**
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**
M^a Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**
Carmen Ruiz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**
(AA.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**
(AA.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M^a Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José M^a Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach
20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**
Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-00-4 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando Albuérne, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94

Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.

Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94

Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.

Juan José Ordóñez Álvarez
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS-751-95

Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.

Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96

24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**

Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94

25. **Evaluación de Aprendizajes.**

Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95

26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**

Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95

27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**

Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96

28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**

Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96

29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**

Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97

30. **Aula Abierta 25 años de Historia 1973/1998.**

Teófilo R. Neira y Susana Molina Martín
ISBN: 84-88828-17-9 Depósito Legal: AS-561-00

31. **Enseñanza Escolar: Situaciones y Perspectivas.**

Teófilo R. Neira (Coord.)
ISBN: 84-88828-18-7 Depósito Legal: AS-1271-00

